

# ANALFABETISMO, ABILITÀ ORALI E LINGUE SECONDE

Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2

Marta Maffia

studi AltLA

16

AltLA

**studi AltLA 16**

# ANALFABETISMO, ABILITÀ ORALI E LINGUE SECONDE

Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2

MARTA MAFFIA

Milano 2023

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

### *Comitato scientifico*

Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Laura Gavioli, Antonietta Marra, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2023 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata  
Via Cartoleria, 5  
40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it)  
sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)



Edizione realizzata da  
Officinaventuno  
Via F.lli Bazzaro, 18  
20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com)  
sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-57-6

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-58-3

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



# Indice

|          |   |
|----------|---|
| Premessa | 7 |
|----------|---|

## PARTE A TEORIE E STRUMENTI

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPITOLO 1                                                                     |    |
| <i>L'analfabetismo</i>                                                         | 13 |
| 1.1 Numeri e definizioni                                                       | 13 |
| 1.1.1 L'analfabetismo nel mondo e in Italia                                    | 13 |
| 1.1.2 Questioni terminologiche                                                 | 14 |
| 1.2 Oralità, scrittura e scolarizzazione                                       | 17 |
| 1.2.1 La prospettiva dell'oralità                                              | 17 |
| 1.2.2 Pensiero orale e tecnologia della scrittura                              | 18 |
| 1.2.3 Lingua parlata e lingua scritta                                          | 20 |
| 1.2.4 Quale lingua per la scolarizzazione?                                     | 22 |
| 1.3 Alfabetizzazione e consapevolezza fonologica                               | 24 |
| 1.4 Alfabetizzazione e prosodia                                                | 27 |
| CAPITOLO 2                                                                     |    |
| <i>Analfabetismo e lingue seconde</i>                                          | 29 |
| 2.1 Un peculiare target di apprendenti                                         | 29 |
| 2.2 Apprendenti adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde | 31 |
| 2.2.1 La migrazione e lo shock da documento                                    | 31 |
| 2.2.2 Il fattore età                                                           | 32 |
| 2.2.3 Bisogni linguistici e motivazioni all'apprendimento                      | 35 |
| 2.2.4 Repertori plurilingui, culture educative e stili di apprendimento        | 38 |
| 2.2.5 Transfer delle abilità di letto-scrittura                                | 40 |
| 2.2.6 Quali competenze orali in L2?                                            | 42 |
| 2.3 Profili di apprendenti                                                     | 43 |
| 2.4 Strumenti per la descrizione e valutazione delle competenze alfabetiche    | 44 |



|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.5 La didattica della L2 ad apprendenti adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati       | 46 |
| 2.5.1 Uno sguardo ai più recenti approcci e ai metodi per la didattica delle lingue seconde | 46 |
| 2.5.2 Approcci e metodi per l'alfabetizzazione degli adulti in (italiano) L2                | 49 |
| 2.5.3 Considerazioni "sovversive"                                                           | 54 |

## PARTE B LO STUDIO

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPITOLO 3                                                                                                           |     |
| <i>Immigrati senegalesi: lingue e scolarizzazione in Senegal</i>                                                     | 57  |
| 3.1 L'immigrazione senegalese in Italia                                                                              | 57  |
| 3.1.1 La comunità senegalese a Napoli                                                                                | 59  |
| 3.2 Il quadro linguistico e educativo senegalese                                                                     | 60  |
| 3.2.1 Senegal plurilingue                                                                                            | 60  |
| 3.2.2 Il sistema scolastico in Senegal                                                                               | 62  |
| 3.2.3 Scuola francese e scuola coranica: due modelli di alfabetizzazione                                             | 64  |
| 3.2.4 Il wolof, lingua veicolare                                                                                     | 65  |
| CAPITOLO 4                                                                                                           |     |
| <i>Uno studio sulle abilità orali nell'italiano L2 di apprendenti senegalesi: tra accuratezza formale e prosodia</i> | 77  |
| 4.1 I partecipanti                                                                                                   | 77  |
| 4.1.1 I repertori e le competenze linguistiche                                                                       | 79  |
| 4.2 Metodologia di raccolta delle produzioni orali                                                                   | 83  |
| 4.2.1 Il compito di imitazione elicitata e la costruzione del task                                                   | 83  |
| 4.2.2 Il corpus di imitazioni                                                                                        | 85  |
| 4.3 L'analisi percettiva                                                                                             | 85  |
| 4.3.1 Risultati dell'analisi percettiva: enunciati semplici                                                          | 86  |
| 4.3.2 Risultati dell'analisi percettiva: enunciati complessi                                                         | 89  |
| 4.3.2.1 Imitazioni parziali di enunciati complessi: due diversi comportamenti                                        | 91  |
| 4.4 L'analisi spettroacustica: valutazione della competenza prosodica                                                | 92  |
| 4.4.1 Il sotto-corpus e le misure                                                                                    | 92  |
| 4.4.2 Caratteristiche intonative delle imitazioni                                                                    | 92  |
| 4.4.3 Cos'è il <i>mumbling</i> ?                                                                                     | 99  |
| 4.4.4 Caratteristiche segmentali del <i>mumbling</i>                                                                 | 99  |
| 4.4.5 Caratteristiche ritmiche del <i>mumbling</i>                                                                   | 105 |
| 4.5 Discussione dei risultati                                                                                        | 107 |

## CAPITOLO 5

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>La didattica dell'italiano L2 ad apprendenti senegalesi:<br/>"fare i conti" con l'oralità</i> | 109 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| 5.1 Una proposta di modello operativo | 109 |
|---------------------------------------|-----|

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| 5.2 La sperimentazione didattica | 111 |
|----------------------------------|-----|

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| 5.2.1 Gli apprendenti e le competenze in entrata | 111 |
|--------------------------------------------------|-----|

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 5.2.2 Il corso di alfabetizzazione: sillabo e UdA | 114 |
|---------------------------------------------------|-----|

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| 5.2.3 Osservazioni sulla scrittura | 119 |
|------------------------------------|-----|

|                                                     |     |
|-----------------------------------------------------|-----|
| 5.2.4 Valutazione del corso: frequenza e gradimento | 127 |
|-----------------------------------------------------|-----|

|                        |     |
|------------------------|-----|
| 5.3 Prospettive future | 128 |
|------------------------|-----|

|                    |     |
|--------------------|-----|
| <i>Conclusioni</i> | 131 |
|--------------------|-----|

## APPENDICE

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <i>A1. Biografia linguistica</i> | 135 |
|----------------------------------|-----|

|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| <i>A2. Test di literacy per la lingua francese</i> | 137 |
|----------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>A3. Test di valutazione delle competenze in entrata in italiano L2 –<br/>associazione Scuola di Pace</i> | 141 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <i>Bibliografia</i> | 143 |
|---------------------|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| <i>Biografia</i> | 167 |
|------------------|-----|



## Premessa

La ricerca che si presenta in questo volume si inserisce tra gli studi dedicati all'apprendimento/insegnamento di lingue seconde nel caso di persone debolmente alfabetizzate nella lingua materna o nella lingua di istruzione primaria. Essa nasce da un'esperienza pluriennale di didattica dell'italiano L2 in contesti non formali (associazioni di volontariato e centri di accoglienza per richiedenti protezione internazionale) e di fatto vuole essere una testimonianza (tra tante) del proficuo intreccio tra la ricerca scientifica e la pratica "sul campo", al di fuori delle aule universitarie.

A partire da circa un decennio fa, l'introduzione in Italia dei requisiti linguistici indispensabili per la richiesta del permesso di lungo soggiorno CE (D.M. del 4 giugno 2010) ha fatto emergere anche in contesti accademici e nel discorso pubblico una condizione abbastanza diffusa di analfabetismo e debole alfabetizzazione tra i cittadini stranieri residenti sul territorio nazionale. È stato allora evidente come questa fascia di popolazione non riuscisse o riuscisse con grandi difficoltà e in tempi molto lunghi a raggiungere una competenza elementare nella lingua seconda, in particolare nelle abilità scritte.

Immediata è stata anche la constatazione delle difficoltà legate alla raccolta di informazioni sul pregresso iter educativo tra i cittadini immigrati. L'indicazione degli anni di studio nel Paese d'origine, ad esempio, è un'informazione troppo vaga, che spesso non ha una reale corrispondenza con un determinato livello di scolarizzazione, sia talvolta per l'impossibilità di una regolare frequenza scolastica sia, più spesso, a causa di sistemi educativi che ancora non risultano adeguati alle reali esigenze formative delle popolazioni.

Se per circa 20 anni i descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER) e le prove ufficiali di certificazione linguistica hanno avuto come modello un apprendente di cultura media, avvezzo alla scrittura, alla pratica di *testing* e alla gestione di un'ampia gamma di generi testuali, la complessità del fenomeno emergente ha richiesto una ridefinizione dei concetti stessi di alfabetismo e analfabetismo, una riflessione sugli approcci e i metodi della glottodidattica nonché l'elaborazione di nuovi strumenti per la descrizione delle competenze alfabetiche, in Italia ad opera soprattutto degli enti certificatori per l'italiano L2. Sono tuttora in corso, inoltre, i lavori per la creazione di linee-guida e standard europei nell'ambito del progetto LASLLIAM (*Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*) del Consiglio d'Europa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Informazioni relative al progetto LASLLIAM sono disponibili al seguente indirizzo: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/laslliam>.

La necessità di avere a disposizione validi strumenti operativi e descrittivi dedicati ad apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde risulta ancora più urgente se si prende in considerazione la marcata vulnerabilità che caratterizza questo gruppo target. In un delicato momento esistenziale come quello della migrazione, essi si trovano anche a dover imparare a interagire in una società completamente basata sulla scrittura (amministrazione, scuola, servizi, relazioni interpersonali), che li pone dinanzi a una vera e propria sfida di carattere semiotico e che, solitamente, non riesce pienamente a tutelarli.

In tale contesto, dalla prospettiva di chi apprende, è facile che emerga una sensazione di ansietà nei confronti dello studio e di sfiducia nelle proprie capacità, con il rischio che venga completamente meno la motivazione all'apprendimento della lingua del Paese d'arrivo. Dalla prospettiva di chi insegna, d'altro canto, il lavoro nella classe di alfabetizzazione in L2 richiede una messa in discussione della centralità della scrittura e la pazienza di accompagnare gli apprendenti in un percorso lungo e lento, non privo di ostacoli e momenti di frustrazione, tanto impegnativo quanto "rivoluzionario".

In questo volume si prenderà in esame il peculiare caso degli immigrati senegalesi adulti in Italia (in particolare a Napoli) con una debole alfabetizzazione nella lingua di istruzione. Lo studio che si presenta intende discutere da più punti di vista il processo di avvicinamento all'italiano L2 per questo peculiare gruppo di apprendenti, utilizzando metodologie di analisi prese "in prestito" da diverse discipline: la fonetica sperimentale, la sociolinguistica e, naturalmente, la linguistica acquisizionale e la glottodidattica.

Nella Parte A saranno presentati i presupposti teorici e gli strumenti di osservazione e di ricerca già presenti in letteratura. Dopo aver fornito alcuni necessari chiarimenti terminologici, nel Capitolo 1 si tenterà di descrivere il fenomeno dell'alfabetizzazione e di comprendere quale sia l'effetto dello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura sui processi cognitivi di un parlante e sul modo in cui si elabora e si usa la lingua orale, con uno sguardo specifico alla prosodia. Nel Capitolo 2 si descriveranno le caratteristiche personali e acquisizionali di apprendenti adulti di L2 analfabeti e debolmente alfabetizzati nella lingua materna o nella lingua di istruzione e si presenteranno i recenti descrittori delle competenze alfabetiche. L'attenzione sarà posta poi sugli approcci e i metodi glottodidattici per l'alfabetizzazione degli adulti in lingua seconda.

La Parte B del volume è dedicata alla ricerca sull'italiano L2 di e per apprendenti senegalesi adulti. Il Capitolo 3 si concentra sugli immigrati senegalesi in Italia e a Napoli e offre una descrizione del quadro linguistico ed educativo in Senegal, con un approfondimento di carattere fonetico e prosodico sul wolof, lingua veicolare del Paese. Il Capitolo 4 rappresenta il "cuore" del volume e presenta uno studio sulle abilità orali in italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi percorsi formativi in Senegal: scuola francese e scuola coranica. Si evidenzierà l'effetto diversificato dei due modelli di scolarizzazione sulle capacità di elaborazione orale della seconda

lingua e, in particolare, sulla gestione degli aspetti prosodici della L2. Nel Capitolo 5 sarà proposto un modello operativo di Unità Didattica costruito sulla base delle specifiche caratteristiche degli apprendenti senegalesi di scuola coranica e si descriverà l'ultima fase della ricerca, che ha previsto la sperimentazione pilota di tale strumento in un breve corso di alfabetizzazione in italiano L2.

Questo lavoro non avrebbe visto la luce senza la guida di Anna De Meo e Massimo Pettorino, il contributo di Salvatore Strozza e Magali Boureux e il sostegno, in fase di riscrittura, di Franco Cutugno. Un doveroso ringraziamento va, inoltre, all'associazione *Scuola di Pace* e agli studenti senegalesi dei corsi di italiano, per aver permesso la nascita e lo svolgimento della ricerca.



PARTE A

TEORIE E STRUMENTI





## CAPITOLO 1

# L'analfabetismo

In questo Capitolo introduttivo sarà presentato il campo della ricerca. Si proporrà un tentativo di definizione delle complesse nozioni di alfabetismo e analfabetismo (Paragrafo 1.1) e si descriveranno i processi cognitivi legati all'emergere della scrittura in una società e in un individuo (Paragrafo 1.2). Si osserverà, inoltre, il rapporto tra alfabetizzazione e lingua orale, con particolare attenzione allo sviluppo della consapevolezza fonologica (Paragrafo 1.3) e della competenza prosodica (Paragrafo 1.4).

### 1.1 *Numeri e definizioni*

#### 1.1.1 L'analfabetismo nel mondo e in Italia

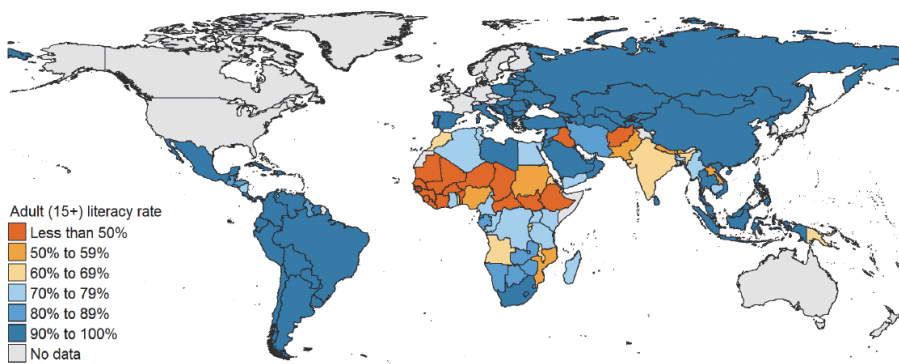
Sebbene negli ultimi 50 anni si sia assistito a un notevole calo dei tassi di analfabetismo nel mondo, la (ancora) consistente diffusione di tale fenomeno è testimoniata dall'inserimento dell'alfabetizzazione degli adulti tra gli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile dell'Agenda ONU 2030 (obiettivo 4.6).

Secondo i dati più recenti (UNESCO 2017), il mondo ospita tuttora 750 milioni di adulti (maggiori di 15 anni) per cui la lingua materna è prettamente orale e che non hanno mai sviluppato le abilità di lettura e scrittura. Le donne rappresentano il 63% sul totale della popolazione analfabeta.

È da specificare, inoltre, che i notevoli sforzi compiuti dall'Istituto di Statistica dell'UNESCO per ottenere dati globali sono complicati dall'assenza di strumenti standardizzati a livello internazionale per l'elicitazione dei dati linguistici e la valutazione dei livelli di alfabetizzazione nonché dall'ambiguità della definizione stessa di analfabetismo (Nitti 2020, cfr. Paragrafo 1.1.2.).

I più bassi tassi di alfabetizzazione (al di sotto del 50% della popolazione) si riscontrano in diversi paesi dell'Asia meridionale (49%) e dell'Africa sub-Sahariana (27%): Afghanistan, Benin, Burkina Faso, Central African Republic, Chad, Côte d'Ivoire, Ethiopia, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Mali, Senegal, Sierra Leone etc. I tassi più alti, vicini al 100% della popolazione, sono riportati nelle altre regioni di Asia, Europa e America del Nord (UNESCO 2017 – figura 1.1.).

Figura 1.1 – *Mappa globale dei tassi di alfabetizzazione degli adulti, anno 2016*  
(UNESCO, 2017)



Nel contesto italiano, i dati dell'ultimo censimento (Istat 2020) riportano una percentuale di analfabeti pari allo 0,6% della popolazione nazionale maggiore di nove anni (339.585 individui). Il 4%, circa due milioni di persone, rappresenta invece coloro che, pur avendo sviluppato le abilità di letto-scrittura, non hanno mai avviato un percorso di educazione formale. Sono invece nove milioni, pari al 16% della popolazione, coloro che hanno frequentato esclusivamente la scuola primaria.

Al fine di ottenere un quadro globale del fenomeno dell'analfabetismo in Italia, però, questi dati dovrebbero essere accompagnati a quelli che riguardano la popolazione immigrata, originariamente non italofona, e proveniente anche da quei paesi del mondo che presentano i tassi più bassi di alfabetizzazione, specialmente in anni recenti.

Sfortunatamente, dati ufficiali sui livelli di alfabetizzazione/scolarizzazione e sulle competenze linguistiche degli immigrati in Italia sono ancora molto carenti (D'Agostino 2017; Mocciano 2019) e alcune informazioni possono essere recuperate solo dai report dello SPRAR, il Sistema di Protezione Richiedenti Asilo e Rifugiati, del Ministero dell'Interno.

Nel 2018, il 12% dei 41.113 ospiti dei centri di accoglienza del circuito SPRAR in Italia è composto da analfabeti, il 63% da individui con una breve storia di scolarizzazione nel paese d'origine (corrispondente alla scuola primaria italiana o alla scuola secondaria di primo grado), il 19% è rappresentato da coloro che hanno frequentato la scuola secondaria di secondo grado (o equivalente) e solo il 6% da chi ha almeno intrapreso un percorso universitario (Cittalia, Fondazione Anci, Ministero dell'Interno 2019). Nel 2019 il 15% dei 21.108 immigrati nei centri dello SPRAR risultano inseriti in corsi di alfabetizzazione in italiano L2 mentre il 38,5% in corsi di livello elementare (Cittalia, Fondazione Anci, Ministero dell'Interno 2020).

### 1.1.2 Questioni terminologiche

Cosa si intende per analfabetismo? Quali sono le abilità minime di cui un individuo deve essere in possesso perché possa essere definito alfabeto? Come è cambiato il

concetto di alfabetizzazione, anche alla luce della pluralità di codici disponibili con le nuove tecnologie?

Se fino agli anni Sessanta del secolo scorso era comunemente definito alfabetizzato chiunque fosse in grado di apporre la propria firma, alcune grandi conferenze dell'UNESCO, insieme alle riflessioni di intellettuali in diversi ambiti, hanno contribuito a modificare e ampliare notevolmente tale visione.<sup>1</sup>

La definizione di alfabetismo proposta nel 1958 dall'UNESCO è la seguente:

A literate person is one who can, with understanding, both read and write a short simple statement on his or her everyday life. (UNESCO 1958, p. 3)

Tale definizione risultò innovativa poiché calò per la prima volta l'esperienza della letto-scrittura, e della indispensabile comprensione di quanto letto o scritto, in un preciso contesto – quello, appunto, della vita quotidiana. Da quel momento furono gettate le basi per affiancare alla nozione di *analfabetismo primario o totale*, ossia la completa assenza di educazione formale all'alfabeto, quella di *analfabetismo funzionale*. Con questa definizione ci si discostò da una visione puramente tecnica delle abilità di lettura e scrittura, inserendo piuttosto tali abilità all'interno di uno spazio geografico e sociale e in un preciso momento storico. Con sempre maggiore enfasi, la capacità di decifrare e usare i segni dell'alfabeto fu messa in relazione alla possibilità di partecipazione alla vita sociale, di sviluppo dell'individuo e della sua comunità di appartenenza.

In questa prospettiva, e nella certezza che un alto tasso di alfabetismo corrisponda a un maggiore progresso della società, anche il concetto di *alfabetizzazione* ha subito negli anni una trasformazione: da passaggio “verticale” di nozioni non sempre legate alla vita reale degli apprendenti a percorso guidato verso l'autonomia e la crescita delle popolazioni analfabete, basato e strutturato sulle loro necessità più immediate<sup>2</sup>.

L'esperienza dell'educazione agli adulti degli anni Settanta del Novecento ha contribuito, inoltre, a far emergere il fenomeno dell'*analfabetismo di ritorno*, che interessa coloro che, sebbene abbiano ricevuto un'educazione formale alla letto-scrittura, per mancanza di pratica hanno perso nel tempo tali capacità (Minuz 2005).

È in quegli anni che, nel contesto italiano, Tullio De Mauro pubblica la sua *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963, riedita nel 2011). Discutendo i dati relativi al primo censimento della popolazione italiana del 1861, che vedevano l'80% di italiani analfabeti, De Mauro ragiona sul rapporto tra alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana e contribuisce alla riflessione sulla complessità di un fenomeno non sempre facilmente rilevabile (o, forse, non sempre volutamente rilevato) né categorizzabile. Nella sua azione scientifica e politica il tema dell'alfabetizzazione è strettamente legato a quello dei diritti sociali e linguistici:

<sup>1</sup> Una delle basi ideologiche di tali trasformazioni è sicuramente da identificare nell'opera e nel pensiero di Paulo Freire, secondo cui quello dell'alfabetizzazione può essere considerato un processo di liberazione dall'oppressione e di presa di coscienza della propria identità culturale, sociale nonché politica (Freire 2002 – edizione originale 1970).

<sup>2</sup> Si veda a tal proposito il testo dell'UNESCO *Literacy, A UNESCO Perspective* del 2003.

La lotta per l'alfabeto non ha successo fuori di una complessiva politica di riconoscimento dei diritti linguistici, di promozione di tutte le potenzialità linguistiche [...] e fuori di una complessiva politica di promozione e liberazione delle capacità culturali e critiche di tutte le persone che, insieme, fanno la disprezzata massa. (De Mauro 1986, p. 27)

Più recentemente, l'affermarsi di nuove tecniche di comunicazione digitali, lo sviluppo dell'apprendimento mediato dalle tecnologie e l'introduzione di una pluralità di codici diversi da quello alfabetico (pensiamo ad esempio al linguaggio delle *emoticons* o all'uso diffuso di grafici e tabelle) hanno fatto sì che anche il concetto di alfabetismo funzionale risultasse troppo restrittivo, tanto da parlare di *multiple literacies* (cfr. nel Paragrafo 1.2.1., i *New Literacy Studies*).

Nell'ampia definizione proposta da Ravid e Tolchinsky (2002), infatti, lo sviluppo della letto-scrittura (*literacy*) comprende l'acquisizione di familiarità con la lingua scritta non solo in quanto sistema di rappresentazione (la cosiddetta *print literacy*), ma anche in quanto repertorio di stili del discorso, diversi da quelli della lingua orale. Secondo gli autori, l'alfabetizzazione prevede lo sviluppo di una certa abilità retorica e di flessibilità, nonché di controllo sulle variazioni della lingua scritta dipendenti dall'utente e dal contesto.

In altri termini, essa comprende anche:

The individual's ability to communicate in particular social settings, time, and through multimedia such as computers, video, or the Internet. (Tarone *et al.* 2009, p. 7)

Sebbene sia stato coniato anche il termine "letteratismo" (Alberici 2002), le nozioni di *literacy* e di *multiple literacies* sono state più spesso rese in italiano con il concetto di *alfabetismi*, intesi sia in senso semiotico come i diversi codici e alfabeti in uso nei flussi attuali di comunicazione, sia in senso antropologico, con riferimento alle diverse modalità di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura, legate a diversi usi, funzioni sociali e spazi destinati alla lingua scritta nelle diverse culture e comunità. La varietà di tali alfabetismi è al giorno d'oggi visibile e sperimentabile soprattutto nei sistemi plurilingui e pluriculturali delle contemporanee società dell'Europa e dell'America, storiche mete di flussi migratori, e non è necessariamente legata a contesti di apprendimento formale o di alfabetizzazione: si pensi, ad esempio, a tutte le nuove forme di scrittura che abbiamo imparato a usare negli ultimi decenni, come le e-mail, le chat e i post sui social network.

La definizione più recente di *literacy* fornita dall'UNESCO evidenzia proprio la centralità dei testi, in linea, tra l'altro, con le riflessioni glottodidattiche proposte dal Consiglio d'Europa e alla base del QCER:

This review also uses a brief encapsulation of literacy as 'communication involving text'. Literacy 'involves text' because text is increasingly mixed with other modes, such as image and symbol, across manuscript, print and electronic media. Literacy is 'communication' since its function and value lie in communicating with others or oneself, alongside verbal and non-verbal modes. (UNESCO 2017, p. 14)

Partendo quindi dalla constatazione che non esiste un concetto univoco di alfabetismo o di analfabetismo (e che la situazione, come vedremo, si complica ulteriormente in contesti di apprendimento di una lingua seconda), in questo volume si è scelto di utilizzare la più ampia prospettiva della *literacy* e del concetto di (an)alfabetismo funzionale: quando si farà riferimento allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura, a meno che non sia specificato altrimenti, non si intenderanno solo le capacità di natura meccanica possedute da un individuo ma piuttosto anche quelle legate alla gestione della variegata gamma di “alfabeti”, sistemi semiotici e testualità della lingua scritta<sup>3</sup>.

## 1.2 *Oralità, scrittura e scolarizzazione*

### 1.2.1 La prospettiva dell'oralità

Per chiunque abbia imparato a leggere e scrivere, non è semplice immaginare di non essere in grado gestire il codice scritto e di guardare il mondo, per così dire, attraverso la lente dell'oralità.

Per una persona che ha sviluppato le abilità di letto-scrittura e che ha avuto la possibilità, nel suo percorso di scolarizzazione, di imparare a riflettere metacognitivamente sui propri usi linguistici, è sicuramente un'esperienza disorientante quella di trovarsi di fronte a un testo scritto in una lingua di cui non conosce l'alfabeto<sup>4</sup>. Tuttavia, neanche questo tipo di esperienza può davvero dare un'idea di che cosa significhi osservare la realtà dalla prospettiva dell'oralità. Gli individui alfabetizzati, infatti, possono contare su quanto già conoscono del funzionamento delle lingue naturali, su competenze di natura metalinguistica e testuale, sulla consapevolezza del valore della scrittura nella società e delle funzioni che essa espleta: tutto questo “bagaglio” è utile per fare ipotesi sulla struttura e sul significato di un testo scritto in un alfabeto ignoto, benché il suo contenuto possa rimanere non del tutto decifrabile (cfr. Paragrafo 2.2)<sup>5</sup>.

Una persona analfabeta non può fare affidamento su tali competenze e conoscenze pregresse. Per lui/lei non sarà scontato, ad esempio, il legame che esiste in un quotidiano tra un articolo, la fotografia a esso associata e la sua didascalia; potrà non essere chiara la funzione che assume un dato avviso affisso alle pareti del condominio o della scuola. Per una persona analfabeta non hanno senso le liste (Ong 1982)

<sup>3</sup> È questa l'impostazione teorica alla base anche dell'indagine PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) sui livelli di alfabetizzazione funzionale tra gli adulti ideata dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e condotta in 24 paesi nel mondo, che ha mostrato risultati sconcertanti, in particolare per l'Italia (OECD, 2013).

<sup>4</sup> Con il termine “metacognizione” si indica la capacità di un individuo di riflettere sui propri processi cognitivi di elaborazione delle informazioni (linguistiche) e di monitorare e regolare il funzionamento di tali processi.

<sup>5</sup> Si veda, a tal proposito, l'attività finalizzata all'emersione di competenze pre-alfabetiche in soggetti scolarizzati proposta da Minuz (2005, pp. 32-33).

ed è ancor meno comprensibile l'organizzazione di codici complessi e fortemente arbitrari, come quelli di una mappa della metropolitana.

Come sarà ribadito anche nei capitoli successivi, nonostante la difficoltà a pensare e visualizzare la lingua “solo” come flusso di parlato, uno sforzo va fatto in tal senso, soprattutto da parte di chi, come i docenti alfabetizzatori di qualsiasi lingua, si trova a lavorare con apprendenti analfabeti adulti e a dover avviare e percorrere un percorso verso la letto-scrittura.

### 1.2.2 Pensiero orale e tecnologia della scrittura

Nel 1952 Ignace J. Gelb definiva la scrittura come “un sistema di intercomunicazione umana per mezzo di segni convenzionali visibili” (1993, p. 16), rivendicando l'autonomia della genesi dei sistemi di scrittura dalla necessità di riproduzione della lingua parlata<sup>6</sup>. Eppure, riconosceva il legame tra l'emersione della scrittura e lo sviluppo in senso anche geografico ed economico di una società:

Tutte le volte che appare la scrittura, essa è accompagnata da un notevole sviluppo di governo, arti, commercio, industria, metallurgia, mezzi di trasporto, agricoltura e addomesticazione degli animali. Paragonati a questo, tutti i periodi precedenti senza scrittura danno l'impressione di culture piuttosto primitive. Non c'è bisogno, tuttavia, di insistere sul fatto che l'introduzione della scrittura fu *il* fattore responsabile della nascita di civiltà originali. Sembra piuttosto che tutti i fattori – geografico, sociale, economico – che conducono a una piena civiltà abbiano creato simultaneamente un complesso di condizioni che non poteva funzionare correttamente senza la scrittura. Oppure, per dirlo in altre parole: *la scrittura esiste solo in una civiltà e una civiltà non può esistere senza la scrittura*. (Ibidem, pp. 311-312)

Negli anni Sessanta del Novecento successivi studi condotti sulle “culture orali” e sulle “civiltà della scrittura” hanno confermato come il processo di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura rappresenti una vera e propria svolta nella vita delle comunità e, più specificamente, nella cognizione di ciascun individuo. Tra i portavoce di quella che è stata definita “teoria della discontinuità” tra oralità e scrittura, Goody e Watt nel saggio *The Consequences of Literacy* (1962-3) affermano per primi che, se nelle culture orali il linguaggio è strettamente legato alle esperienze concrete dei parlanti, è il processo di *literacy* a promuovere la capacità di astrazione e di generalizzazione dei concetti<sup>7</sup>. Inoltre, con l'avvento della scrittura, cambia anche il rapporto con il passato e la memoria: storie, credenze e opinioni prima veicolate solo attraver-

<sup>6</sup> Ciò che distingue la fondativa teoria di Gelb da quelle che poi lo seguiranno è l'individuazione di uno specifico passo di portata rivoluzionaria nella storia delle società umane, rappresentato dalla fonetizzazione della scrittura, avvenuta in primo luogo con l'alfabeto greco.

<sup>7</sup> Nel *Regional Report on Literacy* dell'UNESCO del 1972, che risente di tali studi, si legge: “The illiterate man's thought [...] remains concrete. He thinks in images and not in concepts. His thought is, in fact, a series of images, juxtaposed or in sequence, and hence it rarely proceeds by induction or deduction. The result is that knowledge acquired in a given situation is hardly ever transferred to a different situation to which it could be applied” (UNESCO 1972, citato in Scribner & Cole 1981, p. 4).



so la lingua orale, una volta trasferite nel codice della lingua scritta, possono essere per la prima volta oggetto di confutazione, revisione, verifica.

Anche Walter Ong, nel suo celebre *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, ritiene che “[...] more than any other single invention, writing has transformed human consciousness” (Ong 1982, p. 77). Egli descrive le “culture orali” come caratterizzate da una modalità espressiva e di pensiero che può essere definita paratattica, aggregativa, ridondante, conservatrice e tradizionalista, situazionale, enfatica, partecipativa e, infine, omeostatica (cioè in uno stato di equilibrio in cui si eliminano memorie prive di valore per il presente e si conservano quelle di maggiore valore o utilità). Al contrario, lo sviluppo della letto-scrittura favorisce la nascita di un modo di espressione ipotattico, analitico, astratto, oggettivo e distaccato. La scrittura è definita dall’autore come una tecnologia e quindi come qualcosa di intrinsecamente artificiale, al contrario dell’oralità. Essa ha dato inizio alla riduzione del suono a spazio, ha trasportato il discorso orale alla dimensione della vista, ha causato la separazione della parola dal presente immediato e vivo, nel quale possono esistere solo parole parlate. Inoltre, secondo Ong, con la separazione del soggetto dall’oggetto, l’introduzione della scrittura ha permesso anche l’apertura della psiche non solo al mondo esterno, separato da essa, ma anche all’io interiore che di fronte a tale mondo si pone.

Nel 1994 Olson, nella sua opera *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, ripropone la teoria della discontinuità, ponendo l’accento su come la letto-scrittura favorisca l’emergere della coscienza dell’esistenza di due distinti sistemi di comunicazione (lingua scritta e orale), della consapevolezza metalinguistica e della capacità di *editing* delle produzioni proprie e altrui. Sviluppare le abilità di scrittura e lettura, secondo l’autore, significa quindi guadagnare crescente controllo su un più ampio repertorio linguistico<sup>8</sup>.

Le teorie della discontinuità hanno ricevuto, negli anni, non poche critiche, in primis per la visione di “primitività” delle culture orali e l’eccessiva enfasi posta sul “determinismo tecnologico”, cioè sulla correlazione tra diffusione della *literacy* e sviluppo economico. È stato criticato, inoltre, l’assunto per cui esclusivamente nella scrittura esistano generi letterari e di discorso complessi, diversificati e sofisticati.

Tra gli esponenti della contrapposta “teoria della continuità”, Scribner e Cole (1981), con uno studio sulla popolazione Vai della Liberia, hanno evidenziato come i cambiamenti cognitivi non dipendano semplicemente dall’apprendimento delle abilità di lettura e scrittura, quanto dal processo stesso di scolarizzazione, cioè dal contesto socioculturale e dalle modalità proprie dell’apprendimento guidato. Sarebbero, quindi, tali fattori a favorire nei parlanti l’emergere della capacità di risolvere compiti di astrazione, categorizzazione, memoria semantica e logica.

La visione proposta da Scribner e Cole è ripresa da Street (1984) nel “modello ideologico” della *literacy*, secondo cui essa non consiste semplicemente nell’appren-

<sup>8</sup> Tra gli altri autori di riferimento per la teoria della discontinuità si ricordano in questa sede Havelock (1963), Levi-Strauss (1962), McLuhan (1962).



dimento di specifiche abilità, ma anche delle rappresentazioni sociali (cioè delle ideologie) in cui la pratica della scrittura è inserita, in un determinato spazio e tempo<sup>9</sup>.

L'accento sul contesto e sulle pratiche sociali della scrittura è posto in anni più recenti e in maniera ancor più marcata dai cosiddetti *New Literacy Studies* (in seguito *New Literacies Studies*)<sup>10</sup>. Nella prospettiva di questa corrente di studi, in linea con le riflessioni che favoriscono l'ampliamento della definizione di alfabetismo funzionale descritta nel paragrafo precedente, il processo di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura smette di essere un processo esclusivamente mentale e cognitivo e diventa un fenomeno socioculturale: imparare a leggere e a scrivere, in questa nuova visione, significa anche prendere coscienza della funzione delle pratiche di scrittura nella società di cui si fa parte.

Lo sviluppo della letto-scrittura nella lingua materna, in conclusione, si può definire come un processo complesso che, non solo favorisce l'emergere nel parlante di particolari abilità cognitive e della capacità di gestire un nuovo codice di rappresentazione, ma allo stesso tempo inserisce il parlante stesso in una "comunità di lettura/scrittura", a sua volta inserita in una più ampia società e in cui la lingua scritta assume un preciso valore. Minuz (2005), ad esempio, mette in evidenza come anche nella società italiana tale valore sia cresciuto esponenzialmente negli ultimi decenni, con una trasformazione nella relazione tra oralità e scrittura e la scomparsa delle nicchie lavorative in cui, fino a qualche tempo fa, era concesso l'analfabetismo (come l'artigianato o l'agricoltura) e delle ultime forme di "cultura sociale scritta", come la lettura ad alta voce o la scrittura sussidiata (si pensi, ad esempio, alla scomparsa figura del cosiddetto "scrivano").

### 1.2.3 Lingua parlata e lingua scritta

Sulle differenze tra parlato e scrittura è stato già scritto tanto (si veda, tra gli altri, Halliday 1985 e, per l'italiano, De Mauro 1971; Sornicola 1981; Sabatini 1982; Voghera 1992, 2011; Berruto 1985, 1993; Serianni 2007). In questa sede, perciò, non si pretende certo di affrontare il tema in maniera esaustiva. Si vogliono piuttosto riprendere alcune considerazioni utili al proseguimento della lettura.

Nei manuali di linguistica generale non è inusuale leggere del cosiddetto "primato dell'oralità" sulla scrittura<sup>11</sup>. Tale primato è legato alle origini della lingua (per circa il 95% della storia umana, l'uomo e la donna hanno usato esclusivamente la lingua parlata, mentre la scrittura copre una storia di "soli" 6000 anni, come ricor-

<sup>9</sup> Il "modello ideologico" di Street si poneva in contrasto con il cosiddetto "modello autonomo" proposto dai teorici della discontinuità tra oralità e scrittura e secondo cui il processo di *literacy* avrebbe degli affetti sulla cognizione umana del tutto indipendenti dal contesto in cui essa si sviluppa. Tale concezione è stata più volte definita *the literacy myth*. Tra gli altri autori di riferimento per la teoria della continuità si ricordano in questa sede Graff (1979) e Greenfield (1972).

<sup>10</sup> Tra le opere fondanti tale corrente si segnalano Scollon e Scollon (1981), Heath (1983), Street (2003), Gee (1991). Per una descrizione della storia dei *New Literacy Studies*, si veda anche Gee (2015).

<sup>11</sup> Solo per fare un esempio, Raffaele Simone, nei suoi *Fondamenti di linguistica* (2005, pp. 86-87), enumera i vantaggi dell'oralità, legati alla maggiore efficienza semiotica e alla ergonomia della lingua parlata.

dano Ardila *et al.* 2010), ai processi dell'apprendimento linguistico (un bambino/una bambina impara prima a parlare poi a scrivere nella propria lingua materna), alla maggiore permeabilità della lingua orale alle innovazioni rispetto alla scrittura.

Tuttavia, è anche vero che la lingua scritta ha goduto e tuttora gode indiscutibilmente di maggiore prestigio socioculturale. Per secoli l'uso del codice scritto è stato un privilegio di élite culturali, economiche ed ecclesiastiche. Sono tradizionalmente associati alla scrittura gli usi più formali della lingua, istituzionali e corretti. Non essere in grado di leggere e scrivere nella propria lingua materna rappresenta al giorno d'oggi uno stigma, almeno nei cosiddetti Paesi Sviluppati, e determina inevitabilmente l'esclusione della persona analfabeta da moltissime pratiche della vita sociale.

La forbice diamesica esistente tra oralità e scrittura sta però restringendosi negli ultimi decenni (Prada 2016), in parte a causa di quella che già Ong (1982) definiva *oralità secondaria* riferendosi, per ragioni biografiche, “solo” al parlato della radio, del telefono, delle registrazioni audio, del cinema e della televisione. Oggi altri nuovi generi dell'oralità avvicinano il parlato alla scrittura: si pensi ad esempio ai podcast, che, come alcune testualità scritte, prevedono una consistente fase di progettazione del discorso e possiedono una natura di “compiutezza”, di prodotto finito, chiuso e consultabile, che era propria originariamente solo dei testi scritti.

D'altra parte, è anche la scrittura a “muoversi” negli ultimi decenni verso l'oralità, come testimoniato da testualità estemporanee (sms, chat, forum), quasi sin-croniche, caratterizzate da un registro informale e nelle quali il discostamento dalla norma linguistica e l'uso delle forme dell'italiano neo-standard e sub-standard non sono un'eccezione ma prassi diffusa<sup>12</sup>. In questi tipi di testi, inoltre, il linguaggio delle emoticons combinato alla scrittura favorisce una maggiore espressività ed è spesso utile a sciogliere ambiguità e impliciti.

Una delle differenze sostanziali tra la lingua parlata e la lingua scritta risiede, infatti, nel fatto che quest'ultima, per la sua natura semiotica, deve fare necessariamente a meno delle informazioni veicolate attraverso la prosodia. Se in alcuni sistemi di scrittura l'uso degli spazi, dei diacritici e la punteggiatura dovrebbero servire proprio a sopperire a questa mancanza, segnalando la presenza di pause, accenti e quantità e di profili intonativi di domande ed esclamazioni; se l'uso del MAIUSCOLO, laddove previsto, può essere utile a indicare un volume della voce più alto nella ideale lettura di particolari termini o frasi; tuttavia non è possibile avere informazioni sul ritmo di un testo o sulla velocità di articolazione di un discorso, supponiamo, trascritto<sup>13</sup>.

Nella storia della linguistica, il prestigio tradizionalmente accordato alla lingua scritta fu messo in discussione a partire dalla fine del XIX secolo, con l'aumento dell'attenzione per la dimensione orale della lingua, che ha favorito riflessioni di

<sup>12</sup> Si fa riferimento a un processo di *desacralizzazione della scrittura* in epoca contemporanea e alla *de-problematizzazione dell'atto scrittoria*, che, a differenza di quanto accadeva nel passato, diventa un'attività ordinaria, immediata, usuale (Polimeni & Prada 2017).

<sup>13</sup> Secondo Gelb, una indicazione completa del tono è stata messa a punto solo nel sistema di notazione musicale (1993, p. 19).

natura fonologica e fonetica. Quei decenni videro anche l'affermarsi della fonetica sperimentale (l'alfabeto fonetico internazionale era stato elaborato nel 1886), disciplina che ebbe una decisa influenza su alcuni dei primi metodi della glottodidattica (ad esempio, sui cosiddetti metodi diretti).

Infine, è importante sottolineare che, benché la linguistica acquisizionale sin dalle origini abbia mostrato attenzione per la lingua orale, l'apprendimento e l'insegnamento della prosodia delle lingue seconde/straniere sono diventati specifico oggetto di interesse in ambito accademico solo negli ultimi decenni (cfr. Paragrafo 4.4).

### 1.2.4 Quale lingua per la scolarizzazione?

Se è vero che il processo di sviluppo della letto-scrittura, come evidenziato nei precedenti paragrafi, trasforma la mente umana e influenza anche la capacità di ogni parlante di analizzare la propria lingua orale, non è sempre vero che lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura avvenga per tutti nella lingua materna.

Già nel 1953 un documento dell'UNESCO metteva in evidenza i benefici di natura psicologica, sociologica e pedagogica dell'utilizzo della L1 nell'educazione primaria:

It is axiomatic that the best medium for teaching a child to read is his mother tongue. Psychologically, it is the medium of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar medium. (UNESCO 1953, p. 11)

Nonostante ciò, nei contesti plurilingui (e post-coloniali) che caratterizzano gran parte dei paesi africani (tra cui il Senegal, di cui si parlerà ampiamente nel secondo capitolo) e diversi paesi asiatici e del Sud America la discussione è ancora aperta su quale debba essere il veicolo linguistico della prima alfabetizzazione. In tali contesti non è inusuale che la lingua ufficiale, lascito del periodo coloniale, sia quella principalmente utilizzata nella scolarizzazione, mentre la lingua o le lingue nazionali, insieme ai dialetti, rimangono relegati all'ambito dell'oralità.

Un altro, più recente documento dell'UNESCO (2008) mira a sfatare alcuni miti, purtroppo ancora vivi, sulle lingue e sull'apprendimento, inserendosi nel dibattito sull'uso della lingua materna nel processo di sviluppo della letto-scrittura. In primo luogo, si mette in discussione che il modo migliore in assoluto per apprendere una lingua sia utilizzarla come veicolo di istruzione. Se questo può essere vero nel caso di apprendenti adulti, già cognitivamente sviluppati, molte ricerche hanno evidenziato che, nel caso dei bambini, solo lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura nella lingua materna (cioè in una lingua che già si padroneggia oralmente) e lo studio e l'uso di tale lingua nella scuola primaria possono creare fondamenta solide per l'apprendimento di lingue seconde e straniere (Modiano 1968; Verhoeven & Aarts 1998; Cummins 1999; Dutcher 2004; Baker 2006). Al contrario, sviluppare le abilità di *literacy* in una L2 sembra implicare uno sforzo cognitivo notevole: è necessario imparare non solo a comprendere la lingua in cui avvengono le interazioni nel contesto scolastico, ma anche a decifrare e usare il lessico specifico dei diversi ambiti di istruzione, nonché cogliere i concetti astratti richiesti dallo sviluppo della

competenza metalinguistica. In altre parole, significa sviluppare la cosiddetta CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) in una lingua di cui non si padroneggiano nemmeno le BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) (Cummins 1999).

La “discontinuità” tra gli usi linguistici a casa e a scuola è stata considerata una delle cause principali degli alti tassi di analfabetismo in tutti quei paesi in cui, per secoli, le lingue (europee e non europee) imposte dai coloni sono rimaste le uniche usate nel sistema educativo (Heath 1983).

Solo a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso, è stato avviato in questi contesti un processo di introduzione delle lingue materne nella scuola primaria, partendo spesso da progetti pilota nell’ambito dell’educazione non formale. Tale cambiamento nelle politiche educative, tuttora in corso, porta naturalmente con sé conseguenze profonde, che vanno ben al di là degli usi linguistici. Per riprendere le parole di un documento dell’UNESCO:

It makes the home culture visible, it allows learners to talk about their prior knowledge and experience and link them to new information, it brings the home and the school closer together, it opens up communication between families and teachers, it facilitates communication and participation in the classroom, it helps learners gain self-esteem and a stronger sense of identity. (UNESCO 2008, p. 2)

È in questo discorso, che considera la lingua come espressione prioritaria di una cultura e del modello sociale di una comunità, che si inseriscono le rivendicazioni di alcuni intellettuali, figli di tale storia, secondo cui, ad esempio nel caso di molti paesi africani, il sistema educativo di stampo coloniale ha costituito “*a flagrant violation of the African cultural heritage*” (Tadadjeu 2004, p. 4) poiché ha contribuito a consolidare pregiudizi verso forme di alfabetizzazione alternative a quelle ufficiali, creando una situazione di “*linguistic deprivation and, ultimately, starvation*” (Ngugi 2009, p. 18).

Ma il dibattito sull’uso delle lingue materne nella scuola primaria riguarda ormai molto da vicino anche l’Europa, e in particolare i paesi che hanno accolto e tuttora accolgono i più numerosi flussi migratori. Le direttive del Consiglio d’Europa a tal riguardo (Beacco *et al.* 2009; Beacco *et al.* 2010; Beacco *et al.* 2016) supportano una politica educativa che punti a una formazione plurilingue e interculturale e che promuova il mantenimento delle lingue materne di tutti i discenti, per ragioni sia di carattere cognitivo (legate all’apprendimento, di cui si è già discusso), sia funzionali (in vista, ad esempio, di un ritorno nel paese d’origine), sia umanistiche (costruzione della propria identità e di una sensibilità interculturale).

Anche nel contesto italiano esiste un percorso di promozione dell’intercultura e della valorizzazione dei repertori linguistici di tutti gli studenti e le studentesse a livello scolastico, a partire dal progetto del Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca “Lingue di scolarizzazione e curriculum plurilingue ed interculturale”, avviato nel 2011, e grazie alla pubblicazione delle “Linee guida per l’accoglienza e l’in-

tegrazione degli alunni stranieri”<sup>14</sup>. Si ricorda, a tal proposito, anche il lavoro sulla pratica didattica del *translanguaging* proposto in Italia da Carbonara e Scibetta (2020).

### 1.3 Alfabetizzazione e consapevolezza fonologica

La competenza orale nella propria lingua materna non è pregiudicata dall'assenza di abilità di letto-scrittura: individui analfabeti sono, cioè, in grado di apprendere spontaneamente e parlare la L1 in maniera comunicativamente efficace e formalmente corretta.

Nonostante tale indipendenza, certamente, però, il processo di *literacy* è in relazione con lo sviluppo di alcune abilità orali, come la consapevolezza fonologica.

Secondo la definizione di Morais (1991), la consapevolezza fonologica è una particolare forma di conoscenza metalinguistica che ha per oggetto la struttura fonologica della lingua e comprende diverse abilità che si sviluppano a partire dai 3-4 anni. Tra le abilità coinvolte e implicate dalla consapevolezza fonologica, vi sono:

- la sensibilità fonologica, cioè la capacità naturale e inconscia che permette a ogni parlante di gestire le proprietà fonologiche del parlato in maniera funzionale (ad es. permette al parlante di distinguere tra *pala* e *cala*) ed è componente essenziale dello *speech processing* (Adrian *et al.* 1995);
- la capacità, conscia e volontaria, di effettuare operazioni di segmentazione e di manipolare gli elementi che costituiscono la struttura fonologica delle parole (fonemi e sillabe).

Studi condotti su bambini monolingui e privi di disturbi del linguaggio hanno dimostrato che essi non sono consapevoli dell'essenza fonologica delle parole fino all'età in cui comincia l'apprendimento delle abilità di lettura e scrittura (Piaget 1929; Vygotsky 1962; Olson 2002). Piuttosto i bambini in età prescolare considerano le parole come entità concrete, che rappresentano in maniera diretta l'oggetto cui si riferiscono. Secondo tali studi, quindi, sarebbe lo sviluppo della letto-scrittura, con l'introduzione dei grafemi, a favorire l'emergere della pratica metalinguistica, istituendo il linguaggio come oggetto da analizzare, anche da un punto di vista fonologico. I risultati di tali studi sono stati confermati anche da ricerche sviluppate nell'ambito della psicologia cognitiva e della neuropsicologia, attraverso l'utilizzo di “batterie” di compiti linguistici somministrati a bambini con diverse lingue materne<sup>15</sup>.

Tuttavia, è ancora aperta la discussione su quale sia la direzionalità del rapporto tra sviluppo della *literacy* ed emergere della consapevolezza fonologica.

Un numero consistente di studiosi, infatti, ritiene che sia lo sviluppo della consapevolezza fonologica a essere invece un prerequisito per l'apprendimento delle

<sup>14</sup> Ulteriori informazioni sulle Linee guida e le altre pubblicazioni del MIUR nell'ambito dell'intercultura sono disponibili all'indirizzo [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it).

<sup>15</sup> Si ricordano, tra gli altri, gli studi condotti da Shaywitz 2003; Burgess e Lonigan 1998; Mann e Liberman 1984; Share *et al.* 1984; Stanovich *et al.* 1984; Zifcak 1981; Alegria e Morais 1979; Calfee *et al.* 1973; Rosner e Simon 1971.

abilità di lettura e scrittura piuttosto che una conseguenza dello stesso (Yopp 1988; Snowling 1998; Verhoeven 2002)<sup>16</sup>.

Allo scopo di definire la direzionalità di tale rapporto, in alcune ricerche sono state comparate le *performance* di adulti provenienti dallo stesso contesto socioculturale ma con diversi livelli di alfabetizzazione, isolando in tal modo quest'ultima variabile dai fattori età e sviluppo cognitivo.

Adrian *et al.* (1995), ad esempio, hanno condotto uno studio su parlanti adulti di spagnolo come lingua materna. Gli autori hanno somministrato ai partecipanti *task* di discriminazione fonetica, individuazione di fonemi, sillabe e rime, cancellazione di fonemi e sillabe, inversione di fonemi, sillabe e parole. I risultati di tale studio non hanno evidenziato difficoltà da parte dei partecipanti con i più bassi livelli di alfabetizzazione nelle attività di discriminazione fonetica, che richiedevano esclusivamente l'uso dell'innata sensibilità fonologica. Lo sviluppo della letto-scrittura è risultato invece requisito essenziale per lo svolgimento di compiti in cui erano richieste capacità di analisi segmentale e di manipolazione di unità fonologiche, soprattutto a livello di fonemi. In accordo con risultati di studi precedenti (Morais *et al.*, 1979; Morais *et al.*, 1986), infatti, i parlanti privi di abilità di letto-scrittura hanno incontrato minori difficoltà nell'individuazione e nella manipolazione delle sillabe<sup>17</sup>.

La correlazione positiva tra l'abilità di lettura e la consapevolezza fonologica è stata rilevata anche da Loureiro *et al.* (2004), in uno studio sperimentale condotto su adulti brasiliani con diversi livelli di scolarizzazione. Anche in questa ricerca l'effetto del livello di alfabetizzazione è risultato particolarmente evidente nel caso di compiti che richiedevano abilità di segmentazione del parlato, come quelli di fluency fonologica (in cui era richiesto ai partecipanti di produrre, in un tempo stabilito, il maggior numero di parole che cominciavano, ad esempio, con /p/, /f/ o /m/) o di cancellazione del fonema iniziale di parola (in cui era richiesto di cancellare il primo fonema da una serie di parole, che continuavano però ad avere un significato es. *nave/ave*). I risultati di altre attività, quali l'identificazione delle rime e la manipolazione delle sillabe, non sono stati invece influenzati dal livello di *literacy* dei parlanti coinvolti.

Sembra quindi che sensibilità fonologica, memoria fonologica, identificazione delle rime e consapevolezza fonemica (cioè la capacità di identificare e manipolare fonemi) rappresentino non solo abilità ma anche processi cognitivi diversi. Se quindi alcune capacità di analisi del parlato si sviluppano in maniera spontanea, come conseguenza del più generale sviluppo cognitivo e linguistico dell'individuo, altri tipi di abilità, prima fra tutte la competenza fonemica, sembrano invece decisamen-

---

<sup>16</sup> Per una revisione critica e dettagliata degli studi sul rapporto tra sviluppo della sensibilità fonologica e acquisizione della *literacy* e delle metodologie utilizzate per la valutazione della consapevolezza fonologica nel caso di bambini e, infine, per una riflessione sulle implicazioni didattiche dei risultati di tali studi, si veda Pufpaff 2009.

<sup>17</sup> Tali risultati confermerebbero la particolare natura delle sillabe in quanto unità fondamentali dello *speech processing*, dotate di una propria realtà psicologica e di una salienza percettiva tale da risultare facilmente e immediatamente identificabili da qualsiasi parlante, anche in assenza di alfabetizzazione (Mehler *et al.* 1981, Cutler *et al.* 2001).



te vincolate all'introduzione dei simboli della lingua scritta e all'esperienza della lettura e della scrittura.

Gli studi condotti da Reis e Castro-Caldas (1997) e da Casto-Caldas *et al.* (1998) con il metodo della ripetizione di parole e di pseudo-parole da parte di parlanti portoghesi adulti, hanno confermato l'uso di strategie differenziate nel processo di decodifica e analisi del parlato da parte di soggetti con diversi livelli di alfabetizzazione. Nel caso della ripetizione di parole di senso compiuto non sono state riscontrate differenze sostanziali nelle *performance* dei diversi gruppi, mentre i parlanti privi di alfabetizzazione hanno ottenuto risultati decisamente più scarsi nell'attività di ripetizione di pseudo-parole. Tale insuccesso sembra dipendere dall'impossibilità di usare strategie fonologiche per l'analisi (e quindi la ripetizione) di parole incomprensibili da parte dei soggetti che non hanno sviluppato le abilità di lettura e scrittura. Essi piuttosto si sono affidati a strategie di analogia lessicale e semantica, non disponendo dell'organizzazione del sistema fonologico che solo i parlanti con un minimo grado di scolarizzazione possiedono. Si riportano di seguito le parole degli autori:

[...] learning to read and write introduces into the system qualitatively new strategies for dealing with oral languages; that is, conscious phonological processing, visual formal lexical representation and all the associations that these strategies allow. (Reis & Castro-Caldas 1997, p. 445)

L'uso di strategie lessicali, piuttosto che fonologiche, nell'analisi di stringhe di parlato da parte di soggetti con bassi livelli di *literacy* è stato evidenziato da numerosi studi successivi, tra i quali si ricordano quello di Serniclaes *et al.* (2005) sulla percezione e sulla precisione categoriale e le ricerche condotte nell'ambito della neuropsicologia da Kosmidis *et al.* (2004a; 2004b), che confermano come l'acquisizione della abilità di letto-scrittura modifichi inevitabilmente l'organizzazione funzionale del cervello.

Altre evidenze della stretta correlazione tra sviluppo della *literacy* ed emergere della consapevolezza fonologica provengono dagli studi condotti su parlanti di lingue con scritture non alfabetiche (de Gelder *et al.* 1993; Read *et al.* 1986). È stato infatti dimostrato che cinesi adulti che avevano appreso esclusivamente la scrittura logografica, nell'affrontare *task* che richiedevano una sviluppata competenza fonemica, ottenevano risultati comparabili a quelli dei soggetti analfabeti coinvolti negli studi precedentemente citati. Risultati migliori ottenevano invece cinesi che avevano appreso anche la scrittura alfabetica.

Nel contesto italiano, gli studi sperimentali condotti da Albano Leoni e colleghi (1999) e da Manfrellotti (2001) su adulti debolmente alfabetizzati testati in compiti di rilevazione di fonemi e sillabe hanno confermato quanto riscontrato in altre lingue: lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura sembra favorire la formazione di un sistema cognitivo di rappresentazioni di natura ortografica che interagiscono con le rappresentazioni fonologiche, favorendo il riconoscimento di unità discrete nel parlato. Dal confronto tra i risultati ottenuti da individui con deboli abilità di letto-scrittura e adulti pienamente alfabetizzati, è emersa la possibilità esclusiva da parte

di questi ultimi di aver accesso a questo lessico ortografico soprattutto in contesti cognitivamente non complessi, come l'ascolto di stimoli di parlato non spontaneo, di laboratorio. È stato riscontrato anche per l'italiano, inoltre, un generale migliore riconoscimento delle sillabe all'interno di input uditivi, a conferma della maggiore naturalezza di tali unità.

Altri studi in Italia si sono concentrati sull'emergere delle abilità di lettura/scrittura in età scolare (Baldi & Traficante 2000; Scalisi *et al.* 2003) e sulla consapevolezza fonologica in bambini affetti da dislessia o altri disturbi del linguaggio (Stella 2004).

#### 1.4 Alfabetizzazione e prosodia

Gli studi sul rapporto tra alfabetizzazione e prosodia nella lingua materna non sono molto numerosi e si sono spesso concentrati su bambini in fase iniziale di scolarizzazione. Nel complesso, è stato evidenziato come una buona capacità di gestione dei tratti prosodici della lingua, ossia l'accento, l'intonazione e il ritmo, possa influire in maniera positiva sullo sviluppo delle abilità di lettura<sup>18</sup>.

Nel lavoro pionieristico sul tema, condotto da Wood e Terrell (1998), un gruppo di bambini anglofoni della scuola primaria con difficoltà nella lettura (*poor readers*) è stato testato in diversi compiti linguistici, tra i quali quelli sulla percezione del parlato e la consapevolezza ritmica. Dal confronto con i dati ottenuti da un gruppo di controllo di bambini con un'abilità di lettura adeguata al proprio stadio di sviluppo cognitivo, è emerso come un minore sviluppo della capacità di percezione e riconoscimento del ritmo di un enunciato fosse correlato a un maggiore grado di difficoltà nella lettura.

Più di recente e ancora in contesto anglofono, Holliman e colleghi (2013) hanno osservato bambini dai 5 ai 7 anni e hanno proposto un modello multicomponentiale per valutare in maniera indipendente i diversi tratti della sensibilità prosodica, relativi a accentto, intonazione e ritmo, a tre diversi livelli di analisi linguistica – parola, sintagma e frase – e metterli in relazione ad aspetti specifici del processo di lettura. I risultati di questo studio hanno evidenziato che tutte le componenti della sensibilità prosodica, sebbene in maniera differenziata nei tre livelli di analisi linguistica, sono positivamente correlate alle diverse abilità coinvolte nella lettura.

Groen e colleghi (2019) hanno, invece, cercato di valutare se e quanto la capacità di gestire la *text-reading prosody*, ossia la prosodia nella lettura, potesse influire sulla capacità di comprensione di un testo. Per fare ciò hanno coinvolto nello studio, condotto in Olanda, un gruppo di bambini con adeguate capacità di decodifica del codice scritto ma con difficoltà di comprensione del testo letto (*poor comprehenders*). A questi ultimi sono stati somministrati diversi test di produzione e percezione prosodica. In particolare, è stato rilevato che, sebbene l'abilità di decodifica sia necessaria per una lettura anche prosodicamente adeguata, essa non è, da sola, sufficiente.

---

<sup>18</sup> Oltre ai lavori citati nel corpo del paragrafo, si vedano anche Clin *et al.* 2009; Schwanenflugel *et al.* 2004; Whalley e Hansen 2006; Zhang e McBride-Chang 2010.



Saper leggere con una buona prosodia sembra essere quindi indice di una buona capacità di comprensione del testo: come se la prosodia costituisse una sorte di ponte tra la lettura in quanto abilità meccanica e la lettura in una prospettiva funzionale.

È stato ipotizzato, infatti, che il processo di comprensione di un testo scritto sia agevolato da una prosodia implicita nella lettura silenziosa, che permetta di organizzare in maniera adeguata le informazioni testuali nella mente del lettore (Kentner 2012; Kuhn *et al.* 2010; Rasinski *et al.* 2009).

Risultati analoghi sulla relazione positiva tra competenza prosodica ed emersione delle abilità di letto-scrittura sono stati raggiunti anche in studi su lingue appartenenti al gruppo ritmico delle lingue isosillabiche<sup>19</sup>.

In un recente studio condotto da Gutiérrez-Fresneda e colleghi (2021), gli autori hanno verificato gli effetti di un *training* prosodico sullo sviluppo dell'abilità di lettura in bambini con madrelingua spagnola. I risultati di questo studio, discussi in prospettiva didattica, hanno evidenziato come un percorso guidato focalizzato sulla competenza prosodica possa migliorare in maniera significativa l'avvicinamento al processo di lettura all'inizio della scuola dell'obbligo.

Infine, è importante menzionare lo studio di Binder e colleghi (2013) condotto su parlanti adulti debolmente alfabetizzati e inseriti in corsi di alfabetizzazione negli Stati Uniti d'America. Anche nel caso degli adulti, è stata evidenziata una diversa gestione della prosodia nella lettura, dipendente dal livello di *literacy* del parlante. Dal confronto con i soggetti del gruppo di controllo, nelle letture dei partecipanti debolmente alfabetizzati sono emersi, infatti, un maggior numero di pause, in corrispondenza di tutti i segni di interpunzione, una difficoltà nella gestione delle curve intonative delle frasi interrogative, prodotte con un andamento melodico piuttosto piatto, e, in generale, una più ridotta variazione tonale.

---

<sup>19</sup> Si vedano anche Defior *et al.* 2006; Gutierrez-Palma & Reyes 2007.

## Analfabetismo e lingue seconde

In questo Capitolo si presenteranno, innanzitutto, gli apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde. Dopo aver discusso del recente rinnovato interesse verso tale gruppo nelle ricerche di linguistica acquisizionale e di glottodidattica (Paragrafo 2.1), si cercherà di fornire una descrizione delle sue caratteristiche, dal punto di vista biografico e linguistico (Paragrafo 2.2). Saranno poi presi in esame i recenti strumenti di descrizione e valutazione delle competenze alfabetiche in contesto italiano (Paragrafi 2.3 e 2.4). Infine, ci si sposterà sul versante della didattica, con una disamina degli approcci e dei metodi per l'alfabetizzazione degli adulti in lingua seconda (Paragrafo 2.5).

### 2.1 *Un peculiare target di apprendenti*

Sebbene non abbiano esplicitamente misurato l'impatto della variabile legata al livello di alfabetizzazione sulle modalità di elaborazione e di apprendimento della seconda lingua, gli studi di linguistica acquisizionale in ambito europeo, a partire dalla fine degli anni Settanta del Novecento, hanno solitamente incluso migranti adulti debolmente alfabetizzati tra i soggetti osservati: il progetto di Heidelberger "*Pidgin Deutsch*" (Becker *et al.* 1977; Klein & Dittmar 1979), il progetto ZISA – *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (Meisel *et al.* 1981; Clahsen *et al.* 1983), il progetto P-Moll (Dittmar *et al.* 1990), il progetto ESF – *European Science Foundation* (Perdue 1993; Dietrich *et al.* 1995; Klein & Perdue 1992, 1997) e, in contesto italiano, il progetto di Pavia (Bernini 1994; Giacalone Ramat 2003).

La carenza di studi su questo specifico target in ambito statunitense è stata invece riportata da Bigelow & Tarone (2004) e Tarone *et al.* (2009)<sup>1</sup>. Le studiose hanno ipotizzato che l'osservazione di apprendenti privi delle abilità di letto-scrittura nelle ricerche di linguistica acquisizionale potesse avere notevoli implicazioni su alcune teorie ormai "tradizionali", come l'ipotesi del *noticing* (Schmidt 1990), il meccanismo della memoria a breve termine, i processi di apprendimento implicito ed esplicito, l'uso di *feedback* correttivi e la didattica in generale. Solo lo studio approfondito dei processi di apprendimento di una L2 da parte di soggetti con un basso (o

---

<sup>1</sup> Secondo le studiose l'omissione di questa particolare fetta di apprendenti dagli studi di linguistica acquisizionale è legata a una più generale difficoltà, da parte dei ricercatori, nell'inquadrare tali studi in un contesto sociale definito e nel coinvolgere comunità e parlanti che non appartengono prettamente al mondo accademico, come immigrati e richiedenti protezione internazionale negli USA (Tarone *et al.* 2009).

del tutto assente) livello di *literacy* potrebbe confermare o meno la necessità di una revisione, anche solo parziale, di tali teorie e l'esigenza di un conseguente adeguamento delle pratiche formative:

[...] The failure to investigate illiterate learners has resulted in SLA theory that may not account for the full range of contexts in which human beings learn L2 [...] If accepted findings describe only literate and educated language learners, then theory has limited applicability and little value in guiding teachers who work with illiterate learners. (Bigelow & Tarone 2004, p. 690)

Una rinnovata attenzione specifica posta su apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde in studi di natura sia acquisizionale sia glottodidattica, come evidenziato da Strube e colleghi (2013), è testimoniata dalle conferenze e dalle pubblicazioni del gruppo internazionale LESSLA, *Literacy Education and Second Language Learning for Adults*, a partire dal 2005.

Si ricordano, inoltre, tra gli studi condotti sull'insegnamento/apprendimento di una L2 in classi di alfabetizzazione (cfr. Paragrafo 2.5): il progetto statunitense *What Works* (Condelli *et al.* 2003); quello britannico *ESOL effective teaching and learning* (Baynham *et al.* 2007), che interessa trasversalmente apprendenti con diversi livelli di *literacy*; e infine il progetto olandese condotto da Kurvers e Stockmann (2009) *Alfabetisering NT2 in beeld: Leerlast en succesfactoren* [*Focus on L2 literacy: Study load and success factors*].

Nel contesto italiano, la visibilità della fascia di popolazione straniera con debole o nulla alfabetizzazione in L1 è stata paradossalmente favorita dall'entrata in vigore del D.M. del 4 giugno 2010, che introduceva il superamento di un test di lingua italiana come requisito necessario per il rilascio del permesso di soggiorno CE per soggiornanti di lungo periodo in Italia<sup>2</sup>.

Sono emersi, allora, tutti quegli apprendenti di italiano L2 per i quali il raggiungimento di una competenza linguistico-comunicativa di livello A2 del QCER rappresentava un ostacolo, un obiettivo sicuramente non raggiungibile in pochi mesi, data la necessità di sviluppare innanzitutto le abilità di letto-scrittura nella seconda lingua. Si vedano, a tal proposito, i lavori di Minuz (2005), Borri *et al.* (2014), Caon e Brichese (2019), Nitti (2020), cui si farà riferimento anche nei paragrafi successivi.

A partire dal 2015, inoltre, in conseguenza dell'acuirsi di crisi umanitarie localizzate principalmente in alcuni Paesi del Medio Oriente e dell'Africa subsahariana, l'arrivo in Italia di migliaia di profughi attraverso le rotte del Mediterraneo ha fatto sì che anche la comunità accademica "incontrasse" gli ospiti dei circuiti di accoglienza, apprendenti vulnerabili di italiano L2. Tale vulnerabilità, legata a trascorsi traumatici e al ritrovarsi in uno stato di attesa non voluto, è in molti casi accentuata anche da un basso livello di alfabetizzazione nella lingua materna, caratteristica che di certo non favorisce il già complicato cammino verso l'inserimento nella società ospitante. Si vedano, a tal riguardo, il *Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per*

<sup>2</sup> <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20100604/decreto-interministeriale-del-4-giugno-2010-modalita-di-svolgimento-test-lingua-italiana-4819391.pdf>

*rifugiati adulti* (2017) e i lavori condotti in particolare all'Università di Palermo (tra i quali quelli di Amoruso *et al.* 2015; Mocciaro & Arcuri 2016; Mocciaro 2019) e all'Università di Macerata (Ameli 2018; Cognigni & Santoni 2018).

Come si vedrà nei paragrafi seguenti, il crescente interesse verso questo target di apprendenti a livello europeo è dimostrato anche dal progetto di un *Quadro Comune Europeo per l'alfabetizzazione e la L2*, tuttora in fase di sperimentazione (Minuz *et al.* 2019).

## 2.2 *Apprendenti adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde*

I paragrafi che seguono intendono esplorare diversi fattori di natura biografica e linguistica che caratterizzano questo target di apprendenti: l'esperienza della migrazione, l'età adulta, i bisogni linguistico-comunicativi e le motivazioni all'apprendimento della L2, le lingue conosciute e le esperienze scolastiche pregresse, la possibilità di trasferimento di competenze dalla lingua materna alla lingua da apprendere, le competenze orali in lingua seconda.

Lo scopo è quello di evidenziare la complessità dell'intreccio di tutti questi fattori, che richiede attenzione e formazione specifica da parte dei docenti alfabetizzatori e che si traduce per gli apprendenti in un percorso di acquisizione linguistica molto lento, spesso costellato da fallimenti nel raggiungere anche livelli intermedi di competenza nella L2 e nel superare le prove d'esame delle certificazioni linguistiche ufficiali, in particolare quelle relative alle competenze di comprensione e produzione scritta (Kurvers & Stockmann 2009; van de Craats & Kurvers 2009; De Meo *et al.* 2019).

### 2.2.1 La migrazione e lo shock da documento

Per soggetti analfabeti o debolmente alfabetizzati, uomini e donne abituati a utilizzare quasi esclusivamente l'oralità anche in contesti burocratici e in situazioni formali, trovarsi immersi in una società imperniata sulla pratica della scrittura, come quella italiana, rappresenta un vero e proprio "shock da documento" (Adami 2009). Alle trasformazioni e agli stravolgimenti di carattere emotivo e psicologico, legati al momento della migrazione e al faticoso arrivo nel Paese ospite, e al più ampio shock culturale connesso al cambiamento delle abitudini di vita e al confronto con nuovi sistemi di valori, si affianca, infatti, una crisi di natura prettamente semiotica. Tale crisi è legata all'impossibilità di comprendere pienamente la lingua scritta, tanto pervasiva nell'ambiente cittadino, e i suoi codici, condivisi dalla popolazione locale nonché dagli stranieri alfabetizzati.

Diventa così più profonda l'amara consapevolezza di non far parte di una comunità di lettura/scrittura nella quale è normale riempire moduli, sfogliare quotidiani, leggere avvisi, affidarsi a una mappa in metropolitana, chattare in maniera distratta e veloce.

In tale comunità è normale anche che la storia di vita di chi arriva in Europa per motivi di lavoro o come richiedente protezione internazionale sia trasformata

subito in dati scritti da comunicare da un ufficio all'altro, verificare, smentire o confermare. Tutto per ottenere il "documento", indispensabile veicolo di stabilità e serenità.

### 2.2.2 Il fattore età

L'età è sicuramente una tra le caratteristiche individuali più studiate tra quelle che determinano la variabilità del percorso di apprendimento di una seconda lingua. È ormai ampiamente riconosciuto che l'età di avvio dell'apprendimento influisce sull'esito finale ottenuto nella L2 e che la capacità di raggiungere una competenza pari a quella dei parlanti nativi subisce un declino con l'aumentare dell'età tra i 6 e i 20 anni (Krashen *et al.* 1982)<sup>3</sup>. Tuttavia, è ancora aperto il dibattito in ambito accademico su quale sia la causa di tale fenomeno.

Si riprende in questa sede la distinzione proposta da Bettoni (2001, pp. 148-151), secondo cui è possibile analizzare il fattore età da diversi punti di vista: quello biologico-organico e quello sociale-esperienziale.

La convinzione comune per cui apprendenti adulti non sono in grado di raggiungere un alto livello di competenza nella L2 o, meglio, un "esito nativo", è avvalorata dall'ipotesi del *periodo critico* proposta dal biologo Lenneberg (1967). Tale ipotesi prevede che esista un periodo della vita di ciascun individuo dopo il quale l'apprendimento di una lingua può avvenire solo in maniera incompleta e imperfetta. La ragione di tale deficit nel processo di apprendimento linguistico risiederebbe nel fenomeno della lateralizzazione del cervello, che comporta la perdita di elasticità e la localizzazione di gran parte delle funzioni linguistiche nell'emisfero sinistro.

Se l'ipotesi del periodo critico è stata ampiamente confermata da ricerche sperimentali sull'apprendimento (implicito) della lingua materna e su fenomeni di bilinguismo infantile, il suo ruolo nell'apprendimento della L2 è invece tuttora oggetto di discussione<sup>4</sup>.

Sembra oggi più plausibile ritenere che per le L2/LS non esista un unico periodo critico ma piuttosto che sia possibile individuare *periodi critici* diversi (Selinger 1978; Long 1990), o meglio *periodi sensibili* (Birdsong 2005), sulla base delle diverse abilità coinvolte nell'apprendimento e dei vari livelli di analisi linguistica.

Apprendenti scolarizzati di età più matura, grazie alla capacità di astrazione e allo sviluppo cognitivo, sarebbero tendenzialmente più avvantaggiati in una rapida acquisizione della morfologia e della sintassi, sebbene tali vantaggi sembrano limitati a quei fenomeni acquisibili in modalità esplicita. Al contrario, nell'apprendimento implicito di fenomeni e strutture della lingua seconda/straniera scarsamente riconducibili a un modello regolare di funzionamento, soggetti più maturi si troverebbero a scontare una più ridotta capacità acquisizionale di tipo procedurale (DeKeyser 2000, 2005; DeKeyser *et al.* 2010):

<sup>3</sup> Per una revisione degli studi in tale ambito si vedano Birdsong 2005; De Keyser & Larson-Hall, 2005.

<sup>4</sup> Per una panoramica degli studi sui confini temporali del periodo critico si veda Singleton 2005.

Children necessarily learn implicitly; adults necessarily learn largely explicitly. As a result, adults show an initial advantage because of the shortcuts provided by the explicit learning of structure, but falter in those areas in which explicit learning is ineffective, that is, where rules are too complex or probabilistic in nature to be apprehended fully with explicit rules. Children, on the other hand, cannot use shortcuts to the representation of structure, but eventually reach full native speaker competence through long-term implicit learning from massive input. (DeKeyser & Larson-Hall 2005, p. 103)

L'apprendimento di una lingua seconda/straniera in età infantile sembrerebbe invece agevolare lo sviluppo di una pronuncia *native-like*, per questioni legate anche a una maggiore flessibilità dei muscoli dell'apparato fonatorio (Long 1990, 2007; Flege 1991).<sup>5</sup>

Se è stata quindi ipotizzata l'esistenza di un periodo favorevole per l'acquisizione di fonetica e fonologia dalla nascita ai 4-7 anni (che per alcuni si "allunga" fino alla pubertà), tuttavia diversi studi hanno dimostrato come sia possibile raggiungere una pronuncia equiparabile a quella di un parlante nativo anche da parte di apprendenti più maturi (Birdsong 2003, 2005). Una forte motivazione, la quantità e la qualità degli input cui l'apprendente è esposto/a, l'assiduità nell'esercizio e nella pratica, la propensione personale nella riproduzione di suoni: sono solo alcune delle numerose variabili di carattere personale e sociale che possono condizionare l'apprendimento della fonetica e della fonologia della lingua (oltreché l'apprendimento linguistico in generale, naturalmente).

Si può concludere che, da un punto di vista biologico-organico, l'età adulta non può essere considerata globalmente come un ostacolo all'apprendimento di una seconda lingua ma che, piuttosto, apprendenti di diverse età possono ricorrere a risorse e strategie cognitive diverse. Apprendere una L2/LS in un contesto guidato, inoltre, può aiutare a controbilanciare alcuni svantaggi legati all'età, favorendo, ad esempio, i processi di apprendimento esplicito nonché la percezione e l'analisi di specifici fenomeni fonetico-prosodici.

È necessario e interessante notare, però, che gli studi e i risultati discussi sinora si riferiscono sempre ad apprendenti adulti che hanno già sviluppato le abilità di letto-scrittura nella propria lingua materna. Non è detto, quindi, che i potenziali vantaggi dell'età adulta cui si è fatto cenno possano interessare anche apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati nella L1, che non hanno avuto modo di sviluppare un'adeguata competenza metalinguistica e un'accentuata capacità di astrazione. Al contrario, è possibile ipotizzare che tali apprendenti, dato l'uso esclusivo della lingua orale, possano facilmente sviluppare una buona competenza prosodica nella lingua

<sup>5</sup> Lo stesso sembra dimostrare, per l'apprendimento degli aspetti suprasegmentali della L2, uno studio di Huang e Jun (2009) volto a valutare l'effetto dell'età sullo sviluppo della competenza prosodica in apprendenti cinesi di inglese L2. È stato dimostrato che coloro che avevano appreso la seconda lingua in età adulta presentavano una velocità di eloquio più bassa, un più alto livello di accento straniero percepito e più marcate e frequenti deviazioni nella struttura intonativa rispetto ai parlanti nativi e agli apprendenti bambini e adolescenti.

seconda, come si vedrà in seguito nel caso dei senegalesi (cfr. Capitolo 4). Ancora una volta, volgere lo sguardo verso l'analfabetismo richiede di ripensare, almeno parzialmente, le teorie già esistenti sull'apprendimento linguistico.

Dal punto di vista sociale-esperienziale, il percorso di acquisizione della seconda lingua non può essere svincolato dalla posizione che l'apprendente occupa nella società ospitante, dal ruolo che gli/le è attribuito e dai diversi contesti nel quale si esprime il suo agire sociale. In questo senso apprendenti adulti e bambini differiscono notevolmente.

I bambini sarebbero avvantaggiati nell'apprendimento di una L2 per diversi motivi: hanno spontaneamente atteggiamenti più aperti nei confronti della nuova lingua e della cultura che essa veicola; sono più motivati a comunicare con i parlanti nativi e a integrarsi nella comunità ospitante; sono meno consapevoli di sé e perciò meno spaventati dal cambiamento; hanno solitamente più tempo da dedicare allo studio formale della L2 (Bettoni 2001, p. 151).

Gli apprendenti adulti, al contrario, quando incontrano una seconda lingua o una lingua straniera, hanno già sviluppato una propria concezione e rappresentazione della realtà, portano con sé un bagaglio consistente di esperienze pregresse e personalità già ben delineate. Secondo il modello sviluppato da uno dei maggiori studiosi dell'apprendimento in età adulta, Malcom Knowles (1984, 1995), lo studente adulto sa già (o pensa di sapere) cosa ha bisogno di apprendere e come vorrebbe farlo; è *goal oriented*, ha chiare le motivazioni e gli obiettivi del processo di apprendimento e ha bisogno di verificare costantemente e in autonomia i suoi progressi.

In contesto di migrazione, gli adulti non sempre hanno la possibilità (o la volontà) di intraprendere un percorso formale di acquisizione della L2 e l'esposizione alla nuova lingua è strettamente legata alle esperienze lavorative nel paese d'arrivo, nonché al grado di distanza sociale che intercorre tra la comunità d'origine e quella ospitante.

Per adulti migranti, l'avvio del processo di apprendimento della L2 (o quantomeno dell'esposizione alla seconda lingua) avviene in contemporanea con uno di quelli che sono stati definiti "appuntamenti esistenziali": momenti di cambiamento e trasformazione nella vita di ciascun individuo. Inoltre,

Imitazione, argomentazione, innovazione, decostruzione, immaginario si scontrano con quei problemi di rigidità, resistenza, rigetto che da sempre connotano le menti mature, la cui tendenza è, per lo più, quella che li ha visti antropologicamente più nella condizione di docenti che di discenti. (Demetrio 2003, p. 19)

Gli apprendenti adulti e migranti sono, quindi, *apprendenti complessi* da un punto di vista esperienziale. Tale complessità, di cui si continuerà a discutere nei paragrafi seguenti, non può non essere oggetto di attenzione e riflessione nella programmazione e nell'attuazione di percorsi formativi da parte di docenti alfabetizzatori di lingue seconde<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Si preferisce proporre la definizione "apprendenti complessi", piuttosto che quella di "apprendenti deboli" proposta da Demetrio 2006.



### 2.2.3 Bisogni linguistici e motivazioni all'apprendimento

Affinché un docente possa progettare un curriculum di L2 realmente rispondente alle esigenze formative dei propri discenti e affinché questi ultimi possano prendere consapevolezza del proprio ruolo all'interno di tale percorso, è necessaria, infatti, un'accurata analisi dei bisogni linguistico-comunicativi e formativi degli apprendenti. Conoscere le caratteristiche individuali, le motivazioni e le intenzioni, e inquadrare tali dati nel contesto più ampio della società ospitante, può permettere di ancorare la pratica dell'insegnamento alla concretezza degli usi linguistici nella vita reale e favorire l'autonomia degli apprendenti, per uscire quanto più possibile dalle dinamiche della scuola "normale" (che gli adulti sarebbero meno disposti ad accettare) e mantenere alta la motivazione all'acquisizione della L2.

Secondo la definizione proposta da Santopietro e Peyton (1991), in linea con quanto sarà poi successivamente indicato nel QCER, l'analisi dei bisogni è uno strumento che permette di valutare: le competenze linguistiche (in L1 e L2) e di letto-scrittura che l'apprendente già pensa di possedere; i contesti comunicativi in cui l'apprendente vive e lavora e i suoi potenziali interlocutori; cosa l'apprendente vuole (o necessita di) sapere e saper fare per "funzionare" linguisticamente in tali contesti e quali ruoli si troverà ad assumere; cosa l'apprendente si aspetta dal percorso di formazione intrapreso. I bisogni linguistico-comunicativi non sono statici e tale tipo di valutazione deve essere effettuata periodicamente nel corso dell'azione didattica, al fine di monitorare i risultati parziali ottenuti, il grado di motivazione in itinere dei discenti e, eventualmente, di riprogettare le fasi successive del curriculum.

Oltre ai bisogni di livello globale, è utile individuare quelli di livello grammaticale-retorico, che si riferiscono alle specifiche forme linguistiche e testuali che l'apprendente dovrà essere in grado di gestire nelle diverse situazioni comunicative (Tarone & Yule 1989; Ciliberti 1994).

In uno studio più recente, inoltre, Balboni (2002) evidenzia la necessità di definire il concetto stesso di "bisogno" e mette in guardia rispetto al rischio di un'analisi superficiale, nella quale, piuttosto che prendere in considerazione le necessità dei singoli discenti, si impongano di fatto i bisogni del prototipo o del gruppo sociale di riferimento.

Secondo l'autore, l'analisi dei bisogni linguistici deve tenere conto di:

- *bisogni pragmatici futuri*, legati sia ai modelli teorici della glottodidattica (e quindi dettati dal tipo di approccio utilizzato) sia alla conoscenza diretta dei diversi contesti d'uso della L2;
- *bisogno di imparare ad imparare*, cioè la necessità di sviluppare un certo grado di autonomia nell'apprendimento;
- *bisogni presenti dello studente in quanto tale*, cioè quei bisogni che sono (più o meno) soddisfatti nell'ambito della classe stessa.

Alcune ricerche sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 nel caso di adulti immigrati hanno effettuato un'analisi dei contesti sociali e comunicativi entro cui tali apprendenti si trovano inseriti in Italia (Massara 2001; Vedovelli 2001).



L'analisi ha permesso di identificare delle macroaree, simili a quelli che il QCER definisce *domini* di comunicazione (Vedovelli 2002). I domini individuati sono quelli dell'accoglienza e dei processi di regolarizzazione, del lavoro, dell'abitare, della salute, dell'assistenza, della formazione, della socializzazione e del tempo libero.

Nella progettazione di un curriculum per l'italiano L2 e più in generale di un percorso di apprendimento di una lingua seconda, è necessario creare un equilibrio tra questi diversi domini, al fine di rendere l'apprendente capace di comunicare nei diversi contesti nel quale si trova a vivere.

È possibile, però, che vi siano delle priorità, legate alle esigenze del singolo individuo o del gruppo intero: quello lavorativo, ad esempio, è un contesto centrale nella vita di ogni migrante, mentre gli altri domini possono avere rilevanza variabile per i diversi individui e nei diversi momenti del percorso migratorio. Gli apprendenti immigrati adulti, infatti, presentano di solito una motivazione all'apprendimento della L2 di carattere strumentale, anziché integrativo o promozionale (Bosco 2001; De Meo 2013; Maffia & Maffia 2013). Piuttosto che per arricchire il proprio patrimonio culturale, questi ultimi desiderano di solito apprendere la lingua del Paese ospitante per favorire il proprio inserimento professionale e la propria partecipazione attiva nella società (Barni & Villarini 2001, p. 128) nonché per ottenere i requisiti necessari alla regolare stabilizzazione.

Le motivazioni professionali all'apprendimento linguistico, inoltre, sembrano riguardare in particolar modo gli adulti immigrati con un basso livello di scolarizzazione nel paese d'origine e gli apprendenti di recente immigrazione (Bosco 2001). Una competenza, seppur minima, nella lingua del paese d'arrivo può, infatti, agevolare la ricerca del primo lavoro, dando l'opportunità di orientarsi tra gli annunci e di rispondere a semplici domande in sede di colloquio.

Ricerche empiriche condotte a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso hanno dimostrato che la motivazione, definita "*the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity*" (Gardner 1985, p. 10), è uno dei fattori interni all'individuo in stretta correlazione con il successo nell'apprendimento della seconda lingua<sup>7</sup>: apprendenti più motivati sarebbero, infatti, più autonomi e presterebbero maggiore attenzione sia agli *input* sia agli *output* in L2 (Bagnara 1984), conseguendo risultati migliori; in una sorta di circolo virtuoso, tali risultati motiverebbero ulteriormente l'apprendente.

Gli aspetti motivazionali assumono un ruolo particolarmente importante nel processo di insegnamento/apprendimento di una seconda lingua ad adulti immigrati analfabeti o debolmente alfabetizzati. In questo contesto, è possibile riscontrare due situazioni opposte: in alcuni casi può esistere una forte motivazione all'apprendimento della L2, che motiva anche l'avviamento di un percorso formale di acquisizione linguistica, visto come una sorta di riscatto rispetto a un'opportunità

<sup>7</sup> Per una panoramica degli studi sulla motivazione, soprattutto in ambito canadese e statunitense, si veda Gardner & McIntyre 1993. Per un approfondimento sul concetto e sui diversi tipi di motivazione all'apprendimento linguistico si vedano Pallotti 1998; Villarini 2000; Bettoni 2001.

negata nel proprio paese d'origine; in altri casi, invece, l'esperienza pregressa di insuccessi scolastici può condizionare negativamente l'incontro con la nuova lingua, traducendosi in una scarsa propensione a intraprendere percorsi di formazione (Minuz 2005).

È indubbio, ad ogni modo, che la motivazione di questo particolare target allo studio della L2 sia tutt'altro che scontata. Al contrario, è molto alto il rischio di interruzione del processo di apprendimento, non solo per motivi logistici di spostamento o orari proibitivi di lavoro, ma anche per difficoltà intrinseche nell'affrontare per la prima volta, e da adulti, l'impegnativo compito di sviluppare le abilità di letto-scrittura in un contesto poco familiare come quello della scuola.

Nel caso di migranti con un trascorso difficile, quali rifugiati e richiedenti protezione internazionale, inoltre, un ennesimo fallimento rischia di accentuare la condizione di vulnerabilità psicologica in cui già si trovano tali apprendenti: difficoltà di concentrazione, ansia, depressione, sensazione di invisibilità e isolamento sono alcuni dei frequentissimi fenomeni di fragilità che si riscontrano in classi di alfabetizzazione, connessi alla passate esperienze traumatiche (Bigelow & Schwarz 2010).

Mantenere alta la motivazione è, quindi, un imperativo per i docenti alfabetizzatori di italiano L2, più che negli altri contesti. Essi, a tal fine, devono: presentare stimoli che abbiano rilevanza per l'apprendente e siano in relazione con i suoi bisogni e le sue necessità; monitorare il livello di novità e di complessità di tali stimoli, che non dovrà essere né troppo basso (per non correre il rischio di annoiare) né troppo alto (perché ciò comporterebbe ansia e frustrazione) (Pallotti 1998).

È importante sottolineare, inoltre, che l'etichetta "immigrati/migranti adulti" nasconde, soprattutto nel contesto italiano, una straordinaria eterogeneità, in termini di caratteristiche biografiche, *background* culturale e linguistico, motivazioni e aspettative, come si vedrà anche nei paragrafi che seguono (Nitti 2018)<sup>8</sup>. È necessario, quindi, utilizzare accurati strumenti di indagine, che possano rilevare e descrivere tale variegata realtà. Molti sono, ad esempio, i questionari costruiti a tale scopo: nel contesto dell'italiano L2 si ricordano il *Glotto-kit* per stranieri, elaborato da Barni e Villarini (2001), in cui si tiene conto non solo delle competenze linguistiche degli apprendenti e delle motivazioni all'apprendimento, ma anche delle condizioni socioculturali e del grado di inserimento nella società ospite; la scheda messa a punto dai CTP dell'Emilia Romagna, riportata in Minuz (2005); il questionario proposto da Aquilino (2011); infine, la biografia linguistica di Pallotti e Ferrari (2008), usata anche nello studio sperimentale presentato nel Capitolo 5.

Nonostante, quindi, sia difficile e rischioso attribuire caratteri comuni a tutti gli apprendenti adulti di italiano L2, è possibile provare a sintetizzarne alcune particolarità, in termini di bisogni linguistici e motivazioni all'apprendimento, che li di-

<sup>8</sup> A tal proposito, si veda anche il documento del Consiglio d'Europa del 2014 *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*, in cui si ribadisce come i termini "migrante" o "immigrato" si riferiscano a categorie di natura sociologica o giuridica e non a categorie linguistiche omogenee.

stinguano da altri gruppi di apprendenti (quali, ad esempio, gli studenti universitari inclusi nei progetti di scambio):

- necessità di percorsi formativi brevi, per “unità di lavoro”, che tengano conto del carattere provvisorio e fluttuante della presenza immigrata (Diadori 2011) e che siano in grado di mantenere alta la motivazione all’apprendimento, puntando su obiettivi a breve termine;
- necessità di sviluppare un’autonomia linguistica che permetta all’apprendente di affrontare le diverse situazioni comunicative nel paese d’arrivo, in particolare quelle legate al dominio professionale<sup>9</sup>;
- necessità di confrontarsi, nel proprio percorso formativo, anche con le varietà regionali della lingua, alle quali gli adulti immigrati sono spesso esposti;
- necessità di ottenere certificazioni ufficiali per regolarizzare il proprio soggiorno nel paese ospitante;
- visione dell’apprendimento linguistico come progetto di riscatto, autopromozione, inclusione sociale e realizzazione personale (Maddii 2004);
- nel caso degli apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati in L1, si evidenziano specifici bisogni formativi, che riguardano non solo le abilità più prettamente linguistiche ma anche le competenze motorie legate alla scrittura, le abilità di orientamento spaziale e quelle di studio, le convenzioni proprie del contesto scolastico (Ardila *et al.* 1989; Dansillio & Charamelo 2005; Minuz 2005 – cfr. Paragrafo 2.2.4).

#### 2.2.4 Repertori plurilingui, culture educative e stili di apprendimento

Il concetto di *repertorio linguistico individuale* fa riferimento a tutte le conoscenze e competenze linguistiche possedute da ciascuno/a e usate in vari modi nei diversi domini della vita sociale.

Raramente monolingui, i migranti provenienti principalmente da paesi africani e asiatici padroneggiano di solito una o più lingue locali, una lingua franca che permette la comunicazione tra diverse regioni del paese d’origine e, spesso, una esolingua, cioè una lingua europea di eredità coloniale (Mioni 1998; Chini 2004).

Accade spesso, quindi, che anche migranti adulti non alfabetizzati nella lingua materna posseggano una competenza plurilingue e siano in grado di gestire oralmente più di un codice linguistico. In taluni casi è possibile assistere ai cosiddetti *repertori sovraccarichi* (Berruto 1993, p. 7), caratterizzati dalla presenza di più va-

<sup>9</sup> Si riporta, a tal proposito, una citazione che potrebbe essere adattata senza difficoltà al contesto italiano: “*It seems clear that we cannot think critically in a language we cannot understand. Beginning ESL literacy students are not able to discuss options or articulate opinions to a deep level if they still struggle with holding even a basic conversation in the new language. They may be able to understand a simple scenario presented to them, but they will be hard pressed to discuss the situation in detail or suggest more than the simplest course of action. Yet these types of situations present themselves daily to immigrants and refugees since the problems of real life do not wait for English to catch up: children have to be enrolled in school, supervisors need explanations and newcomers get lost*” (Condelli *et al.* 2003, p. 29).

rietà linguistiche sia al polo alto sia al polo basso del repertorio e dalla potenziale estensione dei singoli codici su entrambi i poli.

Come si ribadirà anche nei paragrafi che seguono, la conoscenza e la valorizzazione del repertorio linguistico individuale di ciascun apprendente sono alcune delle basi su cui deve poggiare il processo di insegnamento/apprendimento di nuove lingue. Ciò risulta particolarmente importante in contesto migratorio, al fine di evitare che l'inevitabile riconfigurazione del proprio repertorio sia connessa a sensazioni di alienazione o di sofferenza identitaria. È fondamentale, invece, che si sviluppi una consapevolezza del proprio "capitale linguistico" e del ruolo che esso può svolgere nel processo di integrazione nel Paese ospite (Council of Europe 2014, pp. 11-12).

Oltre a possedere risorse linguistiche molto eterogenee, i migranti adulti, anche se debolmente alfabetizzati, quando vengono a contatto con la L2 posseggono già una propria *cultura educativa*, cioè una serie di concezioni, convenzioni e rappresentazioni sociali legate all'insegnamento e all'apprendimento nel proprio paese d'origine e, più specificamente, nella propria esperienza individuale (Ibidem, p. 24).

In un percorso guidato di apprendimento, tali concezioni degli apprendenti, insieme anche alle loro aspettative e preferenze (anche inconsapevoli) riguardo gli approcci e i metodi della glottodidattica, possono talvolta non coincidere con quelle del docente ed essere fonte di malintesi, frustrazioni e demotivazione. Anche in classi di alfabetizzazione, può essere molto utile, quindi, tenere conto delle brevi o saltuarie esperienze di scolarizzazione degli apprendenti e degli stili di insegnamento/apprendimento proposti nei Paesi di provenienza, come si vedrà nel caso dei senegalesi (cfr. Parte B).

D'altra parte, apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati in L1 non presentano di solito un'abitudine allo studio (Casi 2004) e hanno nulla o scarsa dimestichezza con le diverse tecniche didattiche e con le pratiche di verifica e valutazione delle competenze (Maffia & De Cicco 2020).

Inoltre, l'assenza o la brevità del percorso di scolarizzazione nel Paese d'origine, incide sulla capacità di riflessione metalinguistica, come dimostrato da numerose ricerche condotte all'interno del gruppo LESLLA (cfr. Paragrafo 2.1). Tra queste, gli studi sperimentali condotti da Kurvers (2002) su apprendenti adulti di Olandese L2 con un basso livello di alfabetizzazione e diverse lingue materne, hanno confermato le scarse capacità logiche e la profonda difficoltà di astrazione di tali soggetti: nel risolvere sillogismi, ad esempio, essi fanno inevitabilmente riferimento alla realtà e alle proprie esperienze, piuttosto che concentrarsi sulla relazione di significato tra le diverse frasi.

Il modo di ragionare concreto e pragmatico di apprendenti analfabeti è stato allo stesso modo evidenziato negli studi sui giudizi di grammaticalità, come quelli riportati da Van de Craats *et al.* (2006): per chi non è abituato (o allenato) a focalizzare la propria attenzione sulle forme linguistiche piuttosto che sul loro significato, una frase come "Sara è bionda" si potrà ritenere corretta solo se avrà un riscontro immediato nella realtà, e cioè se una tale Sara sarà davvero bionda.

Come si ribadirà nel capitolo 3, dedicato agli aspetti didattici, affrontare le specificità di questi apprendenti in classi di alfabetizzazione è una vera e propria sfida per un docente di italiano L2 e richiede una formazione specifica. Questo quadro già complesso è ulteriormente complicato dal fatto che, spesso, nei contesti in cui si offre la possibilità di formazione linguistica a immigrati adulti in Italia (CPIA, associazioni di volontariato, laiche e religiose, e organizzazioni e enti del terzo settore), apprendenti con diversi livelli di alfabetizzazione e di competenza linguistica si trovano a frequentare lo stesso corso di lingua.

### 2.2.5 Transfer delle abilità di letto-scrittura

Il rapporto tra il livello di competenza linguistica raggiunto nella L1 e lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura in una seconda lingua è stato investigato da un numero cospicuo di ricerche. È stato dimostrato che le capacità e i processi cognitivi sviluppati nel percorso di scolarizzazione nella lingua materna e definiti, quindi, di tipo “accademico” possono influenzare positivamente l'apprendimento di una L2 (Bialystok 1991, 2002; Collier 1989, 1995; Garcia 1994; Genesee 1987, 1994; Thomas & Collier 1995; Chu-Chang 1981; Robson 1982).

Riprendendo le parole di Collier:

Academic skills, literacy development, concept formation, subject knowledge, and learning strategies developed in the first language will all transfer to the second language. As students expand their vocabulary and their oral and written communication skills in the second language, they can increasingly demonstrate their knowledge base developed in the first language. (Collier 1995)

Gli studi condotti da Collier e Thomas su parlanti nativi e non nativi di inglese nelle scuole statunitensi hanno infatti dimostrato che, tra le variabili che riguardavano il *background* degli studenti, quella che più significativamente incideva sul pieno sviluppo cognitivo e sul successo scolastico dei soggetti considerati era proprio il livello di scolarizzazione raggiunto nella lingua materna (Collier 1987, 1989, 1992b; Collier & Thomas 1989; Thomas & Collier 1995). Mentre i parlanti non nativi che non avevano sviluppato le abilità di letto-scrittura nella L1 impiegavano dai 7 ai 10 anni per “raggiungere” i compagni nativi in termini di abilità accademiche, coloro che, al contrario, avevano esercitato le abilità di lettura e scrittura nella lingua materna, impiegavano meno tempo nello sviluppo delle stesse abilità nella L2. Tali risultati, inoltre, non sembravano dipendere dalla natura e dalla tipologia delle diverse lingue materne dei soggetti coinvolti.

I dati ottenuti da Collier e Thomas sono in linea con le riflessioni di Jim Cummins, che ha effettuato ricerche sui risultati scolastici, e in particolare sulle abilità di lettura, di immigrati con diverse lingue materne residenti in Canada. I risultati di tali ricerche hanno portato Cummins alla proposta del modello della “competenza sottostante comune” (*Common Underlying Proficiency Model*, Cummins 1981, 1991, 2001, 2005): una sorta di serbatoio o sistema operativo centrale comprendente abilità, conoscenze e concetti che, una volta sviluppati per la lingua materna, resterebbero a disposizione per l'apprendimento di una o più lingue seconde.

Le abilità linguistiche si trasferirebbero quindi dalla L1 alla L2, a patto che vi sia un'abbondante esposizione alla lingua da apprendere nonché un adeguato livello di motivazione da parte dell'apprendente. Il serbatoio comune alla prima e alla seconda lingua avrebbe importanza fondamentale soprattutto per lo sviluppo delle abilità CALP che, a differenza delle BICS, come già ricordato in precedenza, richiedono uno sforzo cognitivo enorme se sviluppate direttamente in una lingua diversa da quella materna (Riches & Genesee 2006).

La teoria di Cummins, nota anche come "ipotesi dell'interdipendenza", ha ottenuto un notevole successo in ambito accademico ed è stata ripresa in numerosi studi successivi<sup>10</sup>. Sparks e Ganschow, ad esempio, hanno condotto ricerche negli USA su studenti non nativi con difficoltà di apprendimento nella L2 e hanno proposto, sul modello di Cummins ma ridimensionando il ruolo della L1 e il fenomeno di transfer, la *Linguistic Coding Differences Hypothesis* (LCDH), secondo cui lo sviluppo della L1 e della L2 dipendono da essenziali meccanismi di apprendimento, condivisi da entrambe le lingue (Sparks 1995; Sparks & Ganschow 1991, 1993, 1995).

Secondo la teoria dell'interdipendenza di Cummins, inoltre, perché avvenga un pieno sviluppo delle abilità cognitive di tipo accademico in una seconda lingua, è necessario che l'apprendente abbia raggiunto nella propria lingua materna una sorta di "livello soglia" (*Threshold Hypothesis*), uno stadio di sviluppo cognitivo e linguistico tale da permettere il trasferimento di competenze alla L2.

Anche nel caso di apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione nella L1, però, esistono delle abilità e delle competenze di base che vengono ugualmente trasferite nel processo di apprendimento della seconda lingua: la capacità di distinguere suoni e forme, la consapevolezza che i simboli scritti corrispondono a suoni e sono organizzati secondo un ordine e una direzione (Lessow-Hurley 1990); che tali simboli servono a trasmettere significati e che compongono unità più ampie, rappresentate dai testi (Mace-Matluck 1982); la dimestichezza che anche lettori e lettrici inesperti possono sviluppare con lo spazio semiotico e simbolico della pagina scritta; le abilità motorie essenziali per la scrittura; la familiarità con il concetto di studio e, in uno stadio più avanzato, con la pratica del prendere appunti, organizzare le idee e sintetizzarle (Minuz 2005).

Nel processo di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura in L1, insomma, vi sono alcuni aspetti che vanno ben oltre le capacità più strettamente linguistico-comunicative e che coinvolgono un insieme vario di risorse che l'apprendente potrà usare anche nel processo di apprendimento della seconda lingua e anche nei casi di nulla o debole alfabetizzazione<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Per una revisione dei lavori in tale ambito si veda Geva e Verhoeven 2000. Per una critica, invece, alla teoria dell'interdipendenza e ai concetti di BICS e CALP, si veda MacSwan e Rolstad 2003. Gli autori mettono in evidenza come le teorie di Cummins confondano le abilità prettamente linguistiche con i risultati accademici degli apprendenti, favorendo una visione della lingua dominante come "più corretta" e comunque superiore alle altre varietà.

<sup>11</sup> Per una riflessione sui risvolti più profondi del processo di trasferimento di abilità e conoscenze dalla prima alla seconda lingua, in termini di biculturalismo e acculturazione e di (a volte pericolosa) trasmissione di valori e pratiche, si veda Roberts 1994.



### 2.2.6 Quali competenze orali in L2?

Sebbene il grado di competenza orale nella lingua seconda sia una delle variabili che contribuisce a definire i diversi profili e livelli di alfabetizzazione (cfr. Paragrafi 2.3 e 2.4), scarsa attenzione è stata posta in letteratura sulle caratteristiche del parlato in L2 di soggetti analfabeti e debolmente alfabetizzati in L1, soprattutto nel caso di apprendenti adulti<sup>12</sup>.

Bigelow e Tarone (2004), infatti, hanno evidenziato come le ricerche di linguistica acquisizionale che hanno incluso anche le abilità orali nel proprio oggetto di studio si siano soffermate esclusivamente sui seguenti quesiti:

- Qual è il rapporto tra le abilità orali nella L1 e lo sviluppo della letto-scrittura nella L2?
- Qual è il rapporto tra le abilità orali nella L2 e lo sviluppo della letto-scrittura nella L2?

Tali abilità orali, che in ambito anglofono sono concentrate nel concetto di *oracy*, riguardano la capacità di ogni individuo di analizzare, decodificare, produrre e usare la lingua nella comunicazione parlata<sup>13</sup>.

Tarone *et al.* (2009) hanno condotto uno studio su apprendenti adulti di inglese L2 di origine somala e con due diversi livelli di alfabetizzazione nella lingua materna. Al fine di esplorare in che modo il diverso grado di dimestichezza con la lettura e la scrittura nella L1 potesse influire sulle abilità orali nella seconda lingua, le studiose hanno somministrato ai partecipanti somali diversi *task*, esclusivamente orali: individuazione di differenze tra due immagini, completamento di una storia, narrazione di una storia a immagini e imitazione elicitata.

L'analisi delle produzioni orali così ottenute ha permesso di evidenziare diversi comportamenti tra i due gruppi di apprendenti. Coloro che presentavano un più alto livello di *literacy* nella L1 hanno prodotto narrazioni in L2 più elaborate da un punto di vista sintattico e con una più ampia variazione di forme e strutture e ottenuto risultati migliori sia nel *task* di imitazione elicitata sia nel caso di risposte a *feedback* correttivi forniti dalla somministratrice nel corso delle altre attività. Tali apprendenti sono stati agevolati da una più sviluppata capacità di decodificare e analizzare metalinguisticamente gli input proposti e dalla possibilità di utilizzare, in questo processo, anche la memoria visiva della forma scritta degli enunciati.

Gli apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua materna, al contrario, hanno prodotto narrazioni caratterizzate da una sintassi molto semplice e poco variata e hanno utilizzato prevalentemente strategie di tipo semantico e lessicale nel *task* di imitazione elicitata, così come in risposta ai *feedback* correttivi, ottenendo risultati quantitativamente e qualitativamente peggiori rispetto all'altro gruppo. A margine di tali riflessioni, è stato notato, inoltre, che alcuni appren-

<sup>12</sup> Lo stesso *gap* è stato evidenziato nello studio di Riches & Genesee 2006.

<sup>13</sup> Il concetto di *oracy* è stato per la prima volta introdotto da Andrew Wilkinson (1965) per riferirsi allo sviluppo delle abilità di ascolto e di produzione orale e come nozione parallela a quelle di *literacy* e *numeracy*.

ti con scarsi livelli di *literacy* ponevano attenzione particolare al livello soprasegmentale ed erano più propensi a imitare la struttura intonativa dell'enunciato input piuttosto che a riprodurre le corrette strutture morfosintattiche o semplicemente l'ordine delle parole.

Uno studio volto a valutare le abilità orali in olandese L2 da parte di apprendenti con diverse lingue materne e bassi livelli di *literacy* è stato condotto da Strube *et al.* (2013) in diverse classi di alfabetizzazione. Anche in questo caso l'analisi delle produzioni orali, elicitate attraverso *task* di descrizione di immagini, si è concentrata su alcuni aspetti lessicali, morfosintattici e testuali. I risultati ottenuti sono stati analizzati, però, alla luce di diverse variabili, che riguardavano non solo caratteristiche personali degli apprendenti (età, tempo di permanenza nel paese ospitante, avvio del processo di apprendimento) ma anche fattori inerenti al contesto della classe e la pratica didattica (composizione della classe, grado di interazione tra i partecipanti, focus sul contenuto, materiali didattici, proposta di attività in gruppi).

Ne è scaturito un quadro complesso, in cui sono state rilevate, tra le variabili più importanti: l'età degli apprendenti, in rapporto inversamente proporzionale al livello di sviluppo delle abilità orali nella L2; l'omogeneità della classe in termini di livello di competenza nella seconda lingua, che favorisce la partecipazione e l'interazione tra gli apprendenti; l'uso di supporti multimediali all'apprendimento linguistico; la proposta di attività che prevedono un focus specifico sullo sviluppo e l'esercitazione delle abilità orali e che affiancano le attività di lettura e scrittura.

Se lo studio citato di Tarone *et al.* (2009) ha, quindi, dimostrato che il grado di sviluppo delle abilità di letto-scrittura nella lingua materna influisce sui meccanismi cognitivi e di memoria, di analisi e produzione della lingua orale non solo nella L1 ma anche nella L2, l'analisi condotta da Strube *et al.* (2013) ha inserito il discorso sullo sviluppo delle abilità orali nel contesto della pratica didattica in classi di alfabetizzazione in lingua seconda per adulti.

Va sottolineato che, per quanto è a conoscenza di chi scrive, non vi sono studi che hanno analizzato in maniera specifica e approfondita il rapporto tra il processo di alfabetizzazione nella lingua materna e lo sviluppo della competenza prosodica nella seconda lingua.

### 2.3 Profili di apprendenti

Come è stato già evidenziato nei paragrafi precedenti, gli apprendenti adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati di lingue seconde rappresentano una popolazione tutt'altro che omogenea. All'interno di questa disomogeneità è però possibile intravedere un *continuum* tra i due poli dell'analfabetismo e dell'alfabetismo (Minuz 2019).

Disposti in una scala di competenze, i diversi profili di apprendenti in classi di alfabetizzazione sono proposti dal Consiglio d'Europa e ripresi recentemente da Brichese (2018)<sup>14</sup>:

<sup>14</sup> <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/literacy-profiles>.



- prealfabeti (*preliterate* – Robson 1982), cioè apprendenti la cui lingua materna non possiede un sistema di scrittura o non è strumento di scolarizzazione. Tali apprendenti non sono in grado di comprendere il ruolo della scrittura come sistema semiotico e rappresentano la fascia di maggiore vulnerabilità;
- *analfabeti strumentali*, apprendenti che non hanno mai sviluppato le abilità meccaniche di lettura e scrittura e sono completamente privi di un percorso di scolarizzazione. In questo secondo gruppo rientrano anche i parlanti di una lingua materna che abbia un sistema di scrittura non alfabetico o un sistema alfabetico diverso da quello del Paese ospitante;
- *analfabeti funzionali*, apprendenti che hanno una breve storia di scolarizzazione nel Paese d'origine (massimo cinque anni) e, benché riescano a leggere e scrivere la propria lingua materna, non sono in grado di utilizzare efficacemente le abilità di letto-scrittura in tutti i contesti della vita sociale. Sono definiti anche “debolmente alfabetizzati” o “semialfabeti”. È possibile includere in questo gruppo anche gli analfabeti di ritorno.
- *alfabetizzati*, cioè quegli apprendenti con i quali è possibile avviare un percorso di formazione linguistica, comprendendo fin da subito attività di letto-scrittura e riflessioni di natura grammaticale e metalinguistica. Quest'ultimo gruppo è al suo interno molto eterogeneo, per livello di istruzione, lingua materna, età di apprendimento, motivazioni e altri fattori biografici e sociolinguistici.

Per avere un quadro globale delle caratteristiche di un apprendente, infine, bisogna incrociare tali profili con i dati relativi alle competenze orali nella seconda lingua, alla distanza tipologica tra L1 e L2; con le informazioni sulla frequenza e sul tipo di contatti che gli apprendenti hanno con la lingua del Paese d'arrivo e sui domini all'interno dei quali tali contatti avvengono.

La necessità di sistematizzazione di questi profili, in linea con i profili dei diversi livelli di competenza linguistica e comunicativa del QCER, ha portato alla formulazione di strumenti specifici per la descrizione e la valutazione delle competenze alfabetiche anche per l'italiano L2, come si vedrà nel prossimo paragrafo.

## 2.4 Strumenti per la descrizione e valutazione delle competenze alfabetiche

Uno dei limiti del QCER è stato chiaro sin da subito per chi lavora nel campo della formazione linguistica dei migranti adulti: i suoi descrittori risultano solo parzialmente efficaci nel caso di apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati nella lingua materna.

Se nella composizione del profilo di questo tipo di apprendenti è possibile usare il Quadro per la valutazione delle competenze orali, i descrittori relativi alle abilità di lettura e scrittura, invece, appaiono inadeguati, essendo formulati per apprendenti che hanno già effettuato un percorso di scolarizzazione nella L1, che magari conoscono una o più lingue europee e che di certo sanno già utilizzare l'alfabeto latino (Rocca 2013).

L'assenza nel QCER di parametri adatti ad apprendenti con bassi livelli di *literacy*, associata alla consapevolezza delle specificità e problematicità di tale gruppo target, ha reso necessaria la formulazione di nuovi descrittori.

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 Benchmark 2000* (Centre for Canadian Language Benchmark 2001; 2015)<sup>15</sup>. Tale documento riconosce uno spazio didattico specifico all'alfabetizzazione in lingua seconda e prevede una fase precedente allo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura chiamata appunto *Foundation phase*<sup>16</sup>. Oltre ai descrittori delle competenze alfabetiche, il *Canadian Language Benchmark* fornisce anche utili esempi di strumenti didattici e attività da proporre nelle classi di alfabetizzazione.

In ambito europeo si ricordano invece il *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour le première acquis en français* (Beacco et al. 2005) e gli *Alpha-Levels*, introdotti in Germania nel 2011 (Grotlüschen & Riekmann 2011).

Le proposte italiane per i descrittori delle competenze alfabetiche provengono essenzialmente dagli Enti Certificatori per l'italiano L2, in particolare dall'Università per Stranieri di Siena e dell'Università per Stranieri di Perugia. Esse sono state formulate in sinergia con quanti lavorano in diversi contesti alla formazione linguistica in italiano L2 di apprendenti poco o per nulla alfabetizzati nella lingua materna.

Già nel 2004, Paola Casi, docente di italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti (ex CTP, ora CPIA), in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena e alla Fondazione ISMU, aveva proposto un percorso strutturato in quattro livelli, da ALF1 a ALF4, che si intendevano come precedenti al livello A1 del QCER per le abilità di lettura e scrittura (Casi 2004).

In una cornice molto più ampia e complessa si inserisce invece la proposta del "Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1" redatti dal Centro per la Valutazione e la Certificazione Linguistica (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia e inseriti nel volume *"Italiano L2 in contesti migratori"* di Alessandro Borri e colleghi (2014). Tali descrittori riprendono i quattro profili di apprendenti proposti dal Consiglio di Europa (cfr. Paragrafo 2.3) e prevedono una progressione in quattro fasi:

Pre alfa A1 > Alfa A1 > Pre A1 > A1

Il sillabo proposto è strutturato in sei aree tematiche, a loro volta suddivise in quattro macrosezioni (domini) e il percorso segue una successione di passaggi, collegati allo sviluppo delle competenze alfabetiche sia strumentali sia funzionali, che vanno dal "Riconoscere" al "Riuscire" all'"Iniziare a saper fare" e giungono infine al "Saper fare". Per la descrizione del sillabo, inoltre, sono previste diverse Tavole di descrittori, sul modello sia del QCER sia del *Profilo della lingua italiana* (Spinelli & Parizzi, 2010) nonché Tavole specifiche relative alle singole aree tematiche.

<sup>15</sup> È possibile visionare e scaricare il documento all'indirizzo [www.language.ca](http://www.language.ca).

<sup>16</sup> In linea con la tradizione nordamericana, si include anche il far di conto (*numeracy*) tra le abilità comunicative.

Riguardo i tempi previsti per lo sviluppo delle competenze alfabetiche, e in particolare di quelle strumentali, è stato calcolato che sono necessarie circa 600 ore per effettuare l'intero percorso dalla completa assenza di abilità di letto-scrittura al raggiungimento di un livello di competenza pari all'A1<sup>17</sup>.

È da sottolineare, inoltre, la recente introduzione di un livello di competenza Pre-A1 anche tra i descrittori del QCER nel *Compendio al Quadro*, pubblicato nel 2018 (in italiano nel 2020). Tale livello però non corrisponde al terzo stadio previsto nel Sillabo di Borri e colleghi ma è piuttosto propedeutico all'A1 e presuppone ancora una volta un apprendente scolarizzato, che si sta avvicinando alla lettura e scrittura della L2 ma il cui livello di alfabetizzazione strumentale e funzionale nella L1 non è messo in discussione.

Un auspicabile *Quadro Comune Europeo per l'alfabetizzazione e la L2* è tuttora in fase di progettazione e sperimentazione (Minuz *et al.* 2019).

## 2.5 La didattica della L2 ad apprendenti adulti analfabeti e debolmente alfabetizzati

### 2.5.1 Uno sguardo ai più recenti approcci e ai metodi per la didattica delle lingue seconde

Stabilire una tipologia degli approcci e dei metodi della glottodidattica non è cosa semplice e nel corso degli ultimi decenni i tentativi di classificazione sono state diversi, a seconda degli aspetti e dei parametri di volta in volta considerati<sup>18</sup>. Tra le altre, si ricordano, nel contesto italiano, le proposte di Titone (1982), Balboni (1985), Cambiaghi (1987), Freddi (1994), Porcelli (1994), Borello (1996), Danesi (1998), Serra Borneto (1998), Pichiassi (1999), Diadori (2011), Chini & Bosio (2014).

Sebbene vi siano delle divergenze di impianto nelle varie classificazioni, tutti gli autori citati evidenziano come l'approccio deduttivo e il metodo grammaticale-traduttivo, applicati in primo luogo nell'insegnamento delle lingue antiche, siano rimasti per lungo tempo i più utilizzati nella didattica e concordano nel constatare una vera e propria svolta avvenuta a partire dagli anni Sessanta del Novecento nell'ambito delle ricerche glottodidattiche in contesto europeo e nord-americano. Da oggetto di studio e insieme di regolarità ed eccezioni grammaticali, la lingua ha cominciato a essere considerata strumento di comunicazione e di azione sociale.

<sup>17</sup> L'ammontare delle ore previste per un percorso di alfabetizzazione dà un'idea di quanto possa essere arduo, se non impossibile, il cammino verso la stabilizzazione regolare nel Paese ospite per chi non abbia già sviluppato le abilità di lettura e scrittura nella L1 e debba ottenere una certificazione di livello A2 nella seconda lingua.

<sup>18</sup> Secondo la definizione di Balboni (1999), ripresa anche in Diadori (2011), si definisce approccio: "[...] la filosofia di fondo di ogni proposta glottodidattica. L'approccio valuta e seleziona dati e impianti epistemologici delle varie teorie e delle varie scienze di riferimento, e li organizza secondo i parametri propri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi per mezzo dei quali i suoi principi generali vengono applicati nell'insegnamento" (Balboni, 1999, p. 5). Con il termine metodo, quindi, si intende "[...] la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi. Il metodo non è "buono" o "sbagliato", "vecchio" o "moderno", è semplicemente coerente o incoerente con le premesse dell'approccio che esso intende mettere in pratica" (Ibidem, p. 66).

È stato Noam Chomsky (1968) a introdurre il concetto di “competenza linguistica”, intesa come la capacità di ogni parlante ideale di produrre e di riconoscere frasi corrette o grammaticali, al quale si sono presto affiancati i concetti di “competenza pragmatica”, con la teoria degli atti linguistici sviluppata da Austin (1962) e Searle (1969); di “competenza comunicativa” (Hymes 1972), secondo cui ogni parlante è in grado di formulare giudizi sull’efficacia dei propri enunciati e quindi di scegliere le forme più appropriate ai propri scopi comunicativi; infine, più tardi, il concetto di “competenza d’azione” (Wopp 1986; Ciliberti 1994; Long & Doughty 2009), intesa come la capacità di partecipare attivamente all’interazione con altri individui, focalizzandosi sul messaggio, sugli obiettivi e sui risultati dell’azione linguistica.

Tali evoluzioni del concetto di competenza hanno costituito le basi sulle quali si è fondato l’approccio comunicativo, che risulta tuttora uno dei più usati nell’insegnamento delle lingue moderne, traducendosi in una varietà di metodi didattici in cui priorità è data all’uso e agli aspetti funzionali della lingua, al lavoro sui testi e sui materiali autentici e alla figura dell’apprendente, in quanto protagonista del proprio percorso di formazione (Vedovelli 2002)<sup>19</sup>.

La centralità del discente è elemento fondante della Glottodidattica umanistica, approccio ampio all’interno del quale si sviluppa anche il metodo dell’apprendimento autonomo (Mariani 1994; Sinclair *et al.* 2000; Raya *et al.* 2007), sviluppato attraverso l’uso dei *portfolii* e favorito sempre di più dalla disponibilità di adeguate e specializzate risorse tecnologiche (*e-learning*)<sup>20</sup>. Complementare a questo metodo didattico è il *cooperative learning* (apprendimento cooperativo), sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta del Novecento (Slavin 1983; Comoglio & Cardoso 1996) e volto al potenziamento delle strategie di interazione tra pari e alla condivisione tra discenti dei processi di apprendimento, attraverso un’interdipendenza positiva, una distribuzione efficace delle responsabilità e un regolare monitoraggio dei risultati ottenuti.

Anche nel QCER si afferma la necessità di strutturare percorsi di lingua straniera/seconda “fondando apprendimento e insegnamento su bisogni, motivazioni, caratteristiche e risorse degli apprendenti” (Consiglio d’Europa 2002, p. 4). L’enfasi sulla dimensione affettiva dell’apprendimento e sui processi psicologici in atto nelle classi di lingua è situata all’interno di un approccio glottodidattico orientato all’azione e che considera le persone

“[...] che usano ed apprendono la lingua innanzitutto come ‘attori sociali’, vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in ambiente specifico e all’interno di un determinato campo d’azione.” (Consiglio d’Europa 2002, p. 11)

Nei descrittori del Quadro, infatti, piuttosto che sul solo “sapere” (la conoscenza del funzionamento strutturale della lingua), l’accento è posto sul “saper fare” attraverso

<sup>19</sup> Tra i metodi riconducibili all’approccio comunicativo, secondo la classificazione proposta da Chini & Bosisio (2014), si ricordano: il metodo situazionale, quello nozionale-funzionale, il metodo *Strategic Interaction* e il *Project Work*.

<sup>20</sup> Tra gli altri metodi didattici ispirati alla Glottodidattica umanistica si ricordano: il *Total Physical Response*, il *Community Language Learning*, il *Natural Approach*, il *Silent Way* e la *Suggestopedia*.

la lingua, cioè sull'azione linguistica che si compie in contesti comunicativi reali. Tali contesti sono organizzati e definiti in:

- domini, cioè sfere d'azione o aree di interesse della vita sociale (dominio personale, pubblico, educativo e professionale);
- situazioni, che si verificano in ciascun dominio e possono essere descritte sulla base di luoghi e momenti in cui avviene la comunicazione, persone e oggetti coinvolti, azioni effettuate, avvenimenti accaduti e testi incontrati;
- condizioni e vincoli che influiscono sulla comunicazione (condizioni fisiche, condizioni sociali e costrizioni di tempo).

Inoltre, in un'epoca di migrazioni e di mobilità su scala globale, e in cui la possibilità di essere in rete e di comunicare da una parte all'altra del mondo è quanto mai reale, il "saper fare" attraverso la lingua non può prescindere dallo sviluppo di una competenza interculturale. In tal senso, si rende sempre più necessario sviluppare una sensibilità che permetta di usare strategie efficaci per entrare in contatto con persone di altre culture, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di due o più gruppi sociali e culturali e di risolvere fraintendimenti e conflitti legati agli usi linguistici. Cominciando col mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del contesto ambientale di appartenenza, l'apprendente deve essere guidato a operare il superamento di una modalità di relazione pregiudizievole e stereotipata con le culture altre (Beacco *et al.* 2010).

In linea con l'accento sull'intercultura, nel QCER, nel successivo documento programmatico DERLE (*Un Document Européen de Référence pour les Langues de l'Éducation?* – Coste *et al.* 2007) e nel CARAP (*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources* – Candelier *et al.* 2012) è presente una forte sollecitazione al mantenimento del plurilinguismo in tutti i contesti di apprendimento<sup>21</sup>. In quest'ottica sono promosse le pratiche del CLIL (*Content and Language Integrate Learning*), metodo didattico che prevede l'uso della lingua seconda o straniera come veicolo dell'apprendimento di discipline scolastiche, e della DIL (Didattica Integrata delle Lingue), in cui assume grande rilievo la riflessione comparativa sui diversi sistemi linguistici e culturali e che ha come scopo principale quello di sviluppare nei discenti una consapevolezza non solo metalinguistica ma anche metaculturale<sup>22</sup>.

In conclusione, gli spunti di riflessione per la didattica delle lingue seconde fornite dai più recenti documenti europei sono tanti, così come le indicazioni pratiche e i metodi proposti negli ultimi anni sono molteplici. Una sorta di "sfiducia nel metodo didattico" ha recentemente spostato sempre più l'accento sulle numerose variabili in gioco nel processo di apprendimento e sul fondamentale ruolo del docente nella classe di lingue, al quale è richiesta una grossa dose di flessibilità. Si è delineata

<sup>21</sup> In questo senso, il Quadro fa propri e applica al contesto europeo gli studi sull'apprendimento plurilingue condotti, in primo luogo, in Canada negli anni Ottanta del secolo scorso da Cummins e già citati nel Capitolo 1.

<sup>22</sup> Per un approfondimento sulla pratica del CLIL si veda Coonan (2002).

quindi la possibilità di un approccio eclettico o integrato, che supera e raccoglie in un certo senso le classificazioni tradizionali e secondo il quale spetta al docente scegliere di volta in volta i principi della propria didattica e il metodo da proporre, sulla base dei bisogni specifici dei discenti e del contesto in cui ha luogo il processo di insegnamento/apprendimento della L2 (Diadori 2011; Chini & Bosisio 2014).

### 2.5.2 Approcci e metodi per l'alfabetizzazione degli adulti in (italiano) L2

Le tre tendenze di fondo nella didattica delle lingue moderne all'inizio del terzo Millennio – più attenzione all'individuo, più attenzione al contesto, più attenzione ai fenomeni di contatto linguistico e culturale (Diadori 2011) – sono riscontrabili anche nell'evoluzione degli approcci e dei metodi per l'alfabetizzazione degli adulti, di cui si discuterà nei prossimi paragrafi.

Come si vedrà, pur nella loro varietà, gli approcci all'alfabetizzazione si caratterizzano per il forte accento posto sul ruolo attivo dell'apprendente adulto nel processo di emancipazione linguistica e sociale (Freire 2002 – edizione originale 1970), sui suoi bisogni legati alla necessità di riuscire a orientarsi in un universo semiotico sconosciuto e, allo stesso tempo, saper gestire la comunicazione orale in una lingua seconda.

#### 2.5.2.1 I modelli della letto-scrittura

Nell'accezione più ristretta del termine, si può intendere per alfabetizzazione “quel percorso che accompagna le persone verso la piena competenza nella tecnica della lettura e della scrittura; nel nostro caso specifico la lettura e la scrittura nei caratteri latini” (Casi 2004, p. 145).

Leggere e scrivere, pur essendo abilità complementari nel concetto di *literacy*, si basano su processi e meccanismi cognitivi diversi e presentano diverse “sfide” dal punto di vista didattico.

Nell'ambito delle teorie per lo sviluppo delle abilità di lettura, due modelli si sono contrapposti per lungo tempo, dando vita a quelle che sono state ironicamente definite *reading wars*:

- un modello ascendente o induttivo (*bottom-up*), che enfatizza l'abilità di decodifica dei grafemi e di trasformazione di tali segni in suoni, come processo indipendente dal contesto. In questo modello la ricostruzione del significato del testo ha luogo progressivamente, parola dopo parola e frase dopo frase (Gough 1972; LaBerge & Samuels 1974; Massaro 1975; Oakhill & Beard, 1999);
- un modello discendente o deduttivo (*top-down*), che esalta invece il ruolo del lettore e il suo contributo nel processo di lettura, puntando sulla sua capacità di inferire informazioni dal contesto e definendo il processo della lettura come un “gioco psicolinguistico di congetture”, in cui gli aspetti grafici e fonici passano in secondo piano (Goodman 1967; Smith 1971).

Tali modelli sono stati tradotti in due diversi metodi didattici nell'addestramento alla lettura.



Il metodo analitico (o analitico-sintetico) punta, in primo luogo, sulla capacità di decodifica dei singoli segni grafici (grafemi o sillabe) e di ricombinazione di tali segni per formare nuove parole, processo in cui risulta prerequisito fondamentale un adeguato sviluppo della consapevolezza fonologica da parte dell'apprendente. Nell'uso di questo metodo, favorito nella lingua italiana dalla quasi totale trasparenza delle associazioni grafema-fonema, il punto di partenza sono solitamente le vocali. Si procede, poi, alla formazione delle prime sillabe e successivamente di parole bisillabiche piane e via via di sequenze sempre più complesse.

Il metodo globale, invece, assume come unità di apprendimento l'intera parola scritta, inserita nello spazio comunicativo reale in cui vive l'apprendente, che è sollecitato a formulare previsioni sul suo significato. In questo senso, le due componenti del segno linguistico, significante e significato, non sono considerate separatamente bensì costituiscono entrambe l'oggetto dell'azione didattica. Il metodo globale, ha, quindi, l'indiscutibile vantaggio di rendere l'apprendente molto presto capace di comprendere "pezzi di lingua" utili, presenti nell'immediato contesto della sua vita sociale.

Se il metodo analitico può risultare astratto e troppo meccanico, provocando non di rado un senso di frustrazione in discenti non avvezzi al compito della lettura (Scalisi *et al.* 2003), non sempre è facile, soprattutto per apprendenti adulti, memorizzare, con il metodo globale, lunghe stringhe di parole o anche brevi frasi senza che sia stata sviluppata un'adeguata mappatura grafema-fonema.

È emersa quindi la necessità di modelli e di metodi capaci di integrare le due diverse visioni della lettura finora discusse. I modelli definiti "interattivi" o "componenziali" presuppongono l'esistenza di diversi processi nell'attività di lettura: in questi modelli i due livelli, quello della decodifica dei grafemi e quello delle inferenze sul testo, non si escludono quindi l'un l'altro ma piuttosto interagiscono, entrambi influenzati dal *background* linguistico e culturale del lettore, che assume un ruolo tutt'altro che passivo (Rumelhart 1977; Carlo & Sylvester 1996).

Nel caso di apprendenti adulti con un basso livello di alfabetizzazione, ad esempio, secondo un processo di compensazione, è più facile che la comprensione di un testo avvenga attraverso ipotesi sul suo significato globale, basate sulla conoscenza del mondo da parte dell'apprendente, piuttosto che attraverso la decodifica delle singole unità grafiche (Stanovich 1980).

Il riconoscimento della natura composita del processo di lettura deve essere quindi tradotto in metodi didattici che esplorino e allenino le diverse abilità coinvolte in tale processo: sono i cosiddetti "metodi misti", talvolta definiti "sintetici" o "ibridi" e tuttora i più usati (Nitti 2020), che partono solitamente dall'analisi di singole parole significative per l'apprendente. Tali parole, presentate in contesto, vengono riconosciute in un primo momento globalmente e poi successivamente analizzate, smontate, rimontate, confrontate con altre e quindi ricondotte a sequenze di grafemi<sup>23</sup>. Il passaggio da una fase di globalità/riconoscimento a quella di analisi/scomposizione e poi a una terza fase di sintesi nella quale l'apprendente dovrebbe riuscire a leggere una data parola riprende anche per l'apprendimento della lettura la

<sup>23</sup> Tra i metodi ibridi si ricordano il metodo di Deva (1962) e quello più recente di Meneghello (2011).

sequenza gestaltica che è alla base della struttura dell'Unità Didattica come modello operativo (Freddi 1999).

Gli studi sull'apprendimento della scrittura risultano meno numerosi di quelli condotti sull'attività di lettura. Anche per la scrittura, comunque, sono stati identificati processi di ordine inferiore, quali, ad esempio, la codifica dei suoni della lingua in segni grafici e la padronanza delle regole ortografiche e di punteggiatura, e processi di ordine superiore, come la progettazione, la stesura e la revisione del testo scritto, che riguardano la cosiddetta consapevolezza metacognitiva delle attività che producono la scrittura stessa (Bereiter & Scardamalia 1995; Cicalese 2001).

Nel caso di apprendenti di una L2 con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua materna, gli obiettivi dell'avviamento alla pratica della scrittura sono principalmente due: da un lato è necessario sviluppare o rafforzare la capacità di utilizzo dei grafemi, le abilità manuali e la padronanza delle convenzioni ortografiche; dall'altro lato occorre sviluppare o rafforzare la competenza linguistico-comunicativa in L2 di tipo testuale, morfosintattico e lessicale. È necessario inoltre che siano veicolati, nella didattica rivolta a tali apprendenti, il senso stesso della pratica della scrittura, della funzione e degli usi sociali della parola scritta nonché la consapevolezza dell'esistenza di diverse tipologie di testi, inseriti nel contesto di situazioni comunicative reali (Minuz 2005).

L'accento sulla dimensione socioculturale delle pratiche di letto-scrittura è evidente nel "modello ideologico" applicato all'alfabetizzazione (cfr. Paragrafo 1.2.2). In contrapposizione al "modello autonomo", esso presta molta attenzione al contesto in cui il processo di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura ha a luogo<sup>24</sup>.

[...] la *literacy* non può essere considerata semplicemente come un insieme di competenze che vivono nella testa delle persone. Al contrario, la *literacy* è un fenomeno che si realizza soltanto in, e attraverso, pratiche sociali di vario genere e quindi prende forme diverse nei diversi contesti sociali e culturali. (Buckingham 2007, citato in Banzato 2013, pp. 7-8)

#### 2.5.2.2 La didattica dell'oralità

Come già osservato in precedenza, un docente in una classe di alfabetizzazione deve tenere conto sia dei bisogni degli apprendenti legati alle abilità di letto-scrittura sia della necessità dello sviluppo di una competenza comunicativa orale, declinata in termini di funzioni e di task linguistici e utile per la sopravvivenza nel paese ospitante.

Non potendo prescindere dall'allenamento delle abilità orali di ascolto, produzione e interazione, un curriculum rivolto a apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua materna deve prevedere l'intreccio di parlato e scrittura, con il radicamento del processo di formazione linguistica in pratiche discorsive che siano già proprie dell'apprendente:

<sup>24</sup> Per una dettagliata descrizione del modello autonomo e del modello ideologico come approcci all'alfabetizzazione, si veda Street (1984).



Quando un nostro studente sarà in grado di “agire” con la lingua oralmente, per esempio a livello A1 sarà in grado di: “Descrivere sé stesso/stessa, cosa fa e dove vive” “Cavarsela con numeri, quantità, costi, orari” (Consiglio d’Europa 2002, p. 74 e 99), solo allora, a mio parere, è efficace introdurre proposte di lettura e scrittura relative a quei particolari ambiti. (Casi 2004, p. 149)

Developing the skills to make grapheme-phoneme correspondences and to identify word boundaries usually requires explicit instruction, but these skills can be taught in meaningful contexts and within a curriculum that also builds literacy through top-down practices that connect oral language strengths to the written word. (Tarone *et al.* 2009, p. 117)

È stato infatti dimostrato che esiste una relazione di reciproco rinforzo tra l’apprendimento delle abilità orali nella lingua seconda, che fungono da solide fondamenta, e quelle di letto-scrittura, che favoriscono lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica<sup>25</sup>. Una buona padronanza orale del repertorio fonologico, del vocabolario e delle strutture morfosintattiche e di discorso nella L2, infatti, sembra influire positivamente sullo sviluppo delle abilità di lettura (Burt *et al.* 2003).

Una ricerca volta a definire “cosa funziona” (*What Works?*) nella didattica di lingue seconde ad adulti con bassi livelli di alfabetizzazione è stata condotta negli Stati Uniti da Condelli e colleghi (2003). In questo studio sono state monitorate per un periodo di nove mesi 38 classi di alfabetizzazione e sono state osservate variabili legate alle caratteristiche del docente, al *background* scolastico e alla biografia dei discenti, alla conformazione della classe stessa, alle metodologie didattiche utilizzate. Tali variabili sono state poi messe in relazione ai progressi ottenuti dagli apprendenti nello sviluppo delle abilità di *literacy* in inglese L2. Tra le caratteristiche dei discenti, quelle più significativamente correlate agli esiti dell’apprendimento sono risultate l’età e il livello di scolarizzazione pregresso nella lingua materna<sup>26</sup>. Per quanto riguarda, invece, i metodi e le tecniche didattiche utilizzate, sono emerse quattro strategie positivamente correlate a risultati migliori nello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura nelle classi considerate:

- la connessione con il mondo esterno;
- l’uso della lingua materna dei discenti per rendere più chiare le istruzioni delle varie attività<sup>27</sup>;
- l’uso di attività variate e strategie di interazione;
- l’enfasi sulla comunicazione orale.

<sup>25</sup> Si pensi, a tal proposito, al metodo C.A.P.A.L.E.S e alla sequenza CApiRE, PArlare, LEggere e Scrivere proposta in tale metodo all’interno di un approccio fortemente comunicativo da Paola Casi (2015).

<sup>26</sup> È interessante notare che, nello studio di Condelli e colleghi, gli studenti più adulti hanno ottenuto risultati migliori esclusivamente nelle attività che prevedevano la lettura di materiali autentici e il confronto con situazioni reali di comunicazione, forse grazie a una maggiore esperienza di vita nel paese ospitante e più in generale del mondo.

<sup>27</sup> Tale dato è messo in relazione dall’autore stesso alla necessità di creare un clima più accogliente in situazioni non semplici di insegnamento e alla omogeneità linguistica delle classi considerate, cosa piuttosto rara nel contesto italiano.

Il lavoro condotto su materiali autentici, cioè testi della vita reale e rispondenti ai reali bisogni comunicativi dei discenti, ha permesso di sviluppare competenze lessicali e pragmatiche utili per la vita quotidiana, rafforzando nello stesso tempo le capacità di comprensione della lettura:

Activities of this sort might foster literacy development by linking new information to what learners already know and by engaging the learner in topics of interest. By starting with familiar materials that are of interest to learners and by creating situations for cognitive involvement, teachers can create interest, maintain high levels of motivation, engage students' minds and through this process build literacy skills that have importance in the lives of adults. (Condelli *et al.*, 2003, p. 27)

Collegare l'insegnamento in aula con l'esterno significa, quindi, partire da situazioni comunicative già familiari agli apprendenti, attraverso le quali sia possibile mantenere alti l'interesse e la motivazione verso l'apprendimento stesso, soprattutto in quei casi in cui la regolare frequenza ai corsi di lingua sia messa in discussione da condizioni lavorative e di vita poco favorevoli. Talvolta, infatti, portare in aula il mondo esterno significa anche condurre un'analisi delle situazioni più critiche affrontate dagli apprendenti nel Paese ospitante (mancanza di occupazione o di abitazione, difficoltà di tipo relazionale, etc.).

La proposta di attività didattiche variate permette, invece, di focalizzarsi sui diversi set di conoscenze utili per l'apprendimento della seconda lingua, di sviluppare le diverse abilità linguistiche e di non concentrarsi, ad esempio, esclusivamente sulle attività meccaniche di letto-scrittura né su quelle di natura morfosintattica. Sebbene assolutamente utili, tali attività possono a volte presentare difficoltà dovute all'uso di uno specifico metalinguaggio nonché di categorie di pensiero talvolta mai incontrate nella L1 dagli apprendenti. In particolare, anche nello studio di Condelli e colleghi, le attività che prevedono la pratica delle abilità orali e delle strategie di interazione sono state individuate come strettamente e positivamente connesse allo sviluppo della *literacy*.

Nel campo dell'alfabetizzazione degli adulti, l'enfasi posta sulla comunicazione orale si è spesso tradotta nell'uso di un approccio autobiografico, in cui assumono un ruolo fondamentale il racconto di esperienze personali e le narrazioni dei discenti<sup>28</sup>. Attraverso tali attività, che valorizzano il vissuto di ogni apprendente, la scrittura è vista anche come strumento per esprimere i propri pensieri e le proprie sensazioni. Se questo tipo di approccio sembra particolarmente indicato per classi in cui non vi è una forte motivazione strumentale all'apprendimento della L2 (si pensi ad esempio ai corsi rivolti a rifugiati o profughi che possono non avere intenzione di rimanere nel Paese che li ospita), è necessario aggiungere, però, che le attività di carattere autobiografico non sempre incontrano il favore e l'interesse di discenti meno propensi a parlare di sé o nelle cui culture il silenzio e la discrezione assumono uno speciale valore, come in quella cinese (Brighetti & Minuz 2001).

<sup>28</sup> A tal proposito, si veda, ad esempio il manuale per l'alfabetizzazione in italiano L2 *La storia di Naima* (Favaro & Papa, 1996), interamente basato su un approccio autobiografico.

A tal proposito, infine, anche nella didattica ad apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione non va sottovalutata la dimensione interculturale, a partire proprio dalla concezione che nelle diverse culture presenti in classe si ha dell'evento comunicativo "lezione" e del ruolo del docente e dei discenti. Un'operazione di negoziazione di diverse visioni dell'insegnamento, in primo luogo da parte del docente, si rende spesso necessaria al fine di evitare fraintendimenti e conflitti e di rendere gli apprendenti sempre più protagonisti del proprio percorso di formazione.

### 2.5.3 Considerazioni "sovversive"

Se è vero che gli approcci e i metodi della glottodidattica "generale" sono estendibili anche alle classi di alfabetizzazione, è però altrettanto vero che un docente di italiano L2 che lavora con apprendenti analfabeti o debolmente alfabetizzati è indotto a operare molteplici ribaltamenti rispetto alla tradizionale gestione dell'attività didattica.

In maniera speculare allo "shock da documento" vissuto dall'apprendente e di cui si è parlato nel Paragrafo 2.2.1, anche il docente alfabetizzatore può vivere un turbamento, legato alla constatazione di non poter contare sul mezzo della scrittura per le spiegazioni, le consegne delle attività nonché per gli avvisi da dare ai suoi studenti (una sorta di "shock da oralità" – Maffia & De Cicco 2020).

Soprattutto nel caso in cui non abbia ricevuto una formazione specifica, il docente si troverà costretto a sovvertire il proprio modo di insegnare, provando a indossare la lente dell'oralità, punto di partenza essenziale per poter costruire delle basi solide per lo sviluppo della letto-scrittura, come è stato già osservato nel paragrafo precedente.

Questa operazione di decentramento (nei termini di Caon 2019) è utile ed essenziale al docente sia per non dare nulla per scontato, a partire dalle più semplici regole di comportamento nel contesto della classe, sia per riuscire realmente nell'azione di valorizzazione delle competenze pregresse degli apprendenti, tanto importante per sostenere e potenziare la loro autostima. L'eterogeneità che caratterizza solitamente le classi di alfabetizzazione, inoltre, impone al docente di non limitarsi all'applicazione di un unico approccio o di un unico metodo ma di integrare un'ampia gamma di strategie e strumenti didattici, in accordo con quella flessibilità cui si faceva riferimento già alla fine del primo paragrafo di questo capitolo.

Uscire da una visione necessariamente monolingue dell'interazione in classe e cercare di far emergere i repertori plurilingui degli apprendenti<sup>29</sup>; prescindere dall'egemonia della scrittura che spesso pervade le classi di lingua rivolte ad altri target; ancora, provare anche ad andare oltre alle "sole" parole parlate, per fare emergere competenze legate agli aspetti prosodici della lingua, come si vedrà nel caso degli apprendenti senegalesi di italiano L2: sono tutte operazioni non sempre semplici che richiedono a un docente la volontà di mettersi in discussione, di formarsi, di sbagliare e riprovare.

<sup>29</sup> È molto interessante e utile, in questo senso, anche l'osservazione delle tracce delle lingue materne degli apprendenti nel panorama linguistico urbano in prospettiva didattica (Borri 2019).

PARTE B

LO STUDIO



## Immigrati senegalesi: lingue e scolarizzazione in Senegal

In questo Capitolo si presenteranno alcuni dati sulla comunità senegalese in Italia e nella città di Napoli, in una prospettiva demografica (Paragrafo 3.1). Saranno poi descritti la situazione sociolinguistica e il sistema educativo del Paese d'origine di tale gruppo, il Senegal (Paragrafo 3.2). Particolare attenzione sarà posta alla differenza di impostazione didattica tra scuole francesi e scuole coraniche e sarà fornito un approfondimento sul wolof, lingua veicolare senegalese, e sulle sue caratteristiche fonetiche e prosodiche.

### 3.1 *L'immigrazione senegalese in Italia*

La massiva immigrazione senegalese verso l'Italia ha avuto inizio negli anni Ottanta del Novecento, con i primi arrivi che risalirebbero al 1984, e ha subito un incremento nel corso degli anni Novanta, a causa delle peggiorate condizioni economiche, delle scarse opportunità lavorative in Senegal e della progressiva desertificazione del nord del Paese (de Filippo 2003; Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2022).

Agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso, gli immigrati senegalesi erano quasi esclusivamente uomini (oltre il 97%), di solito in possesso di un permesso di soggiorno per motivi di lavoro (Maffia *et al.* 2013). In quegli anni, lo squilibrio di genere non era una caratteristica peculiare di tale gruppo nazionale, poiché anche in altre comunità, come quelle tunisina, marocchina e pakistana, si riscontrava una percentuale di presenze femminili minore del 10%. Il dato interessante è che, benché da allora tale squilibrio sia andato riducendosi, la prevalenza maschile è rimasta comunque ben marcata fino ad oggi, come si vedrà in seguito.

Sulla base delle informazioni ricavate dai dati del censimento demografico del 2011, è possibile constatare come a partire dal 1991 e nel corso di un ventennio il numero di maggiorenni senegalesi in possesso del permesso di soggiorno in Italia sia quasi triplicato, raggiungendo le 75.000 unità, con un'evoluzione a scalini legata alle periodiche occasioni di regolarizzazione straordinaria<sup>1</sup>. Il censimento del 2018 vede la comunità senegalese al 13° posto come numero di presenze (al 4° se si considerano solo i paesi africani), con 105.277 cittadini originari del Senegal residenti in Italia<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> È possibile consultare i dati del censimento del 2011 all'indirizzo <http://www.istat.it/it/censimento-popolazione/popolazione-2011>.

<sup>2</sup> I dati sulla popolazione straniera a partire dal censimento del 2018 sono disponibili all'indirizzo <https://demo.istat.it/>.

Nel 2021, su un totale di 5.039.637 di cittadini stranieri regolarmente residenti, la comunità senegalese è al 14° posto per numero di presenze e conta al 1° gennaio 111.092 soggiornanti regolari, attestandosi come la maggiore comunità dell'Africa sub-sahariana presente in Italia.<sup>3</sup>

Con un tasso medio di occupazione del 57,7%, i senegalesi uomini risultano principalmente impiegati nel settore industriale, in quello del commercio e nei trasporti, mentre le donne sono occupate soprattutto nei servizi sociali e alle persone.

Secondo i dati più recenti, la percentuale di presenze maschili si è notevolmente ridotta nel tempo, raggiungendo circa il 74% sul totale dei residenti, benché rimanga sempre maggiore del dato globale sulla popolazione straniera (48,3%) nonché di quello riguardante altre collettività storicamente "maschili", come quelle tunisina (61,7%), marocchina (53,9%), egiziana (66,3%), pakistana (71,5%) e bangladese (71,8%). Si osserva, inoltre, una tendenza completamente opposta ad altri gruppi nazionali, quali quello ucraino e moldavo, che nel 2021 presentano rispettivamente il 22,4% e il 34,3% di uomini sul totale dei cittadini soggiornanti in Italia.

Secondo i dati del Rapporto sui senegalesi in Italia pubblicati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali (2022), l'età media all'interno della comunità è di circa 35 anni, con una forte concentrazione nella fascia d'età giovanile e un gruppo di minori che rappresentano il 21,2% dell'intero gruppo<sup>4</sup>. Coloro che sono in possesso di un permesso di soggiorno permanente sono la maggioranza assoluta, il 62,4% della comunità, mentre tra i permessi temporanei prevalgono quelli per motivi di famiglia (46,4%) e quelli per lavoro (31,1%). L'aumento negli anni del numero di richieste di ricongiungimento familiare, finalizzate soprattutto all'arrivo di minori in Italia, si può considerare un importante indicatore del grado di stabilità socioculturale e di integrazione della comunità sul territorio, data la necessità da parte del richiedente di dimostrare la disponibilità di un alloggio adeguato e di un reddito minimo<sup>5</sup>. Tale dato è confermato, inoltre, dall'elevato numero di acquisizioni di cittadinanza: con 4.005 neocittadini italiani originari del Senegal nel 2020, la comunità senegalese si posiziona all'ottavo posto per numero di concessioni.

A ulteriore conferma di un forte radicamento sociale sul territorio italiano, si segnala l'alto numero di associazioni della diaspora (78, secondo i dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali) finalizzate alla mediazione interculturale, alla valorizzazione della cultura di origine e alla tutela delle comunità straniere.

Quello senegalese è, in conclusione, un modello di migrazione a prevalenza maschile, condiviso con altre collettività del nord Africa e del sub-continente indiano,

<sup>3</sup> I cinque paesi di provenienza più rappresentati nella popolazione straniera in Italia sono la Romania (1.076.412), l'Albania (433.171), il Marocco (428.947), la Cina (330.495) e l'Ucraina (235.953).

<sup>4</sup> Questi dati relativi all'età media confermano in gran parte la situazione demografica della comunità senegalese già emersa con il censimento del 2011 e riportata da Maffia *et al.*, 2013. In quell'anno i minori rappresentavano il 17,6% dei membri del gruppo nazionale.

<sup>5</sup> Di seguito si tenta di ricostruire la progressiva diminuzione dei permessi per motivi di lavoro nella comunità senegalese in Italia: nel 1991 erano il 97% sul totale dei permessi rilasciati, nel 2009 circa 80%, nel 2012, il 48%, nel 2021 il 31,1%. Questo calo va di pari passo con l'aumento del numero delle donne e dei minori nella comunità.

che ha visto solo di recente un incremento della pratica del ricongiungimento familiare e che è caratterizzato da un livello crescente di stabilizzazione nel tessuto socioculturale ed economico italiano, sebbene per certi aspetti tale processo sia ancora acerbo.

### 3.1.1 La comunità senegalese a Napoli

La comunità senegalese risulta maggiormente concentrata nelle regioni del nord Italia e in particolare in Lombardia, dove al 1° gennaio 2021 vive circa il 30% dei senegalesi con regolare permesso di soggiorno e dove le prime tre province per numero di presenze sono quelle di Bergamo (9.574), Brescia (6.724) e Milano (6.659). Seguono la Toscana (11,5%) e l'Emilia-Romagna (10,7%).

La presenza di numeri più alti nelle regioni del nord e del centro e anche di caratteristiche che denotano una maggiore stabilizzazione (come un meno marcato squilibrio di genere) dipendono probabilmente da maggiori e migliori possibilità occupazionali rispetto alle altre zone della Penisola.

I senegalesi regolarmente residenti in Campania nel 2021 sono 4.743, dei quali 1.772 risiedono nella provincia di Napoli. La percentuale di presenze maschili risulta a Napoli ancora più marcata rispetto alla media nazionale, con circa l'85% di uomini sul totale dei soggiornanti. I senegalesi residenti nella città di Napoli difficilmente sono in compagnia di famiglia e, al contrario, presentano un accentuato carattere individuale del progetto migratorio, già evidenziato in passato per l'intero collettivo presente in Italia. Sono quindi confermati anche per la situazione attuale i dati di un'indagine effettuata già una ventina di anni fa proprio tra i senegalesi nella città di Napoli, secondo cui lo stile di vita condotto nel nuovo Paese (orari di lavoro incerti e proibitivi, convivenza con connazionali) non permetterebbe agli uomini di occuparsi in maniera adeguata della famiglia (de Filippo 2003). Di conseguenza, facilitati dal lavoro autonomo, essi preferirebbero piuttosto alternare periodi di lavoro in Italia a lunghi periodi di ritorno in Senegal, mostrando quella che alcuni antropologi definiscono una "vocazione alla transnazionalità", cioè la capacità di "vivere qui e là contemporaneamente, trasversalmente rispetto ai confini geografici e politici" (Riccio 2002, citato in de Filippo 2003, p. 111).

Benché il collettivo senegalese non sia numericamente tanto rilevante a Napoli, rappresentando solo l'1,94% degli stranieri residenti, tale comunità risulta una delle più visibili in città, per diversi motivi. La prima motivazione riguarda una delle principali attività lavorative dei senegalesi in città, sia uomini sia donne: il commercio ambulante. Tale attività li vede occupati sia nei quartieri di residenza (in particolare S. Lorenzo, Poggioreale e Mercato-Pendino), sia nelle zone turistiche e più ricche della città (Vomero, San Ferdinando, Chiaia), sia ancora nei Comuni limitrofi e in altre province. La seconda motivazione ha a che vedere invece con la già menzionata forte tendenza nella comunità senegalese all'associazionismo, alla creazione di strutture di sostegno agli immigrati e all'organizzazione di manifestazioni a carattere religioso e laico, spesso in collaborazione con altri gruppi etnici. Nel 1997 è nata, ad esempio, l'*Associazione dei senegalesi di Napoli*, che possiede il Centro Culturale Senegalese *Baobab* e costituisce un punto di riferimento per molte comunità immigrate, oltre a partecipare attivamente



te a tavoli istituzionali del Comune, della Città Metropolitana, della Regione e della Prefettura<sup>6</sup>. Altra realtà di origine senegalese è l'*Associazione Teranga* (termine che in lingua wolof vuol dire “accoglienza”), operativa nel settore della cultura e dei diritti<sup>7</sup>.

### 3.2 *Il quadro linguistico e educativo senegalese*

In questo paragrafo dedicato alle lingue e al sistema scolastico in Senegal si vuole cercare di descrivere quanto complesso e vario possa essere il “bagaglio” linguistico ed educativo di un immigrato senegalese, al fine di comprendere quali siano le basi sulle quali poggia il processo di apprendimento dell’italiano come seconda lingua per questo particolare target di apprendenti.

#### 3.2.1 Senegal plurilingue

Il Senegal è caratterizzato da una diversità linguistica e culturale frutto dell’incrocio di almeno tre civiltà: quella negro-africana, quella arabo-musulmana e quella occidentale francese (Cisse 2005).

Con una popolazione complessiva di quasi 18 milioni di abitanti nel 2022, secondo i dati della *Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie* le 14 regioni che formano la nazione senegalese ospitano 19 etnie e almeno 27 diversi codici linguistici<sup>8</sup>. La religione più diffusa è quella musulmana, praticata da circa il 90% della popolazione, mentre solo il 5% è di religione cristiana e la percentuale restante comprende diversi gruppi religiosi minoritari (Gifford 2016).

Unica lingua ufficiale della repubblica senegalese è il francese. Sebbene il Senegal abbia ottenuto l’indipendenza dalla Francia nel 1960, l’azione di politica linguistica del primo presidente eletto, Léopold Sédhar Senghor, ha determinato un dominio della cultura francese anche nella fase post-coloniale, in cui le autorità scelsero come lingua ufficiale “*la langue qui leur paraissait la plus immédiatement disponible et opérationnelle: la langue du colonisateur*” (Leclerc 2003, citato in Thiam 2010, p. 21)<sup>9</sup>. Senghor, considerato uno dei fondatori della francofonia, riteneva che la lingua francese fosse l’unico mezzo di unificazione delle diverse etnie presenti in Senegal nonché l’unico strumento efficace per l’insegnamento delle scienze e del-

<sup>6</sup> L’associazione non ha un sito web ma solo una pagina Facebook, disponibile all’indirizzo <https://www.facebook.com/AssociazionedeiSenegalesidiNapoli/>.

<sup>7</sup> Anche le informazioni su questa associazione sono reperibili esclusivamente su Facebook, all’indirizzo <https://it-it.facebook.com/terangaworldwidepub/>.

<sup>8</sup> Questi dati sono consultabili all’indirizzo <https://elan-afrique.org/quelles-actions-menees-page/senegal>. Da notare che, secondo *SIL – Ethnologue*, le lingue parlate in Senegal sarebbero 37, come si legge a questo link <https://senegal.sil.org/resources/language-information>. È possibile, quindi, che un individuo o un’intera comunità appartenenti a una determinata etnia possano definirsi, nello stesso tempo, come membri di più comunità linguistiche. È il caso, ad esempio, dei senegalesi di etnia niominkas che vivono tra le lingue mandingue e sérère (Cisse 2005).

<sup>9</sup> Per una recente riflessione sulle radici coloniali della francofonia e sulle politiche e pratiche linguistiche in Senegal si veda anche Golkovo 2018.

le tecniche e per lo sviluppo intellettuale del Paese in quel determinato momento storico (Thiam 2010). Il francese è tuttora la lingua dell'amministrazione e dell'*Assemblée Nationale*, lingua dei media e dell'educazione, usata in maniera quasi esclusiva nella scrittura, nelle occasioni pubbliche, nei rapporti di lavoro, nelle relazioni internazionali e nelle conversazioni in presenza di stranieri (Schiavone 2007).

Nonostante sia lingua ufficiale del paese, il francese è sostanzialmente lingua straniera (o meglio, lingua seconda) della maggioranza della comunità senegalese, per cui solitamente la lingua materna è invece una delle numerose lingue nazionali del Senegal (N'Diaye Corréard 2006).

Joseph Ki-Zerbo, storico del Burkina Faso e coordinatore di uno dei volumi dell'*Histoire générale de l'Afrique* dell'UNESCO, riferendosi al Senegal come caso rappresentativo di molti paesi africani, afferma:

On appelle nos pays des pays francophones, anglophones o lusophones malgré le fait que jusqu'à 70 ou 80 % des populations ne parlent pas ces langues. 80 % de la population sénégalaise parle le wolof. Pourtant, on ne dit pas que le Sénégal est wolofophone mais francophone. À mon avis, c'est un abus de langage. (Ki-Zerbo 2004, p. 81)

Il wolof è una delle 6 lingue (insieme al sérère, al pulaar, al diola, al mandingue e al soninké) per le quali, a partire dal 1968, è cominciato un processo di riconoscimento di status di lingue nazionali. Tali lingue sono state dotate di un sistema di trascrizione ufficiale in caratteri latini con un decreto del 1971 ma sono tuttora prevalentemente usate nella comunicazione orale: in tutti gli aspetti della vita quotidiana, nelle pratiche religiose e nelle produzioni canore dei più famosi cantanti senegalesi (Fal 2007). Il wolof, lingua più usata a Dakar e nei grandi centri urbani regionali, si è affermato come la principale lingua veicolare e interetnica e si trova spesso in concorrenza con il francese nella comunicazione orale anche nei domini pubblici<sup>10</sup>. Negli ultimi anni, infatti, si assiste a un uso sempre più diffuso del wolof anche nei media (soprattutto tv e radio) e nella letteratura, nonché nei dibattiti politici e nelle campagne elettorali regionali sebbene, una volta eletti, i candidati passino a governare usando il difficile francese della legislazione (Cisse 2005)<sup>11</sup>.

Con la riforma costituzionale del 2001, sotto la presidenza di Abdoulaye Wade, il numero delle lingue nazionali della repubblica si è esteso a tutte le lingue codificate, che oggi sono 22, secondo i dati ministeriali. Le lingue nazionali, appartenenti tutte alla grande famiglia linguistica niger-kordofaniana, e in particolare al gruppo delle lingue atlantiche occidentali e al gruppo mande, presentano tra loro molte somiglianze e sono spesso intercomprensibili, cosa che ha da sempre favorito la convivenza pacifica e la coesione sociale tra le diverse etnie (Thiam 2010).

<sup>10</sup> L'ascesa del wolof a lingua veicolare del Senegal è probabilmente da ascrivere anche all'influenza sociale ed economica dell'ordine islamico Mouride Sufi, originario delle zone a maggioranza etnica wolof (Cruise O'Brien 1998; Swigart 2001 in McLaughlin 2001).

<sup>11</sup> È interessante ricordare che le prime forme di letteratura wolof si riscontrano all'interno dei centri di educazione islamica e usano l'alfabeto arabo, con l'introduzione, da parte dei *marabouts* (le guide spirituali musulmane) di nuovi segni grafici per i suoni del wolof non presenti in lingua araba. Questo sistema di scrittura è chiamato wolofal (Fal 2007).

Oltre le lingue nazionali di recente codificazione (hasaniya, balant, mankaan, noon, manjaku, etc), esiste un gruppo di lingue ancora non codificate o che sono tuttora oggetto di un processo di descrizione e trascrizione (baïnouk, badiaranké, jalonké, bédik, bambara) (Thiam 2010). La vitalità di alcune di queste lingue autoctone, come ad esempio il paloor, è, però, minacciata dalla diffusione sempre maggiore del wolof, fenomeno che sta provocando le reazioni di gruppi etnici minoritari (Diallo 2010). Il wolof sembra infatti essere divenuto, in luogo del francese, quel “*facteur de désethnisation*”, capace di determinare, nei senegalesi di altre etnie, la perdita della propria cultura e lingua d’origine (Cisse 2005).

Il panorama linguistico del Senegal, quindi, risulta alquanto complesso. Facendo riferimento alla classificazione dei repertori linguistici africani proposta da Mioni (1988, pp. 299-303), quello senegalese è descritto come repertorio di quinto tipo, in cui il livello alto (HL) è occupato da una esolingua di origine coloniale, il livello intermedio (ML) da una lingua franca, il wolof, e il livello più basso (LL) dalle altre lingue nazionali e dai vernacoli locali non codificati (tabella 3.1).

Tabella 3.1 - *Repertorio linguistico del Senegal (adattato da Mioni, 1988)*

|    |                                           |
|----|-------------------------------------------|
| HL | francese                                  |
| ML | wolof                                     |
| LL | altre lingue nazionali e vernacoli locali |

Se in passato ha prevalso questa visione di “diglossia esogena” (Cisse 2005), con l’uso complementare di almeno due lingue diverse tra loro a livello collettivo della società e nei repertori individuali, nelle più recenti ricerche si pone piuttosto l’accento sulla nascita e la diffusione di parlate ibride e su fenomeni di contatto e *code-mixing*: da un lato il francese si “territorializza” e si contamina con gli altri sistemi linguistici usati in Senegal, assumendo una funzione sempre più strumentale e professionale (Schiavone 2007); dall’altro il wolof si diffonde anche nei contesti pubblici e soprattutto nelle grandi città, dove è ormai attestata una varietà di wolof urbano, intrisa di termini e forme dal francese (Swigart 1992; McLaughlin 2008; Juillard *et al.* 2005).

A questo quadro vanno infine aggiunte le informazioni relative alle lingue straniere parlate in Senegal: in primo luogo l’arabo, lingua dell’islamizzazione, le altre lingue europee (soprattutto il portoghese e l’inglese), parlate principalmente dai *banas-banas*, cioè i commercianti ambulanti che hanno maggiori contatti con i turisti, e infine il libanese e il cinese, lingue delle comunità immigrate in contesto urbano (Thiam 2010)<sup>12</sup>.

### 3.2.2 Il sistema scolastico in Senegal

Nel 1928 è stato stabilito, nel rapporto generale della Società delle Nazioni, che il francese dovesse essere l’unica lingua usata nelle scuole in Senegal. Le lingue autoc-

<sup>12</sup> Per uno sguardo ai dati sull’insegnamento dell’italiano in Senegal e negli altri paesi francofoni dell’Africa sub-sahariana di veda invece Talè 2014.

tone non potevano essere usate né dai maestri né dagli allievi neanche negli scambi al di fuori delle classi e nei momenti di ricreazione (Cisse 2005).

L'uso esclusivo del francese nel sistema educativo senegalese è proseguito dopo la fine del periodo coloniale e anche dopo il 1971, quando, come ricordato nel paragrafo precedente, sono state riconosciute 6 lingue nazionali e per la prima volta si è ipotizzata l'introduzione di tali lingue nella scuola primaria e nell'università<sup>13</sup>. Nonostante le forti pressioni per dare nuova vitalità e uno specifico ruolo sociale alle lingue nazionali da parte di attivisti, politici ma anche insegnanti e studenti, la politica di "francesizzazione" è continuata fino alla fine degli anni Settanta del Novecento. La prima esperienza di introduzione delle lingue nazionali nella scuola senegalese ebbe luogo nel 1977 ma si dimostrò completamente fallimentare per diversi motivi, tra i quali l'assenza di una reale pianificazione condivisa sul territorio e di materiali didattici adeguati, la diffidenza dei genitori, la scarsa formazione dei docenti e il mancato appoggio da parte delle autorità statali.

Negli anni Ottanta, con il presidente Abdou Diouf, fu creata la *Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation* (C.N.R.E.F.), allo scopo di ridimensionare il sistema educativo senegalese, di abbassare i tassi di analfabetismo e di fornire un insegnamento che rispondesse alle reali necessità formative della popolazione. Tale riforma prevedeva l'uso delle lingue nazionali a livello prescolare e nella scuola primaria, nonché nell'alfabetizzazione degli adulti, con l'introduzione di una lingua di unificazione nazionale (wolof) e di almeno una lingua straniera negli anni successivi del percorso scolastico. Anche quest'esperienza si tradusse, però, in un fallimento, in parte dovuto a contingenze storiche ed economiche non favorevoli, in parte, ancora una volta, alla mancanza di una reale volontà di attuare quanto progettato da parte delle autorità statali (Cisse 2005).

Le lingue nazionali sono state e sono tuttora utilizzate nei corsi di alfabetizzazione degli adulti (cioè nella cosiddetta istruzione informale o *alphabétisation extrascolaire*), organizzati e promossi soprattutto da ONG nazionali e internazionali, che, in questo campo, si sono gradualmente ed efficacemente sostituite allo Stato<sup>14</sup>.

Dopo altri incerti e parziali tentativi di introduzione delle lingue nazionali come lingue veicolo e oggetto d'istruzione nel sistema educativo (come quello del 2001), attualmente la scuola senegalese rimane sostanzialmente in lingua francese e di impostazione europea, con una parziale introduzione delle lingue autoctone solo nell'educazione prescolare (dai 3 ai 6 anni) e nei primi anni della scuola primaria (Universalia 2019)<sup>15</sup>. Risultano ancora molto bassi i tassi di alfabetizzazione nelle lingue nazionali (1% per il wolof), che rimangono tuttora prevalentemente usate in

<sup>13</sup> Il decreto n° 71-566 del 21 maggio 1971 afferma che "*le gouvernement sénégalais entend introduire les langues nationales dans l'enseignement sénégalais de l'école primaire à l'université*".

<sup>14</sup> Le ONG come l'OSAD – *Organisation Sénégalaise d'Appui au Développement* – sono risultate fondamentali anche nell'appoggio alla pubblicazione di opere letterarie nelle lingue nazionali (Fal 2007).

<sup>15</sup> Le lingue nazionali sono comunque usate nel corso di tutte le scuole primarie e secondarie nei momenti di svago e non è raro che gli insegnanti vi ricorrano in forma orale in caso di difficoltà nelle spiegazioni (Juillard *et al.* 2005). Per ulteriori approfondimenti sul sistema educativo senegalese, si può consultare il sito del Ministero dell'Educazione Nazionale Senegalese al seguente indirizzo <https://www.education.sn/>.

forma orale (Talè 2014). Inoltre, l'utilizzo ridotto nei primi anni del sistema educativo fa sì che non venga mai promosso l'uso di tali lingue anche nella comunicazione tecnico-scientifica: in questo modo esse rischiano di rimanere sprovviste di una terminologia specifica per l'insegnamento ai livelli superiori (Fal 2007).

Un sistema scolastico parallelo a quello statale è costituito dalle scuole coraniche. Tali scuole, dette *daara* e attestate in Senegal già dal XIV secolo, subirono una forte repressione durante il periodo coloniale poiché ritenute un ostacolo al processo di assimilazione alla cultura francese (UNESCO 1995). Il principale obiettivo delle scuole coraniche, infatti, era ed è tuttora quello di impartire l'educazione islamica tradizionale a bambini di età prescolare e scolare, al fine di formare "buoni credenti" (Gandolfi 2003). Tali scuole hanno il vantaggio di adeguarsi perfettamente ai ritmi e alle esigenze della popolazione e della vita in Senegal, in particolare al di fuori dei grandi centri urbani, ma, non essendo integrate nel sistema scolastico formale, presentano una serie di criticità: nessun controllo sulla formazione degli insegnanti, i cosiddetti *marabout*, sui metodi utilizzati (non sempre eticamente corretti), sugli standard di istruzione e sull'adeguatezza di materiali e strutture (l'insegnamento avviene di solito nella casa del maestro o all'aperto e gli strumenti sono una tavoletta di legno e argilla e un bastoncino). Inoltre, non è raro che gli studenti delle scuole coraniche, i *talibé*, che spesso vivono insieme al maestro, siano costretti alla pratica dell'elemosina, per finanziare la propria formazione (UNESCO 1995). Negli ultimi anni, a partire dal Forum di Dakar del 2000, si sta cercando di rivalutare il ruolo fondamentale delle scuole coraniche nell'educazione di base, soprattutto laddove il sistema scolastico statale risulti insufficiente, e di introdurre anche le *daara* nei programmi educativi istituzionali e in quelli di sviluppo economico e sociale del Senegal.

Attualmente il processo di alfabetizzazione, sia nelle scuole francesi sia in quelle coraniche, ancora non è esteso, purtroppo, a tutta la popolazione senegalese, nonostante i notevoli progressi degli ultimi decenni. Secondo i dati più recenti dell'UNESCO, infatti, il tasso di alfabetismo in Senegal è pari al 51,9% nella popolazione da 15 anni in su e al 69,5% nella fascia d'età 15-24 anni<sup>16</sup>.

### 3.2.3 Scuola francese e scuola coranica: due modelli di alfabetizzazione

Nella comunità senegalese le abilità orali sono, dunque, sviluppate in età prescolare e in contesto familiare in una delle lingue nazionali, mentre il processo di sviluppo delle abilità di lettura e scrittura avviene in una L2, francese o arabo, a seconda del tipo di percorso scelto. Il mancato sviluppo delle abilità di letto-scrittura nella lingua materna è considerato una delle cause principali del generale basso rendimento

<sup>16</sup> I dati sull'alfabetizzazione in Senegal sono consultabili all'indirizzo <http://uis.unesco.org/fr/country/sn>. Il sito della Banca Mondiale, presentando i dati dell'UNESCO in diacronia, permette invece di ricostruire i progressi nel processo di diffusione della letto-scrittura nella popolazione senegalese <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?end=2017&locations=SN&start=1988&view=chartUNESCO>. Particolarmente sfavorite in questo processo sono, come spesso accade, le donne, per cui il tasso di alfabetizzazione è pari solo al 43,8%. Di conseguenza, sono tantissime le iniziative volte a promuovere la scolarizzazione di bambine, ragazze e donne adulte promesse da ONG o da specifici programmi ministeriali.

scolastico nelle scuole francesi del Senegal, poiché l'uso di un codice linguistico non (del tutto) padroneggiato nella prima scolarizzazione rallenterebbe l'emergere di una adeguata consapevolezza metalinguistica nonché delle abilità di letto-scrittura (Fall 2003; Fall 2011)<sup>17</sup>.

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 degli scarsi risultati) viene dato ampio spazio alle attività di lettura e scrittura e allo sviluppo della capacità di astrazione e di analisi metalinguistica.

Nelle scuole coraniche, al contrario, si favorisce l'emergere di uno stile cognitivo che privilegia l'oralità come modo di trasmissione del sapere, di apprendimento e di elaborazione dell'informazione e lo sviluppo di una modalità espressiva non analitica ma piuttosto formulaica, globale e ridondante (Santerre 1973 in Gandolfi 2003; Fortier 1997, 2003). Le metodologie di insegnamento e apprendimento sono infatti basate sullo sviluppo delle abilità orali di ascolto, memorizzazione e produzione, esercitate attraverso la recitazione ad alta voce e la ripetizione in gruppo del Corano. Le abilità di scrittura e lettura risultano invece alquanto trascurate e la lingua del testo sacro, spesso non compresa del tutto neanche dagli insegnanti, è raramente oggetto di analisi morfosintattica (Gandolfi 2003).

### 3.2.4 Il wolof, lingua veicolare<sup>18</sup>

Il wolof è una delle lingue del gruppo atlantico occidentale della famiglia niger-kordofaniana. Appartiene al ramo settentrionale ed è parlato principalmente in Senegal, ma anche in zone del Gambia e della Mauritania (McLaughlin 2009). Veicolo linguistico dell'impero wolof nel XV secolo, è oggi lingua materna di circa 4,6 milioni di persone ed è utilizzata come lingua franca da almeno altri 7,8 milioni di parlanti, secondo i dati dell'*Encyclopaedia Britannica*<sup>19</sup>.

Secondo l'*International Encyclopedia of Linguistics* del 2003, esistono in Senegal alcuni dialetti storici del wolof, come il baol, il cayor, il dyolof (djolof, jolof), il lebou (lebu) e lo jander. Le differenze tra le varietà dialettali, però, non sono tali da compromettere la mutua intelligibilità, tanto che spesso si parla piuttosto di diversi "accenti" della stessa lingua<sup>20</sup>.

Le prime grammatiche del wolof in lingua francese risalgono al XIX secolo. È del 1826 la *Grammaire wolofe* di Jean Dard e del 1829 le *Recherches philosophi-*

<sup>17</sup> Cfr. Paragrafo 2.2.5.

<sup>18</sup> Il motivo per cui si è scelto di descrivere in maniera più approfondita le caratteristiche della lingua wolof è legato non solo alla sua diffusione in Senegal e al suo statuto di lingua veicolare del Paese ma anche al fatto di essere la lingua materna degli apprendenti senegalesi di italiano L2 coinvolti nello studio sperimentale presentato nel prossimo Capitolo.

<sup>19</sup> I dati sono consultabili all'indirizzo <https://www.britannica.com/topic/Wolof-language>.

<sup>20</sup> Robert (2011) afferma che si tratta soprattutto di variazioni fonetiche ma anche morfo-fonologiche, riguardanti in particolare il vocalismo e la flessione verbale.



*ques sur la langue ouolove, suivies d'un vocabulaire abrégé français-ouolof* del barone Roger (Bonvini 2001).

Secondo le grammatiche più moderne, il wolof presenta una semantica complessa, che si concretizza in un sistema di 10 classi nominali (8 singolari e 2 plurali) e in cui il genere non ha una marca grammaticale (Robert 2011). Le classi sono indicate da diverse consonanti, che non sono morfologicamente legate ai nomi, bensì costituiscono la base per la formazione di particelle isolate, chiamate classificatori nominali<sup>21</sup>.

Per quanto riguarda il sistema verbale, il valore aspettuale ha più importanza di quello temporale: i verbi si differenziano innanzitutto secondo il grado di compiutezza dell'azione (o il processo) che indicano. Il costituente verbale in wolof si compone di due parti: una radice lessicale invariabile, che esprime il valore semantico principale del verbo, e una marca che, attraverso affissi derivazionali e flessivi, trasmette tutte le informazioni di carattere grammaticale (persona, numero, aspetto/tempo, modo), una varietà di significati specifici (reciproco, causativo, locativo, etc.), nonché indicazioni sulla negazione e sulla focalizzazione nell'enunciato (McLaughlin 2009). Le modificazioni di tale marca, che può essere preposta, postposta o suffissata alla radice lessicale, danno luogo a 10 diverse coniugazioni verbali.

Non c'è ancora accordo sull'esistenza in wolof di una distinta categoria per gli aggettivi, che sono solitamente resi attraverso una proposizione relativa e un verbo che modifica il nome (Creissels 2000; McLaughlin 2004). Infine, sebbene l'ordine sintattico preferito sia SVO, la struttura informativa del wolof è organizzata in un elaborato sistema di focalizzazione (Creissels & Robert 1998).

Se quelle presentate finora sono le caratteristiche morfosintattiche del cosiddetto *deep Wolof*, in cui è completamente assente qualsiasi influenza della lingua francese, la nuova varietà dialettale del wolof urbano, anche conosciuto come *Dakar Wolof*, ha subito e sta tuttora subendo un processo di trasformazione non solo lessicale, con numerosi prestiti dalla ex lingua coloniale, ma anche grammaticale<sup>22</sup>. Il wolof urbano, da alcuni denigrato come versione "impura" della lingua nazionale, è tuttavia diventato la lingua-simbolo dell'integrazione della popolazione senegalese nel contesto delle grandi città e dell'affermazione di una nuova identità urbana, nonché, come già ricordato, essenziale veicolo di comunicazione interetnica (McLaughlin 2001).

Sebbene il wolof sia stato e sia ancora principalmente una lingua orale, esiste una lunga tradizione di scrittura e di produzione letteraria. Secondo Gérard (1981) e Fal (2007), i primi testi in wolof risalgono al XIX secolo e sono costituiti dall'*ajami*, poesia religiosa scritta in alfabeto arabo. La scrittura della lingua wolof in alfabeto arabo, chiamata *wolofal* e appresa nelle scuole coraniche, è usata anche al di fuori degli ambienti religiosi e tuttora sembra essere più diffusa della scrittura ufficiale in

<sup>21</sup> La grammatica generale del wolof pubblicata più di recente è quella di Jean-Léopold Diouf, pubblicata nel 2009.

<sup>22</sup> Per una riflessione sulla natura linguistica del wolof urbano, tra *code-switching* e fenomeni di ibridazione, si veda McLaughlin 2001.

caratteri latini, più recente e appannaggio esclusivamente di linguisti, educatori e un numero esiguo di autori letterari wolof<sup>23</sup>.

A partire dalla fine degli anni Ottanta del Novecento, si assiste in Senegal ai primi tentativi di rendere in forma scritta anche la varietà di wolof urbano, fino a quel momento esclusivamente orale. Le prime attestazioni sono rappresentate da due fumetti, *Boy Dakar* (1988) e *Ass et Ousou* (1989).

Si veda, ad esempio, la figura 3.1., tratta da *Boy Dakar* e ripresa da McLaughlin (2001, p. 167): nel testo è presente sia l'alternanza di espressioni francesi (es. *le voilà*) e wolof (es. *diongoma*, che secondo le norme di trascrizione ufficiali dovrebbe essere *jongoma*) sia un'ortografia wolofizzata del francese (es. *osordiwi* per *aujourd'hui* e *néguilissé* per *négligée*).

Figura 3.1 - Esempio di wolof urbano tratto da *Boy Dakar*. Fonte: McLaughlin, 2001. Trad: "Ecco qui! Un portafogli come questo non poteva che essere di una donna (giovane e voluttuosa) come te!"; "Iih! Oggi sono stata finanche negligente (in apparenza)"



#### 3.2.4.1 Caratteristiche fonetiche del wolof

Nella descrizione dei repertori consonantici e vocalici della lingua wolof esistono notevoli discrepanze tra i diversi autori, in parte dovute a scelte terminologiche non condivise, in parte ai diversi approcci teorici adottati. Per i suoni consonantici, inoltre, l'interpretazione fonologica è complicata dall'interferenza dei processi morfofonologici come l'alternanza consonantica nei radicali verbali e nei determinanti nominali (Robert 2011). Cisse (2006) mette in evidenza come un'analisi globale del fonetismo del wolof, che proponga un'adeguata caratterizzazione di tutti i suoi suoni, sia ancora assente e riprende, al tal proposito, le parole di Bothorel, secondo cui lo studio del wolof ha potuto raramente "[...] *tirer profit des éclairages différents mai toujours complémentaires que présentent l'analyse phologique et les investigations phonétiques*" (1982, pp. 32-33).

<sup>23</sup> Come riportato da Campbell e King (2013), ad esempio, il romanziere Booubacar Boris Diop, le cui opere erano originariamente in francese, ha scritto nel 2002 il primo romanzo in lingua wolof, dal titolo *Doomi golo* (traduzione inglese: *The She-Monkey and Her Babies*). Sono cominciate ad apparire, inoltre, a partire dagli anni Settanta, giornali, riviste, *pièces* teatrali e poesie in wolof (Robert 2011).



Per quanto riguarda l’inventario delle consonanti wolof, esso sembra comporsi di consonanti semplici, geminate e prenasali. Se, però, sul piano fonetico, la distinzione tra questi tre gruppi può essere chiaramente definita, non c’è unanimità circa il loro statuto fonologico, tanto che gli inventari proposti sono diversi e tuttora variano molto da autore a autore. Altre criticità riguardano, ad esempio, la natura mono- o bi-fonematica delle consonanti prenasali, lo statuto della consonante /q/ e l’introduzione dell’occlusiva glottidale nel sistema consonantico wolof.

Nel 1939 Ward proponeva un repertorio di 23 suoni consonantici, dal quale erano del tutto escluse sia le geminate sia le prenasali. Queste ultime furono per la prima volta integrate nel sistema consonantico wolof da Diagne (1971) mentre in seguito Dialo (1981) introdusse la consonante /q/ e stabilì lo statuto di fonema per l’occlusiva glottidale. Se successivamente il numero di consonanti wolof fu molto ridimensionato in uno studio di linguistica distribuzionale condotto da Sambou e Mbodj (1990), una delle descrizioni più recenti e complete sembra essere quella di Bell (2003), di cui si riporta l’inventario consonantico in figura 3.2.

Figura 3.2 - *Inventario consonantico della lingua wolof da Bell (2003)*

|                                      | <i>labial</i> |                           | <i>alveolar</i> |                           | <i>palatal</i> |                           | <i>velar</i> |                           | <i>uvular</i> | <i>glottal</i> |
|--------------------------------------|---------------|---------------------------|-----------------|---------------------------|----------------|---------------------------|--------------|---------------------------|---------------|----------------|
| <i>stops</i>                         | p             | b                         | t               | d                         | c              | j                         | k            | g                         | q             | ʔ              |
| <i>nasals</i>                        |               | m                         |                 | n                         |                | ɲ                         |              | ŋ                         |               |                |
| <i>fricatives</i>                    | f             |                           | s               |                           |                |                           |              |                           | x             | h              |
| <i>liquids</i>                       |               |                           |                 | r<br>l                    |                |                           |              |                           |               |                |
| <i>glides</i>                        |               |                           |                 |                           | y              |                           | w            |                           |               |                |
| <i>prenasalized<br/>voiced stops</i> |               | <sup>m</sup> <sub>b</sub> |                 | <sup>n</sup> <sub>d</sub> |                | <sup>j</sup> <sub>j</sub> |              | <sup>ŋ</sup> <sub>g</sub> |               |                |

In anni ancora più recenti, Cisse (2006) riprende alcune delle problematiche fonologiche della lingua wolof già discusse, cercando di valutare in che modo un’analisi fonetica possa aiutare a trovare delle soluzioni condivise. Con la sua proposta di inventario fonologico consonantico, che si riproduce integralmente in figura 3.3, prova a tenere conto delle caratteristiche fonetiche e articolatorie dei diversi suoni: i modi e i luoghi di articolazione, la forza articolatoria, il carattere esplosivo/implosivo, la nasalizzazione e la sonorità.

Figura 3.3 - *Sistema dei fonemi consonantici del wolof da Cisse (2006, p. 46)*

| faibles |   |   |   |   | fortes |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---------|---|---|---|---|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| p       | t | c | k | ʔ | P      | T | C | K | Q | ḽ | ṭ | ḥ | ʀ | q̄ |
| b       | d | j | g |   | B      | D | J | G |   | ḽ | ṭ | ḥ | ʀ | q̄ |
| m       | n | ɲ | ŋ |   | M      | N | ɲ | ŋ |   |   |   |   |   |    |
| f       |   | s | x |   |        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|         | r |   |   |   |        |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|         | l |   |   |   |        | L |   |   |   |   |   |   |   |    |
|         |   | y |   |   |        | Y |   |   |   |   |   |   |   |    |
|         |   | w |   |   |        | W |   |   |   |   |   |   |   |    |

Come si può notare, Cisse usa caratteri maiuscoli per la notazione delle geminate e simboli unici per le prenasali, al fine di evitare che la grafia influenzi la percezione di tali suoni come composti o come sequenze di due suoni, tra i quali è possibile riscontrare una frontiera sillabica. Come Bell, definisce la consonante /q/ un'occlusiva uvulare sorda e considera l'occlusiva glottidale come la consonante usata come suono di attacco in tutte le parole che iniziano per vocale.

La classificazione delle consonanti di Cisse si riscontra con poche modifiche anche in altre descrizioni fonetiche recenti, sebbene con sistemi di notazione diversi (Ka 1994; McLaughlin 2009; Robert 2011; Campbell & King 2013).

In merito alla descrizione del sistema vocalico wolof, le divergenze tra i diversi autori sembrano essere di minore portata. Sono unanimemente riconosciuti l'opposizione distintiva tra vocali brevi e lunghe e il fenomeno dell'armonia vocalica progressiva, per cui la vocale assimilatrice precede tutte le vocali assimilate (Cisse 2006). Tale fenomeno si fonda sull'opposizione tra vocali che presentano il tratto ATR (*Advanced Tongue Root*) e vocali che non lo presentano (Traoré 1994; Unseth 2009).

Per quanto riguarda l'inventario dei suoni vocalici del wolof, il sistema delle vocali brevi sembra senza dubbio comprendere otto vocali, mentre non c'è ancora accordo sulla presenza di una vocale più aperta *a*, detta "massimale", in aggiunta al suono /a/ e in opposizione a un'unica vocale aperta lunga /aa/. Si riporta, ad esempio, in figura 3.4 la classificazione proposta da Unseth (2009) per le vocali brevi e in figura 3.5 quella di Robert (2011), che comprende anche l'insieme delle vocali lunghe.

Figura 3.4 - *Repertorio vocalico del wolof da Unseth (2009, p. 1)*

|        |       | - back  |         |         |
|--------|-------|---------|---------|---------|
|        |       | + back  |         |         |
|        |       | - round | - round | + round |
| + high | + ATR | i       |         | u       |
| - high |       | e       | ə       | o       |
| - low  | - ATR | ɛ       |         | ɔ       |
| + low  |       |         | a       |         |

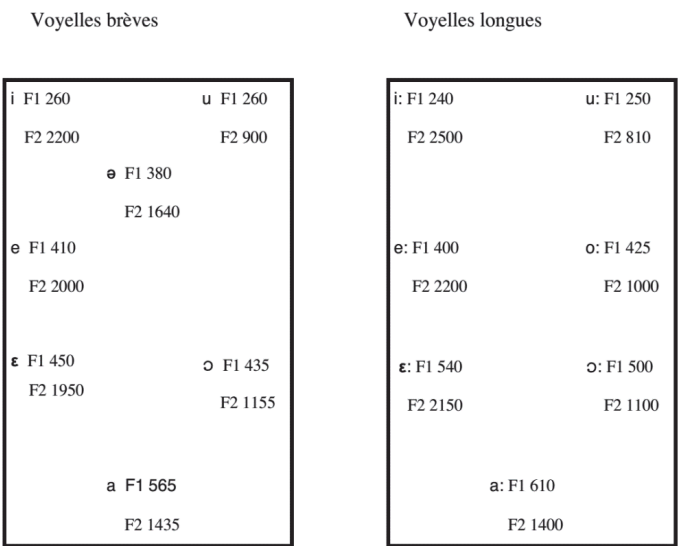
Figura 3.5 - *Repertorio vocalico del wolof da Robert (2011, p. 3)*

| voyelles brèves |     |  |   | voyelles longues |  |    |    |
|-----------------|-----|--|---|------------------|--|----|----|
| i               |     |  | u | ii               |  |    | uu |
| é               | ë   |  | ó | ée               |  |    | óó |
| e               |     |  | o | ee               |  |    | oo |
|                 | a   |  |   |                  |  | aa |    |
|                 | (à) |  |   |                  |  |    |    |

Le vocali lunghe sono 7 in tutti gli autori considerati, con l’eccezione di Dialo (1981), che prevede anche la vocale *ëë* realizzata [əə], e di Sambou (1995), secondo cui le vocali lunghe non hanno un’esistenza fonologica autonoma poiché non sono altro che un raddoppiamento delle vocali brevi.

Dal punto di vista acustico, le vocali del wolof sono state descritte per la prima volta da Calvet (1966), che propone i valori formantici medi (F1 e F2) per ciascun suono vocalico (figura 3.6).

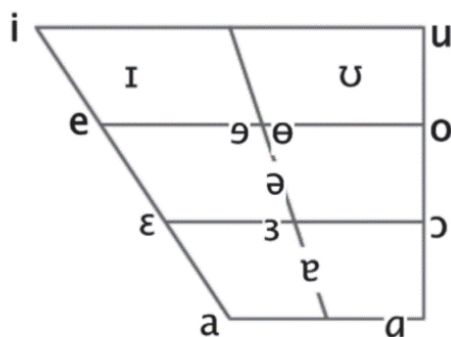
Figura 3.6 - *Valori medi di F1 e F2 delle vocali wolof da Calvet (1966, p. 19)*



Secondo tale autore, inoltre, le vocali brevi, oltre a essere di minore durata, sono realizzate anche con un'articolazione rilassata, al contrario delle vocali lunghe, che invece prevedono una tensione nei muscoli articolatori. Le ricerche fonetiche sul vocalismo wolof sono state riprese da Traoré (1994), che ha effettuato un'analisi specifica sulle vocali centrali, introducendo la vocale *ɔ̃* e riscontrando vocali globalmente più aperte rispetto a quelle proposte da Calvet.

A testimonianza della necessità di un maggiore approfondimento, in un recente studio di fonetica sperimentale, infine, si riporta per il wolof un repertorio per le vocali brevi molto più complesso (figura 3.7), con la presenza di un più ampio gruppo di vocali centrali (Wiseth 2013).

Figura 3.7 - *Repertorio vocalico del wolof da Wiseth (2013, p. 5)*



La struttura sillabica del wolof esibisce, secondo Bell (2003), un'asimmetria distribuzionale: le consonanti geminate, infatti, possono seguire solo le vocali brevi, mentre quelle non geminate possono seguire vocali lunghe o brevi. Non esistono quindi in wolof sillabe con struttura CVVCC. Esistono invece sillabe di tipo CV, CVC, CVV, CVVC, CVCC<sup>24</sup>.

Per completare le osservazioni di carattere fonetico sul wolof, è necessario aggiungere che nella varietà di wolof urbano, come riportato da McLaughlin (2001), è possibile assistere sia alla presenza nel repertorio del wolof di suoni trasferiti dalla lingua francese (nel caso in cui il parlante sia competente in tale lingua) sia, più comunemente, a fenomeni di wolofizzazione cioè di adattamento dei prestiti lessicali dalla ex lingua coloniale ai suoni del wolof (es. la parola *garage* diventa in wolof *garaas*, in cui alla fricativa /ʒ/ del francese si sostituisce il suono /s/).

#### 3.2.4.2 Caratteristiche prosodiche del wolof

Al contrario di molte lingue appartenenti alla famiglia niger-kordofaniana, il wolof (insieme al sérère e al pulaar) non è una lingua tonale.

<sup>24</sup> In alcuni studi (come in McLaughlin 2001) si ritiene invece che il wolof non presenti *cluster* consonantici.

Sebbene non vi siano studi sperimentali sulla realizzazione dell'accento lessicale in wolof, le descrizioni percettive attribuiscono a tale lingua un accento d'intensità non distintivo e quasi fisso, posto generalmente sulla prima o sulla seconda sillaba di ogni parola. La posizione dell'accento varia in relazione alla quantità vocalica. Secondo la descrizione di Ka (1998), riformulata da Rialland e Robert: "*l'accent porte sur la première syllabe des lexèmes, sauf si la deuxième est longue, auquel cas il se déplace sur cette deuxième syllabe*" (Rialland & Robert 2004, p. 170).

A eccezione di alcuni studi di Irvine (1973; 1980), che hanno evidenziato come e quanto alcune specifiche caratteristiche prosodiche del parlato in wolof (le dinamiche intonative e il *range* tonale) possano aiutare a distinguere linguisticamente diverse classi sociali, in particolare nobili e *griots*<sup>25</sup>, gli aspetti prosodici del wolof non hanno suscitato un grande interesse fino alle ricerche sperimentali condotte in anni recenti da Rialland e Robert (2001; 2004), di cui nel presente paragrafo si mostreranno i risultati. Nell'analisi dei profili intonativi nella lingua wolof, Rialland e Robert utilizzano l'approccio auto-segmentale (Ladd, 1996), secondo cui le curve melodiche degli enunciati possono essere descritte come una successione di "eventi intonativi" corrispondenti a picchi di intonazione alti o bassi (indicati, rispettivamente, con H e L) e a toni di confine (H% o L%).

Secondo i due studiosi, il sistema intonativo del wolof risulta tipologicamente molto interessante, per diversi motivi.

In primo luogo, l'intonazione non è usata per esprimere il focus all'interno di un enunciato, fenomeno abbastanza raro in una lingua non tonale. Come è stato già ricordato nel paragrafo 4.2.4., infatti, la focalizzazione nella lingua wolof è veicolata attraverso un complesso sistema verbale, in cui le coniugazioni dette "enfatiche" variano a seconda dello status sintattico dell'elemento focalizzato (soggetto, verbo o complemento).

È stata riscontrata, inoltre, l'assenza di accenti melodici: le variazioni di intonazione, cioè, non sono legate alla posizione degli accenti lessicali nell'enunciato.

L'intonazione, quindi, svincolata dai meccanismi di focalizzazione e dagli accenti lessicali, è usata in wolof per esprimere la modalità (e distinguere tra enunciati dichiarativi, interrogativi, esclamativi etc.), per veicolare significati "intensivi" o enfasi e, infine, per suddividere enunciati lunghi in unità intonative minori. Tale suddivisione, come si vedrà in seguito, è di natura opzionale ed è strettamente legata alle caratteristiche sintattiche dell'enunciato.

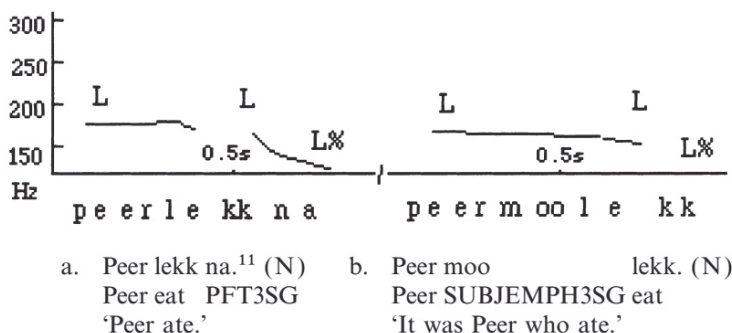
Si presentano di seguito alcune osservazioni più specifiche sulla realizzazione intonativa in lingua wolof di affermazioni, domande e ordini. Tali dati sono infatti funzionali alla discussione dei risultati dello studio sperimentale presentato nel Capitolo 5.

In enunciati dichiarativi brevi, Rialland e Robert (2001) hanno riscontrato in wolof un'intonazione piatta e una curva melodica finale discendente. Nelle Figure 3.8a e 3.8b, in cui si ripropongono gli andamenti intonativi di due enunciati dichiarativi in wolof, è evidente l'assenza di variazioni melodiche in corrispondenza degli

<sup>25</sup> I *griots*, presenti nei paesi dell'Africa occidentale sub-sahariana, sono poeti e cantori, il cui compito è quello di trasmettere e conservare la tradizione orale.

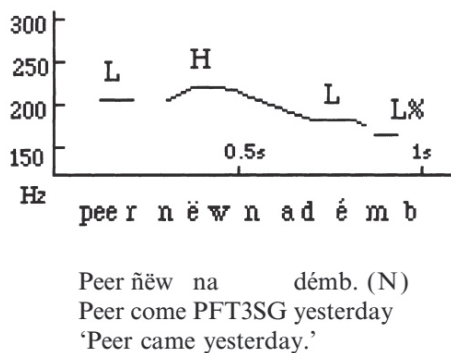
accenti lessicali ed è possibile notare come la presenza di un elemento focalizzato (in 3.8b) non abbia alcun effetto sull'andamento intonativo. Secondo gli autori, inoltre, le differenze nella struttura informativa non avrebbero influenza neanche sulle caratteristiche ritmiche dei due enunciati.

Figure 3.8a-3.8b - *Curve intonative di due enunciati dichiarativi in wolof*  
da Rialland & Robert (2001, p. 899)



Benché siano stati riscontrati anche enunciati dichiarativi con un picco d'intonazione iniziale sulla seconda sillaba (figura 3.9), l'andamento melodico piatto risulta il più usato in wolof, anche nel caso di enunciati molto lunghi.

Figura 3.9 - *Curva intonativa di un enunciato dichiarativo con picco sulla seconda sillaba*  
da Rialland & Robert (2001, p. 902)

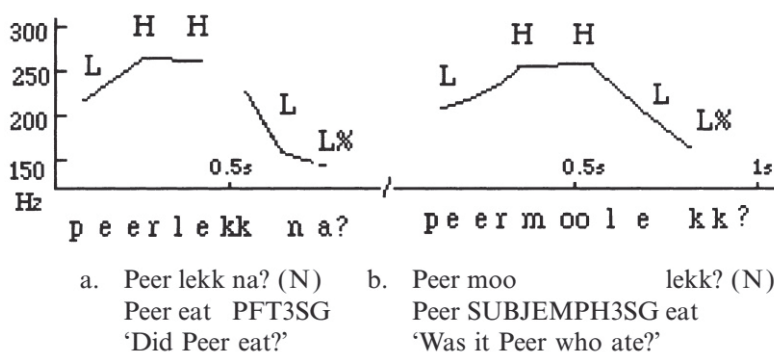


Un'intonazione più variata è presente invece nelle interrogative, in cui la posizione e l'altezza dei picchi intonativi sono strettamente legate alle caratteristiche morfosintattiche degli enunciati. Le interrogative semplici (cioè quelle che non prevedono morfemi interrogativi) sono caratterizzate dalla presenza di un *plateau* alto e un più ampio *range* tonale rispetto alle dichiarative<sup>26</sup>. Anche negli esempi proposti nelle Figure 3.10a e 3.10b si può constatare come l'intonazione sia del tutto indipenden-

<sup>26</sup> Anche le interrogative negative introdotte dal morfema *du* presentano questo andamento intonativo.

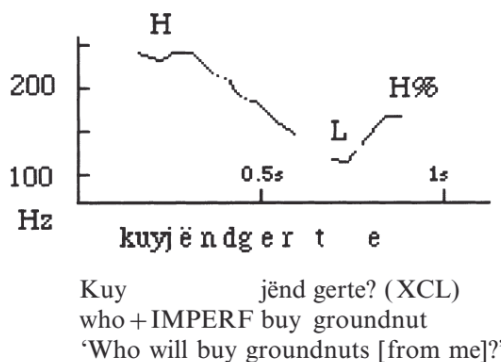
te dal meccanismo di focalizzazione. La diversa intonazione nelle interrogative rispetto agli enunciati dichiarativi, inoltre, sembra non avere alcun effetto sulla durata dei segmenti, data la necessità di preservare le opposizioni fonologiche di durata vocalica e consonantica.

Figure 3.10a-3.10b - *Curve intonative di due enunciati interrogativi in wolof*  
da Rialland & Robert (2001, p. 903)

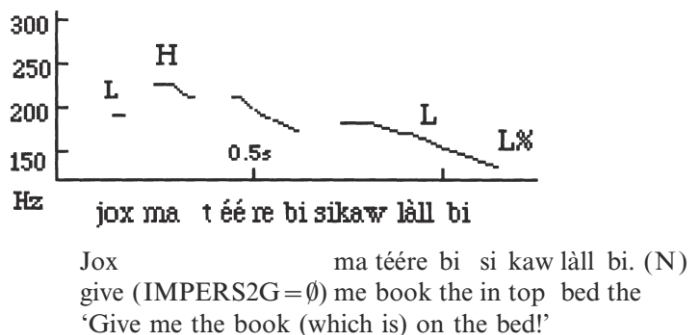


Le domande con morfemi interrogativi presentano una diversa curva melodica, con un picco di intonazione sulla prima parola (che può estendersi su due sillabe), un andamento discendente fino all'ultima sillaba e una curva finale ascendente (figura 3.11). La struttura melodica di questo tipo di enunciati non può mai essere interrotta o divisa in unità intonative minori, poiché il picco iniziale sul morfema interrogativo indica che l'interrogazione è riferita a tutto l'enunciato.

Figura 3.11 - *Curva intonativa di una domanda con morfema interrogativo in wolof*  
da Rialland & Robert (2001, p. 906)

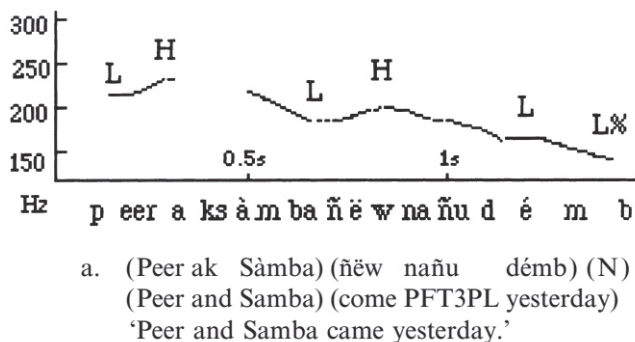


Per quanto riguarda gli ordini, sembra che il wolof, come molte altre lingue, non abbia una specifica intonazione per questo atto linguistico, che è reso attraverso la stessa curva melodica delle dichiarative, sebbene la presenza di un picco iniziale alto sulla seconda sillaba sia più frequente (figura 3.12).

Figura 3.12 - *Curva intontiva di un ordine in wolof da Rialland & Robert (2001, p. 914)*

Secondo Rialland e Robert (2001) esistono in wolof, inoltre, delle intonazioni dette "intensive". Esclamazioni, richieste con un senso esortativo o alcuni enunciati con una forte coloritura emotiva (come le espressioni di sorpresa) sono rese attraverso *plateau* alti, che si estendono per tutto l'enunciato. È possibile, inoltre, che la presenza di picchi o di *plateau*, a seconda delle caratteristiche morfosintattiche dell'enunciato, possa veicolare una particolare enfasi su un elemento (di solito un quantificatore) o sul processo espresso dal verbo<sup>27</sup>.

Come è stato già ricordato, una delle caratteristiche prosodiche peculiari del wolof è la natura del tutto facoltativa della suddivisione di enunciati lunghi (dichiarativi) in unità intonative minori. Non è raro, infatti, che tali enunciati presentino un andamento completamente piatto, come nel caso delle dichiarative brevi. Tuttavia, è possibile riscontrare il fenomeno del *downdrift*, cioè la successione di due o più gruppi intonativi, con un andamento ascendente-discendente, in cui l'unità che segue ha un tono più basso di quella che la precede (figura 3.13).

Figura 3.13 - *Fenomeno del downdrift in un enunciato dichiarativo in wolof da Rialland & Robert (2001, p. 916)*

<sup>27</sup> In questo caso per "enfasi" si intende nello studio di Rialland e Robert (2001) il contrasto sintagmatico che riguarda uno dei costituenti dell'enunciato, fenomeno diverso dalla focalizzazione, che è invece la messa in evidenza del rema, cioè dell'informazione nuova.



Anche nel caso di tali enunciati lunghi, la presenza di un elemento focalizzato non ha alcun effetto né sull'intonazione né sul ritmo: i picchi intonativi sono localizzati sulla prima o sulla seconda sillaba di ogni unità, indipendentemente dalla presenza di accenti lessicali. Le suddivisioni prosodiche sono invece fortemente condizionate dalle caratteristiche sintattiche dell'enunciato e hanno il compito di indicare, ad esempio, fenomeni di tematizzazione in alcune interrogative e, più in generale, di ordinare, dividere e distinguere le diverse proposizioni all'interno di un enunciato abbastanza lungo. Lo stesso ruolo è attribuito in wolof alle pause silenti, mai obbligatorie, che non occorrono di solito all'interno delle proposizioni ma coincidono con i confini sintattici.

Per quanto riguarda gli aspetti ritmici del wolof, è stato già ricordato che la durata sia delle consonanti sia delle vocali ha in questa lingua valore distintivo. Il ritmo sembra dunque estremamente vincolato dalla necessità di preservare tali contrasti fonologici, come dimostrato in uno studio sulla produzione di parole brevi in wolof a diverse velocità (Sock *et al.* 1996).

Le poche osservazioni proposte da Rialland e Robert sugli aspetti ritmici del wolof sono le seguenti:

- i fenomeni di focalizzazione, i diversi andamenti intonativi (dichiarativi o interrogativi) e la suddivisione di enunciati lunghi in unità intonative minori non comportano variazioni ritmiche;
- i prolungamenti vocalici si attestano solo in posizione pre-pausale;
- se in una dichiarativa con tono di confine discendente la vocale finale risulta accorciata e desonorizzata, quando l'enunciato termina per consonante, non vi sono alterazioni nella lunghezza dell'ultima sillaba.

Analisi acustiche più approfondite sulle caratteristiche ritmiche del wolof non sono al momento disponibili<sup>28</sup>.

Wolof appears to have a typologically original prosodic system in that it has no lexical tone, no tonal accent, and no pitch accent (all tones, except for one type of H, being introduced at intonation unit boundaries, or in function of these boundaries), and furthermore in that it is free of focus marking, thanks to a complex morphological system indicating focus as well as other components of information structure by means of segmental morphemes. In various respects, it is a 'minimal intonational system'. (Rialland & Robert 2001, p. 934)

In conclusione, il wolof sembra caratterizzato da un sistema intonativo "minimale", da un modello ritmico con scarse variazioni ma facilmente riconoscibile e da una precisa ed "economica" distribuzione di funzioni tra gli aspetti prosodici e quelli morfosintattici (Rialland & Robert 2004)<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Per un'analisi moraica della fonologia wolof si veda invece Bell 2003.

<sup>29</sup> Rispetto alla riconoscibilità, studi condotti sulla percezione dell'accento straniero nel francese, ad esempio, hanno messo in evidenza come il francese L2 di parlanti nativi wolof sia, appunto, estremamente identificabile (rispetto ad "altri francesi" dell'Africa occidentale), probabilmente a causa di transfer prosodici e della presenza nel francese di curve intonative discendenti caratteristiche della L1 (Moreau 2000; Boula de Mareuil & Boutin 2011).

## CAPITOLO 4

# Uno studio sulle abilità orali nell'italiano L2 di apprendenti senegalesi: tra accuratezza formale e prosodia

In questo capitolo sarà presentato uno studio sperimentale condotto sull'italiano L2 di apprendenti senegalesi con lingua materna wolof e un basso livello di alfabetizzazione nella lingua di istruzione (francese o arabo).<sup>1</sup> Dopo aver descritto le caratteristiche biografiche e sociolinguistiche del gruppo di partecipanti (Paragrafo 4.1), si descriveranno la metodologia di raccolta dei dati (Paragrafo 4.2) e le due diverse procedure di analisi del corpus di produzioni orali di tali apprendenti (Paragrafi 4.3 e 4.4.). Infine, si discuteranno i risultati di questa fase della ricerca (Paragrafo 4.5).

Gli obiettivi che lo studio si pone sono essenzialmente due:

- valutare in che modo diversi percorsi di scolarizzazione (scuola francese e scuola coranica) influiscano sulle abilità orali nella seconda lingua di apprendenti senegalesi con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua di istruzione;
- verificare, nello specifico, se i due diversi modelli di sviluppo della *literacy* abbiano un effetto diversificato sulla competenza prosodica nell'italiano L2 di tali apprendenti.

### 4.1 I partecipanti

Al fine di raggiungere tali obiettivi, sono stati coinvolti nella ricerca 28 soggetti:

- 20 apprendenti senegalesi con una competenza elementare in italiano L2;
- tre mediatori senegalesi con una competenza avanzata in italiano L2;
- cinque parlanti nativi di italiano.

Le informazioni di carattere biografico e sul *background* scolastico dei 20 apprendenti (presentate, in parte, in tabella 4.1) sono state ricavate tramite la somministrazione di un questionario, consistente in una versione rivista della biografia linguistica proposta da Pallotti e Ferrari (2008) e di cui si acclude una copia in appendice (A1). Il questionario è stato elaborato e proposto in lingua italiana, in alcuni casi con il supporto dei mediatori, come si riporterà anche in seguito.

---

<sup>1</sup> Lo studio presentato in questo Capitolo riprende e rielabora quanto riportato in Maffia *et al.* 2013, Maffia 2015, Maffia & De Meo 2015.

Gli apprendenti senegalesi coinvolti, tutti uomini, età media 31 anni, provenienti principalmente dalle regioni di Dakar e Thiès e domiciliati in Italia, a Napoli da 1 a 7 anni, hanno dichiarato di avere entrambi i genitori senegalesi e hanno indicato come lingua materna il wolof. Per quanto riguarda il percorso di studi, 10 hanno affermato di aver frequentato la scuola francese (da 2 a 14 anni) e 10 quella coranica (da 5 a 12 anni).

Il questionario ha permesso, inoltre, di raccogliere alcune informazioni sulla vita in Italia: al momento della somministrazione, 16 partecipanti lavoravano a Napoli come venditori ambulanti, uno come muratore, uno come ristoratore e due si sono definiti senza impiego; quasi tutti condividevano un appartamento a Napoli con amici, o meglio “paesani” (connazionali), e due hanno affermato di vivere da soli; anche nel caso in cui fossero sposati, le loro famiglie erano in Senegal. Tutti hanno dichiarato di essere musulmani e quasi tutti di frequentare una moschea a Napoli.

Il campione di apprendenti coinvolto nel presente studio, quindi, rispecchia appieno le caratteristiche del prototipico immigrato senegalese in Italia e in particolare a Napoli, descritto nel precedente Capitolo.

Tabella 4.1 - *Dati biografici e background scolastico degli apprendenti senegalesi di italiano L2 coinvolti nello studio sperimentale*

| <i>n.</i> | <i>Nome</i> | <i>Età</i> | <i>Anni in Italia</i> | <i>Anni di scuola in Senegal</i> | <i>Tipo di scuola</i> |
|-----------|-------------|------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1         | Ass         | 32         | 4                     | 6                                | Francese              |
| 2         | Serigne     | 29         | 3                     | 10                               | Francese              |
| 3         | Mouhamadou  | 40         | 1                     | 4                                | Francese              |
| 4         | Elhaji      | 35         | 3                     | 2                                | Francese              |
| 5         | Mackiou     | 32         | 6                     | 12                               | Francese              |
| 6         | Matar       | 28         | 4                     | 6                                | Francese              |
| 7         | Pako        | 36         | 3                     | 8                                | Francese              |
| 8         | Cheikh Ibra | 29         | 1                     | 4                                | Francese              |
| 9         | Amar        | 27         | 1                     | 8                                | Francese              |
| 10        | Boubacar    | 20         | 2                     | 14                               | Francese              |
| 11        | Ibrahima    | 39         | 5                     | 6                                | Coranica              |
| 12        | Babacar     | 29         | 5                     | 7                                | Coranica              |
| 13        | Khadim      | 31         | 1                     | 5                                | Coranica              |
| 14        | Papi        | 31         | 4                     | 12                               | Coranica              |
| 15        | Balla       | 33         | 6                     | 10                               | Coranica              |
| 16        | Chehk       | 34         | 1                     | 3                                | Coranica              |
| 17        | Modou       | 30         | 4                     | 9                                | Coranica              |
| 18        | Doudou      | 26         | 7                     | 8                                | Coranica              |
| 19        | Tamsir      | 35         | 4                     | 6                                | Coranica              |
| 20        | Kara        | 34         | 2                     | 10                               | Coranica              |

È importante aggiungere che il reclutamento degli apprendenti senegalesi è avvenuto nell’ambito della scuola di italiano dell’associazione *Scuola di Pace* di Napoli, in cui chi scrive è impegnata da oltre un decennio. Come è stato evidenziato anche in studi precedenti (Tarone, Bigelow & Hansen, 2009), soprattutto in contesti di

ricerca non convenzionali, è fondamentale che il ricercatore (o la ricercatrice, naturalmente) instauri con la comunità oggetto del proprio interesse un clima di fiducia reciproca e di rispetto. Non è detto, infatti, che le persone coinvolte nello studio siano avvezze alle pratiche di *testing*, alle procedure di raccolta dati nonché all'uso di strumenti tecnologici. È richiesta, inoltre da parte di chi conduce la ricerca una buona dose di flessibilità, affinché le esigenze di tutti siano rispettate.

Nel caso del presente studio, l'approccio con il gruppo di senegalesi è avvenuto dopo qualche mese dalla loro iscrizione ai corsi di italiano. Nel clima di accoglienza che contraddistingue l'associazione, gli apprendenti hanno avuto quindi il tempo di ambientarsi e di familiarizzare sia con la scuola sia con la ricercatrice stessa. L'aspetto più critico nella procedura di raccolta dati è stato quello relativo agli orari per gli appuntamenti, variabili a seconda delle condizioni climatiche: chi lavora come ambulante, infatti, è impegnato con il lavoro almeno fino a quando c'è abbastanza luce e, nel caso piova, ne approfitta per restare a casa a riposare, per cui è molto improbabile che esca per altri motivi, inclusa la scuola.

Essenziale per la raccolta dei dati e la riuscita della presente ricerca è stato l'apporto dei 3 mediatori senegalesi, inseriti da tempo nell'associazione e non coinvolti nella fase sperimentale dello studio. A questi ultimi è stato chiesto di spiegare a tutti i partecipanti le motivazioni alla base delle attività proposte, di fugare qualsiasi dubbio circa l'onestà della ricerca e di accompagnare gli apprendenti meno autonomi nella compilazione della biografia linguistica. Inoltre, i mediatori si sono rivelati informanti importanti per l'approfondimento di alcuni aspetti dello studio.

I cinque parlanti nativi di italiano, tutti uomini, età media 32 anni, anche essi domiciliati a Napoli, sono stati coinvolti nella procedura sperimentale della presente ricerca e hanno avuto la funzione di gruppo di controllo.

#### 4.1.1 I repertori e le competenze linguistiche

Come è stato già accennato nel precedente paragrafo, tutti gli apprendenti coinvolti nello studio sperimentale hanno indicato come lingua materna il wolof. La somministrazione del questionario ha permesso inoltre di raccogliere alcune informazioni sugli usi linguistici in vari contesti e situazioni comunicative della vita in Italia. Secondo i dati raccolti, i codici condivisi dagli informanti e utilizzati nella comunicazione in contesto migratorio sono il wolof, il francese, l'arabo e italiano. Solo in casi isolati sono menzionate altre lingue del Senegal (pular e diola) o di origine europea (spagnolo, portoghese o inglese).

In tabella 4.2 sono riportate le risposte fornite dai partecipanti alle domande sugli usi linguistici, suddivise per percorso formativo nel Paese d'origine (scuola francese e scuola coranica)<sup>2</sup>. Il wolof è stato indicato come la lingua largamente più utilizzata in famiglia (o meglio nelle comunicazioni con le famiglie ancora in Senegal) e nel tempo libero, insieme all'italiano, da entrambi i gruppi di apprendenti. Da un

<sup>2</sup> È da specificare che nel questionario, per ogni contesto/attività, era possibile dare più di una risposta, cioè indicare più di una lingua utilizzata.

lato, quindi, la lingua materna è mantenuta come lingua delle amicizie e dello svago, dall'altro lato l'italiano, lingua seconda, è usato prevalentemente al lavoro ed è la principale lingua dei media (tv e internet). Sullo sfondo di questa situazione di parziale diglossia lingua materna/lingua seconda, si aggiungono le lingue di istruzione, francese e arabo, principalmente usate nelle attività di lettura e scrittura, insieme all'italiano e più raramente al wolof<sup>3</sup>.

Tabella 4.2 - *Uso delle lingue in diversi contesti/attività in Italia da parte degli apprendenti senegalesi coinvolti nello studio sperimentale, suddivisi per percorso formativo*

|                     | Scuola francese |          |       |          | Scuola coranica |          |       |          |
|---------------------|-----------------|----------|-------|----------|-----------------|----------|-------|----------|
|                     | wolof           | francese | arabo | italiano | wolof           | francese | arabo | italiano |
| In famiglia         | 10              | 3        | -     | -        | 10              | -        | 1     | -        |
| Con gli amici       | 10              | 1        | -     | 7        | 10              | 1        | -     | 5        |
| A lavoro            | 1               | -        | -     | 10       | 2               | -        | -     | 8        |
| Nella lettura       | -               | 5        | 2     | 7        | -               | -        | 6     | 3        |
| Nella scrittura     | 4               | 8        | 1     | 5        | 3               | 2        | 4     | 7        |
| Quando guardi la tv | 4               | 5        | -     | 8        | 6               | 4        | -     | 10       |
| Quando usi internet | 3               | 6        | -     | 9        | 2               | 2        | -     | 6        |

È interessante notare che solo uno dei partecipanti ha spontaneamente menzionato anche il dialetto napoletano tra i codici padroneggiati. Sebbene sia plausibile che tutti gli apprendenti siano ampiamente esposti al dialetto e che quantomeno lo capiscano un po', in particolare chi lavora nel commercio ambulante, questo dato è probabilmente indicativo della percezione di uno status di scarso prestigio associato a tale codice linguistico.

In seguito al processo migratorio e al contatto con le lingue della comunità ospitante, il repertorio linguistico originario del campione dei senegalesi coinvolti (cfr. Paragrafo 3.2.1) si arricchisce e ristruttura, mentre cambiano gli equilibri e i rapporti tra le diverse varietà che lo compongono. Nello specifico, a livello alto il principale veicolo di comunicazione è la lingua italiana, cui si affiancano l'arabo del Corano, usato quasi esclusivamente nel contesto della pratica religiosa e il francese, che risulta però molto ridimensionato e poco parlato, spesso letto o scritto, ascoltato in tv o usato sul web (tabella 4.3). La lingua wolof, che "perde" la sua posizione intermedia di lingua veicolare nella comunità, è il codice preferito delle interazioni informali.

Tabella 4.3 - *Repertorio linguistico post-immigratorio degli apprendenti senegalesi di italiano L2*

|    |                                                       |
|----|-------------------------------------------------------|
| HL | italiano, (francese), (arabo)                         |
| LL | wolof, italiano, (dialetto), altre lingue del Senegal |

In tabella 4.4 si riportano le autovalutazioni delle competenze linguistiche fornite dai partecipanti, in risposta alla domanda "Come parli le lingue che conosci?". Se

<sup>3</sup> Probabilmente il wolof è utilizzato nelle scritture mediate del web. Si veda al tal proposito lo studio di McLaughlin 2014.

nel gruppo di apprendenti di scuola francese è riportata una compatta competenza medio-bassa nella lingua d'istruzione, sono invece pochi coloro che affermano di conoscere bene o benissimo l'arabo, in entrambi i gruppi. Si notano, inoltre, autovalutazioni più severe per l'italiano L2 nel gruppo di scuola coranica.

Tabella 4.4 - *Autovalutazione delle competenze linguistiche da parte degli apprendenti senegalesi coinvolti nello studio sperimentale, suddivisi per percorso formativo*

|                 | Scuola francese |          |       |          | Scuola coranica |          |       |          |
|-----------------|-----------------|----------|-------|----------|-----------------|----------|-------|----------|
|                 | wolof           | francese | arabo | italiano | wolof           | francese | arabo | italiano |
| Benissimo       | 10              | -        | -     | -        | 10              | -        | 2     | -        |
| Bene            | -               | 5        | 1     | 3        | -               | 1        | 1     | 1        |
| Abbastanza bene | -               | 5        | 1     | 5        | -               | -        | -     | 4        |
| Male            | -               | -        | 1     | 2        | -               | 9        | 2     | 5        |

È importante sottolineare che lo strumento del questionario permette di raccogliere dati esclusivamente di natura autovalutativa sull'uso delle lingue da parte dei soggetti coinvolti. Si tratta, dunque, di dati parziali, che, se trattati con la dovuta cautela, forniscono comunque informazioni interessanti perché possono suggerire o un forte attaccamento alle lingue menzionate (sarà il caso dell'arabo parlato benissimo?) o, viceversa, sentimenti di insicurezza linguistica nei confronti di lingue non ancora ben padroneggiate, come forse nel caso dell'italiano L2 di apprendenti di scuola coranica (Siebetcheu 2020). Inoltre, anche l'indicazione degli anni di scolarizzazione nel paese d'origine (riportati in tabella 4.1) può essere fuorviante, al fine di una stima delle competenze linguistiche sviluppate.

Per ottenere, quindi, una valutazione più precisa e oggettiva dei livelli di competenza linguistica, è stato somministrato a tutti gli apprendenti un test per il francese, di cui si propone una copia in appendice (A2), creato appositamente da una docente esperta nella didattica di tale lingua, che ha provveduto anche all'analisi dei risultati. Il test prevedeva la lettura e la comprensione di piccoli testi (sui quali erano proposte attività di completamento a scelta multipla) e la redazione di una semplice e-mail a partire da alcune immagini.

La valutazione della produzione scritta è stata effettuata sulla base di diversi criteri: correttezza delle strutture morfosintattiche, vocabolario, ortografia, coerenza e coesione testuale, padronanza dello stile di discorso (e-mail). Gli esiti del test, riportati in tabella 4.2, hanno evidenziato un livello molto basso di competenza in lingua francese per tutti i soggetti, pari ai livelli 0-2 della OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), corrispondenti a una nulla o debole alfabetizzazione funzionale<sup>4</sup>. Tale dato sembra indipendente dalla scuola frequentata, sebbene, come atteso, i punteggi più bassi al test siano riscontrati nel gruppo di scuola coranica.

<sup>4</sup> 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 somministrato un test equivalente per l'arabo, altra lingua d'istruzione, perché gli apprendenti coinvolti e i mediatori hanno affermato che nelle scuole coraniche non si sviluppa una vera e propria competenza comunicativa in tale lingua, relegata esclusivamente alla lettura e alla copia del Corano, e che quindi non sarebbero stati in grado di leggere o scrivere testi di altra natura.

Il livello di competenza in italiano L2, invece, è stato definito attraverso un test di valutazione delle competenze in entrata utilizzato nell'associazione *Scuola di Pace* per il piazzamento degli iscritti nelle diverse classi. Anche di questo test, che, a differenza di quello per il francese, include attività di produzione e interazione orale, si propone una copia in appendice (A3). Come riportato in tabella 4.5, gli apprendenti coinvolti nello studio sperimentale presentavano, al momento della somministrazione, un livello elementare di competenza per l'italiano L2: nel gruppo di scuola coranica si è riscontrato sempre un livello pari all'A1 del QCER; il gruppo di scuola francese, invece, è risultato equamente diviso tra il livello A1 e il livello A2. Nella maggioranza dei casi, le competenze di produzione e di interazione orale risultavano più sviluppate rispetto alle abilità di lettura e scrittura.

Tabella 4.5 - *Competenze linguistiche degli apprendenti senegalesi coinvolti nello studio sperimentale: francese e italiano L2*

| <i>n.</i> | <i>Nome</i> | <i>Tipo di scuola</i> | <i>Liv. francese</i> | <i>Liv. italiano L2</i> |
|-----------|-------------|-----------------------|----------------------|-------------------------|
| 1         | Ass         | Francese              | 2                    | A2                      |
| 2         | Serigne     | Francese              | 2                    | A2                      |
| 3         | Mouhamadou  | Francese              | 1                    | A1                      |
| 4         | Elhaji      | Francese              | 1                    | A1                      |
| 5         | Mackiou     | Francese              | 1                    | A1                      |
| 6         | Matar       | Francese              | 1                    | A2                      |
| 7         | Pako        | Francese              | 1                    | A2                      |
| 8         | Cheikh Ibra | Francese              | 2                    | A1                      |
| 9         | Amar        | Francese              | 2                    | A1                      |
| 10        | Boubacar    | Francese              | 2                    | A2                      |
| 11        | Ibrahima    | Coranica              | 0                    | A1                      |
| 12        | Babacar     | Coranica              | 1                    | A1                      |
| 13        | Khadim      | Coranica              | 1                    | A1                      |
| 14        | Papi        | Coranica              | 0                    | A1                      |
| 15        | Balla       | Coranica              | 1                    | A1                      |
| 16        | Chehk       | Coranica              | 0                    | A1                      |
| 17        | Modou       | Coranica              | 2                    | A1                      |
| 18        | Doudou      | Coranica              | 2                    | A1                      |
| 19        | Tamsir      | Coranica              | 1                    | A1                      |
| 20        | Kara        | Coranica              | 2                    | A1                      |

Durante la somministrazione di entrambi i test (quello per il francese e quello per l'italiano L2), infine, attenzione è stata posta al comportamento non verbale degli apprendenti nell'approcciare i testi. La necessità di seguire il rigo con il dito, di vocalizzare durante la lettura, le frequenti richieste di aiuto ai compagni o ai sommi-

nistratori si sono rivelati comportamenti condivisi da tutti gli apprendenti coinvolti e indicativi del basso grado di confidenza nell'affrontare testualità scritte e compiti di natura "scolastica".

## 4.2 *Metodologia di raccolta delle produzioni orali*

### 4.2.1 Il compito di imitazione elicitata e la costruzione del task

Al fine di ottenere un corpus molto controllato di produzioni orali, a tutti gli apprendenti senegalesi e agli italiani del gruppo di controllo è stato proposto un task di imitazione elicitata. Questo compito linguistico è risultato ideale per apprendenti con un basso livello di alfabetizzazione, poiché, svolgendosi in modalità esclusivamente orale, non ha previsto l'uso della scrittura in nessuna fase.

Il task consiste nel presentare una serie di enunciati-modello a un ascoltatore, al quale è chiesto di riprodurre ciascun enunciato immediatamente dopo l'ascolto. Tale metodo è considerato uno dei più efficaci per la valutazione delle competenze orali sia nella L1 sia nella L2 (Henning 1983). Nondimeno ha ricevuto diverse critiche. Innanzitutto, esiste in letteratura un disaccordo riguardo le abilità che questo tipo di task permette esattamente di valutare: la comprensione, le abilità orali di produzione o semplicemente la capacità di *parroting*, cioè di imitazione "a pappagallo" (Vinther 2002)? Inoltre, Jessop *et al.* (2007) hanno criticato l'uso, in diversi studi, di enunciati poco naturali e improbabili, cosa che, spiazzando l'ascoltatore, avrebbe influito negativamente sui risultati del task.

Per essere certi che quello che si sta testando attraverso il compito di imitazione elicitata sia la competenza orale nella lingua target e non la capacità mnemonica dell'apprendente è necessario che, nella costruzione del task, la complessità degli enunciati-modello sia ben monitorata, in relazione alla lunghezza, alle strutture morfologiche e sintattiche proposte e alla frequenza lessicale (Christensen *et al.* 2010; Graham *et al.* 2010). Se, infatti, nel caso di enunciati molto brevi e semplici da un punto di vista morfosintattico, è possibile che l'ascoltatore possa imitare gli stimoli senza che abbia luogo un reale processo di decodifica, quando l'enunciato-modello risulta abbastanza lungo da superare la capacità della memoria di ritenere informazioni a breve termine (intorno alle 10 sillabe), l'ascoltatore deve necessariamente fare affidamento sulle risorse della memoria a lungo termine (ossia sulla propria competenza linguistica) per ricordare e riprodurre correttamente gli stimoli proposti (Bley-Vroman & Chaudron 1994; Erlam 2006). Nel processo di imitazione, quindi, sono coinvolte sia le abilità di comprensione sia di produzione: ciò che non è decodificato alla luce della propria competenza linguistica pregressa, non può essere ritenuto in memoria né tantomeno imitato (Naiman 1974).

Per questo studio sono stati registrati da una voce maschile e una femminile, entrambi di parlanti nativi di italiano senza forti accenti regionali, 18 enunciati-modello, suddivisi in 6 livelli di complessità, sulla base di diversi parametri: numero di sillabe, strutture morfologiche e sintattiche e frequenza lessicale. Gli enunciati sono stati costruiti in modo da risultare verosimili e grammaticalmente corretti.



Per quanto riguarda il numero di sillabe (da un minimo di 6 a un massimo di 19, secondo le indicazioni di Graham *et al.*, 2010), il conteggio è avvenuto sulla base delle sillabe fonetiche, cioè quelle realmente prodotte dalle voci-modello. Trattandosi di un parlato letto e iperarticolato, soprattutto nelle frasi più brevi, il numero delle sillabe fonetiche è risultato corrispondere a quello delle sillabe ortografiche.

Per l'introduzione delle diverse strutture morfosintattiche negli enunciati-modello, si è fatto riferimento, per quanto possibile, alle sequenze di acquisizione riportate in letteratura (si vedano, tra gli altri, gli studi di Giacalone Ramat 2004; Chini 2005). Se, ad esempio, gli enunciati più semplici presentano forme verbali esclusivamente del presente indicativo e dell'imperativo, sono gradualmente introdotte, nei successivi livelli di complessità, le diverse forme di passato (nell'ordine, passato prossimo, imperfetto, passato remoto) e, negli enunciati più complessi, i modi condizionale e congiuntivo. Allo stesso modo, si è cercato di creare una sequenzialità anche per le strutture sintattiche: dal semplice ordine (S)VO alle subordinate relative e al periodo ipotetico.

Per la scelta del lessico e la determinazione della frequenza lessicale, infine, è stato consultato il "Vocabolario di base" di T. De Mauro (1980).

Per ogni livello di complessità, inoltre, sono stati proposti tre diversi atti linguistici, un'asserzione, una domanda e un ordine, corrispondenti a tre diversi modelli intonativi della lingua italiana.

In tabella 4.6 sono riportati i 18 enunciati-modello, ordinati per livello di complessità e con l'indicazione di alcune caratteristiche.

Tabella 4.6 - *Enunciati-modello utilizzati nel task di imitazione elicitata in ordine di complessità*

| <i>Liv.</i> | <i>Enunciato</i>                                       | <i>Caratteristiche</i>                            |
|-------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 1a          | Parlo italiano.                                        | – 6-7 sillabe                                     |
| 1b          | Domani è sabato?                                       | – Vocabolario fondamentale                        |
|             |                                                        | – Morfologia semplice                             |
| 1c          | Vieni subito qui!                                      | – Ordine (S)VO                                    |
|             |                                                        | – Presente indicativo/imperativo                  |
| 2a          | Noi mangiamo sempre caramelle.                         | – 8-10 sillabe                                    |
| 2b          | Gli sposi sono già arrivati?                           | – Vocabolario fondamentale e di alto uso          |
| 2c          | Prendete tutti il quaderno!                            | – Passato prossimo                                |
| 3a          | A dicembre nevicava tutti i giorni.                    | – 11-13 sillabe                                   |
| 3b          | Rifarai la torta per il mio compleanno?                | – Vocabolario di alto uso                         |
| 3c          | Portami un caffè senza zucchero!                       | – Imperfetto/futuro                               |
| 4a          | Sfortunatamente il pullman non arrivò in orario.       | – 14-15 sillabe                                   |
| 4b          | Perché usi ancora il cucchiaio di plastica?            | – Vocabolario di alto uso e di alta disponibilità |
| 4c          | Non parcheggiare mai più sulle strisce pedonali!       | – Passato remoto/imperativo negativo              |
| 5a          | Si dice che le suocere siano perfide con le nuore.     | – 16-18 sillabe                                   |
| 5b          | Da maggiorenne, andrai a scuola-guida per la patente?  | – Vocabolario di alta disponibilità e non di base |
| 5c          | Te lo ripeto: non devi usare il pedale della frizione! | – Congiuntivo/ futuro                             |

| <i>Liv.</i> | <i>Enunciato</i>                                                | <i>Caratteristiche</i>                                            |
|-------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 6a          | Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile.    | – 18-19 sillabe<br>– Vocabolario non di base                      |
| 6b          | Il cortometraggio che hai visto aveva una trama accattivante?   | – Morfologia complessa<br>– Subordinazioni                        |
| 6c          | Somministrare le compresse esclusivamente al dosaggio indicato! | – Congiuntivo passato/condizionale/imperativo alla 3° pers. sing. |

#### 4.2.2 Il corpus di imitazioni

Ai 20 apprendenti senegalesi coinvolti è stato chiesto di ascoltare gli enunciati-modello (proposti in ordine casuale) e di imitarli immediatamente dopo l'ascolto e indipendentemente dalla comprensione del significato. Per l'intera durata del task non è stato utilizzato nessun supporto visivo: il compito è stato svolto completamente in modalità orale e i partecipanti non hanno mai visto in forma scritta le sequenze ascoltate.

Il task di imitazione elicitata è stato inoltre testato con il gruppo di cinque parlanti nativi, che ha eseguito il compito linguistico proposto senza particolari difficoltà, come si vedrà anche in seguito. È stato quindi raccolto un corpus di 450 imitazioni (18 per ciascuno dei 25 partecipanti: 20 senegalesi e cinque italiani del gruppo di controllo), alle quali vanno aggiunti i 36 enunciati-modello, per un totale di 486 enunciati.

Il corpus di imitazioni è stato oggetto di due tipi di analisi:

- un'analisi percettiva, volta a raggiungere il primo degli obiettivi dello studio e condotta da docenti esperti di italiano L2;
- un'analisi spettroacustica, per verificare il livello di competenza prosodica sviluppata nella seconda lingua dagli apprendenti coinvolti.

#### 4.3 L'analisi percettiva

Per l'analisi percettiva sono stati coinvolti, in qualità di valutatori, 10 docenti esperti in didattica dell'italiano L2. Si è voluto che la valutazione delle imitazioni prodotte dai senegalesi fosse effettuata da persone avvezze all'ascolto e all'analisi di parlato non nativo. Allo stesso tempo ci si è assicurati che nessuno dei docenti coinvolti avesse una formazione specifica nel campo della fonetica. Ai docenti, ognuno dei quali ha ricevuto le produzioni orali di due apprendenti, è stato chiesto di effettuare una valutazione di tali enunciati sulla base di diversi criteri:

- il grado di accuratezza testuale (completezza/correttezza delle imitazioni e tipologie di errori);
- l'efficacia nella riproduzione dell'andamento prosodico dell'enunciato-modello.

Al fine di verificare ulteriormente l'intelligibilità delle imitazioni è stato chiesto inoltre ai docenti di fornire una trascrizione ortografica delle imitazioni prodotte dagli apprendenti senegalesi.

I dati presentati in questo paragrafo saranno di natura prevalentemente quantitativa, ma si cercherà anche di analizzare alcuni esempi significativi. Nell'esposizione

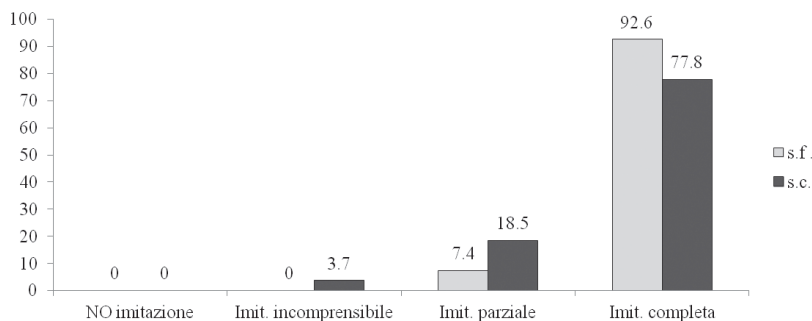
dei risultati dell'analisi percettiva, così come anche in seguito, si farà una distinzione tra enunciati semplici e enunciati complessi. Nel caso degli enunciati semplici (dalle 6 alle 10 sillabe) gli apprendenti hanno potuto memorizzare e riprodurre le sequenze al di là delle difficoltà di decodifica. Gli enunciati complessi, invece, superando la soglia mnemonica delle 10 sillabe, avrebbero richiesto il recupero di competenze linguistiche pregresse, necessarie alla comprensione, memorizzazione e imitazione. Dato il livello elementare di competenza per l'italiano L2, il compito di imitare tali enunciati è risultato troppo difficile per tutti i senegalesi coinvolti, i quali però, come si vedrà, hanno reagito in modi diversi alla difficoltà.

#### 4.3.1 Risultati dell'analisi percettiva: enunciati semplici

Per definire il grado di accuratezza nell'imitazione testuale degli enunciati-modello, i docenti coinvolti nell'analisi percettiva hanno dovuto innanzitutto indicare, per ogni apprendente, se ciascuna imitazione fosse completa, parziale, incomprensibile o del tutto assente. Inoltre, nel caso in cui l'imitazione fosse completa, è stato chiesto di specificare se si trattasse di un'imitazione corretta dal punto di vista morfo-sintattico e della pronuncia.

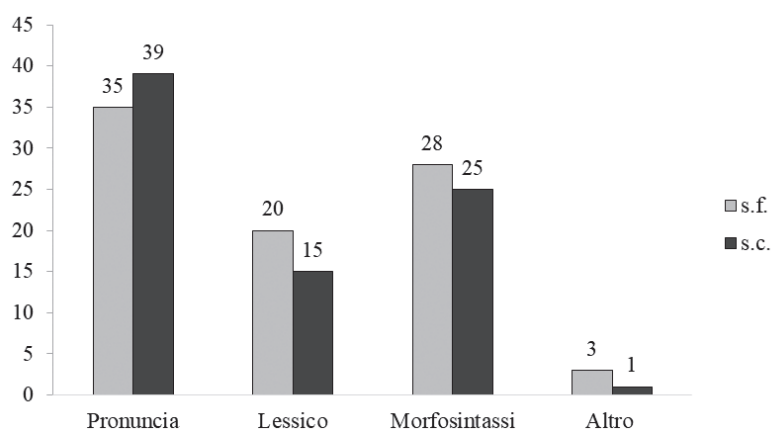
Come si può notare in figura 4.1, nel caso degli enunciati semplici (dalle 6 alle 10 sillabe – livelli 1 e 2), tutti gli apprendenti, di scuola francese (s. f.) e scuola coranica (s. c.), hanno sempre prodotto un'imitazione. Tuttavia, esistono delle differenze nelle produzioni dei due gruppi: è stata infatti riscontrata una maggiore accuratezza da parte degli apprendenti di scuola francese, i quali presentano una più alta percentuale di enunciati completi rispetto agli apprendenti di scuola coranica. 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%. Tali risultati non sorprendono, anche alla luce del leggero scarto tra i due gruppi in riferimento al livello di competenza rilevato per l'italiano L2 (cfr. Paragrafo 4.1.1). Si può notare, tuttavia, che gli apprendenti di scuola coranica, sebbene riescano con più difficoltà a imitare completamente l'enunciato-modello, non rinunciano mai al compito dell'imitazione ma preferiscono piuttosto produrre un'imitazione parziale o incomprensibile.

Figura 4.1 - *Accuratezza formale nell'imitazione degli enunciati semplici.*  
Valori percentuali sul totale delle imitazioni



Per quanto riguarda gli errori identificati dai docenti, non sembra vi siano grandi differenze tra i due gruppi se si osserva la loro distribuzione nei livelli di analisi linguistica (figura 4.2). Il più alto numero di errori di pronuncia nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica potrebbe essere messo in relazione a una meno sviluppata consapevolezza fonologica in tale percorso formativo, rispetto alla scuola francese. Come accade negli studi condotti da Reis e Castro-Caldas (1997) e Castro-Caldas *et al.* (1998) su portoghesi adulti con bassi livelli di *literacy*, i senegalesi coinvolti in questa ricerca, e in particolare quelli di scuola coranica, usano più efficacemente strategie di tipo lessicale-semantiche che fonologiche nell'analisi e nella riproduzione del parlato in L2.

Figura 4.2 - Errori nelle imitazioni degli enunciati semplici. Valori assoluti



A scopo esemplificativo, si riportano di seguito alcune imitazioni non corrette di enunciati semplici da parte di apprendenti dei due gruppi, identificati con una sigla composta dal numero assegnato a ciascun partecipante in tabella 4.1 e una lettera per l'indicazione del percorso scolastico: *f* sta per scuola francese e *c* per scuola coranica. La trascrizione delle imitazioni è quella fornita dai docenti.

|                   |                                     |
|-------------------|-------------------------------------|
| Enunciato-modello | <i>Prendete tutti il quaderno!</i>  |
| Imitazione (4f)   | <i>Prendete tutt le cadorn</i>      |
| Enunciato-modello | <i>Gli sposi sono già arrivati?</i> |
| Imitazione (5f)   | <i>Gli sposi soniarrivà</i>         |
| Enunciato-modello | <i>Prendete tutti il quaderno!</i>  |
| Imitazione (13c)  | <i>Peremere tutti quaderno</i>      |
| Enunciato-modello | <i>Vieni subito qui!</i>            |
| Imitazione (14c)  | <i>Duni subico qui</i>              |

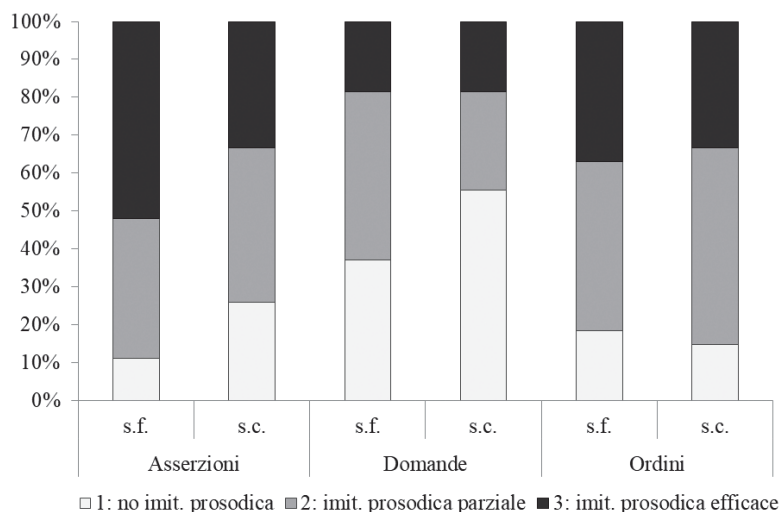
Si nota come gli errori di pronuncia abbiano una diversa natura tra i due gruppi: nel caso dell'apprendente 4f la parola *cadorn* sembra essere frutto di una pronuncia

“francesizzata” di *quaderno*, mentre nel caso di 14c (*duni subico*) vi è una difficoltà a individuare e articolare i suoni della seconda lingua.

Per quanto riguarda invece le strategie di imitazione, mentre l'apprendente 5f usa un verbo non conforme al modello ma che si avvicina alla forma del passato prossimo italiano, la parola *peremere* utilizzata da 13c è probabilmente frutto di una confusione tra l'italiano “prendete” e il verbo “premere”. In altre parole, è possibile ipotizzare che, nel caso di 5f, sebbene sia avvenuta una corretta decodifica dell'enunciato-modello, l'apprendente abbia utilizzato nell'imitazione una forma più semplice, tronca e senza l'avverbio *già*, plausibilmente una struttura presente nella propria interlingua. Nel caso di 13c, invece, in luogo di una efficace analisi della forma dell'imperativo, sembra essere avvenuta piuttosto una sostituzione lessicale, sulla base di un'analogia di tipo fonetico.

Per la valutazione della resa prosodica dell'imitazione, ai docenti era richiesto di misurare la capacità da parte degli apprendenti di riprodurre l'andamento ritmico-intonativo di ciascun enunciato-modello utilizzando una scala da 1 a 3 in cui 1 equivaleva a “nessuna imitazione prosodica”, 2 a “imitazione prosodica parziale” e 3 a “imitazione prosodica efficace”. Secondo la percezione dei docenti di italiano L2, le imitazioni dei due gruppi sono abbastanza simili dal punto di vista prosodico, soprattutto nel caso delle asserzioni e degli ordini. Difficoltà per tutti più accentuate si riscontrano, invece, 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 (figura 4.3).

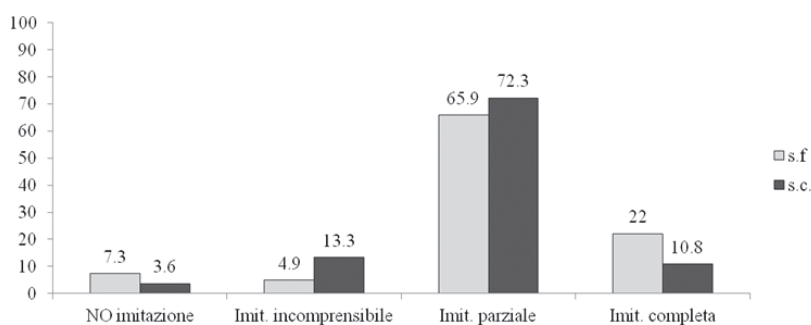
Figura 4.3 - Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati semplici. Valori percentuali sul totale delle imitazioni



### 4.3.2 Risultati dell'analisi percettiva: enunciati complessi

Nell'imitazione degli enunciati più lunghi e più complessi dal punto di vista sintattico e lessicale (dalle 10 alle 19 sillabe – livelli 3-6), entrambi i gruppi di apprendenti hanno naturalmente riscontrato 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 condotta dai docenti sul grado di accuratezza (figura 4.4) è emerso 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 sempre un'imitazione, anche parziale o completamente incomprensibile. Sebbene gli apprendenti di scuola francese risultino anche in questo caso più accurati nel compito dell'imitazione, non si rilevano in entrambi i gruppi imitazioni completamente corrette e le percentuali più alte sono quelle relative alle imitazioni parziali.

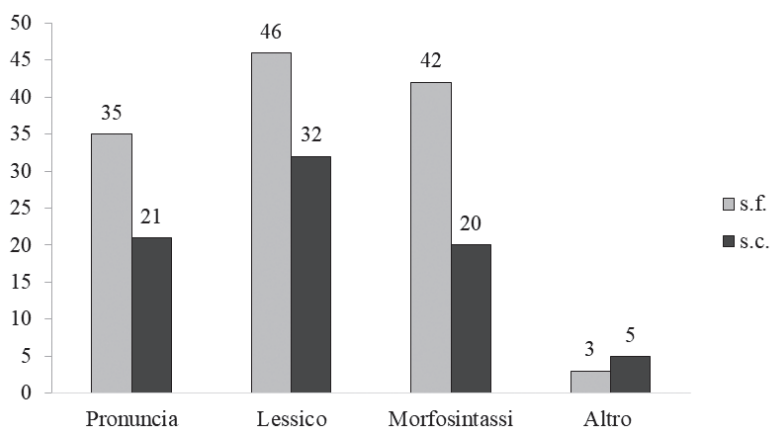
Figura 4.4 - *Accuratezza testuale nell'imitazione degli enunciati complessi.*  
*Valori percentuali sul totale delle imitazioni*



Le trascrizioni fornite dai docenti di italiano L2 permettono, però, di constatare che l'etichetta "parziale", attribuita alla maggior parte delle imitazioni degli enunciati complessi, ha un significato diverso nei due gruppi di apprendenti. La diversa natura di tali imitazioni sarà oggetto di analisi nei prossimi paragrafi.

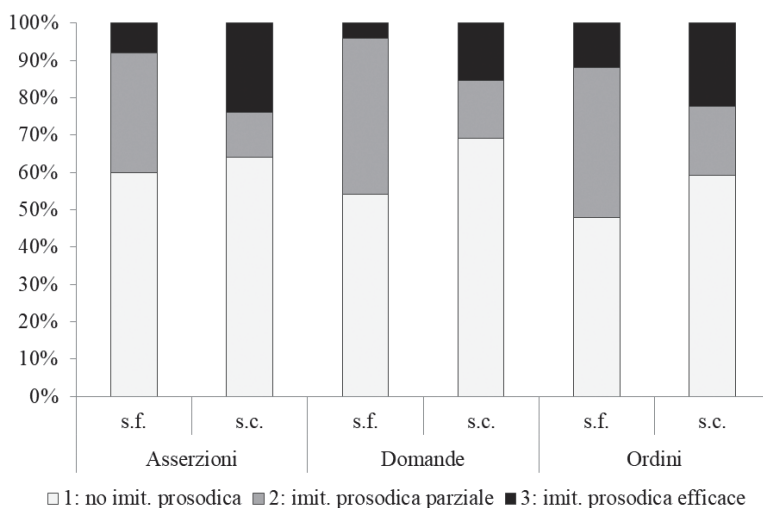
Per quanto riguarda gli errori commessi nelle imitazioni degli enunciati complessi e riportati dai docenti (figura 4.5), si riscontra nelle produzioni di tutti gli apprendenti un aumento degli errori lessicali, dovuto alla presenza negli enunciati-modello di parole più difficili da ricordare e da imitare (vocabolario non di base, termini tecnici, composti, etc.). L'aumento della complessità provoca anche un sostanziale incremento degli errori di tipo morfosintattico nelle imitazioni degli apprendenti di scuola francese. Al contrario, gli enunciati prodotti dal gruppo di scuola coranica presentano (sorprendentemente!) un numero minore di errori di pronuncia e di morfosintassi rispetto a quanto accadeva nell'imitazione degli enunciati semplici. Tale dato, come si vedrà in seguito, può essere messo in relazione alla frequente occorrenza in questo gruppo di imitazioni totalmente o parzialmente incomprensibili.

Figura 4.5 - Errori nelle imitazioni degli enunciati complessi. Valori assoluti



Anche nel caso degli enunciati complessi, la valutazione da parte dei docenti di italiano L2 sulla *performance* prosodica degli apprendenti senegalesi non ha evidenziato particolari differenze tra i due gruppi (figura 4.6). 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 apprendenti di scuola coranica, invece, i docenti hanno optato o per un giudizio molto positivo o (più spesso) per un giudizio completamente negativo.

Figura 4.6 - Valutazione della capacità di riprodurre gli aspetti ritmico-intonativi degli enunciati complessi. Valori percentuali sul totale delle imitazioni



### 4.3.2.1 Imitazioni parziali di enunciati complessi: due diversi comportamenti

Gli apprendenti di scuola francese, posti dinanzi al difficile compito di riprodurre enunciati lunghi che non riescono a memorizzare e 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 e le strutture sconosciute con altre più familiari. Si riportano di seguito alcune trascrizioni fornite dai docenti, in cui i tre punti servono ad indicare una pausa e le xxx la presenza di suoni incomprensibili.

|                   |                                                                     |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Enunciato-modello | <i>Somministri le compresse esclusivamente al dosaggio indicato</i> |
| Imitazione (1f)   | <i>Siministri complimento ... clusivamente xxx disagio</i>          |
| Enunciato-modello | <i>Non parcheggiare mai più sulle strisce pedonali!</i>             |
| Imitazione (2f)   | <i>No parcheggiare mao mai più ... ne trise de parchegiar</i>       |
| Enunciato-modello | <i>Tè lo ripeto: non devi usare il pedale delle frizione!</i>       |
| Imitazione (4f)   | <i>Tè lo ripeto non usare mai ... le pelale della ...</i>           |
| Enunciato-modello | <i>Si dice che le suocere siano perfide con le nuore</i>            |
| Imitazione (5f)   | <i>xxx le suoce sono perdite per le nove</i>                        |
| Enunciato-modello | <i>Da maggiorenne andrai a scuola guida per la patente?</i>         |
| Imitazione (10f)  | <i>Da maggiorenne devro andare a scuola</i>                         |

Gli apprendenti di scuola coranica mostrano un approccio completamente diverso all'imitazione degli enunciati complessi e producono enunciati in cui si evidenzia una struttura ricorrente:

- una porzione iniziale e una finale, in cui è riprodotto 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)<sup>5</sup>.

Si riportano di seguito alcuni esempi di imitazioni degli apprendenti di scuola coranica.

|                   |                                                                    |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Enunciato-modello | <i>Non parcheggiare mai più sulle strisce pedonali!</i>            |
| Imitazione (12c)  | <i>Non parcheggiare mai più sulle xxx xxali</i>                    |
| Enunciato-modello | <i>Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile</i> |
| Imitazione (15c)  | <i>Fossi in te xxx xxx xxx xxx cabile</i>                          |
| Enunciato-modello | <i>Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?</i>                |
| Imitazione (18c)  | <i>Perché usare xxx di plastica?</i>                               |

<sup>5</sup> Per avere un'idea di come si presenti il *mumbling*, si pensi a quando, pur non conoscendo con esattezza il testo di una canzone, se ne fa fuggia una strofa, mentre l'unica parola che si scandisce è quella finale, che di solito si ricorda con più facilità.



#### 4.4 *L'analisi spettroacustica: valutazione della competenza prosodica*

La prosodia dell'interlingua è diventata oggetto di numerosi studi negli ultimi decenni, che si sono concentrati sull'analisi dell'interfaccia pragmatico-prosodica in L2 (si vedano, tra gli altri Grosser 1993; Ramirez Verdugo 2002; Trofimovich & Baker 2006; Aoyama & Guion 2007; Trouvain & Gute 2007; Busà & Stella 2012, De Meo & Pettorino 2011a, 2011b, 2012; Pettorino, De Meo & Vitale 2012), sulla percezione dell'accento straniero e la formazione di stereotipi linguistici (Derwing & Munro 2001; Munro & Derwing 2001; Derwing *et al.* 2002), sui fenomeni di transfer prosodico (De Bot 1986; Gamal 2004; Devís Herraiz 2007; Rasier & Hiligsmann 2007), anche in relazione all'espressione degli stati emotivi nella seconda lingua (Maffia *et al.* 2014).

Tuttavia, come è già stato precedentemente evidenziato (cfr. Capitoli 1 e 2), scarso spazio è stato dedicato in letteratura all'osservazione degli aspetti prosodici di parlanti adulti scarsamente alfabetizzati sia in L1 sia in L2.

L'analisi spettroacustica condotta nel presente studio ha avuto l'obiettivo di valutare la competenza prosodica, ossia la capacità di usare efficacemente gli aspetti soprasegmentali della lingua in italiano L2 da parte di apprendenti senegalesi con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua d'istruzione e con diversi percorsi scolastici e modelli didattici: scuola francese e scuola coranica. In particolare, lo studio si occuperà di intonazione e ritmo.

##### 4.4.1 Il sotto-corpus e le misure

Per l'analisi spettroacustica è stato selezionato un corpus ristretto di imitazioni: 12 per ogni parlante (6 enunciati semplici e 6 enunciati complessi), per un totale di 324 enunciati analizzati, corrispondenti a 10 minuti di parlato (circa 3000 sillabe).

Attraverso l'uso del software Praat (Boersma & Weenink 2021) sono state misurate, per ciascun enunciato, le durate in secondi dei segmenti, delle sillabe e delle pause silenti, i valori in Hertz della frequenza fondamentale (F0), delle prime due formanti (F1 e F2) e dell'intensità delle vocali. La rilevazione del valore di F0 è stata effettuata nel punto centrale di ciascuna vocale. I valori delle formanti sono stati normalizzati con il metodo Nearey2 (Kendall & Thomas 2010; 2018) al fine di eliminare variazioni causate da differenze fisiologiche (in particolare nel caso della voce-modello femminile) nella comparazione tra i dati dei diversi parlanti.

##### 4.4.2 Caratteristiche intonative delle imitazioni

È stato possibile effettuare un confronto tra le curve intonative delle imitazioni dei due gruppi di apprendenti esclusivamente sugli enunciati più brevi (livelli 1 e 2) che, come è stato già evidenziato, sono stati integralmente riprodotti (al di là del grado di accuratezza testuale) da tutti i partecipanti.

Nel caso degli enunciati più lunghi e più complessi (livelli 3-6), al contrario, non si è potuta effettuare una comparazione sistematica tra le curve intonative realizzate dai due gruppi, soprattutto a causa dei fenomeni riscontrati nelle imitazioni degli

apprendenti di scuola francese (pause silenti, ripetizioni, nonché imitazioni parziali). È stato inoltre constatato per gli apprendenti di scuola coranica che, laddove fosse presente il *mumbling*, l'intonazione delle imitazioni risultava poco variata e piuttosto piatta.

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), la deviazione standard e il *range* tonale.

Inoltre, al fine di quantificare la distanza tra le curve intonative, si è proceduto al calcolo del coefficiente di correlazione  $r$  proposto da Hermes (1998). Tale misura, già usata in diversi contesti, consiste in una correlazione pesata, in cui il peso è dato dal valore dell'intensità, ed è risultata molto efficace nel rendere conto della somiglianza percettiva tra due curve intonative (Ali & Hirst 2009; Rilliard *et al.* 2011).

Il coefficiente  $r$  è stato calcolato attraverso la formula (1), ripresa da Rilliard *et al.* (2011), in cui  $f_1$  e  $f_2$  stanno per i valori di F0 dei due enunciati confrontati,  $m_1$  e  $m_2$  per i valori medi di F0 nei due enunciati, e  $w(i)$  per il peso, cioè il valore dell'intensità calcolato nell'enunciato-modello.

$$r_{f_1 f_2} = \frac{\sum_i w(i)(f_1(i) - m_1)(f_2(i) - m_2)}{\sqrt{\sum_i w(i)(f_1(i) - m_1)^2 \sum_i w(i)(f_2(i) - m_2)^2}} \quad (1)$$

È opportuno evidenziare alcune differenze nel calcolo del coefficiente  $r$  rispetto al precedente lavoro di Rilliard *et al.* (2011): nel presente studio i valori di F0 inclusi nella formula sono quelli rilevati nel punto centrale di ciascuna vocale negli enunciati confrontati; il fatto che si trattasse di un *task* di imitazione, non presente nello studio di Rilliard *et al.*, ha determinato la scelta di usare come peso della correlazione esclusivamente i valori dell'intensità dell'enunciato-modello piuttosto che la somma delle intensità dei due enunciati<sup>6</sup>; gli enunciati confrontati nel presente studio, infine, sono di lunghezza comparabile e pertanto si è deciso di non utilizzare, almeno in questa fase, l'algoritmo DTW (*Dynamic Time Warping* – Sakoe & Chiba 1978), usato da Rilliard *et al.* per calcolare variazioni prosodiche tra enunciati di diversa lunghezza.

Il coefficiente risultante dalla formula (1) è un numero, il cui valore va da -1 a +1. Più alto è il valore del coefficiente, maggiore è la correlazione positiva tra le variabili considerate, in questo caso tra le 2 curve intonative.

In tabella 4.7 sono riportati i valori medi di  $r$  per livello di complessità del modello, atto linguistico e gruppo di parlanti. Attraverso la formula (1), i valori di F0 degli enunciati-modello (mod) sono confrontati con quelli degli enunciati prodotti

<sup>6</sup> Nella versione originale di Hermes (1998) il peso utilizzato consisteva nell'ampiezza massima delle componenti subarmoniche, calcolata, come nel presente studio, solo nell'enunciato-modello.

dagli apprendenti di scuola coranica e di scuola francese (rispettivamente s.c. e s.f.) e dai nativi italiani (ita).

Gli italiani del gruppo di controllo presentano, come atteso, i valori più alti di correlazione, superiori allo 0,8 nei tre atti linguistici considerati. I valori per i due gruppi di apprendenti, invece, sembrano variare a seconda dell'atto linguistico: valori più alti si riscontrano nell'asserzione di livello 1 e negli ordini (in cui si supera sempre lo 0,7), mentre entrambe le domande (livello 1 e 2) risultano più problematiche, con valori di  $r$  che scendono sotto lo 0,5. Le differenze tra i diversi atti linguistici risultano ancora più chiare se si analizzano i dati medi riportati in tabella 4.8. Sebbene i valori relativi agli atti linguistici confermino le percezioni dei docenti di italiano L2, che avevano evidenziato maggiori difficoltà per le domande, i risultati del calcolo del coefficiente  $r$  sembrano mostrare che, tra i due gruppi, gli apprendenti di scuola coranica siano imitatori migliori, con valori di correlazione più alti rispetto a quelli degli apprendenti di scuola francese, soprattutto nelle asserzioni e nelle domande.

Tabella 4.7 - *Valori medi di  $r$  tra enunciati-modello e imitazioni per gruppo di parlanti, livello di complessità e atto linguistico*

|                | Livello 1  |         |        | Livello 2  |         |        |
|----------------|------------|---------|--------|------------|---------|--------|
|                | Asserzioni | Domande | Ordini | Asserzioni | Domande | Ordini |
| $r$ mod – s.f. | 0,75       | 0,44    | 0,77   | 0,56       | 0,29    | 0,76   |
| $r$ mod – s.c. | 0,83       | 0,59    | 0,79   | 0,59       | 0,36    | 0,75   |
| $r$ mod – ita  | 0,83       | 0,83    | 0,87   | 0,93       | 0,81    | 0,89   |

Tabella 4.8 - *Valori medi di  $r$  tra enunciati-modello e imitazioni per gruppo di parlanti e atto linguistico*

|                | Asserzioni | Domande | Ordini |
|----------------|------------|---------|--------|
| $r$ mod – s.f. | 0,65       | 0,37    | 0,77   |
| $r$ mod – s.c. | 0,71       | 0,48    | 0,77   |
| $r$ mod – ita  | 0,88       | 0,82    | 0,88   |

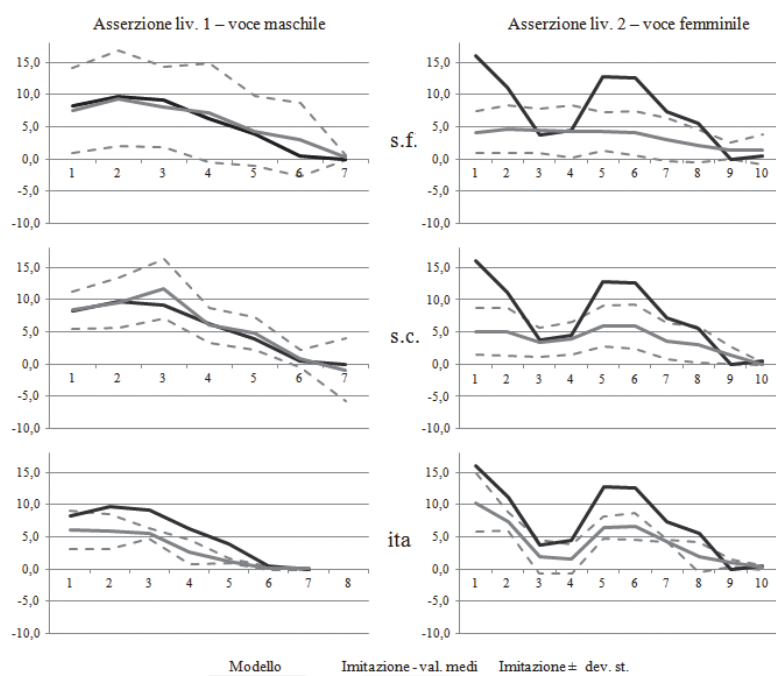
Per valutare la significatività statistica di questi dati, è stata effettuata con il software R (versione 4.0.5) l'analisi della varianza (ANOVA), che ha individuato la scuola frequentata ( $p < 0,001$ ), l'atto linguistico ( $p < 0,001$ ) e il livello di complessità della frase ( $p < 0,05$ ) come fattori che incidono significativamente sulla resa imitativa degli enunciati modello.

Più nello specifico, per quanto riguarda la variabile formazione, il post-hoc test di Tukey ha mostrato una significatività nelle differenze tra senegalesi di scuola coranica e italiani nativi ( $p < 0,01$ ) e tra senegalesi di scuola francese e italiani nativi ( $p < 0,001$ ). La differenza tra i due gruppi di apprendenti non risulta invece consistente dal punto di vista statistico ( $p = 0,5$ ). Per quanto concerne i tipi di atti linguistici realizzati, sono apparse significative le differenze tra la domanda e l'asserzione ( $p < 0,001$ ) e tra domanda e ordine ( $p < 0,0001$ ).

Nonostante, quindi, il confronto tra le imitazioni prodotte dai due gruppi di apprendenti senegalesi non appaia statisticamente rilevante, l'osservazione più puntuale della realizzazione melodica degli enunciati imitati permette comunque delle considerazioni interessanti.

In figura 4.7 sono mostrate le curve intonative delle voci-modello nelle asserzioni di livello 1 (voce maschile) e livello 2 (voce femminile) 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.

Figura 4.7 - Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi  $\pm$  deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani nelle asserzioni di liv. 1 e 2 ("Parlo italiano", "Noi mangiamo sempre caramelle")



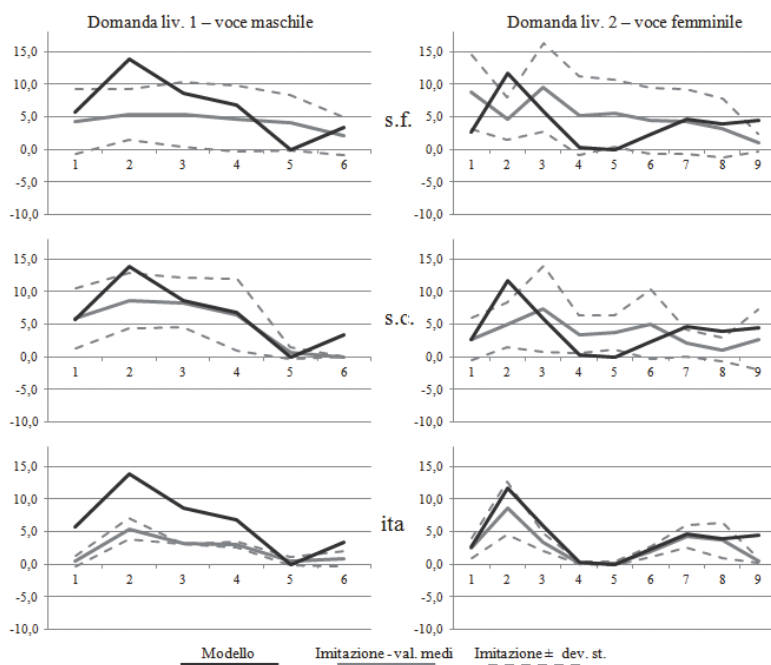
È possibile notare come nell'asserzione di primo livello, entrambi i gruppi di non-nativi non presentino grandi difficoltà nella riproduzione dell'andamento discendente della curva-modello. Nelle imitazioni degli apprendenti di scuola francese, però, la deviazione standard risulta decisamente più ampia, indicando una più accentuata variabilità dei valori di F0, rispetto a quelli degli apprendenti di scuola coranica.

Nell'asserzione di secondo livello l'enunciato-modello diventa più complesso dal punto di vista melodico, con una partenza molto alta e un picco intonativo sulla quinta e sulla sesta sillaba. Si nota come l'imitazione più accurata sia quella del gruppo di controllo dei parlanti nativi, mentre gli enunciati degli apprendenti di scuola francese presentano in media un andamento piuttosto lineare. Anche gli apprendenti di scuola coranica non riescono a produrre imitazioni con un'escursione

tonale comparabile a quella dei nativi ma nei loro enunciati è evidente un tentativo di riprodurre la struttura intonativa della frase modello, collocando i picchi nelle stesse posizioni. Le difficoltà nel riprodurre il complesso andamento melodico della enunciato-modello di livello 2 possono forse essere ricondotte, per entrambi i gruppi di apprendenti, al modello intonativo dell'asserzione in wolof, in cui, come riportato nel Paragrafo 3.2.4.2, l'andamento è solitamente lineare e le variazioni di tono non sono usate né per marcare accenti lessicali, né nell'espressione di elementi focalizzati (Rialland & Robert 2011).

In figura 4.8 sono riprodotte le curve intonative delle domande di livello 1 e livello 2. I grafici mostrano come vi sia una generale difficoltà nel riprodurre la curva ascendente finale degli enunciati-modello, ad eccezione dell'imitazione della domanda di livello 2 da parte degli apprendenti di scuola coranica.

Figura 4.8 - Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi  $\pm$  deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani nelle domande di liv. 1 e 2 ("Domani è sabato?", "Gli sposi sono già arrivati?")



Anche in questo caso, comunque, i migliori imitatori risultano i nativi italiani, con i valori più bassi di deviazione standard. Bisogna aggiungere, però, che se nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica è possibile riscontrare una tendenza a riprodurre la curva melodica dell'enunciato-modello, sebbene non si raggiungano i valori target, i francesi producono, ancora una volta, enunciati con una curva intonativa in media piuttosto piatta (soprattutto al livello 1). Nella domanda di livello 2, ad esempio, gli apprendenti di scuola coranica mostrano un tentativo di riprodurre

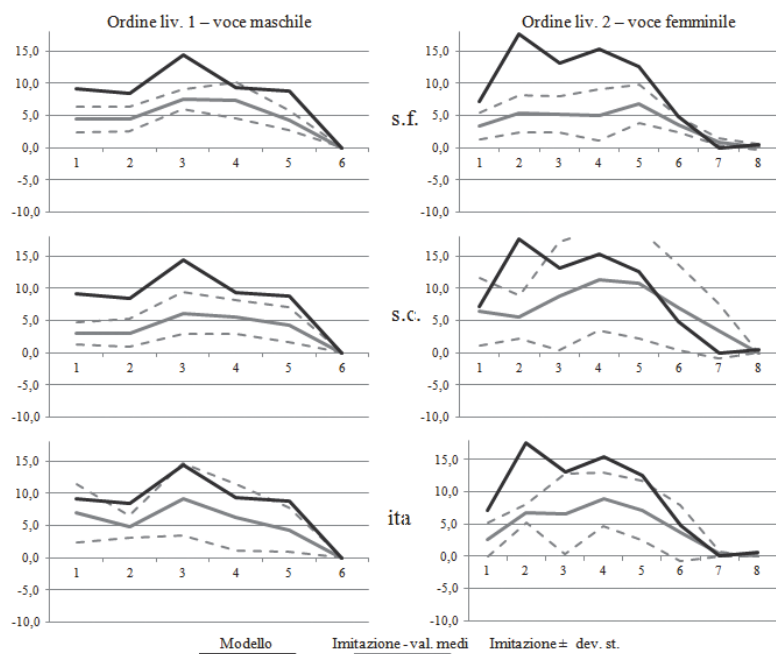
la struttura melodica con due picchi intonativi anche se l'associazione dei picchi alle sillabe del testo risulta nel primo caso ritardata e nel secondo caso anticipata.

Anche negli apprendenti di scuola francese è visibile uno sforzo di riprodurre il primo picco intonativo (sebbene anche in questo caso in ritardo), che è però seguito da un andamento discendente della curva melodica.

Ancora una volta è possibile che gli apprendenti siano condizionati dai modelli intonativi della propria lingua materna. È stato già ricordato che in wolof, infatti, le domande semplici (cioè senza particelle interrogative) presentano all'inizio un tono ascendente e un tono di confine discendente (Rialland & Robert 2011 – cfr. Paragrafo 3.2.4.2).

Nel caso degli ordini, gli apprendenti non riscontrano particolari problemi nella riproduzione della curva intonativa dei due modelli (figura 4.9), agevolati, probabilmente, dai parametri melodici della lingua materna (andamento discendente, come nelle asserzioni, e possibile picco sulle prime sillabe). Nel livello 1 le imitazioni dei due gruppi sono molto simili, mentre, come atteso, i nativi italiani risultano sempre i migliori.

Figura 4.9 - Curve intonative degli enunciati-modello e delle imitazioni (valori medi  $\pm$  deviazione standard) dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani negli ordini di liv. 1 e 2 (“Vieni subito qui!”, “Prendete tutti il quaderno!”)



Nel caso dell'ordine di livello 2, tutti gli apprendenti non riescono a riprodurre la particolare struttura intonativa (*downstep*) della curva-modello ma quelli di scuola

coranica, contrariamente a quelli di scuola francese, raggiungono l'altezza tonale della voce nativa e producono in media enunciati più variati.

Per quanto riguarda il *range* tonale, in figura 4.10 sono riportati i valori medi per gruppo di parlanti e per enunciato e in figura 4.11 i dati complessivi per atto linguistico.

Figura 4.10 - *Range tonale negli enunciati-modello e nelle imitazioni dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani (v.f.: voce-modello femminile; v.m.: voce-modello maschile). Valori medi per gruppo di parlanti e per enunciato*

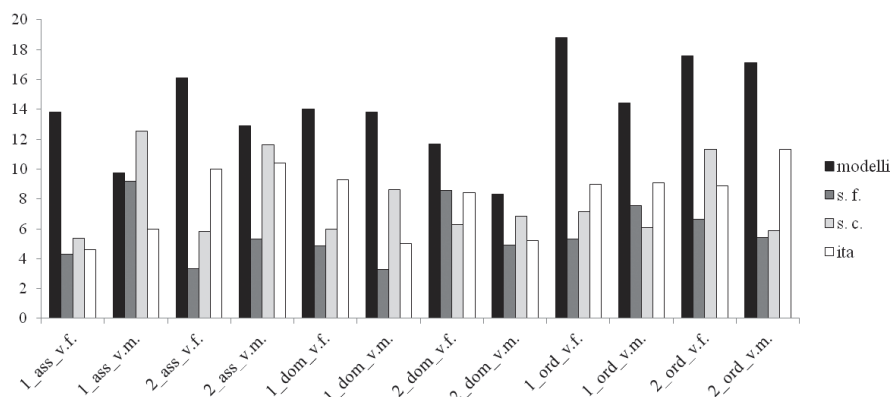
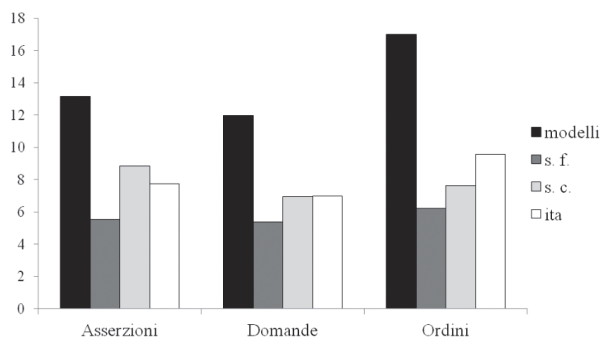


Figura 4.11 - *Range tonale negli enunciati-modello e nelle imitazioni dei due gruppi di apprendenti e dei nativi italiani. Valori medi per gruppo di parlanti e per atto linguistico*



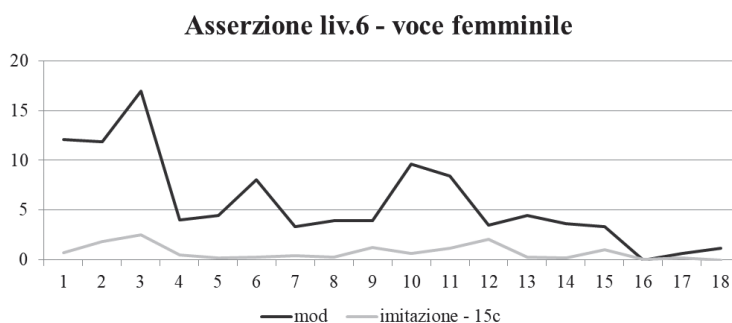
È possibile notare come il *range* tonale dei modelli sia quello più ampio nella stragrande maggioranza dei casi. Si tratta, infatti, di un parlato enfatico, letto e iperarticolato. L'escursione tonale degli apprendenti di scuola francese, al contrario, risulta in generale piuttosto ristretta (in media 5 st), mentre quella degli apprendenti di scuola coranica per la metà degli enunciati imitati risulta più esteso di quello dei nativi italiani del gruppo di controllo. I valori medi di questi due gruppi (scuola coranica e nativi italiani) per atto linguistico sono infatti molto simili.

Riepilogando, i risultati dell'analisi spettroacustica finora presentati sembrano mostrare che gli apprendenti di scuola coranica siano capaci di gestire meglio la cur-

va intonativa nell'imitazione di enunciati brevi (6-10 sill.) in italiano L2. Tali risultati sono però in contraddizione con quanto emerso dalla valutazione percettiva svolta dai docenti di italiano L2. Per un'analisi delle possibili motivazioni alla base di tale incongruenza, si rimanda alla discussione dei risultati, nell'ultimo paragrafo di questo Capitolo.

Nel caso degli enunciati complessi (11-19 sill.), come è stato già osservato, le imitazioni degli apprendenti di scuola coranica sono caratterizzate dal fenomeno del *mumbling*. In figura 4.12 sono riprodotte, a scopo esemplificativo, le curve intonative dell'enunciato-modello (voce femminile) e dell'imitazione prodotta da un apprendente di scuola coranica dell'asserzione di livello 6. È interessante constatare che, come nell'esempio riportato, in tutti gli enunciati in cui è presente il *mumbling* la curva intonativa delle imitazioni subisce un radicale appiattimento.

Figura 4.12 - *Imitazione della curva intonativa dell'asserzione di liv. 6 ("Fossi in te, non avrei la presunzione di essere impeccabile") da parte di un apprendente di scuola coranica (15c)*



#### 4.4.3 Cos'è il *mumbling*?

Il fenomeno del *mumbling* risulta interessante da diversi punti di vista. Dal punto di vista delle strategie di imitazione, rappresenta un comportamento peculiare di apprendenti avvezzi alla ripetizione e alla memorizzazione di lunghi testi nel proprio pregresso percorso di studi, testi di cui spesso non è colto il significato. Dal punto di vista fonetico, il *mumbling* risulta un esempio peculiare di parlato ipoarticolato nella sua realizzazione segmentale ma con precise caratteristiche ritmiche<sup>7</sup>.

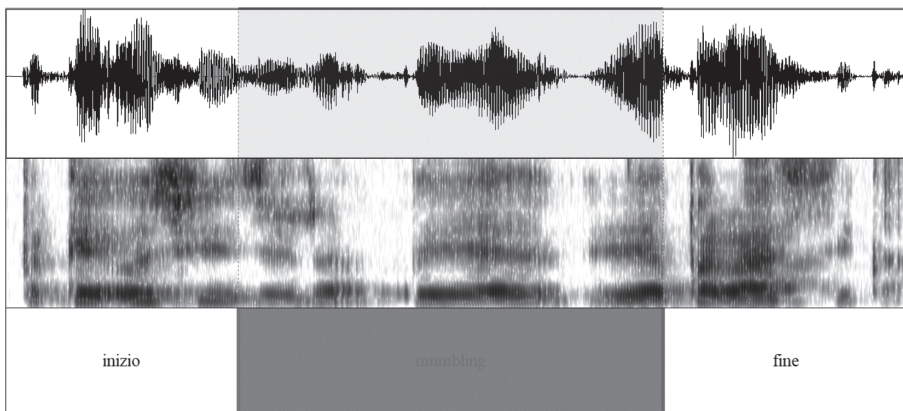
#### 4.4.4 Caratteristiche segmentali del *mumbling*

In figura 4.13 è rappresentato lo spettrogramma dell'imitazione dell'enunciato-modello di livello 4 "Perché usi ancora il cucchiaino di plastica?" prodotta da un apprendente di scuola coranica (14c).

<sup>7</sup> Come riportato in Maffia *et al.* (2015), il fenomeno del *mumbling* pone in discussione la relazione inversa, ampiamente attestata in letteratura, tra grado di accuratezza articolatoria e durata sillabica.



Figura 4.13 - Inizio, *mumbling* e fine nell'imitazione della domanda di liv. 4 ("Perché usi ancora il cucchiaio di plastica?") prodotta da un apprendente di scuola coranica (14c)

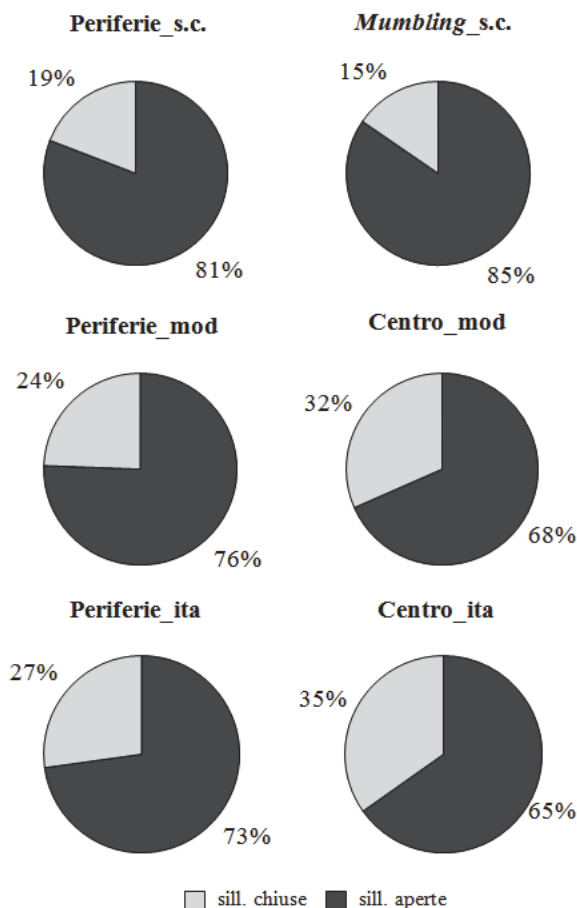


Le tre diverse porzioni che, come detto in precedenza, caratterizzano gli enuncianti di tali apprendenti possono essere identificate come inizio, centro (*mumbling*) e fine. La porzione iniziale corrisponde alle prime 4 sillabe dell'enunciato-modello [per'ke'usi], in cui si possono individuare i tratti acustici dei diversi suoni vocalici e consonantici. Anche nella porzione finale, che corrisponde alla parola ['plastika], le consonanti sono facilmente riconoscibili e i valori delle formanti sono paragonabili a quelli del modello.

Nella parte centrale, invece, non c'è alcuna relazione tra le caratteristiche acustiche dello spettrogramma e la sequenza segmentale dell'enunciato-modello [an'korailku'k:jajodi]. È importante notare che questa porzione, comunque, non corrisponde a una pausa piena (un'esitazione, una vocalizzazione o un prolungamento) né a un suono uniforme. Si tratta piuttosto di una sequenza sillabica, con vocali che presentano valori formantici piuttosto stabili.

Al fine di verificare se nella porzione di *mumbling* le sillabe prodotte dagli apprendenti mantengono la stessa struttura delle sillabe degli enunciati-modello, è stata calcolata la percentuale di sillabe aperte e di sillabe chiuse nelle periferie (inizio e fine) e nel *mumbling* di tutti gli enunciati. I valori medi nelle produzioni dei senegalesi sono stati comparati ai valori corrispondenti negli enunciati-modello e in quelli dei nativi italiani (figura 4.14).

Figura 4.14 - Percentuale di sillabe aperte e sillabe chiuse nelle porzioni periferiche e centrali degli enunciati-modello e delle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica e dei nativi italiani. Valori medi per gruppo di parlanti



Le porzioni periferiche e centrali negli enunciati-modello e in quelli dei nativi italiani sono state selezionate considerando le sillabe che nelle imitazioni prodotte dai senegalesi sono sostituite dal *mumbling* con una variazione minima ( $\pm 1$  sillaba) per ciascun enunciato.

I grafici mostrano che, se i parlanti nativi presentano percentuali molto vicine a quelle dei modelli, nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica, invece, la sillaba preferita ha una struttura semplice di tipo CV. Sia nelle periferie sia nella porzione centrale, infatti, la percentuale di sillabe aperte è più alta rispetto ai modelli. Questi dati trovano conferma in ricerche sull'acquisizione della seconda lingua, secondo cui la sillaba CV sarebbe la sillaba preferita dagli apprendenti e caratteristica comune di tutte le interlingue, indipendentemente dalla L1 dei parlanti (Riney 1989; Carlisle 2001). È importante sottolineare che, come riferito nel secondo capitolo del presente lavoro, in lingua wolof sono presenti sillabe più complesse, di

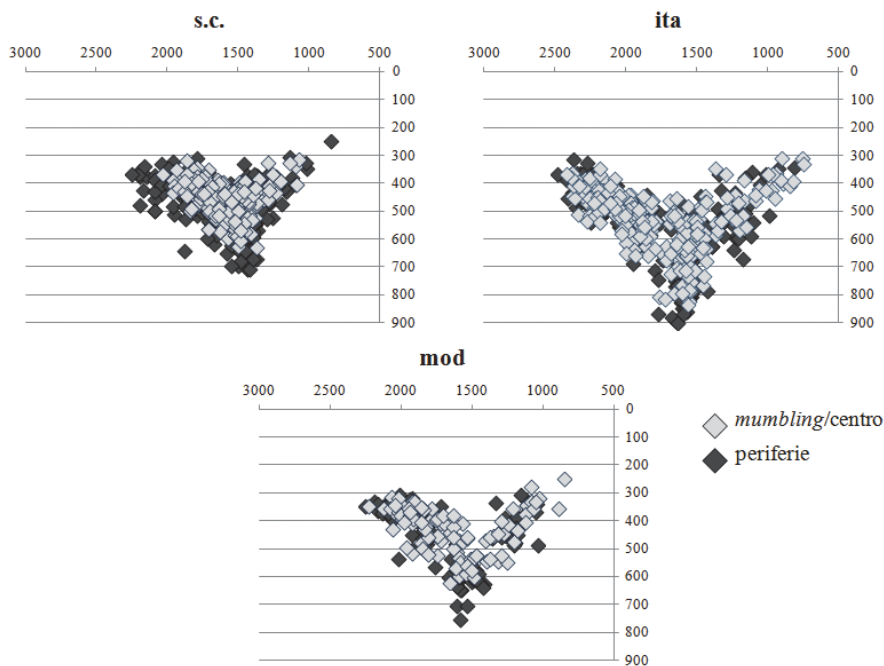
tipo CVC e CVCC. La preferenza per le sillabe aperte, quindi, non può essere una conseguenza di fenomeni di transfer dalla lingua materna.

La tendenza a produrre sillabe aperte, inoltre, sembra essere accentuata nel *mumbling*, in cui l'aumento di sillabe CV rispetto ai modelli è pari al 17% (contro il 5% nelle periferie).

L'analisi spettroacustica ha permesso, inoltre, di individuare le tipologie di segmenti che compongono le sillabe del *mumbling*: è stata identificata l'area vocalica per ciascun gruppo di parlanti; i modi di articolazione consonantici nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica, inoltre, sono stati confrontati con quelli presenti negli enunciati-modello.

In figura 4.15 sono rappresentate le aree vocaliche negli enunciati-modello, nelle imitazioni dei parlanti nativi del gruppo di controllo e degli apprendenti senegalesi di scuola coranica. Sono confrontati i dati relativi alle porzioni periferiche con quelli delle porzioni centrali.

Figura 4.15 - Aree vocaliche nelle porzioni periferiche e centrali degli enunciati-modello e delle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica e dei nativi italiani

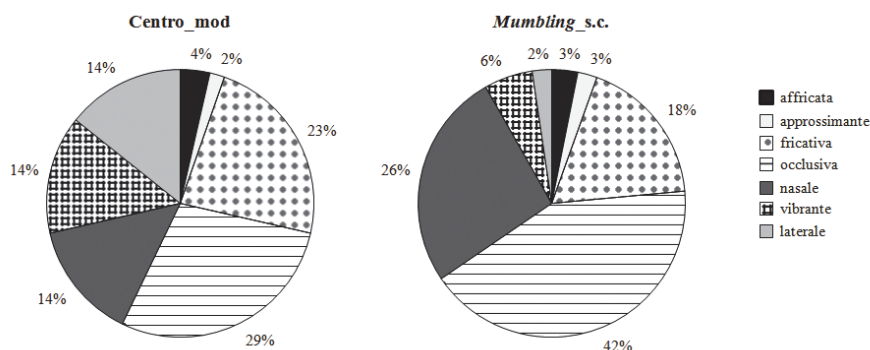


I grafici mostrano che, mentre nelle produzioni dei modelli e dei parlanti nativi del gruppo di controllo l'area occupata dalle vocali delle periferie e quella occupata dalle vocali della porzione centrale si sovrappongono, nelle produzioni degli apprendenti senegalesi si nota una tendenza alla centralizzazione delle vocali, che potrebbe essere spiegata come una strategia fonetica di semplificazione e sottodifferenziazione delle

categorie di suono (Weinrich 1957). Inoltre, nel *mumbling* tale fenomeno appare ancor più accentuato che nelle periferie, specialmente nel caso delle vocali anteriori. Queste ultime, infatti, sono completamente assenti nelle porzioni centrali delle imitazioni degli apprendenti senegalesi, sebbene siano presenti nelle corrispondenti porzioni degli enunciati-modello e delle imitazioni dei parlanti nativi del gruppo di controllo. L'assenza di vocali anteriori nel *mumbling* può essere considerata come il risultato o di un arretramento del luogo di articolazione o di un fenomeno di labializzazione. Per verificare queste ipotesi, nonché per valutare la presenza di transfer fonetici dalla L1 dei parlanti, può essere utile fare riferimento al repertorio vocalico del wolof, già presentato nel Paragrafo 3.2.4.1. Come è stato già ricordato, la descrizione del sistema vocalico del wolof è ancora oggetto di discussione ma secondo i dati più recenti e di carattere sperimentale raccolti da Wiseth (2013), tale sistema presenta tre serie di vocali distinte per luogo di articolazione: una serie di vocali anteriori, posteriori e una serie molto ricca di vocali centrali. Alla luce di questi dati, potrebbe essere inferito che nel *mumbling* la serie delle vocali anteriori, presente in entrambi i repertori (italiano e wolof), è sostituita dalla serie centrale del wolof. In altre parole, gli apprendenti senegalesi, che hanno familiarità con tali suoni, li usano nel *mumbling* probabilmente perché le vocali centrali, rispetto a quelle anteriori, richiedono un minore impiego di energia articolatoria. Poiché non riescono a memorizzare le sequenze segmentali dell'enunciato-modello, gli apprendenti usano foni presenti nella propria L1, preferendo quelli che risultano più semplici da un punto di vista articolatorio.

In figura 4.16 sono confrontate invece le percentuali di occorrenza dei diversi modi consonantici nel *mumbling* e nelle corrispondenti porzioni centrali degli enunciati-modello<sup>8</sup>.

Figura 4.16 - *Modi consonantici nelle porzioni centrali degli enunciati-modello e nel mumbling (valori percentuali)*



<sup>8</sup> In questo caso si è deciso di non inserire i dati relativi ai modi consonantici nelle produzioni dei nativi del gruppo di controllo poiché i valori di tale gruppo risultavano pressoché identici ai valori dei modelli.

Dal confronto è possibile notare che negli enunciati-modello c'è una maggiore varietà segmentale che nel *mumbling*. Nelle porzioni centrali delle imitazioni prodotte dagli apprendenti di scuola coranica il 68% delle consonanti sono caratterizzate da due modi consonantici: occlusive e nasali. La presenza di questi due tipi di suoni non sorprende, poiché tali consonanti sono le più semplici da un punto di vista articolatorio e quindi tra le più comuni e frequenti nelle lingue del mondo<sup>9</sup>.

Anche nel caso delle consonanti, quindi, sembra che nel *mumbling* gli apprendenti senegalesi scelgano dal repertorio della propria L1 i foni che richiedono un minore sforzo articolatorio<sup>10</sup>.

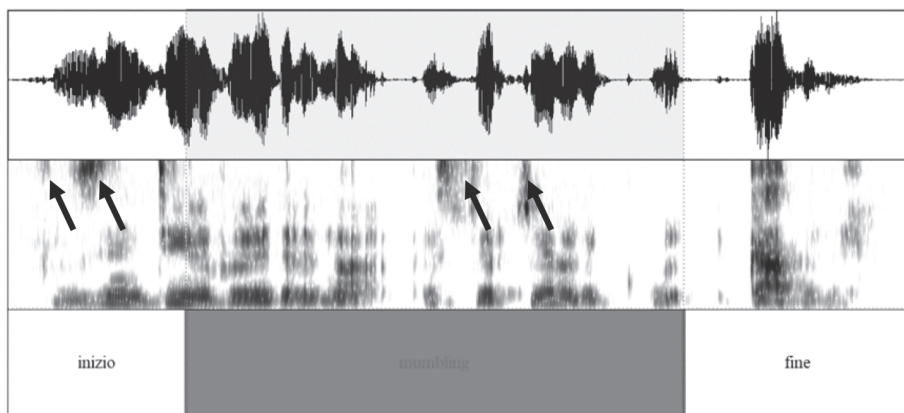
Se il calo di laterali e vibranti può essere considerato come una conseguenza di questa semplificazione fonetica, l'alta percentuale (18%) di suoni fricativi nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica risulta inaspettata. Paragonate alle occlusive e alle nasali, infatti, tali consonanti richiedono un più alto grado di accuratezza articolatoria<sup>11</sup>. La spiegazione dell'alta presenza di consonanti fricative nel *mumbling*, allora, potrebbe essere cercata sul piano percettivo: il complesso meccanismo articolatorio richiesto per la produzione delle fricative, infatti, determina un tipico segnale acustico continuo caratterizzato da un'alta intensità e un ampio *range* di frequenze. Le fricative possono essere facilmente identificate e notate, anche in una sequenza di suoni priva di significato. La salienza percettiva delle fricative è confermata dal fatto che esse sono riscontrate nel *mumbling* quando sono presenti anche nella porzione centrale degli enunciati-modello. Lo spettrogramma in figura 4.17 rappresenta, ad esempio, l'imitazione di un apprendente senegalese di scuola coranica (15c) dell'enunciato-modello di livello 6 "Fossi in te non avrei la presunzione di essere impeccabile", in cui i suoni fricativi si riscontrano sia nella porzione iniziale sia in quella centrale. Nello spettrogramma, in cui è evidenziata la suddivisione nelle tre porzioni, è possibile notare la presenza di fricative, non solo nella fase iniziale, in cui i segmenti del modello sono correttamente imitati, ma anche nel *mumbling*.

<sup>9</sup> I dati sono ricavati da UPSID (*UCLA Phonological Segment Inventory Database*) e disponibili all'indirizzo [http://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid\\_info.html](http://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid_info.html).

<sup>10</sup> Per una descrizione dell'inventario consonantico del wolof si veda il Paragrafo 3.2.4.1.

<sup>11</sup> Al fine di produrre una consonante fricativa, infatti, l'energia muscolare che determina i movimenti dell'articolatore deve essere costantemente monitorata dal parlante, per permettere all'aria di passare attraverso un canale molto stretto e far sì che il flusso d'aria diventi turbolento. In assenza di tale costante monitoraggio, gli articolatori possono venire facilmente in contatto l'uno con l'altro producendo un'occlusiva, o possono distanziarsi eccessivamente, determinando la produzione di un suono approssimante o vocalico.

Figura 4.17 - Imitazione dell'enunciato modello "Fossi in te non avrei la presunzione di essere impeccabile" prodotta da un apprendente senegalese di scuola coranica (15c). Le frecce indicano la presenza di suoni fricativi



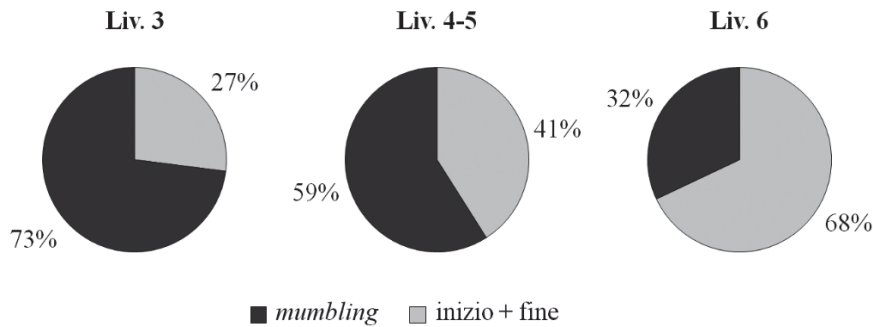
#### 4.4.5 Caratteristiche ritmiche del *mumbling*

La sillaba modello del *mumbling*, quindi, ha una struttura semplice di tipo CV ed è composta da una vocale centralizzata e una consonante occlusiva, nasale o fricativa. Può essere definita come una sillaba ipoarticolata, paragonata alle più accurate e complesse sillabe delle periferie degli enunciati. Questa sequenza di suoni ipoarticolati, sebbene interrompa l'imitazione testuale dell'enunciato-modello, permette all'apprendente di preservare la scansione ritmica dell'enunciato.

A conferma di ciò, si presentano di seguito alcuni dati relativi alle durate delle diverse porzioni (inizio, *mumbling* e fine) nelle imitazioni prodotte dagli apprendenti di scuola coranica (figura 4.18). Tali durate sono state calcolate in valori percentuali sul tempo totale delle imitazioni e suddivise nei quattro livelli di complessità in cui il fenomeno compare (liv. 3-6)<sup>12</sup>. I dati sottolineano una relazione diretta tra la lunghezza dell'enunciato-modello e la durata del *mumbling*: se nel livello 3 il *mumbling* corrisponde al 27% dell'enunciato, nei livelli 4-5 il valore aumenta fino al 41% e nel livello 6, infine, la percentuale di *mumbling* raggiunge il 68%. L'inizio e la fine dell'enunciato, al contrario, rimangono abbastanza stabili in durata nei quattro livelli e consistono di 3-5 sillabe. Si nota quindi una precisa volontà, attraverso il prolungamento della fase di *mumbling*, di riprodurre la durata totale dell'enunciato-modello.

<sup>12</sup> Dato che il corpus selezionato per l'analisi spettroacustica comprendeva un solo enunciato di livello 4 e un solo enunciato di livello 5, si è deciso di incorporare i dati dei due livelli.

Figura 4.18 - Durata delle porzioni periferiche e del mumbling nei liv. 3-6. Valori percentuali sulla durata totale degli enunciati prodotti dagli apprendenti di scuola coranica



Per quanto riguarda invece la durata sillabica nel *mumbling*, sarebbe naturale aspettarsi che le sillabe ipoarticolate di tale porzione richiedano meno tempo per essere prodotte rispetto alle sillabe delle porzioni periferiche e quindi coincidano con un'accelerazione del parlato.

In tabella 4.9 sono confrontate la durata sillabica media (in sec) negli enunciati-modello e nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica di livello 3-6. I valori sono presentati per atto linguistico e per porzione di enunciato.

Tabella 4.9 - Durata sillabica media (sec) nelle porzioni periferiche e centrali degli enunciati-modello e delle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica (liv. 3-6) per atto linguistico

|            | mod.   |        |      | s.c.   |          |      |
|------------|--------|--------|------|--------|----------|------|
|            | Inizio | Centro | Fine | Inizio | Mumbling | Fine |
| Asserzioni | 0,17   | 0,12   | 0,18 | 0,21   | 0,18     | 0,19 |
| Domande    | 0,14   | 0,13   | 0,19 | 0,18   | 0,20     | 0,19 |
| Ordini     | 0,17   | 0,16   | 0,16 | 0,19   | 0,21     | 0,22 |

I dati mostrano che nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica la durata sillabica è sempre maggiore rispetto a quella riscontrata nelle produzioni dei parlanti nativi, risultato in linea con studi precedenti sul ritmo dell'italiano L2 condotti su parlanti con diverse lingue materne (Pellegrino 2012). Ciò che risulta sorprendente, però, è che anche laddove esistano differenze in termini di durata tra le diverse porzioni degli enunciati-modello non vi sono variazioni significative tra *mumbling* e non-*mumbling* (inizio e fine). La durata sillabica (e quindi la velocità di articolazione) nelle imitazioni degli apprendenti senegalesi di scuola coranica è, infatti, stabile durante tutto l'enunciato e in tutti gli atti linguistici considerati, nonostante le differenze qualitative, in termini di segmenti, tra porzioni ipo- e iperarticolate. Il piano ritmico e quello segmentale, dunque, sembrano essere indipendenti l'uno dall'altro: l'assenza dell'imitazione testuale non provoca variazioni nella scansione ritmica dell'enunciato.



#### 4.5 *Discussione dei risultati*

Al fine di valutare le abilità orali, e in particolare la competenza prosodica, di apprendenti senegalesi di italiano L2 parlanti wolof come lingua materna, con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua d'istruzione ed esposti nel proprio percorso scolastico a due diversi modelli didattici, scuola francese e scuola coranica, è stato raccolto un corpus di imitazioni, sul quale sono state condotte un'analisi percettiva e una spettroacustica.

L'analisi percettiva, svolta da docenti esperti di italiano L2, ha evidenziato che esistono alcune differenze nelle produzioni orali dei due gruppi di apprendenti: quelli di scuola francese, probabilmente grazie a una più sviluppata capacità di analisi linguistica, sono risultati più accurati nell'imitazione testuale sia degli enunciati semplici sia degli enunciati complessi. È stato inoltre evidenziato come la carente consapevolezza fonologica negli apprendenti di scuola coranica si sia tradotta in un'alta percentuale di errori di pronuncia negli enunciati semplici e nell'uso esteso di strategie di tipo lessicale-semantico nel compito di imitazione.

Per quanto riguarda, invece, la capacità di imitare la curva intonativa degli enunciati-modello, i docenti non hanno riscontrato particolari differenze nelle produzioni dei due gruppi di apprendenti.

Al contrario, l'analisi spettroacustica ha evidenziato una più sviluppata competenza prosodica negli apprendenti di scuola coranica.

Sembra quindi che esista un'interazione complessa, legata non solo al livello ma anche al modello di *literacy* cui l'apprendente è stato esposto, tra i diversi livelli considerati nelle due analisi condotte: testuale, intonativo e ritmico, ossia segmentale e suprasegmentale.

Nelle produzioni degli apprendenti di scuola francese, il livello testuale sembra stare gerarchicamente un gradino più in alto, assumendo maggiore importanza: negli enunciati semplici essi sono riusciti a riprodurlo non solo in maniera più accurata rispetto all'altro gruppo ma anche indipendentemente dall'imitazione della curva melodica; negli enunciati complessi, in mancanza di una efficace imitazione testuale, sono subentrati il silenzio e delle strategie sostitutive.

Nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica, invece, il piano segmentale e quello intonativo sono risultati estremamente collegati: negli enunciati più semplici l'imitazione testuale, seppure non sempre accurata, si è accompagnata a una buona capacità di riprodurre l'andamento melodico del modello; negli enunciati più complessi (cioè nel caso del *mumbling*) l'imitazione di entrambi i piani (testo e intonazione) è venuta parzialmente a mancare ma è rimasto un segnale acustico con una precisa struttura ritmica.

In conclusione, i risultati ottenuti in questo studio sperimentale mettono in evidenza come i due diversi modelli di scolarizzazione, quello della scuola francese, imperniato sull'analisi metalinguistica e sulle attività di lettura e scrittura, e quello della scuola coranica, che privilegia le modalità orali e sviluppa le capacità mnemoniche, abbiano dotato gli apprendenti di stili cognitivi e di apprendimento diversi. È stato inoltre dimostrato che apprendenti di italiano L2 di livello elementare e con un basso



livello di alfabetizzazione nella propria lingua di istruzione, possano essere in grado di gestire efficacemente i parametri ritmico-prosodici dell'enunciato italiano.

È proprio da tali competenze, talvolta “nascoste”, e dagli stili cognitivi favoriti nei diversi percorsi scolastici pregressi che in contesto di insegnamento dell'italiano L2 i docenti dovrebbero partire, al fine di valorizzare le capacità di ogni discente, motivare all'apprendimento e ottenere i migliori risultati formativi.

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 in Italia non educa i docenti a questo tipo di valutazione. È possibile ipotizzare, infatti, che non sia dato sufficiente spazio all'analisi degli aspetti soprasegmentali nelle classi di lingua seconda e che, al di là di macrocategorie di intonazione, come la generica “domanda”, di cui solitamente si presenta la curva melodica ascendente, difficilmente venga fatto riferimento alle variazioni prosodiche legate a altri atti linguistici nonché all'espressione di intenzioni e stati emotivi<sup>13</sup>.

Come già sottolineato nel Capitolo 2 e come si vedrà più in dettaglio nel Capitolo 5, l'insegnamento dell'italiano L2 in classi di alfabetizzazione è un compito complesso. 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 consolidare le abilità orali in L2, punto di partenza per poter creare pian piano le basi per lo sviluppo della modalità espressiva scritta.

---

<sup>13</sup> Tali considerazioni sono anche frutto di esperienza personale nel campo della didattica dell'italiano L2 (e nell'uso e nell'analisi di manuali a tale scopo) e nell'ambito della formazione di docenti di lingua seconda.

## CAPITOLO 5

# La didattica dell'italiano L2 ad apprendenti senegalesi: “fare i conti” con l'oralità

In questo Capitolo sarà introdotta una nuova fase della ricerca, condotta in classe e conseguente ai risultati dello studio sulle abilità orali riportato nel Capitolo 4. La constatazione che apprendenti senegalesi di scuola coranica con un basso livello di alfabetizzazione nella lingua di istruzione siano in grado di gestire efficacemente i parametri ritmico-prosodici dell'enunciato italiano, come conseguenza del pregresso percorso di scolarizzazione, ha rappresentato il punto di partenza nell'ideazione di uno specifico modello operativo per la didattica dell'italiano L2 rivolta a tale peculiare target (Paragrafo 5.1).

Si osserverà come una sperimentazione pilota condotta in classe di alfabetizzazione con apprendenti senegalesi abbia permesso di valutare in maniera preliminare l'efficacia di tale modello (Paragrafo 5.2). Sarà descritto nel dettaglio il syllabo del breve corso di alfabetizzazione erogato e saranno presentate e discusse alcune caratteristiche della scrittura “emergente” nel gruppo di apprendenti.

### 5.1 *Una proposta di modello operativo*

I risultati dello studio sulle abilità orali in italiano L2 di apprendenti senegalesi presentati nel Capitolo 4 hanno evidenziato quanto diversi percorsi scolastici e modelli di alfabetizzazione nella lingua d'istruzione primaria possano influire sul modo in cui la seconda lingua è appresa, usata e analizzata. In particolare, apprendenti provenienti dalle scuole coraniche e con un basso livello di alfabetizzazione hanno dimostrato di possedere buone capacità di gestione dei parametri ritmico-prosodici degli enunciati italiani, grazie al modello didattico proposto in Senegal nelle *daara*, che favorisce uno stile cognitivo e di elaborazione linguistica fondato sull'oralità. D'altro canto, è stato osservato che tali apprendenti presentano scarse abilità di analisi metalinguistica, se paragonati ad altri senegalesi pure con bassi livelli di *literacy* e con la stessa lingua materna (wolof) ma con un diverso percorso formativo (scuola francese).

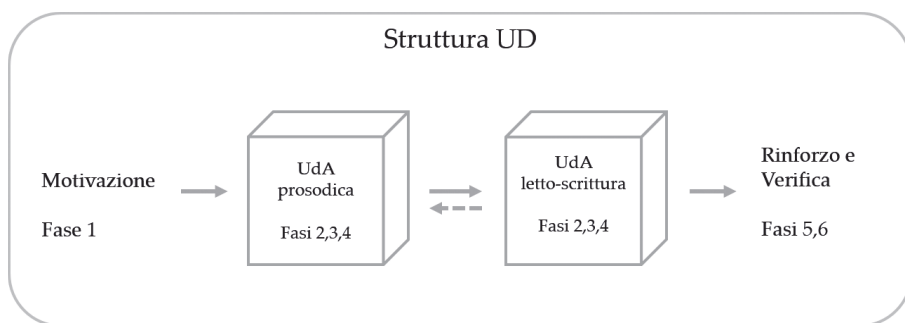
Queste considerazioni, associate a quelle sull'importante ruolo della motivazione nel processo di insegnamento/apprendimento di una L2 ad immigrati adulti in classi di alfabetizzazione discusse nel Capitolo 2 (cfr. Paragrafo 2.2.3), hanno avuto come naturale evoluzione di ricerca una riflessione sui modelli operativi utilizzati

nella didattica dell'italiano L2 a questo peculiare target di apprendenti e, quindi, la formulazione di una nuova proposta<sup>1</sup>.

La forte relazione di interdipendenza tra le abilità orali e quelle di letto-scrittura nella lingua seconda è già stata oggetto di attenzione nel Paragrafo 2.5 di questo volume. Tuttavia, si vuole qui ricordare che in letteratura lavorare sulla lingua parlata in classi di alfabetizzazione significa principalmente favorire lo sviluppo della consapevolezza fonologica, mentre scarsa (o forse nessuna?) attenzione è posta agli aspetti prosodici della lingua<sup>2</sup>.

Il modello operativo presentato in figura 5.1 è quello di una Unità Didattica (UD) pensata, invece, proprio per valorizzare le competenze pregresse di un apprendente di (italiano) L2 che abbia frequentato la scuola coranica o che abbia sviluppato in un altro contesto formativo una buona capacità di riconoscimento e imitazione della prosodia.

Figura 5.1 - *Ipotesi di struttura dell'UD per la didattica dell'italiano L2 ad apprendenti senegalesi adulti di scuola coranica*



Riprendendo il modello di Balboni (2002; 2008) di UD come rete di Unità di Apprendimento (o di Acquisizione – UdA), la struttura proposta prevede, dopo la fase introduttiva di motivazione (fase 1), una UdA dedicata all'oralità e specificamente agli aspetti intonativi e ritmici della lingua. Alla base di questa scelta c'è la convinzione che assumere come punto di partenza dell'azione didattica ciò che l'apprendente, seppur debolmente alfabetizzato, è già in grado di fare e partire da attività a lui/lei familiari e non particolarmente problematiche possa accrescere la fiducia nelle proprie capacità e nel percorso intrapreso nonché la motivazione all'apprendimento della seconda lingua. Ci si aspetta, quindi, che l'apprendente, attraverso un lavoro mirato, possa attivare in L2 una sorta di *prosodic expectancy grammar*, cioè la

<sup>1</sup> Lo studio presentato in questo Capitolo riprende in parte quanto riportato in Maffia & De Meo 2017.

<sup>2</sup> Si veda, ad esempio, quanto afferma Brichese a proposito dell'importanza di allenare la lingua parlata in un contesto di alfabetizzazione: "Parlare e comprendere oralmente sono abilità connesse al riconoscimento dei suoni che compongono una lingua, alla capacità di segmentare le parole e le frasi all'interno di una catena fonica e di capire ciò che dice un parlante madrelingua" (Caon & Brichese, 2019, p. 104).

capacità di fare ipotesi sul significato di quanto ascoltato (anche) grazie all'individuazione di pattern intonativi e ritmici. L'UdA prosodica si sviluppa nelle fasi 2, 3 e 4 di globalità, analisi e sintesi.

Successiva in termini temporali al lavoro sull'oralità è l'UdA dedicata alla letto-scrittura, anch'essa articolata nelle stesse tre fasi. La presenza della freccia tratteggiata nel modello prevede la possibilità di ritornare alla fase precedente, cioè di recuperare l'attenzione alla prosodia, laddove sia utile o necessario.

L'UD si conclude e completa con la fase di rinforzo (fase 5) e quella di verifica delle competenze alfabetiche acquisite (fase 6).

## 5.2 *La sperimentazione didattica*

Per testare in maniera preliminare il modello operativo proposto, è stato realizzato un breve corso di alfabetizzazione rivolto specificamente ad apprendenti senegalesi di scuola coranica. Anche il corso di alfabetizzazione, come lo studio sperimentale, è stato ospitato nell'ambito della scuola di italiano L2 dell'associazione *Scuola di Pace* di Napoli<sup>3</sup>.

L'obiettivo della sperimentazione didattica rivolta ad apprendenti senegalesi con un debole livello di alfabetizzazione e provenienti dalla scuola coranica è stato, quindi, quello di valutare se, attraverso un intervento formativo mirato, che tenesse conto dello specifico stile cognitivo e delle abilità sviluppati da tali apprendenti nel proprio percorso scolastico in Senegal, si potesse incidere sul grado di motivazione e, di conseguenza, favorire l'apprendimento della L2 e, in particolare, delle abilità di letto-scrittura. Come si vedrà in seguito, la brevità del percorso realizzato, almeno fino ad oggi, permette solo alcune considerazioni preliminari di carattere qualitativo.

### 5.2.1 Gli apprendenti e le competenze in entrata

Al fine di raggiungere tale obiettivo, sono stati coinvolti dieci senegalesi, tutti ex allievi di scuola coranica, alla loro prima esperienza di apprendimento guidato dell'italiano L2<sup>4</sup>. Attraverso la somministrazione del questionario per la biografia linguistica, ripreso da Pallotti e Ferrari (2008) e usato anche nella fase precedente dello studio, sono stati raccolti i dati biografici, le informazioni sul percorso scolastico e sulle competenze linguistiche dei senegalesi coinvolti, riportati, in parte, in tabella 5.1.

<sup>3</sup> In questa fase della ricerca, purtroppo, non è stato possibile il coinvolgimento di un gruppo di controllo di scuola francese, data l'assenza di nuove iscrizioni ai corsi di italiano dell'associazione da parte di apprendenti di origine senegalese con tale tipologia di percorso formativo in Senegal e una debole alfabetizzazione.

<sup>4</sup> Si tratta, quindi, di 10 nuovi apprendenti, diversi da quelli coinvolti nello studio sperimentale presentato nel Capitolo 4.

Tabella 5.1 - *Dati biografici e background scolastico degli apprendenti senegalesi di italiano L2 coinvolti nella sperimentazione didattica*

| <i>n.</i> | <i>Nome</i>   | <i>Età</i> | <i>Anni in Italia</i> | <i>Anni di scuola in Senegal</i> | <i>Tipo di scuola</i> |
|-----------|---------------|------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1         | Kabe          | 27         | 6 mesi                | 7                                | Coranica              |
| 2         | Papi          | 32         | 3                     | 5                                | Coranica              |
| 3         | Modou         | 30         | 1                     | 13                               | Coranica              |
| 4         | Malick        | 32         | 5                     | 12                               | Coranica              |
| 5         | Ibrahima      | 42         | 5                     | 7                                | Coranica              |
| 6         | Serigne       | 32         | 2                     | 5                                | Coranica              |
| 7         | Bara          | 18         | 4                     | 4                                | Coranica              |
| 8         | Cheikh        | 33         | 3                     | 5                                | Coranica              |
| 9         | Al Housseynou | 31         | 2 mesi                | 10                               | Coranica              |
| 10        | Khadim        | 37         | 4                     | 4                                | Coranica              |

Gli apprendenti, tutti maschi, età media 31 anni, in Italia da due mesi a 5 anni e domiciliati a Napoli, hanno riportato dai 4 ai 13 anni di studio in Senegal e indicato tutti il wolof come lingua materna. Da un punto di vista sociolinguistico il nuovo gruppo di partecipanti presenta a grandi linee lo stesso profilo di quello descritto nel Capitolo 4: la lingua italiana è il principale veicolo di comunicazione in contesti pubblici e lavorativi nel Paese d'arrivo mentre il wolof è la lingua della famiglia e del tempo libero. Il francese e l'arabo sono menzionati raramente tra le lingue usate in Italia.

Infine, per quanto riguarda l'occupazione, tre apprendenti hanno dichiarato di non avere ancora trovato un lavoro al momento dell'iscrizione al corso, mentre tutti gli altri hanno affermato di essere occupati come venditori ambulanti.

Ai dieci apprendenti senegalesi è stato somministrato il test di valutazione delle competenze in entrata per l'italiano L2 già usato nello studio precedente e volto a valutare sia le abilità di produzione e interazione orale sia quelle di letto-scrittura.

Tutti 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 con il somministratore sulla propria persona e sulla vita in Italia.

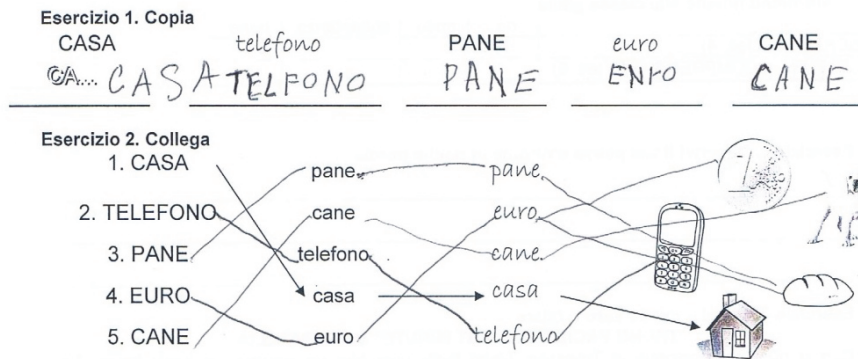
Per quanto riguarda, invece, le abilità di letto-scrittura, alla luce dei risultati del test, è possibile inquadrare la competenza degli apprendenti coinvolti nel livello Pre A1, secondo i descrittori proposti da Borri *et al.* (2014). Gli apprendenti risultano debolmente alfabetizzati nel sistema di scrittura latino, sono in grado di distinguere i segni grafici da altri segni e hanno compreso l'idea di parola e di frase; hanno sviluppato basiche capacità visuo-motorie; sanno utilizzare le convenzioni della scrittura, seppure con errori e con difficoltà nella gestione dello spazio del foglio; sono in grado di scrivere singole parole in maiuscolo e di leggerle in stampato minuscolo e maiuscolo e in corsivo.

Si propongono di seguito alcuni estratti dai test di ingresso di tre degli apprendenti senegalesi, scelti come rappresentativi dell'intero gruppo.

Ibrahima, di cui si propone parte del test in figura 5.2, sa riconoscere i diversi formati dei caratteri dell'alfabeto latino ma, nell'attività di copia, preferisce usare in quasi tutti i casi il maiuscolo. Si nota, inoltre, l'omissione di una vocale nella parola

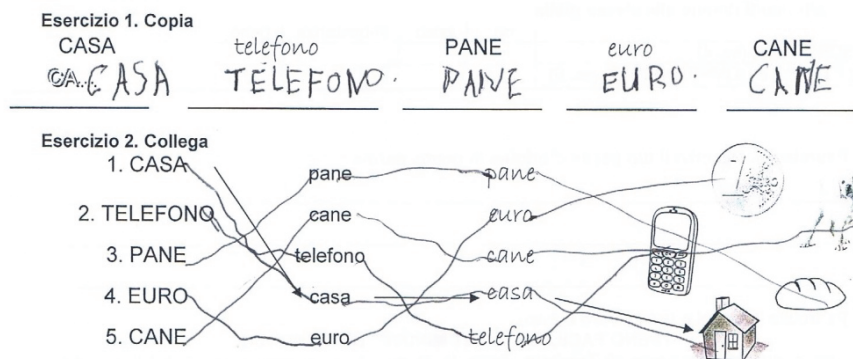
“telefono”. Nella seconda attività Ibrahima ha un tratto sicuro, con un'unica imperfezione nel caso della parola “euro”.

Figura 5.2 - Estratto dal test d'ingresso di Ibrahima, apprendente senegalese di italiano L2



Anche Malick (figura 5.3) usa esclusivamente caratteri maiuscoli ma, nel suo caso, la scrittura delle sei parole richiede più tempo. L'incertezza del tratto è evidente nel secondo esercizio, sebbene non vi siano errori nel riconoscimento delle diverse parole e grafie.

Figura 5.3 - Estratto dal test d'ingresso di Malick, apprendente senegalese di italiano L2



Si riporta di Malick in figura 5.4 anche parte della scheda di iscrizione, in cui è ancora più visibile la difficoltà dell'apprendente di gestire la propria scrittura e lo spazio del foglio<sup>5</sup>. Si notano, inoltre, alcuni errori ortografici riguardanti la presenza delle vocali (in “wolof”) e la lunghezza consonantica (in “Forcella”).

<sup>5</sup> Si precisa che, per preservare l'anonimato, sono stati cancellati dalla scheda il cognome dell'apprendente e parte del suo numero di telefono.

Figura 5.4 - Estratto dalla scheda di iscrizione di Malick, apprendente senegalese di italiano L2

SCHEDA-COLLOQUIO DELLA SCUOLA DI ITALIANO PER CITTADINI IMMIGRATI

Nome MALICK ☒ uomo  
☐ donna

Cognome \_\_\_\_\_

Età 28/08/81 Paese di Origine SENEGAL

Indirizzo attuale (facoltativo) o zona di provenienza FORCELLELLA

Telefono 32659414 e-mail \_\_\_\_\_

In quale orario può frequentare il corso?  
☐ 17,30 - 19,00 lunedì e venerdì  
☒ 19,30 - 21,00 lunedì e venerdì

Qual è la sua lingua madre? WOL

In figura 5.5 è riportato un estratto dal test di ingresso di Modou. 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 anche in questo caso 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 anche per lui un tratto abbastanza incerto nei collegamenti tra le parole. Infine, nel caso della terza attività, svolta in forma orale senza particolari difficoltà, Modou non si è limitato a rispondere ai quesiti posti dal somministratore 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.

Figura 5.5 - Estratto dal test d'ingresso di Modou, apprendente senegalese di italiano L2

**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

pane  
cane  
telefono  
casa  
euro

pane  
euro  
cane  
casa  
telefono

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

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

### 5.2.2 Il corso di alfabetizzazione: sillabo e UdA

Dopo una fase di reclutamento e accoglienza dei partecipanti, durata circa un mese, è partita la sperimentazione didattica, che ha avuto la durata di 30 ore, distribuite in



3 mesi. Nell'impossibilità di progettare un percorso più ampio, l'applicazione sperimentale del modello di UD rappresentato in figura 5.1 ha permesso di lavorare in maniera prioritaria sulla dimensione dell'oralità, favorendo in particolare lo sviluppo della competenza prosodica, e ha previsto successivamente la pratica di semplici attività di letto-scrittura, l'avvicinamento alle nozioni di frase e di testo, con la proposta di diversi tipi di testualità (inclusi messaggi iconici, come le mappe), nonché l'avvio di una riflessione su alcuni elementi grammaticali della L2.

Il sillabo di riferimento costruito per il breve corso di alfabetizzazione per apprendenti senegalesi di scuola coranica, riportato nella tabella 5.2, ha un'impostazione di natura funzionale e ha previsto un percorso suddiviso in quattro UD. Al fine di proporre attività e testualità che potessero essere significative per il gruppo e che collegassero il lavoro in classe con la vita fuori dall'aula, la scelta degli argomenti e delle tipologie testuali da affrontare si è basata sui bisogni linguistici e su esigenze concrete e immediate dello specifico gruppo di apprendenti coinvolti nonché sulle caratteristiche generali dell'immigrazione senegalese in Italia e a Napoli (cfr. Capitolo 3). L'omogeneità della classe ha permesso di calare le lezioni in alcuni specifici contesti d'uso della lingua seconda, come quello del commercio ambulante. Dato l'interesse dimostrato dagli apprendenti in diverse occasioni verso l'ambito informatico, sono stati introdotti nel sillabo accenni a testualità specifiche del web, come l'e-mail. Si è tenuto conto, inoltre, del particolare legame che solitamente gli immigrati senegalesi instaurano con la città di Napoli e della necessità (legata al lavoro) di conoscerne al meglio la geografia e i collegamenti. Usando un approccio di tipo umanistico-affettivo, infine, si è favorito il coinvolgimento anche emotivo degli apprendenti nella scrittura di messaggi personali ai familiari e agli amici non in Italia.

Nell'individuazione delle funzioni linguistiche si è fatto riferimento alle abilità di interazione e produzione orale previste dal QCER per i livelli di competenza A1/A2. Per l'orientamento grammaticale e per la scelta dei generi testuali da proporre sono stati utilizzati i descrittori di Borri *et al.* (2014) per il livello Pre A1. Per quanto riguarda, invece, l'introduzione dei singoli fonemi e grafemi, si è seguita la sequenza proposta da Borri e Minuz nel manuale per l'alfabetizzazione in italiano L2 *Detto e scritto* (2013).

Tabella 5.2 - *Sillabo per il breve corso di alfabetizzazione in italiano L2 rivolto ad apprendenti senegalesi di scuola coranica*

| <i>Titolo UD</i>             | <i>Funzioni linguistiche</i>                    | <i>Lessico</i>                                                                                        | <i>Orientamento prosodico</i>                                                       | <i>Orientamento grammaticale</i>                                                                       | <i>Competenze alfabetiche</i>                                                 |
|------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ciao! Come ti chiami?</i> | Salutare.<br>Presentarsi e presentare qualcuno. | Persona: uomo/donna<br>Identità: nome, cognome, sesso, età, nazionalità.<br>Aggettivi di nazionalità. | Intonazione dei saluti.<br>Curva melodica di domande (polari e non) e affermazioni. | Verbi <i>chiamarsi</i> , <i>venire</i> , <i>essere</i> , <i>avere</i> : I, II e III persona singolare. | Suoni, grafemi, sillabe: a/e/i/o/m/n.<br>Lettura e compilazione di un modulo. |



| <i>Titolo UD</i>           | <i>Funzioni linguistiche</i>                                                                                            | <i>Lessico</i>                                                                                                                                             | <i>Orientamento prosodico</i>                                                                                         | <i>Orientamento grammaticale</i>                                                                                                                          | <i>Competenze alfabetiche</i>                                                                                                            |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Che lavoro fai?</i>     | Parlare del proprio lavoro.<br>Chiedere e dare informazioni su orari, luogo di lavoro e retribuzioni.                   | Professioni e luoghi di lavoro.<br>Tipi di contratti.<br>Numeri da 0 a 10.                                                                                 | Curva melodica di domande (polari e non) e affermazioni.<br>Espressione prosodica di stati emotivi (positivi).        | Verbo <i>fare</i> : I, II e III persona singolare.<br>Maschile e femminile dei sostantivi.                                                                | Suoni, grafemi, sillabe: <i>u/c/r/t/d/p/</i> .<br>Lettura di semplici annunci di lavoro.<br>Lettura e scrittura di una semplice e-mail.  |
| <i>Quanto costa?</i>       | Interagire in un negozio: chiedere per ottenere qualcosa; informarsi sulla quantità e sul prezzo dei prodotti.          | Il mercato e i negozi. Oggetti per l'igiene e di uso domestico.<br>Prodotti alimentari.<br>Quantità: <i>un chilo, un litro, un pacco, una confezione</i> . | Curva melodica di domande non polari.<br>Espressione prosodica di stati emotivi (negativi).<br>Prosodia di un elenco. | Articoli indeterminativi: <i>un/uno/una</i> .<br>Singolare e plurale dei sostantivi.<br>Numeri da 10 a 500.<br>Introduzione della formula <i>vorrei</i> . | Suoni, grafemi, sillabe: <i>l/v/g/f/s/b</i> .<br>Lettura di volantini pubblicitari.<br>Scrittura di brevi liste della spesa.             |
| <i>Com'è la tua città?</i> | Dare informazioni riguardo il proprio domicilio.<br>Parlare della città in cui si vive. Esprimere un semplice giudizio. | Aggettivi per descrivere la città.                                                                                                                         | Esclamazioni.<br>Espressione prosodica di stati emotivi (positivi e negativi).                                        | Introduzione degli aggettivi qualificativi.<br>Formula <i>mi piace/non mi piace</i> .<br>Introduzione della struttura SVO.                                | Suoni, grafemi, sillabe: <i>q/z/h</i> .<br>Lettura di una mappa (metropolitana).<br>Lettura e scrittura di un breve messaggio personale. |

Ciascuna UD è stata affrontata in tre lezioni della durata di due ore e mezzo.

Nella fase motivazionale è stato presentato il tema di ciascuna unità. Partendo da una o più immagini, ricavate da materiali autentici, questa fase è consistita in una conversazione orale finalizzata a far emergere le competenze pregresse degli apprendenti e a introdurre il lessico relativo all'argomento proposto. Per l'introduzione all'unità "Com'è la tua città?", ad esempio, è stata utilizzata una mappa della metropolitana di Napoli (figura 5.6), a partire dalla quale è stato possibile instaurare con gli apprendenti un dialogo circa gli spostamenti in città e la loro familiarità con tale mezzo di trasporto.

L'uso di un materiale già familiare ai discenti, nonché la presenza di diversi simboli e colori, ha permesso di lavorare sull'immagine anche a prescindere dalla decodifica del significato del testo. L'attività di discussione sulla mappa, inoltre, ha consentito di allenare le capacità di orientamento spaziale all'interno del foglio, non sempre sviluppate in apprendenti con un debole livello di alfabetizzazione (cfr. Paragrafo 2.2).

Figura 5.6 - *Mapa della metropolitana di Napoli: materiale autentico utilizzato nella fase motivazionale*



Dopo la fase motivazionale e prima di affrontare la modalità scritta, si è proposta sempre un'UdA definita prosodica e internamente suddivisa nelle fasi di globalità, analisi e sintesi. Si è partiti, quindi, dalla proposta di monologhi e dialoghi in forma orale, sui quali sono state condotte attività di ascolto globale. Data l'accentuata sensibilità prosodica riscontrata negli apprendenti senegalesi di scuola coranica, prima di concentrarsi sul testo, si è cercato di ricavare dai file audio tutte le informazioni veicolate attraverso i parametri ritmico-intonativi dell'enunciato: intenzioni, stati emotivi dei parlanti, diversi atti linguistici, etc. Successivamente, ci si è concentrati analiticamente su specifiche formule, espressioni o enunciati. Tali porzioni di testo sono stati oggetto di attività di ripetizione e imitazione, per le quali sono state rivalutate alcune tecniche proprie del metodo glottodidattico audio-orale, come i *pattern drills*, preliminari e complementari ad attività di produzione orale e di ascolto più caratteristiche dell'approccio comunicativo e calate nel contesto di interazioni linguistiche autentiche<sup>6</sup>.

Nella fase di sintesi 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 tecniche come *role-play*, dialoghi a catena o monologhi. A scopo esemplificativo, si riportano nella tabella 5.3 le diverse fasi della UdA prosodica dell'UD "Quanto costa?".

<sup>6</sup> Un esempio di manuale per l'italiano L2 costruito secondo il metodo audio-orale è Katerinov *et al.*, *La lingua italiana per stranieri. Esercizi per il laboratorio linguistico*, Firenze, Edizioni Linguaviva, 1977. Per una descrizione di tale metodologia didattica, basata su serie intensive di stimoli/risposte, sull'analisi contrastiva tra L1 e L2 e su meccaniche operazioni di *testing*, si vedano, tra gli altri, Balboni (1985, pp. 36-38) e Diadori (2011, pp. 40-41).

Tabella 5.3 - *Fasi dell'UdA prosodica dell'UD "Quanto costa?" del corso di alfabetizzazione in italiano L2 rivolto ad apprendenti senegalesi di scuola coranica*

| <i>Fase</i> | <i>Materiali</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <i>Attività</i>                                                                                                                                     |
|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Globalità   | <p>Dialogo audio:</p> <p>A: Buongiorno signora Arlinda, è tanto che non ci vediamo.</p> <p>B: Buongiorno Don Vincenzo, come va?</p> <p>A: Insomma, il lavoro non va tanto bene.</p> <p>B: E come mai? Io vedo sempre tanti clienti. Voi vi lamentate sempre!</p> <p>A: I clienti ci sono, ma spendono poco.</p> <p>B: E va be', accontentatevi!</p> <p>A: Lei cosa prende?</p> <p>B: Vorrei un pezzo di pane e un pacco di sale. Quanto costa mezzo chilo di olive?</p> <p>A: 2 euro.</p> <p>B: 2 euro? Ma le olive costano 3 euro al chilo! Mezzo chilo viene un euro e mezzo!</p> <p>A: Ah sì, è vero. Mi sono confuso.</p> <p>B: Sì sì, voi vi confondete sempre!</p> <p>A: Ehm... allora facciamo il conto: 2 euro più 1 euro e mezzo fanno 4 euro.</p> <p>B: No, fanno 3 euro e 50 centesimi.</p> <p>A: E va be', ho arrotondato!<sup>7</sup></p> | <p>– Ascolto del file audio</p> <p>– Ipotesi di individuazione di <i>patterns</i> prosodici</p> <p>– Attività di comprensione globale del testo</p> |
| Analisi     | <p>Formule ed espressioni:</p> <p>– <i>Come va?</i></p> <p>– <i>Insomma...</i></p> <p>– <i>Quanto costa...?</i></p> <p>– <i>Lei cosa prende?</i></p> <p>– <i>Vorrei...</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>– Ascolto di singoli enunciati</p> <p>– Imitazione ritmico-intonativa<sup>8</sup></p> <p>– <i>Patterns drills</i></p>                            |
| Sintesi     | <p>Formule ed espressioni:</p> <p>– <i>Come va?</i></p> <p>– <i>Insomma...</i></p> <p>– <i>Quanto costa...?</i></p> <p>– <i>Lei cosa prende?</i></p> <p>– <i>Vorrei...</i></p> <p>Lessico dei negozi e del commercio:</p> <p>– Prodotti alimentari</p> <p>– Quantità: <i>un chilo, un litro, un pacco, una confezione.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>– <i>Role-play</i>: al negozio di alimentari</p>                                                                                                 |

<sup>7</sup> Il dialogo di cui si riporta la trascrizione è tratto dal manuale *Nuovi Italiani* (Maffia & Maffia 2012, p. 103).

<sup>8</sup> Una volta individuate specifiche unità prosodiche all'interno del testo, si è cercato in questa fase di riprodurre il ritmo e l'intonazione, utilizzando anche la cosiddetta tecnica del Ti-Ti-Tà-Ti (Balboni 1998, p. 186), cioè eliminando la componente testuale. Es: l'espressione "come va?" è stata trasformata in "Ti-Ti-Tà?".

Nella seconda UdA di ciascuna unità sono state introdotte le attività di lettura e scrittura, anche queste presentate nelle tre fasi di globalità, analisi e sintesi. Le parole e le espressioni già apprese oralmente sono state analizzate in grafemi e fonemi, cercando di sviluppare, quindi, la consapevolezza fonologica e la capacità di manipolare piccole unità di suono, abilità che nello studio presentato nel Capitolo 4 sono risultate piuttosto carenti in questo gruppo di apprendenti.

Anche per l'avvio delle attività di letto-scrittura si è privilegiato l'uso di semplici testi autentici, provenienti dal contesto cittadino napoletano, alcuni dei quali, usati nell'unità "Com'è la tua città?", si riportano in figura 5.7.

Figura 5.7 - Esempi di attività di letto-scrittura dall'UD "Com'è la tua città?" del corso di alfabetizzazione in italiano L2 rivolto ad apprendenti senegalesi di scuola coranica



Le diverse attività di analisi grafemica e fonetica sono state, quindi, articolate utilizzando un metodo misto (cfr. Paragrafo 2.5.2.1) ed elaborate assumendo come riferimento i più recenti manuali per l'alfabetizzazione in italiano L2.

Ogni UD si è poi conclusa con diverse attività di riflessione, rinforzo e verifica, tra cui la proposta di semplici compiti di produzione scritta, di cui si vedranno alcuni esempi nel prossimo Paragrafo.

### 5.2.3 Osservazioni sulla scrittura

Come anticipato, la brevità del percorso non ha permesso l'osservazione di significativi progressi nelle abilità di letto-scrittura nel gruppo di dieci apprendenti coinvolti. Oltre a considerare la lentezza che caratterizza sempre chi apprende una seconda lingua partendo da una debole alfabetizzazione nella lingua materna, basti pensare che il monte ore previsto nei descrittori per il passaggio dal livello Pre A1 all'A1 è di 150 ore di studio (Borri *et al.* 2014), a fronte delle 30 ore del corso qui sperimentato.

Tuttavia, si propone in questo Paragrafo un'analisi qualitativa di alcune delle produzioni scritte dei tre apprendenti senegalesi già "incontrati" nel Paragrafo 5.2.1, nel quale si erano discusse le loro competenze alfabetiche in entrata. Lo scopo di questa osservazione sarà quello di analizzare le caratteristiche comuni nelle interlingue degli apprendenti, ricche di tracce di oralità, e, in alcuni casi, di evidenziare dei piccoli (ma promettenti) avanzamenti nell'abilità di scrittura ottenuti già durante il corso di alfabetizzazione erogato nell'ambito di questa ricerca.

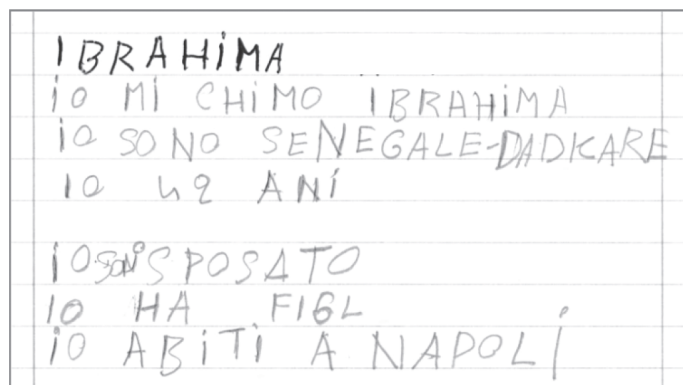
Le attività di scrittura sono state proposte a conclusione di ciascuna UD, al fine di valutare la capacità di riutilizzare i grafemi, il lessico e le strutture morfosintattiche affrontate in classe nel corso delle lezioni precedenti.

A conclusione della prima UD, agli apprendenti è stato chiesto di produrre una breve presentazione di sé stessi, rispondendo ad alcune semplici domande: *Come ti chiami? Di dove sei? Quanti anni hai? Sei sposato? Hai figli? Dove abiti?*

Le descrizioni prodotte dai senegalesi risultano nel complesso comunicativamente efficaci. Gli apprendenti riescono a scrivere brevi testi, nei quali riutilizzano il lessico e le formule incontrate nella fase motivazionale e nel corso delle due UdA, costruendo frasi molto semplici dalla struttura soggetto-verbo-complemento. Gli errori più frequenti e numerosi riguardano, naturalmente, l'ortografia: assenza totale di punteggiatura, uso misto e arbitrario di maiuscolo e minuscolo, difficoltà nell'indicazione della lunghezza consonantica, sostituzione o totale assenza dei grafemi vocalici. Le omissioni di vocali non sono rare in produzioni scritte di apprendenti arabofoni (sull'argomento si veda, tra gli altri, Della Puppa 2006) e si può ipotizzare che, anche nel presente caso, si possano ascrivere alla (seppur debole) familiarità sviluppata dagli apprendenti con la scrittura della lingua araba nel contesto della scuola coranica.

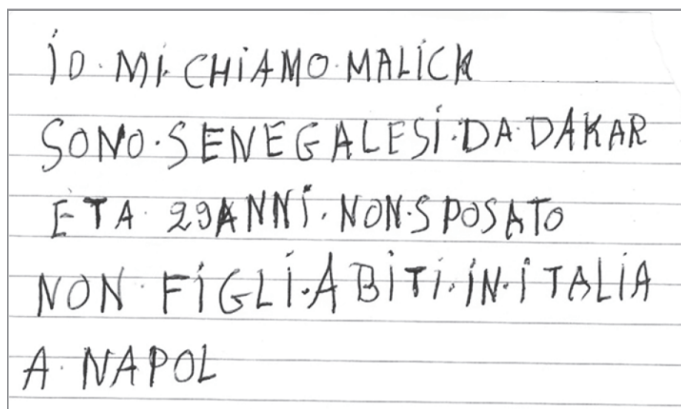
Nel testo prodotto da Ibrahima e riportato nella figura 5.8, ad esempio, vi sono diversi errori di carattere ortografico, come nelle parole *chimo*, *ani*, *dkare* (per Dakar) e *figl*. A livello sintattico, non vi sono problemi nell'ordine degli elementi; solo nel caso della frase *io 42 ani* la componente verbale risulta completamente assente.

Figura 5.8 - Produzione scritta di Ibrahima, apprendente senegalese di italiano L2: presentazione di sé stesso



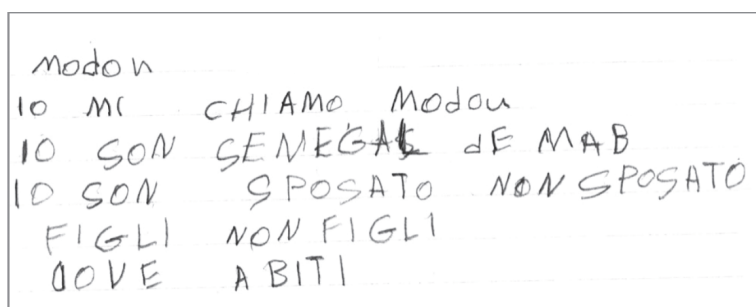
La presentazione di Malick, riportata in figura 5.9, risulta efficace da un punto di vista comunicativo, nonostante vi siano, anche nel suo caso, imperfezioni ortografiche (*senegalesi, napol*) e omissioni di verbi in alcune frasi (*eta 29 anni, non sposato, non figli*). Si nota inoltre in questo testo l'uso dei punti centrali tra una parola e l'altra ma l'assenza di altri segni di punteggiatura.

Figura 5.9 - Produzione scritta di Malick, apprendente senegalese di italiano L2: presentazione di sé stesso



Le incertezze relative alla presenza dei grafemi vocalici si notano anche nella presentazione di Modou, nel caso della forma del verbo essere alla prima persona singolare (figura 5.10).

Figura 5.10 - Produzione scritta di Modou, apprendente senegalese di italiano L2: presentazione di sé stesso



A differenza di Ibrahima e di Malick, però, Modou non riesce a veicolare nel suo testo tutte le informazioni richieste. Nella seconda parte, infatti, piuttosto che fornire delle risposte, l'apprendente ripropone i quesiti posti dal docente (*sposato non sposato, figli non figli, dove abiti*). Tale comportamento evidenzia probabilmente una mancata comprensione del funzionamento dell'attività di scrittura stessa, nonché una scarsa abitudine allo svolgimento di tali compiti linguistici.

Come nel caso di Ibrahima e di Malick, infine, si nota anche nella produzione di Modou l'uso quasi esclusivo dei grafemi maiuscoli e l'assenza totale di punteggiatura.

L'attività proposta alla fine della seconda UD, "Che lavoro fai?", ha previsto la scrittura di un testo più complesso, sia dal punto di vista sintattico e lessicale, sia dal punto di vista pragmatico. Si tratta, infatti, di una breve e-mail, in cui gli apprendenti hanno dovuto richiedere informazioni riguardo un annuncio di lavoro precedentemente letto in classe e lasciare al destinatario un proprio recapito. In preparazione a tale attività, la tipologia testuale, le convenzioni e la terminologia specifiche delle e-mail sono state introdotte e analizzate nel corso dell'unità, così come ci si è soffermati sul funzionamento dei "pulsanti" e sul significato dei diversi simboli. Si riportano di seguito, nelle figure 5.11, 5.12 e 5.13, le e-mail prodotte dai tre apprendenti senegalesi.

Figura 5.11 - Produzione scritta di Ibrahima, apprendente senegalese di italiano L2: e-mail

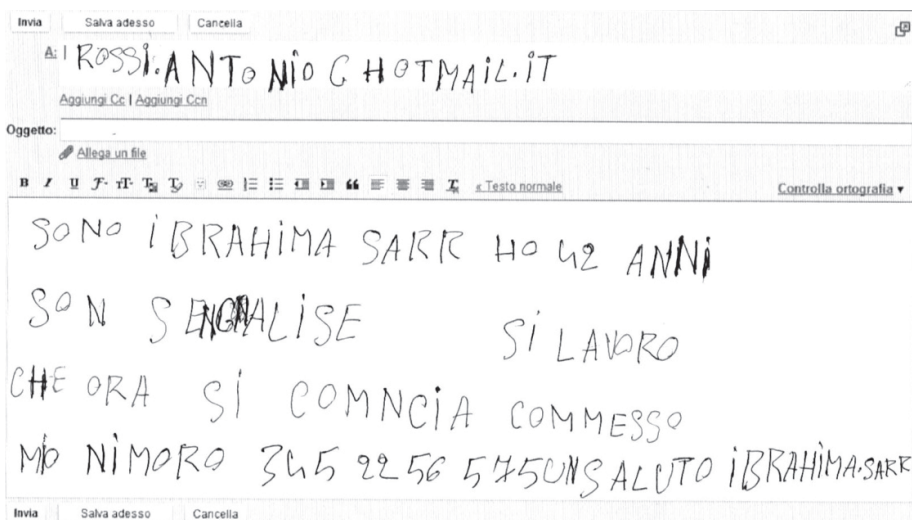




Figura 5.12 - Produzione scritta di Malick, apprendente senegalese di italiano L2: e-mail

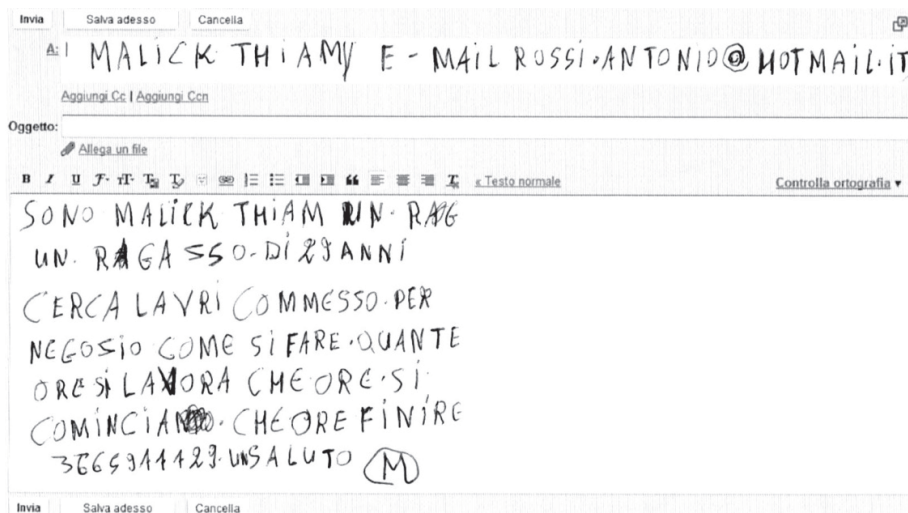
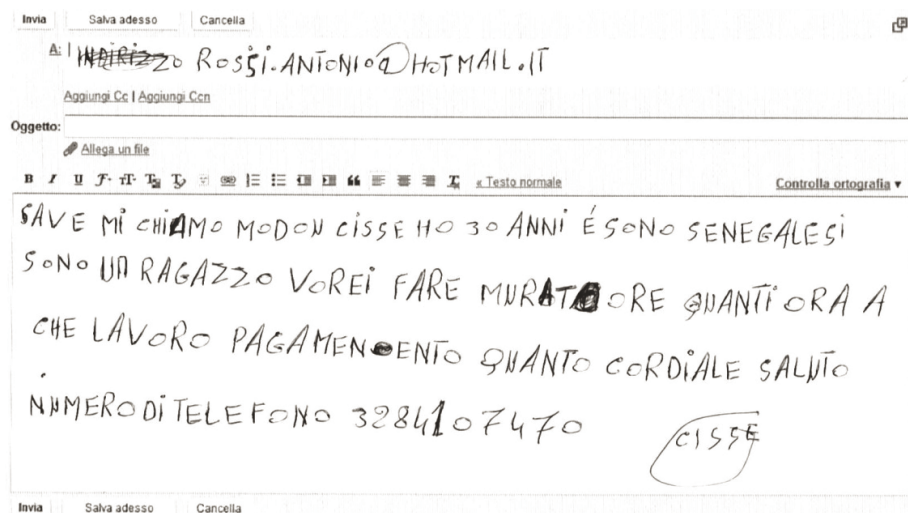


Figura 5.13 - Produzione scritta di Modou, apprendente senegalese di italiano L2: e-mail



Anche in questi testi l'ortografia degli apprendenti è decisamente incerta, con frequenti cancellature e correzioni. La scelta delle vocali, ancora una volta, risulta problematica (*commncia*, *mio nimoro*, *lavri*) così come l'uso della punteggiatura: sebbene i testi siano pieni di domande, il punto interrogativo è completamente assente; solo Malick continua ad utilizzare i punti centrali per dividere una parola dall'altra.

Benché, quindi, non vi siano problemi nell'isolamento grafico delle singole parole, i testi prodotti dagli apprendenti senegalesi, in assenza di punteggiatura e di connettivi, si avvicinano al flusso continuo caratteristico dell'oralità, di cui è testi-



monianza l'espressione *si lavoro* nella mail di Ibrahima, che sembra rispondere alla domanda di un ipotetico interlocutore.

A livello morfosintattico, si notano tentativi di strutturare frasi più complesse, se pur con errori e omissioni: nel testo di Ibrahima manca il nesso tra *che ora si comincia* e la parola *commesso*, così come nell'espressione di Malick *cerca lavri commesso*, alla quale l'apprendente aggiunge l'estensione *per negozio*; nella produzione di Modou, infine, è presente una forma molto semplice di coordinazione (*ho 30 anni è sono senegalesi*), realizzata, però, con un accento grafico di troppo.

Gli errori riguardano principalmente la componente verbale nella formulazione delle domande: se Modou opta per una completa assenza dei verbi (*quanti ora a che lavoro pagamento quanto*), Malick usa diverse volte l'infinito (*come si fare, che ore finire*) al fianco della corretta forma con il *si* impersonale (*che ore si comincia*).

Si nota nei testi il riutilizzo di alcuni termini specifici del campo del lavoro, introdotti nel corso dell'unità (*commesso, negozio, muratore, pagamento*) e l'uso pragmaticamente corretto, nel caso di Modou, della formula *vorei fare*.

Ancora dal punto di vista pragmatico è interessante notare come solo Modou abbia utilizzato una formula di apertura del proprio messaggio (sebbene non ortograficamente corretta), mentre in tutti i testi sono presenti formule di commiato. Anche in questo caso Modou si è distinto, utilizzando l'espressione formale *cordiale saluto*. Non poche difficoltà, inoltre, sono state riscontrate nella collocazione nello spazio del foglio dell'indirizzo e-mail del destinatario, fornito dalla docente. Nessuno, infine, ha inserito un testo nella casella "oggetto".

Si propongono, infine, tre produzioni scritte svolte alla fine dell'ultima UD "Com'è la tua città?". Come già detto in precedenza, in questo caso si è utilizzato un approccio che potesse favorire un maggiore coinvolgimento affettivo degli apprendenti, ai quali è stato chiesto di scrivere un messaggio personale (sotto forma di cartolina) a un parente o a un amico che visse fuori città. Le difficoltà nell'affrontare questo compito di scrittura, più che di carattere sintattico o grammaticale, sono state di carattere emotivo. Di fronte a tale difficoltà gli apprendenti hanno reagito in modi diversi.

Il messaggio prodotto da Ibrahima, riportato in figura 5.14, risulta molto scarso: al di là della formula di apertura e di quella (un po' ripetitiva) di chiusura (*ciao arevdicice ciao*), il testo consiste in un'unica domanda (*come va ha feresi per come va a Firenze?*), cui l'apprendente aggiunge anche un *bene*, che non si capisce se sia un'ulteriore domanda o una (auto)risposta. Sono palesi le difficoltà riscontrate nella scrittura delle parole *Firenze* e *arrivederci*, nonché la confusione tra *a* preposizione e *ha* forma del verbo avere. Dal punto di vista pragmatico, le convenzioni della cartolina sono abbastanza rispettate: l'apprendente ha posto la data, la propria firma e i dati (parziali) del destinatario (senegalese ma residente in Italia).

Sulla base anche delle osservazioni effettuate in classe, è possibile ipotizzare che la brevità e la scarsa accuratezza di questo testo (se confrontato con le altre produzioni) siano dovute, più che a un'incapacità dell'apprendente di produrre forme più corrette, piuttosto a un atteggiamento negativo nei confronti di tale tipo di scrittura privata, ritenuta poco utile e troppo "invadente".

Figura 5.14 - Produzione scritta di Ibrahima, apprendente senegalese di italiano L2: cartolina

02-12-2013  
 CIAO COME VA  
 HA FERESI  
 BENE  
 CIAO  
 ARENDICICE  
 CIAO ~~IBRAHIMA~~ CIAO IBRAHIMA

OSMANAE-DIAKE  
 FERESI-ITALIA  
 80152



La cartolina prodotta da Malick (figura 5.15) consiste in un testo leggermente più complesso, in cui non mancano errori ortografici, non solo in relazione alle vocali ma anche alla durata consonantica (*tropo*, *bacci*). Anche in questo caso sono rispettate le norme proprie del genere testuale (sono presenti la data e i dati del destinatario) sebbene l'apprendente non abbia ancora chiaro il valore in termine di formalità delle espressioni di apertura e chiusura: rivolgendosi al suo *amore*, Malick usa la formula *salve* e affianca un *arrivederci* al decisamente più informale *tanti bacci*. Infine, aggiunge erroneamente il verbo *sono* accanto alla firma.

È da segnalare in questa produzione l'uso molto positivo della congiunzione *però* (scritta *pro*), come tentativo di coesione testuale.

Figura 5.15 - Produzione scritta di Malick, apprendente senegalese di italiano L2: cartolina

SALVE AMORE | 02/12/13  
 COME MILANO BENE  
 IO SO BENE PRO  
 MIMACA AMORE  
 TROPPO TANTI  
 BACCI ARRIVEDERCI  
 SONO MALICK THIAM

JESSICA ROSSI  
 VIA ROMA  
 4254 MILANO  
 ITALIA



A differenza dello scettico Ibrahima e di Malick, che punta sull'ironia, Modou, di cui si riporta la cartolina in figura 5.16, sembra affrontare questo compito linguistico con grande impegno e non senza una certa commozione. Il suo messaggio è indirizzato alla madre in Senegal.

Figura 5.16 - Produzione scritta di Modou, apprendente senegalese di italiano L2: cartolina

BUONGIORNO  
 MAMMA ~~COME~~  
 COMESTA DOVES  
 ETA È PAPPÀ ~~DAV~~  
 DOVESTA È ~~ESOR~~  
 SORELLA È  
 FRATELLI E  
 MARITA CIAO ARRIVE DERCI MODOU

FATOII DRAME  
 VIA IFFAN  
 4848 KAO LACK  
 SENEGAL

Diversamente da quanto accade nelle altre produzioni dello stesso apprendente, in questo caso Modou ha qualche difficoltà sia nella gestione dell'esiguo spazio a disposizione (si notino le cancellature di parole che evidentemente non entrano nel rigo) sia nell'isolamento delle singole parole (*comesta*, *dovesta*).

Il testo consiste in una successione di domande (non segnalate da nessun segno grafico), legate tra loro attraverso una congiunzione *e*, sulla quale, ancora una volta, è erroneamente presente l'accento. Sembra inoltre che nelle ultime due domande (*e fratelli e marito*) il verbo *dovesta* sia sottinteso. In apertura si nota l'uso di *buongiorno*, raramente usato in forma scritta, e in chiusura, anche in questo caso, il doppio saluto (*ciao arrivederci*).

Come precisato all'inizio di questo paragrafo, queste produzioni scritte non possono essere una vera prova della validità del percorso didattico proposto, data la brevità della sperimentazione; piuttosto esse costituiscono una testimonianza concreta del "passaggio" dall'oralità alla scrittura, avvenuto all'interno di ciascuna UD, e offrono l'opportunità di gettare uno sguardo sulle caratteristiche dell'interlingua scritta di apprendenti debolmente alfabetizzati. L'incertezza nella grafia, l'assenza di punteggiatura, le difficoltà nella gestione dello spazio del foglio e, talvolta, nella comprensione dell'attività di scrittura proposta, la presenza di formule o altri elementi chiaramente propri della modalità orale e la scarsa dimestichezza con le convenzioni dei diversi generi testuali: sono solo alcuni degli aspetti che accomunano le produzioni degli apprendenti senegalesi di scuola coranica, nel loro cammino verso una piena alfabetizzazione funzionale

in italiano L2 e un livello di competenza linguistico-comunicativa pari all'A1 anche per le abilità di letto-scrittura.

#### 5.2.4 Valutazione del corso: frequenza e gradimento

Per provare a ottenere una valutazione dell'efficacia della sperimentazione didattica con apprendenti senegalesi di scuola coranica e dell'applicazione del modello di UD proposto, sono stati osservati due parametri:

- la frequenza degli apprendenti al corso;
- il livello di gradimento delle diverse attività proposte durante le lezioni.

Secondo i dati presenti nell'archivio dell'associazione *Scuola di Pace*, i senegalesi hanno rappresentato negli anni un gruppo abbastanza problematico: il generale basso livello di alfabetizzazione di partenza e la scarsa dimestichezza con le pratiche e le dinamiche dello studio, uniti probabilmente a un non adeguato intervento didattico, hanno non di rado causato un forte senso di frustrazione sia nei docenti di italiano L2 sia negli apprendenti. Tale frustrazione si è solitamente tradotta in una frequenza molto irregolare ai corsi o, nelle situazioni peggiori, nel completo abbandono del percorso formativo da parte dei senegalesi. Nell'anno precedente alla sperimentazione, ad esempio, i senegalesi avevano frequentato in media solo circa il 24% delle lezioni e circa il 60% di tali apprendenti aveva abbandonato la scuola prima della conclusione del corso.

Nel breve percorso di alfabetizzazione presentato nei precedenti Paragrafi, invece, è stato positivamente constatato che tutti gli apprendenti hanno frequentato almeno l'80% delle ore di lezione. Solo uno dei ragazzi senegalesi ha dovuto abbandonare il corso alla terzultima lezione, per motivi di lavoro. L'assiduità nella frequenza può essere plausibilmente considerata come indice di una percezione positiva del proprio ruolo di discente e di un buon grado di motivazione all'apprendimento.

Il secondo tipo di valutazione riguarda invece il gradimento dimostrato dagli stessi apprendenti nei confronti delle singole attività proposte durante le lezioni. Allo scopo di ricavare dati in tal senso, sono stati somministrati ai senegalesi coinvolti dei semplici questionari anonimi alla fine di ciascuna UD (figura 5.17). Nei questionari era richiesto esclusivamente di indicare la tipologia di attività più gradita nelle ultime lezioni e, nel caso volessero, anche una motivazione della propria scelta.

Figura 5.17 - *Questionario di gradimento somministrato nel corso di alfabetizzazione in italiano L2 rivolto a apprendenti senegalesi di scuola coranica*

Data \_\_\_\_\_

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

☐ Conversazione 

☐ Lettura 

☐ Scrittura 

☐ Ascolto 

☐ Grammatica 

**Perché** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

È stato sorprendente constatare che in circa il 57% dei casi gli apprendenti senegalesi hanno indicato la lettura come attività preferita, mentre solo il 33% delle risposte ha riguardato le attività orali di ascolto e conversazione e il restante 10% quelle dedicate agli aspetti grammaticali. Tra le motivazioni per la preferenza della lettura si leggono semplici frasi come: *io mi piace legge, io mi piace leggo, perché io sono leggo*. Nonostante il basso livello di alfabetizzazione degli apprendenti, il senso di frustrazione e di scarsa confidenza nei confronti delle attività di letto-scrittura sembra essersi quantomeno ridotto, in particolare nel caso della lettura. Sulla base delle risposte date, è possibile, quindi, ipotizzare che la peculiare proposta didattica utilizzata nel breve corso, passando dall'oralità e dalla valorizzazione delle competenze pregresse sviluppate nella scuola coranica, abbia favorito un più sereno avvicinamento alle complesse e impegnative attività per lo sviluppo delle competenze alfabetiche.

### 5.3 Prospettive future

La sperimentazione didattica realizzata con dieci senegalesi provenienti dalla scuola coranica sembra aver avuto, nel complesso, un effetto positivo sul grado di motivazione allo studio della L2 da parte degli apprendenti coinvolti, che non solo hanno frequentato con assiduità le lezioni del corso ma hanno anche mostrato un buon livello di gradimento nei confronti delle attività di lettura.

Benché 30 ore di corso di alfabetizzazione siano risultate insufficienti a produrre sostanziali progressi nello sviluppo delle abilità di letto-scrittura, l'analisi di alcune produzioni scritte degli apprendenti senegalesi ha comunque evidenziato dei miglioramenti: se in entrata avevano difficoltà anche nella copia e nel riconoscimento di singole parole, durante il corso gli apprendenti hanno fatto propria la nozione di frase e sono stati in grado di scrivere semplici testi comunicativamente efficaci,

composti da formule memorizzate e sequenze soggetto-verbo-complemento e nei quali talvolta compaiono addirittura dei connettivi; hanno cominciato a usare, seppur con molta incertezza, convenzioni proprie della lingua scritta e di diversi generi testuali; infine, hanno fatto progressi nella gestione dello spazio del foglio, anche in assenza di righe.

Gli argomenti e i materiali proposti, scelti sulla base dei bisogni linguistici, delle preferenze e dei contesti comunicativi in cui più spesso i senegalesi si trovano a interagire in L2, sono risultati efficaci nel coinvolgere gli apprendenti e stimolare la loro curiosità e attenzione.

L'introduzione in ciascuna UD di una UdA specificamente dedicata alla prosodia e la proposta di attività di memorizzazione e ripetizione, inoltre, sono state essenziali al fine di valorizzare le particolari abilità e lo stile cognitivo sviluppati dagli apprendenti nel contesto della formazione primaria e far emergere nei partecipanti un senso di fiducia verso le proprie capacità e il percorso intrapreso.

Sulla base di queste osservazioni e dei risultati degli studi condotti in letteratura sul rapporto tra motivazione e successo nell'apprendimento della L2 (cfr. Paragrafo 2.2.3.), è possibile ipotizzare che, in un percorso ben più lungo con apprendenti senegalesi di scuola coranica, il modello operativo sperimentato possa essere un valido strumento per un effettivo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura nella seconda lingua. Tale ipotesi andrà verificata in una prossima fase della ricerca.

Ulteriori sviluppi dello studio, quindi, dovranno prevedere anche l'ampliamento e l'aggiornamento del materiale destinato allo specifico gruppo di apprendenti considerati e la scelta o l'implementazione di nuove e sempre più efficaci tecniche per una glottodidattica "prosodica" in classi di alfabetizzazione.





## Conclusioni

Apprendere una seconda lingua in età adulta e in contesto migratorio è un compito tutt'altro che semplice. Scarsa elasticità mentale, difficoltà di articolazione dei suoni della L2, poco tempo a disposizione, senso di frustrazione e inadeguatezza nel ruolo di discente: queste sono solo alcune delle difficoltà che può incontrare un adulto inserito in un percorso formale di formazione linguistica in L2. Se a questo quadro si aggiunge anche un debole livello di alfabetizzazione nella lingua materna o nella lingua d'istruzione primaria, il raggiungimento di una competenza anche elementare nella seconda lingua diventa una sfida davvero ardua, specialmente in relazione alle abilità di lettura e scrittura.

È questa la situazione in cui si trova una parte dei cittadini immigrati in Italia, proveniente da Paesi in cui i tassi di alfabetizzazione tra gli adulti ancora non superano la soglia del 50% e in cui i sistemi scolastici non riescono a rispondere con la dovuta efficacia alle esigenze educative della popolazione.

Gli studi di natura acquisizionale degli ultimi decenni del Novecento, sebbene abbiano solitamente incluso soggetti debolmente alfabetizzati nei campioni di popolazione osservati, non hanno tuttavia posto un'attenzione specifica sui processi cognitivi di elaborazione linguistica di questo peculiare target di apprendenti di L2/LS, a confronto con individui scolarizzati (cfr. Paragrafo 2.1). È stato constatato, invece, un recente rinnovato interesse verso le condizioni di analfabetismo e debole alfabetizzazione nel processo di apprendimento/insegnamento delle lingue nel caso di soggetti adulti, testimoniato anche dall'esistenza e dall'azione del gruppo internazionale LESSLA (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*) dal 2005 e dal lavoro tuttora in corso per la creazione di descrittori europei per i livelli di alfabetizzazione (Minuz *et al.* 2019). È ormai emerso chiaramente come questo target di apprendenti migranti di lingue seconde, tra l'altro, sia caratterizzato da una forte vulnerabilità personale e sociale, anche perché facilmente manipolabile, e necessita di un'attenzione particolare nelle politiche linguistiche nonché di un'azione didattica mirata.

La ricerca presentata in questo volume si situa all'interno della cornice teorica sopra descritta, analizzando il caso specifico degli immigranti senegalesi adulti, apprendenti di italiano L2: non alfabetizzati nella loro lingua materna (spesso il wolof), presentano di solito una scarsa padronanza del francese e dell'arabo, a seconda del percorso scolastico svolto in Senegal.

Dal punto di vista acquisizionale, oltre a concentrarsi su una comunità che raramente è stata oggetto di osservazioni negli studi linguistici, questo lavoro aggiunge ai dati sui processi di emersione della lingua seconda in soggetti privi di una solida

base di letto-scrittura nella lingua materna, già presenti in letteratura, una riflessione sull'impatto di uno specifico percorso formativo di istruzione primaria sulle modalità di processazione dell'input, di rappresentazione della lingua, di elaborazione del parlato e, quindi, sulle strategie di apprendimento della L2.

Nello studio sulle abilità orali proposto nel Capitolo 4, per il quale sono stati utilizzati soprattutto metodologie e strumenti di osservazione della fonetica sperimentale, l'analisi spettroacustica del corpus di enunciati raccolto attraverso un task di imitazione elicitata ha permesso in particolare di constatare come gli ex-alunni di scuola coranica fossero in grado di usare più efficacemente i parametri ritmici e intonativi della seconda lingua, se paragonati agli ex-alunni di scuola francese. È lecito supporre che tale abilità sia conseguenza del percorso formativo proposto nelle *daara*, basato sull'oralità e su compiti di memorizzazione e ripetizione. È emerso, inoltre, come fenomeno peculiare nel gruppo di partecipanti di scuola coranica sia il *mumbling*, ossia una sorta di borbottio costituito da sillabe ipoarticolate che permette agli apprendenti senegalesi di produrre un'imitazione ritmica di enunciati italiani anche lunghi e complessi. Nella prospettiva degli studi di fonetica (dell'interlingua), i risultati di questo studio offrono quindi un contributo sul rapporto tra processo di alfabetizzazione e competenza prosodica (cfr. Paragrafo 1.4) e sul più ampio tema della complessa interazione tra il livello segmentale e soprasegmentale dell'enunciato. Emerge, infatti, una diversa gestione dei due livelli nell'elaborazione del parlato in L2 da parte dei due gruppi di apprendenti osservati: nelle produzioni di apprendenti di scuola francese il livello segmentale sembra assumere maggiore importanza, poiché in assenza di testo viene a mancare completamente l'imitazione del modello; nelle imitazioni degli apprendenti di scuola coranica, invece, l'intonazione e il ritmo sono stati sempre preservati, anche quando non è presente una riproduzione accurata dei singoli segmenti.

D'altra parte, i risultati dell'analisi percettiva condotta dai docenti di italiano L2 sulle imitazioni degli apprendenti senegalesi ha prodotto risultati in parte inattesi, dimostrando che non è scontato che insegnanti di lingua, seppur esperti, siano in grado di riconoscere e valorizzare abilità legate all'intonazione e al ritmo dell'enunciato in L2, probabilmente a causa della scarsa attenzione rivolta nel contesto italiano agli aspetti prosodici nella formazione linguistica in generale e nella formazione dei docenti in particolare.

Queste osservazioni hanno costituito il punto di partenza per un secondo studio, di natura glottodidattica, che si inserisce nel solco tracciato dagli studi di linguistica educativa condotti in classi di alfabetizzazione (cfr. Paragrafo 2.5). Assumendo come principale riferimento teorico una didattica delle lingue centrata sulle caratteristiche e sui bisogni linguistici dell'apprendente (Vedovelli 2002), che si realizza attraverso un approccio comunicativo e umanistico-affettivo e fa uso di strumenti operativi ormai già consolidati in letteratura (Balboni 2002; 2008), l'apporto di novità della ricerca qui proposta è consistito nell'elaborazione di un modello di UD che potesse tener conto delle specificità del gruppo di apprendenti senegalesi di scuola coranica, per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

L'UD elaborata prevede la presenza al suo interno di una UdA dedicata esclusivamente all'oralità e in particolare alla prosodia, con tecniche di imitazione e ripetizione, al fine di valorizzare le competenze già sviluppate dai soggetti coinvolti nel loro breve e specifico percorso di scolarizzazione in Senegal. Questa fase dovrebbe permettere agli apprendenti di avvicinarsi alla seconda lingua attraverso attività a loro familiari, che favoriscano la presa di coscienza di ciò che già si è in grado di fare e quindi la fiducia in sé stessi e che creino dei buoni presupposti motivazionali per affrontare i più complicati compiti di lettura e scrittura.

La sperimentazione didattica volta a testare preliminarmente il modello operativo proposto è consistita nella costruzione di un sillabo per un breve corso di 30 ore di alfabetizzazione rivolto nello specifico ad apprendenti senegalesi di scuola coranica e nella sua successiva erogazione.

L'offerta di un intervento didattico mirato, adeguato ai bisogni linguistici degli apprendenti e soprattutto modellato sulle abilità già sviluppate nel percorso formativo in Senegal, ha avuto delle ricadute positive sul grado di motivazione all'apprendimento della L2. Sebbene la brevità del percorso non abbia permesso la valutazione di consistenti miglioramenti nella letto-scrittura, gli apprendenti coinvolti hanno mostrato una frequenza costante nella partecipazione al corso e hanno espresso finanche una preferenza per le attività di alfabetizzazione.

Il lavoro sulla prosodia ha infatti introdotto le UdA dedicate alla letto-scrittura, a conclusione delle quali sono stati proposti semplici compiti di produzione scritta, scelti sempre sulla base dei principi di utilità e di rappresentatività. Le caratteristiche comuni nei testi prodotti, e in particolare le tracce di oralità all'interno della scrittura, sono state discusse nel dettaglio (cfr. Paragrafo 5.2.3).

Nel complesso percorso dell'alfabetizzazione degli adulti nella seconda lingua, quindi, gli aspetti prosodici possono assumere per alcuni apprendenti un ruolo importante, che va al di là della semplice comprensione/riproduzione delle curve intonative delle domande o delle esclamazioni. La prosodia, come si è visto, può diventare in alcuni casi specifici una sorta di filtro, attraverso il quale "far passare" in primo luogo la lingua seconda nella sua forma orale, per poi attraversare una fase analitica e arrivare infine all'incontro di quella stessa lingua nella modalità scritta. In quest'ottica, la prosodia diventa un veicolo di apprendimento/insegnamento della L2, ancora non totalmente esplorato.

C'è da chiedersi se il modello di UD elaborato e sperimentato in questo studio risulti applicabile anche in altri contesti e con altri apprendenti, che presentino caratteristiche formative e cognitive affini ai senegalesi di scuola coranica. Benché non sia possibile rispondere ora a questa domanda, in attesa di future applicazioni, ciò che può valere la pena di applicare altrove è sicuramente la metodologia: dall'osservazione empirica di specifiche abilità linguistiche in un target definito di apprendenti alla programmazione di un modello didattico per l'alfabetizzazione in L2 tarato per tale target.

Se per i senegalesi di scuola coranica è stato importante svelare le abilità prosodiche nascoste, sviluppate nel Paese d'origine, chissà quante ancora ce ne siano da

scoprire, osservare, valorizzare, di diversa natura e in tutti i tipi di apprendenti. Che sia proprio questo il compito di un'insegnante (di lingua)?

La ricerca condotta è, naturalmente, solo un piccolo passo, la parte iniziale di un percorso che necessita di essere proseguito, ampliato e sicuramente migliorato. Senza alcuna pretesa di esaustività, quindi, il volume si propone come un contributo volto a dare spazio e voce al gruppo specifico di apprendenti senegalesi di italiano L2, creando un collegamento immediato, quasi naturale, tra le ricerche in ambito acquisizionale e l'azione glottodidattica svolta al di fuori del contesto universitario/scolastico.

La convinzione di chi scrive è, infatti, che le ONG, le associazioni di volontariato e gli altri enti del terzo settore che si occupano di insegnamento dell'italiano a immigrati, talvolta sopperendo alle lacune dell'offerta formativa ministeriale, non possono non beneficiare dei risultati delle ricerche accademiche e della formazione glottodidattica che le Università italiane forniscono a tutti i livelli. D'altra parte, l'Università non può non guardare con interesse a quanto si fa nell'associazionismo, alle conoscenze di chi opera sul territorio con gli stranieri, nell'ottica di uno scambio reciproco e di un incontro prezioso.

# Appendice

## A1. *Biografia linguistica*

### Biografia linguistica

#### Dati socio- anagrafici

Nome e Cognome \_\_\_\_\_ M F

Nazionalità \_\_\_\_\_

Luogo e data di nascita \_\_\_\_\_

Quando sei arrivato/a in Italia? \_\_\_\_\_

Con chi sei arrivato/a in Italia? \_\_\_\_\_

Che lavoro fai? \_\_\_\_\_

#### La famiglia

Di che nazionalità sono i tuoi genitori? \_\_\_\_\_

La tua famiglia è in Italia? \_\_\_\_\_

Quali membri della famiglia? \_\_\_\_\_

Da quanto tempo? \_\_\_\_\_

Adesso con chi vivi? \_\_\_\_\_

#### Il percorso educativo e lavorativo in Senegal

Che tipo di scuola hai frequentato? \_\_\_\_\_

Quanti anni hai studiato? \_\_\_\_\_

Dove? \_\_\_\_\_

In che lingua era l'insegnamento a scuola? \_\_\_\_\_

Che lingua/e parlavi con i compagni di scuola e con gli insegnanti? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Che lavoro hai svolto precedentemente? \_\_\_\_\_

#### La situazione scolastica in Italia

Da quanto tempo frequenti la scuola di italiano? \_\_\_\_\_

In quale classe sei inserito/a? \_\_\_\_\_

Com'è la tua frequenza scolastica? \_\_\_\_\_

Hai frequentato o frequenti altri corsi di italiano? \_\_\_\_\_

Come hai saputo della scuola? \_\_\_\_\_

Con chi vieni a scuola? \_\_\_\_\_

Partecipi alle altre attività della scuola? \_\_\_\_\_

**La situazione linguistica al momento**

Qual è la tua lingua d'origine? \_\_\_\_\_

Quante e quali lingue parli? \_\_\_\_\_

Come le parli?

|  | Male | Abbastanza bene | Bene | Benissimo |
|--|------|-----------------|------|-----------|
|  |      |                 |      |           |
|  |      |                 |      |           |
|  |      |                 |      |           |
|  |      |                 |      |           |

Che lingua/e usi per parlare con la famiglia? \_\_\_\_\_

Con i conterranei in Italia? \_\_\_\_\_

A scuola? \_\_\_\_\_

A lavoro? \_\_\_\_\_

Nel tempo libero? \_\_\_\_\_

Frequenti un luogo di culto (chiesa, moschea, tempio, etc.)? \_\_\_\_\_

Se se, ci sono solo immigrati o anche italiani? \_\_\_\_\_

Leggi libri, giornali, riviste o altro? \_\_\_\_\_

Con che frequenza?      ☐ quasi mai    ☐ a volte    ☐ spesso    ☐ tutti i giorni

In quale/i lingua/e? \_\_\_\_\_

Guardi la televisione o programmi/film in dvd, streaming, etc.? \_\_\_\_\_

Con che frequenza?      ☐ quasi mai    ☐ a volte    ☐ spesso    ☐ tutti i giorni

In quale/i lingua/e? \_\_\_\_\_

Usi internet? \_\_\_\_\_

Con che frequenza?      ☐ quasi mai    ☐ a volte    ☐ spesso    ☐ tutti i giorni

In quale/i lingua/e? \_\_\_\_\_

Che lingua/e usi nella scrittura? \_\_\_\_\_

Con che frequenza?      ☐ quasi mai    ☐ a volte    ☐ spesso    ☐ tutti i giorni

Altre informazioni utili

---



---

## A2. Test di literacy per la lingua francese

Nom.....

1 - Lisez chaque document et la question posée. Choisissez la bonne réponse et indiquez-la par une croix dans la case correspondante.

### A

Vous avez entre 21 et 26 ans.

Vous avez une formation de secrétaire.

Vous êtes calme, aimable et organisé(e).

Vous avez des connaissances en informatique.

Appelez le 02.55.26.39.17

Ce document est...

- ☐ A. Une offre d'emploi.
- ☐ B. Une demande d'emploi.
- ☐ C. Une offre de formation.
- ☐ D. Une demande de formation.

### B

**Utilisation du distributeur de tickets de bus et de tramway :**

1. Sélectionnez le titre de transport que vous désirez.

2. Introduisez votre monnaie. Attention ! faites l'appoint, cet appareil ne rend pas la monnaie.

3. Retirez votre ticket.

Les pièces de 1,2 et 5 centimes ne sont pas acceptées

Quelle est la particularité du distributeur ?

- ☐ A. Il ne rend pas l'argent.
- ☐ B. Il accepte toutes les pièces.
- ☐ C. Il indique la somme rendue.
- ☐ D. Il propose des tickets de train.

### C

**Le supermarché le plus proche de chez vous**

Achetez en ligne et recevez votre livraison à domicile à des prix très intéressants. Choisissez vos produits préférés parmi plus de 10 000 articles, enregistrez-les, modifiez-les selon vos besoins et en un clic, ils sont chez vous en moins de deux heures ! Même les produits frais restent frais !

Les avantages des courses sur le Net : pas de queue en caisse, pas de tentations dans les rayons, des économies garanties !

Quel est l'un des intérêts de ce mode d'achat ?

- ☐ A. On peut essayer de nouveaux produits.
- ☐ B. On ne perd de temps dans les magasins.
- ☐ C. On peut recevoir sa livraison gratuitement.
- ☐ D. On peut acheter de nouveaux produits frais.



## D

**Vive la randonnée !**

Marcher est un effort physique d'intensité modéré. Le coeur ne s'emballe pas comme lors d'un jogging, il travaille en douceur et devient plus résistant. Question mental, les endorphines (substances naturelles proches de la morphine qui procurent une sensation de bien être) sont fabriquées par le cerveau quand on fait un effort, mais aussi quand on contemple un beau paysage, d'où « l'effet sérénité » des balades ! Enfin, tous les muscles du corps sont sollicités, ainsi que le système pulmonaire et veineux. Autant d'atouts qui font de la randonnée un excellent sport d'entretien, qu'on peut pratiquer jusqu'à un âge avancé sans contre indication.

Qu'est-ce qui procure l'effet de sérénité lors d'une marche à pied ?

- ☐ A. La création de substances par le cerveau.
- ☐ B. L'utilisation de tous les muscles du corps.
- ☐ C. L'effort équilibré fourni au cours de la randonnée.
- ☐ D. La possibilité de pratiquer cette activité à tout âge.

## E

**Série documentaire inédite**

Le petit écran profite du succès du documentaire animalier pour renouveler le genre. Pour cela, il ne lésine plus sur les moyens techniques : fini le docu traditionnel, place à l'émission animalière dernier cri.

Et attention, ça démenage ! en plus, l'importance de moyens techniques, le suspense est à son comble. Il s'agit d'une expédition de scientifiques partie suivre la grande migration des gnous, en Afrique. Mais, première surprise, les mammifères ne sont pas là où on les attendait. Gnou y es-tu ? Branle-bas de combat, toute l'expédition repart un peu plus au nord, où les troupeaux sont enfin au rendez-vous. Mais immédiatement des interrogations apparaissent : quels animaux choisir pour porter les émetteurs ? Seront-ils parmi ceux qui survivront aux dangers ? Le matériel sera-t-il à la hauteur de l'équipée sauvage ?

D'après le texte, quelle est la première difficulté rencontrée par les scientifiques lors de leur expédition ?

- ☐ A. L'importance des risques du voyage.
- ☐ B. L'absence des animaux à l'endroit attendu.
- ☐ C. Le manque de qualité du matériel technique.
- ☐ D. Le difficile choix des animaux pour l'émetteur.

## F

Quelle était, avant l'image, la fonction première du visage ? Celle de vous donner une identité. Ou plutôt celle d'indiquer à l'autre votre identité, car vous, vous savez qui vous êtes. C'est l'autre qui a besoin de vous reconnaître. Et le visage est la zone du corps la plus identitaire. La réaction de l'autre devant votre visage vous éclairerait donc sur votre propre vérité et l'interprétation que vous en faisiez forgeait votre notion du beau.

C'est alors qu'est arrivé le miroir, dans lequel on a commencé à s'observer, à s'analyser. Cette fois, on se renvoyait à soi-même son identité. Et cela a créé toute une pathologie de comportements. La photographie a été inventée. Et l'on a découvert son visage statique, dans des positions que le miroir n'avait jamais permises. Le profil par exemple. Quelle découverte ! Et puis, l'image s'est animée, et l'on s'est vu bouger, tourner, s'exprimer. Quel bouleversement !

Annick Cojean - propos de Maurice Mimoun, *Le Monde* 2 (22.04.06)

Quels changements a apporté l'arrivée du miroir ?

- ☐ A. L'observation de ses propres comportements.
- ☐ B. Une bouleversante découverte d'une image animée.
- ☐ C. La création de son identité dans le regard de l'autre.
- ☐ D. La découverte d'une image dans des positions nouvelles.

Quelle est la première fonction du visage ?

- ☐ A. Connaître son identité.
- ☐ B. Se faire connaître à autrui.
- ☐ C. Expliquer la notion du beau.
- ☐ D. Analyser ses comportements.



**2 A-** Remettez les images dans l'ordre pour représenter ce qui s'est produit dans la rue.  
**2 B-** Vous avez observé cette scène dans la rue. Vous écrivez un e-mail à un journal local pour raconter ce que vous avez observé, en espérant que votre récit sera publié.

ENVOYER

Enregistrer

Supprimer

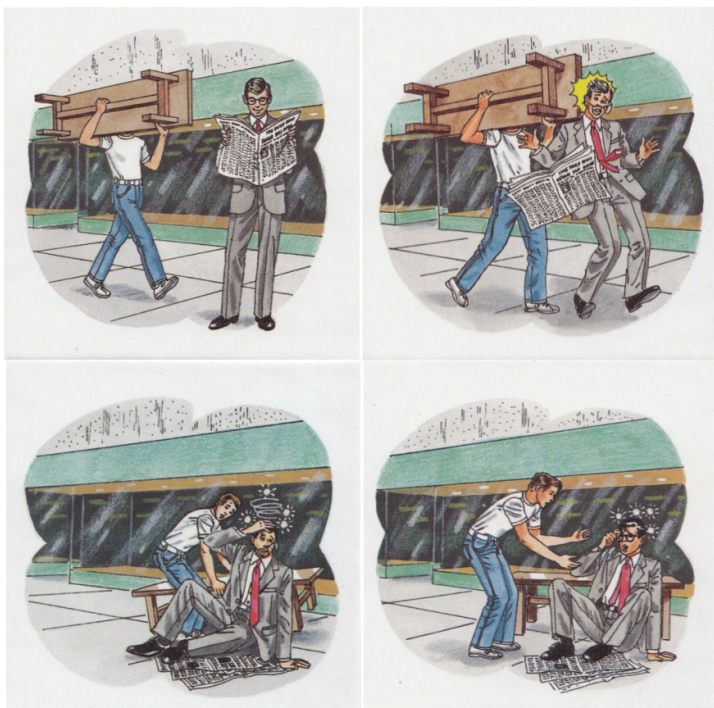
Libellés ▾

À

Ajouter un champ Cc

Ajouter un champ Cci

Objet



### A3. Test di valutazione delle competenze in entrata in italiano L2 – associazione Scuola di Pace

Scuola di pace



Data \_\_\_\_\_ Somministratore \_\_\_\_\_

#### TEST D'INGRESSO DELLA SCUOLA DI ITALIANO PER IMMIGRATI

##### Sezione 1

|                             |
|-----------------------------|
| NOME _____<br>COGNOME _____ |
|-----------------------------|

#### Esercizio 1. Copia

|              |                 |      |             |      |
|--------------|-----------------|------|-------------|------|
| CASA         | <i>telefono</i> | PANE | <i>euro</i> | CANE |
| <i>CA...</i> |                 |      |             |      |

#### Esercizio 2. Leggi e collega

|             |               |                 |  |
|-------------|---------------|-----------------|--|
| 1. CASA     | pane          | <i>pane</i>     |  |
| 2. TELEFONO | cane          | <i>euro</i>     |  |
| 3. PANE     | telefono      | <i>cane</i>     |  |
| 4. EURO     | <i>casa</i> → | <i>casa</i>     |  |
| 5. CANE     | euro          | <i>telefono</i> |  |

#### Esercizio 3. Parla di te (piccola conversazione, no scrittura):

Come ti chiami? Quanti anni hai? Che lavoro fai?...

PER IL SOMMINISTRATORE

#### Fine Sezione 1: Valutazione

|                          | no | poco | abbastanza | bene |
|--------------------------|----|------|------------|------|
| SCRITTURA (es. 1)        |    |      |            |      |
| LETTURA (es. 2)          |    |      |            |      |
| PRODUZIONE ORALE (es. 3) |    |      |            |      |

Se riesce a completare questa sezione, lo studente va alla classe gialla. Altrimenti va alla classe rossa o arancione (a seconda del grado di scolarizzazione).

Quanti anni ha studiato nel paese d'origine? \_\_\_\_\_

##### Sezione 2

#### Esercizio 4. Leggi e rispondi

##### CALCIO MULTIETNICO

È iniziato a Brescia il secondo torneo di calcio per lavoratori italiani e immigrati. Partecipano 14 squadre, che rappresentano diverse comunità. A partire dal 13 marzo 2007 fino a giugno, le squadre giocano a pallone ogni domenica, alle tre di pomeriggio. Alcuni giocatori hanno giocato in squadre regolari nel loro Paese. Il torneo offre a tutti la possibilità di conoscere le varie culture che sono presenti nella società italiana. Infatti al termine delle partite, è possibile assaggiare i piatti tipici dei vari Paesi. È anche un modo per trascorrere i pomeriggi domenicali.

- |                                                                                                                                   |                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. I giocatori che partecipano al torneo:<br>A. Hanno nazionalità diverse<br>B. Sono italiani<br>C. Vivono nella città di Brescia | 2. Il torneo inizia a:<br>D. Marzo 2007<br>E. Maggio 2007<br>F. Giugno 2007 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|

## Scuola di pace



3. Il torneo permette ai partecipanti di:
- G. Rilassarsi nei giorni festivi.
  - H. Migliorare l'aspetto fisico
  - I. Incontrare culture diverse
4. Dopo le partite di calcio è possibile:
- J. Comprare prodotti artigianali
  - K. Ascoltare musica etnica
  - L. Mangiare cibi caratteristici

**Esercizio 5. Descrivi un tuo amico in poche parole**


---



---

PER IL SOMMINISTRATORE

**Fine Sezione 2: Valutazione**

|                                | no | poco | abbastanza | bene |
|--------------------------------|----|------|------------|------|
| LETTURA E COMPrensIONE (es. 4) |    |      |            |      |
| SCRITTURA (es. 5)              |    |      |            |      |

Se riesce a completare questa sezione, lo studente va alla classe verde. Altrimenti rimane alla gialla.

**Sezione 3****Esercizio 6. Leggi e indica vero o falso****TRENO FACILE: IL "LAST MINUTE" DI TRENITALIA**

Con la nuova promozione di Trenitalia *Treno facile* puoi fare un viaggio per tutti i luoghi del territorio italiano al prezzo scontato di 10 euro. Con *Treno facile* puoi viaggiare sui treni espressi, Intercity plus, Eurostar in 1° e 2° classe. Il costo del biglietto comprende anche la prenotazione. Possono avere questa offerta i clienti che comprano il biglietto attraverso il sito [www.trenitalia.com](http://www.trenitalia.com) o attraverso il numero verde 800-892021. Il sito segnala con il bollino "in offerta" i percorsi e i treni della promozione e i clienti possono scegliere tra questi. Trenitalia aggiorna l'elenco dei percorsi e dei treni in offerta ogni giorno. I posti in offerta sono limitati e variano in base al tipo di treno, al percorso e al giorno della settimana. Dopo che i clienti hanno comprato il biglietto in offerta, hanno una settimana di tempo per usarlo e fare il viaggio che hanno scelto.

- |                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Con la promozione <i>Treno facile</i> è possibile comprare i biglietti scontati per viaggiare in Italia e in Europa.   | V F |
| 2. I biglietti in offerta con la promozione <i>Treno facile</i> costano 10 euro.                                          | V F |
| 3. Con la promozione <i>Treno facile</i> è possibile viaggiare solo in 2° classe.                                         | V F |
| 4. Al prezzo dei biglietti della promozione <i>Treno facile</i> è necessario aggiungere il costo della prenotazione.      | V F |
| 5. È possibile comprare i biglietti con la promozione <i>Treno facile</i> sul sito internet di Trenitalia e per telefono. | V F |
| 6. Sul sito è presente l'elenco dei percorsi e dei treni in offerta con <i>Treno facile</i>                               | V F |
| 7. Le offerte di <i>Treno facile</i> cambiano ogni settimana.                                                             | V F |
| 8. Per ogni percorso ci sono sempre dieci posti nell'offerta <i>Treno facile</i> .                                        | V F |
| 9. I clienti devono usare il biglietto dell'offerta <i>Treno facile</i> entro una settimana dall'acquisto                 | V F |

**Esercizio 7. Descrivi il tuo paese d'origine in poche parole.**


---



---



---

PER IL SOMMINISTRATORE

**Fine Sezione 3: Valutazione**

|                                | no | poco | abbastanza | bene |
|--------------------------------|----|------|------------|------|
| LETTURA E COMPrensIONE (es. 6) |    |      |            |      |
| SCRITTURA (es. 7)              |    |      |            |      |

Se riesce a completare questa sezione, lo studente va alla classe blu. Altrimenti rimane alla verde.

## Bibliografia

- Adami, Hervé. 2009. *The Role of Literacy in the Acculturation Process of Migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Adrian, José A. & Alegria, Jesús & Morais, José. 1995. Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology* 30. 329-353.
- Albano Leoni, Federico & Cutugno, Francesco & Laudanna, Alessandro. 1999. L'attivazione di rappresentazioni fonemiche durante il riconoscimento del parlato: una risorsa metalinguistica?. In *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia: atti del 31° Congresso della Società di linguistica italiana, Padova, 25-27 settembre 1997*, 35-52. Roma: Bulzoni.
- Alberici, Aurielana. 2002. *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Alegria, Jesús & Morais, José. 1979. Le développement de l'habilité d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie* 183. 251-270.
- Ali, Saandia & Hirst, Daniel. 2009. Developing an automatic functional annotation system for British English intonation, *Proceedings of Interspeech 2009, Brighton*, 2207-2210.
- Ameli, Alessandro (a cura di). 2018. *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*. Macerata: ODG Edizioni.
- Amoruso, Marcello & D'Agostino, Mari & Jaralla, Yousif L. (a cura di). 2015. *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Università di Palermo.
- Aoyama, Katsura & Guion, Susan G. 2007. Prosody in Second Language Acquisition: Acoustic Analyses of Duration and F0 Range, in Bohn, Ocke-Schwen & Munro, Murray J. (a cura di), *Language Experience in Second Language Speech Learning: In Honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 282-297.
- Aquilino, Annamaria. 2011. Elaborazione di un questionario per la rilevazione dei bisogni comunicativi degli adulti immigrati. *Italiano LinguaDue* 2, 464-488.
- Ardila, Alfredo & Bertolucci, Paulo H. & Braga, Lucia W. & Castro-Caldas, Alexander & Judd, Tedd & Kosmidis, Mary H. & Matute, Esmeralda & Nitrini, Ricardo & Feggy Ostrosky-Solis, Feggy & Rosselli, Monica. 2010. Illiteracy: The Neuropsychology of Cognition Without Reading. *Archives of Clinical Neuropsychology* 25. 689-712.
- Ardila, Alfredo & Rosselli, Monica, & Rosas, Patricia. 1989. Neuropsychological assessment of illiterates. Visuospatial and memory abilities. *Brain and Cognition* 11, 147-166.
- Austin, John L. 1962. *How to Do Things with Words*. Londra: Oxford University Press.
- Bagnara, Sebastiano. 1984. *L'attenzione*. Bologna: Il Mulino.
- Baker, Colin. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Balboni, Paolo E. 1985. *Elementi di glottodidattica, Guida all'esame di concorso*. Brescia: La Scuola.
- Balboni, Paolo E. 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet Libreria.
- Balboni, Paolo E. 1999. *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. 2008. *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: Utet Libreria.
- Baldi, Pier Luigi & Traficante, Daniela. 2000. *Modelli di lettura e metodi di ricerca sulla somiglianza ortografica*. Roma: Carocci.
- Banzato, Monica. 2013. Literacy e complessità. *TD Tecnologie Didattiche* 21 (1). 4-13.
- Barni, Monica & Villarini, Andrea (a cura di). 2001. *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Milano: Franco Angeli.
- Baynham, Mike & Roberts, Celia & Cooke, Melanie & Simpson, James & Ananiadou, Katerina & Callaghan, John & McGoldrick, James & Wallace, Catherine. 2007. *ESOL Effective teaching and learning*. London: NRDC (National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy).
- Beacco, Jean Claude & Byram, Michael & Cavalli, Marisa & Coste, Daniel & Egli Cuenar, Mirjam & Goullier, Francis & Panthier, Johanna. 2010. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Beacco, Jean Claude & Byram, Michael & Coste, Daniel & Fleming, Mike (eds.). 2009. *A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, Strasbourg: Council of Europe / Language Policy Unit.
- Beacco, Jean Claude & De Ferrari, Mariela & Lhote, Gilbert & Tagliante, Christine. 2005. *Niveau A1.1 pour le français. Référentielle et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael & Cavalli, Marisa & Coste, Daniel & Egli Cuenar, Mirjam & Goullier, Francis & Panthier, Johanna. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae62>.
- Beacco, Jean-Claude & Little, David & Hedges, Chris. 2014. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4688>.
- Becker, Angelika & Dittmar, Norbert & Gutmann, Margit & Klein, Wolfgang & Rieck, Bert-Olaf & Senft, Gunter & Senft, Ingeborg & Steckner, Wolfram & Thielicke, Elisabeth. 1977. *Heidelberger Forschungsprojekt 'Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik': Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter; eine soziolinguistische Untersuchung*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beihefte 2. Osnabrück: Universität Osnabrück.



- Bell, Arthur J. 2003. Geminata, degeminata e struttura morica in Wolof. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory* 15, 1-68.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene. 1995. *Psicologia della composizione scritta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernini, Giuliano. 1994. La banca dati del "Progetti di Pavia" sull'italiano lingua seconda. In Vedovelli, Massimo (a cura di), *Problemi dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano rivolto a immigrati stranieri. SILTA-Studi italiani di Linguistica Teorica ed Applicata* 23 (2), 221-236.
- Berruto, Gaetano. 1985. Per una caratterizzazione del parlato. L'italiano parlato ha un'altra grammatica? In Holtus, Günter & Radtke, Edgar (Hrsg.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 120-153. Tübingen: Gunter Narr.
- Berruto, Gaetano. 1993. Varietà dialettali, diastratiche, diafasiche. In Sobrero, Antonio (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, 37-92. Bari: Laterza.
- Bettoni, Camilla. 2001. *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Laterza.
- Bialystok, Ellen. 1991. Achieving proficiency in a second language: A processing description, in Kellerman, Eric & Phillipson, Robert & Selinker, Larry & Sharwood Smith, Mike & Swain, Merrill (eds.), *Foreign language pedagogy research*, 63-78. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen. 2002. Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning* 52(1), 159-199.
- Bigelow, Martha & Schwarz, Robin Lovrien. 2010. *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington DC: National Institute for Literacy.
- Bigelow, Martha & Tarone, Elaine. 2004. The role of literacy level in SLA: *Doesn't who we study determine what we know?*. *TESOL Quarterly* 38(4), 689-700.
- Binder, Katherine S. & Tighe, Elizabeth & Jiang, Yue & Kaftanski, Katharine & Qi, Cynthia & Ardoin, Scott P. 2013. Reading Expressively and Understanding Thoroughly: An Examination of Prosody in Adults with Low Literacy Skills. *Read Writ.* 26(5), 665-680.
- Birdsong, David. 2003. Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: Analyses segmentales et globales. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 18, 17-36.
- Birdsong, David. 2005. Interpreting age effects in second language acquisition, in Kroll Judith F. & De Groot Annette M.B. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 109-127. New York: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, Robert & Chaudron, Craig. 1994. Elicited imitation as a measure of second-language competence, in Tarone, Elaine & Gass, Susan & Cohen, Andrew D. (eds.), *Research methodology in second language acquisition*, 245-261. Hilldale: Lawrence Erlbaum.
- Boersma, Paul & Weenink, David. 2021. *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program], version 6.2.14. Disponibile all'indirizzo <http://www.praat.org/>.
- Bonvini, Emilio. 2001. Les deux premières grammaires françaises du Wolof (Sénégal). Une systématisation contrastive. *Histoire Épistémologie Langage* 23(2), 101-116.
- Borello, Enrico. 1996. *Seicento anni di insegnamento delle lingue straniere. Storia della glottodidattica*. Chieri: TTS.



- Borri, Alessandro & Minuz, Fernanda & Rocca, Lorenzo & Sola, Chiara. 2014. Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1. *Quaderni della ricerca* 17. Torino: Loescher.
- Borri, Alessandro & Minuz, Fernanda. 2013. *Detto e scritto. Corso di prima alfabetizzazione*. Torino – Bologna: Loescher Editore – Edizioni La Linea.
- Borri, Alessandro. 2019. Gli approcci e i metodi nell'alfabetizzazione per adulti. In Caon, Fabio & Brichese, Annalisa (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, 89-98. Torino: Bonacci editore.
- Bosco, Olimpia. 2001. Le motivazioni degli immigrati stranieri all'apprendimento della lingua, in Vedovelli, Massimo & Massara, Stefania & Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, 141-151. Milano: Franco Angeli.
- Bothorel, André. 1982. *Etudes phonétique et phonologique du Breton parlé à Argol (finistère-Sud)*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Strasbourg II.
- Boula de Mareüil, Philippe & Boutin, Beatrice A. 2011. Identification et évaluation perceptives d'accents ouest-africains en français. *Journal of French Language Studies* 21(3). 361-379.
- Brichese, Annalisa. 2018. Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda. *Educazione Linguistica. Linguistic Education EL.LE* 7(1). 7-24.
- Brighetti, Claudia & Minuz, Fernanda. 2001. *Abilità del parlato*. Milano: Bruno Mondadori.
- Buckingham, David. 2007. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education* 2(1). 43-55.
- Burgess, Stephen R. & Lonigan, Christopher J. 1998. Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology* 70. 117-141.
- Burt, Miriam & Peyton, Joy K. & Adams, Rebecca. 2003. *Reading and adult English language learners: a review of the research*. Washington DC: National Centre for ESL Literacy Education and Centre for Applied Linguistics.
- Busà, Maria Grazia & Stella, Antonio (a cura di). 2012. *Methodological Perspectives on L2 Prosody. Papers from ML2P 2012*. Padova: Cleup.
- Calfee, Robert C. & Lindamoon, Patricia & Lindamoon, Charles. 1973. Acoustic-phonetic skills and reading, kindergarten to twelfth grade. *Journal of Educational Psychology* 64. 293-298.
- Calvet, Maurice J. 1966. *Étude phonétique des voyelles du wolof*. Dakar: Centre de linguistique Appliquée de Dakar (CLAD).
- Cambiaghi, Bona (a cura di). 1987. Tre secoli di glottodidattica, numero monografico di *Scuola e Lingue Moderne* 25.
- Campbell, George L. & King, Gareth. 2013. *Compendium of the World's Languages*. Third edition. London – New York: Routledge.
- Candelier, Michel (coord.). 2012. CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse. *Italiano LinguaDue*.
- Caon, Fabio & Brichese, Annalisa (a cura di). 2019. *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci editore.

- Caon, Fabio. 2019. Dalla parte del docente: didattica dell'italiano L2 a student analfabeti e bassamente alfabetizzati. In Caon, Fabio & Brichese, Annalisa (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, 33-46. Torino: Bonacci editore.
- Carbonara, Valentina & Scibetta, Andrea. 2020. *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Carlisle, Robert S. 2001. Syllable Structure Universals and Second Language Acquisition. *International Journal of English Studies* 1(1). 1-19.
- Carlo, Maria S. & Sylvester, Ellen S. 1996. *Adult Second-Language Reading Research: How May It Inform Assessment and Instruction?* NCAL Technical Report 96-08. Philadelphia, PA: National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.
- Casi, Paola. 2004. Fotografare la voce: un percorso dall'analfabetismo alla scrittura per adulti stranieri, in Maddii, Lucia (a cura di). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, 145-152. Roma: Edilingua Formazione.
- Casi, Paola. 2015. *Il metodo C.A.P.A.L.E.S.* Milano: Fondazione ISMU.
- Castro-Caldas, Alexandre & Petersson, Karl M. & Reis, Alexandra & Stone-Elander, Sharon & Ingvar, Martin. 1998. The illiterate brain: Learning to read and write during childhood influences the functional organization of the adult brain. *Brain* 121. 1053-1063.
- 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.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. 2015. *ESL for Adult Literacy Learners (ALL)*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks and The Government of Manitoba.
- Chini, Marina & Bosio, Cristina. 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Chini, Marina. 2005. *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma: Carocci.
- Chini, Marina. 2014. Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla Provincia di Pavia. In De Meo, Anna & D'Agostino, Mari & Iannacaro, Gabriele & Spreafico, Lorenzo (a cura di), *Studi AIItLA 1 – Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, 9-42. Milano: AIItLA.
- Chomsky, Noam. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Christensen, Carl & Hendrickson, Ross & Lonsdale, Deryle. 2010. Principled Construction of Elicited Imitation Tests, in *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, 233-238. Valletta: European Language Resources Association (ELRA).
- Chu-Chang, Mae. 1981. The dependency relation between oral language and reading in bilingual children. *Journal of Education* 163(1). 30-55.
- Cicalese, Anna. 2001. *Imparare a scrivere. Una guida teorico-pratica*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, Anna. 1994. *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze: La Nuova Italia.
- Cisse, Mamadou. 2005. Langues, État et société au Sénégal, *Sudlangues* 5. 99-133.
- Cisse, Mame Thierno. 2006. Problèmes de phonétique et de phonologie en wolof. *SudLangues* 6, 23-62.

Cittalia & Fondazione Anci & Ministero dell'Interno. 2019. *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*, <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-leggero.pdf>.

Cittalia & Fondazione Anci & Ministero dell'Interno. 2020. *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2019. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2019. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*, <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2020/12/ATLANTE-SIPROIMI-2019.pdf>.

Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred. 1983. *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Clin, Ellie & Wade-Woolley, Leslie & Heggie, Lindsay. 2009. Prosodic sensitivity and morphological awareness in children's reading. *Journal of Experimental Child Psychology* 104. 197-213.

Cognigni, Edith & Santoni, Claudia. 2018. La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un'indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti. In Ameli, Alessandro (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*, 87-130. Macerata: ODG Edizioni.

Collier, Virginia P. & Thomas, Wayne P. 1989. How quickly can immigrants become proficient in school English? *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 5. 26-38.

Collier, Virginia P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly* 21. 617-641.

Collier, Virginia P. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly* 23. 509-531.

Collier, Virginia P. 1992a. The Canadian bilingual immersion debate: A synthesis of research findings. *Studies in Second Language Acquisition* 14. 87-97.

Collier, Virginia P. 1992b. A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal* 16(1-2). 187-212.

Collier, Virginia P. 1995. *Promoting Academic Success for ESL Students: Understanding Second Language Acquisition for School*. Woodside, NY: New Jersey.

Comoglio, Mario & Cardoso, Miguel A. 1996. *Insegnare e apprendere in gruppo: il Cooperative Learning*. Roma: LAS.

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

Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford, Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa. 2017. Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per rifugiati adulti, <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/home>.

Consiglio d'Europa. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Volume complementare (traduzione italiana a cura di Barni, Monica & Lugarini, Edoardo & Cardinaletti, Anna). *Italiano LinguaDue* 12(2).

- Coonan, Carmel Mary. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa & Crişan, Alexandru & van de Ven, Piet H. 2007. Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? - DERLE. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2014. *The linguistic integration of adult migrants: from one country to another, from one language to another*, <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd54a>.
- Creissels, Denis & Robert, Stéphane. 1998. Morphologie verbale et organisation discursive de l'énoncé: le cas du tswana et du wolof. *Faits de Langues* 11-12. 161-178.
- Creissels, Denis. 2000. Typology. In Heine, Bernd & Nurse, Derek (eds.), *African languages, an introduction*, 232-258. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruise O'Brien, Donal. 1998. The shadow-politics of Wolofisation. *The Journal of Modern African Studies* 36(1). 25-46.
- Cummins, Jim. 1981. *Bilingualism and Minority Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, Jim. 1991. Conversational and academic language proficiency in bilingual context. In Hulstijn, Jan H. & Matter Johan F. (eds.), *Reading in Two Languages: AILA Review* 8, 75-89.
- Cummins, Jim. 1999. Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher* 28. 26-32.
- Cummins, Jim. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Second edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, Jim. 2005. Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul, Turkey: Bogazici University.
- Cutler, Anne & McQueen, James M. & Norris, Dennis & Somejuan, A. 2001. The roll of the silly ball, in Dupoux, Emmanuel (ed.), *Language, Brain and Cognitive Development: Essays in Honor of Jacques Mehler*, 181-194. Cambridge, MA: MIT Press.
- D'Agostino, Mari. 2017. L'italiano e l'alfabeto per i nuovi arrivati. *Testi e Linguaggi* 11. 141-156.
- Danesi, Marcel. 1998. *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Dansilio, Sergio & Charamelo, Ana. 2005. Constructional functions and figure copying in illiterates or low-schooled Hispanics. *Archives of Clinical Neuropsychology* 20. 1105-1112.
- Dard, Jean. 1826. *Grammaire wolofe*. Paris: Imp. Royale.
- De Bot, Kees. 1986. The Transfer of Intonation and the Missing Database. In Kellerman, Eric & Smith, Michael S. (eds), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, 110-119. New York: Pergamon Press.
- de Filippo, Elena. 2003. *Gli immigrati nella città di Napoli*. Centro di cittadinanza sociale per immigrati, Napoli: Cooperativa Dedalus.
- de Gelder, Beatrice & Vroomen, Jean & Bertelson, Paul. 1993. The effects of alphabetic-reading competence on language representation in bilingual Chinese subjects. *Psychological Research* 55. 315-321.

- De Keyser, Robert M. & Larson-Hall, Jenifer. 2005. What does the critical period really mean? In Kroll Judith F. & De Groot Annette M.B. (eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 88-108. New York: Oxford University Press.
- De Keyser, Robert M. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22. 499-533.
- De Mauro, Tullio. 1963. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 1971. Tra Thamus e Theuth. Uso scritto e parlato dei segni linguistici. In *Senso e significato. Studi di semantica teorica e storica*, 96-114. Bari: Adriatica Editrice.
- De Mauro, Tullio. 1980. *Guida all'Uso delle Parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio. 1986. Per una nuova alfabetizzazione. In Gensini, Stefano & Vedovelli, Massimo (a cura di), *Teoria e pratica del glotto-kit: una carta d'identità per l'educazione linguistica*, 19-29. Milano: Franco Angeli.
- De Meo, Anna & Maffia, Marta & Vitale, Giuseppina. 2019. La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto. *Educazione Linguistica. Linguistic Education EL.LE* 8(3). 637-653.
- De Meo, Anna & Pettorino, Massimo (a cura di). 2012. *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The case of Italian*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- De Meo, Anna & Pettorino, Massimo. 2011a. L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni. In Bonvino, Elisabetta & Rastelli, Stefano (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU: Roma, 19 febbraio 2010*, 67-78. Pavia: Pavia University Press.
- De Meo, Anna & Pettorino, Massimo. 2011b. Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto. In Bozzone Costa, Rosella & Fumagalli, Luisa & Valentini, Ada (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, 59-72. Perugia: Guerra Edizioni.
- De Meo, Anna (a cura di). 2013. *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*. Napoli: Il Torcoliere.
- Defior, Sylvia & Fernández, Gracia Jiménez & Serrano, Francisca. 2006. Spelling acquisition: A transversal study of Spanish children. *The International Journal of Learning* 13(10). 293-300.
- DeKeyser, Robert M. & Alfi-Shabtay, Iris & Ravid, Dorit. 2010. Cross-Linguistic Evidence for the Nature of Age Effects in Second Language Acquisition. *Applied Psycholinguistics* 31 (3). 413-438.
- DeKeyser, Robert M. & Larson-Hall, Jenifer. 2005. What Does the Critical Period Really Mean? In Kroll, Judith F. & de Groot, Annette M.B. (a cura di), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, Oxford: Oxford University Press, 88-108.
- Dekeyser, Robert M. 2000. The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4). 499-533.
- DeKeyser, Robert M. 2005. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning* 55 (S1). 1-25.
- Della Puppa, Francesca. 2006. *Lo studente di origine araba*. Perugia: Guerra Edizioni
- Demetrio, Duccio. 2003. *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Laterza.

- Derwing, Tracey & Munro, Murray J. 2001. What speaking rates do non-native listeners prefer? *Applied Linguistics* 22. 324-337.
- Derwing, Tracey & Rossiter, Marian & Munro, Murray J. 2002. Teaching native speakers to listen to foreign-accented speech. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 23(4). 245-259.
- Devis Herraiz, Empar. 2007. La prosodia nell'interferenza tra L1 e L2: il caso delle interrogative polari tra veneti e catalane. *Estudios de fonética experimental* 16. 119-146.
- Diadori, Pierangela (a cura di). 2011. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier Mondadori Education.
- Diagne, Pathé. 1971. *Grammaire du wolof moderne*. Paris: Présence Africaine.
- Diallo, Ibrahima. 2010. *The politics of national languages in post-colonial Senegal*. New York: Cambria Press.
- Dialo, Amadou. 1981. *Une phonologie du wolof*. Dakar: Centre de linguistique Appliquée de Dakar (CLAD).
- Dietrich, Rainer & Klein, Wolfgang & Noyau, Colette (a cura di). 1995. *The Acquisition Of Temporality In A Second Language*. Amsterdam: Benjamins.
- Dittmar, Norbert & Reich, Astrid & Skiba, Romuald & Schumacher, Magdalene & Terborg, Heiner. 1990. Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten: Eine empirische Längsschnittstudie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache – Info DaF* 17(2). 125-172.
- Dutcher, Nadine. 2004. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics (CAL).
- Erlam, Rosemary. 2006. Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. *Applied Linguistics* 27(3). 464-491.
- Fal, Arame. 2007. OSAD's experience in the publishing of books in national languages. In Neville, Alexander & Busch, Brigitta (eds.), *Literacy and linguistic diversity in a global dimension*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fall, Ibou & Bâ, Aziz. 1988. *Boy Dakar*. Dakar.
- Fall, Moussa. 2003. La baisse de niveau des élèves en français: mythe ou réalité. *Sudlangues: revue électronique internationale de sciences du langage* 3(80). 150-161.
- Fall, Moussa. 2011. From home to school: Bridging the literacy gap in L1 learners of L2 French in Senegal. *Northwest Linguistics Journal* 21(1). 155-163.
- Favaro, Gabriella & Papa, Nella. 1996. La storia di Naima. Imparare l'italiano da una biografia al Femminile. Milano: Centro "COME...".
- Flege, Jim. 1991. Age of learning affects the authenticity of voice onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America* 89. 395-411.
- Fortier, Corinne. 1997. Mémorisation et audition: l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie. *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* 11. 85-105.
- Fortier, Corinne. 2003. Une pédagogie coranique – Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie). *Cahiers d'Études Africaines* 169 -170. 235-260.



- Freddi, Giovanni. 1994. *Glottodidattica: fondamenti, metodi, tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Freire, Paulo. 2002 ed. or. 1970. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Gamal, Dalia. 2004. La prosodia direttiva in L2. Studio pilota. In Savy, Renata & Crocco, Claudia (a cura di), *Analisi prosodica. Teorie, modelli e sistemi di annotazione, Atti del II Convegno Nazionale dell'AISV (2004)*. Torriana (RN): EDK Editore, CD-ROM.
- Gandolfi, Stefania. 2003. L'enseignement islamique en Afrique noire. *Cahiers d'etudes africaines* 43. 261-277.
- Garcia, Georgia E. 1994. Assessing the literacy development of second language students: A focus on authentic assessment. In Spangenbergk-Urbschat, Karen & Pritchard, Robert (eds.), *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*, 180-205. Newark, DE: International Reading Association.
- Gardner, Robert C. & MacIntyre, Peter D. 1993. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning* 43. 157-194.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gee, James P. 1991. Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics* 12. 31-48.
- Gee, James P. 2015. The New Literacy Studies. In Rowsell, Jennifer & Pahl, Kate (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* Routledge, 35-48. London: Routledge.
- Gelb, Ignace J. 1993. *Teoria generale e storia della scrittura. Fondamenti della grammatologia*. Varese: Egea.
- Genesee, Fred. 1987. *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- Genesee, Fred. 1994. *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Educational Practice Report 11. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gérard, Albert S. 1981. *African Language Literatures: An Introduction to the Literary History of Sub-Saharan Africa*. Washington: Three Continents Press.
- Geva, Esther & Verhoeven, Ludo. 2000. Basic processes in early second language reading. *Scientific Studies of Reading* 4. 261-353.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma: Carocci.
- Gifford, Paul. 2016. Religion And Politics In Contemporary Senegal. *African Affairs* 115(461). 688-709
- Golovko, Ekaterina. 2018. Literacy and Development in Senegal: From Colonial Roots to Modernization Efforts. In Breedveld, Anneke & Jansen, Jan (eds.), *Education for life in Africa*, 100-108. Leiden: African Studies Centre Leiden.
- Goodman, Kenneth. 1967. Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist* 6(4). 126-135.
- Goody, Jack & Watt, Ian. 1962. The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History* 5. 304-345.



- Gough, Philip B. 1972. One second of reading. In Kavanagh, James F. & Mattingly, Ignatius G. (eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graff, Harvey. 1979. *The Literacy Myth*. New York: Academic Press.
- Graham, C. Ray & Mcghee, Jeremiah & Millard, Benjamin. 2010. The Role of Lexical Choice in Elicited Imitation Item Difficulty. In Prior, Matthew T. & Watanabe, Yukiko & Lee, Sang-Ki (eds.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions, and Practices*, 57-72. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Greenfield, Patricia M. 1972. Oral or written language: The consequences for cognitive development in Africa, the United States, and England. *Language and Speech* 15. 169-177.
- Groen, Margriet A. & Veenendaal, Nathalie J. & Verhoeven, Ludo. 2019. The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading* 42(1). 37-57.
- Grosser, Wolfgang. 1993. Aspects of Intonation L2 Acquisition. In Kettemann Bernhard & Wieden Wilfried (eds.), *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*, 81-94. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grotlüschen, Anke & Riekmann, Wibke. 2011. *leo. – Level-One Studie*. Hamburg, Universität Hamburg: Presseheft.
- Gutiérrez-Fresneda, Raúl & De Vicente-Yagüe Jara, Isabel M., & Jiménez-Pérez, Elena. 2021. Efectos de la conciencia suprasegmental en el aprendizaje de la lectura en los primeros cursos escolares. *Revista de Psicodidáctica* 26. 28-34.
- Gutiérrez-Palma, Nicolas & Palma-Reyes, Alfonso. 2007. Stress sensitivity and reading performance in Spanish: A study with children. *Journal of Research in Reading* 30(2). 157-168.
- Halliday, Michael A.K. 1985. *Spoken and Written Language*. Geelong: Deakin University Press.
- Havelock, Eric A. 1963. *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heath, Shirley B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henning, Grant. 1983. Oral proficiency testing: Comparative validities of interview, imitation, and completion methods. *Language Learning* 33(3). 315-332.
- Hermes, Dik J. 1998. Measuring the perceptual similarity of pitch contours. *Journal of Speech Language Hearing Research* 41. 73-82.
- Holliman, Andrew & Williams, Gareth & Mundy, Ian & Wood, Clare & Hart, L. & Waldron, Sam. 2013. Beginning to disentangle the prosody-literacy relationship: A multi-component measure of prosodic sensitivity. *Read Writ.* 27. 1-12.
- Huang, Becky & Jun, Sun-Ah. 2009. Age effect on the acquisition of second language prosody. In *Supplement to the Proceedings of the 33rd Boston University Conference on Language Development*. Boston, MA.
- Hymes, Dell. 1972. On Communicative Competence. In Pride, J.B. & Holmes, Janet (eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- in Italia e in Europa. In Caon, Fabio & Brichese, Annalisa (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, 59-68. Torino: Bonacci editore.

- Irvine, Judith T. 1973. *Caste and communication in a Wolof village*. PhD Thesis, University of Pennsylvania.
- Irvine, Judith T. 1980. Registering affect: heteroglossia in the linguistic expression of emotions. In Lutz Catherine A. & Abu-Lughod Lila (eds.), *Language and the Politics of Emotion*, 126-161. Cambridge: Cambridge University Press.
- Istat. 2020. *Il Censimento permanente della popolazione e delle abitazioni. Prima diffusione dei dati definitivi 2018 e 2019*, <https://www.istat.it/it/archivio/251687>.
- Jessop, Lorena & Suzuki, Wataru & Tomita, Yasuyo. 2007. Elicited imitation in second language acquisition research. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 64, 215-238.
- Juillard, Caroline & Dreyfus, Martine & Morsly, Dalila & Napon, Abou & Thiam, Ndiassé. 2005. *Dynamiques sociolinguistiques (scolaires et extra-scolaires) de l'apprentissage et de l'usage du français dans un cadre biou plurilingue (langues de migrants, langues locales) en Afrique du Nord et de l'Ouest (Alger, Timimoun, Dakar, Ouagadougou)*. Rapport de recherche. Paris: AUF.
- Ka, Omar. 1988. *Wolof Phonology and Morphology: A Nonlinear Approach*. PhD Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Katerinov, Katerin & Boriosi, Maria Clotilde & Vidoni, Alessandro. 1977. *La lingua italiana per stranieri. Esercizi per il laboratorio linguistico*. Firenze: Edizioni Linguaviva.
- Kendall, Tyler & Thomas, Eric R. 2010. *Vowels: Vowel Manipulation, Normalization, and Plotting* in R. R package, version 1.1., <http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/>.
- Kendall, Tyler & Thomas, Eric R. 2018. *vowels: Vowel Manipulation, Normalization, and Plotting*. R Package (Version 1.2-2), <https://CRAN.Rproject.org/package=vowels>.
- Kentner, G. 2012. Linguistic rhythm guides parsing decisions in written sentence comprehension. *Cognition* 123(1). 1-20.
- Ki-Zerbo, Joseph. 2004. *A quand l'Afrique?*. Ginevra: Ed. de l'Aube.
- Klein, Wolfgang & Dittmar, Norbert. 1979. *Developing Grammars. The acquisition of German by foreign workers*. Heidelberg: Springer.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1992. *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: Benjamins.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive. 1997. The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13. 301-347.
- Knowles, Malcom S. 1984. *The Adult Learner: A Neglected Species*, 3rd ed. Houston: Gulf.
- Knowles, Malcom S. 1995. *Designs for Adult Learning*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Knowles, Malcom. 2001, ed. or. 1990. *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Kosmidis, Mary H. & Tsapkini, Kyrana & Folia, Vasiliki & Vlahou, Christina & Kiosseoglou, Grigoris. 2004a. Semantic and phonological processing in illiteracy. *Journal of the Neuropsychological Society* 10. 818-827.
- Kosmidis, Mary H. & Vlahou, Christina H. & Panagiotaki, Panagiota & Kiosseoglou, Grigoris. 2004b. The verbal fluency task in Greek population: Normative data and

clustering and switching strategies. *Journal of the International Neuropsychological Society* 10. 164-172.

Krashen, Stephen D. & Scarcella, Robin & Long, Michael (eds.). 1982. *Child-Adult differences in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Kuhn, Melanie R. & Schwanenflugel, Paula J. & Meisinger, Elizabeth B. 2010. Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly* 45(2). 230-251.

Kurvers, Jeanne J.H. 2002. *Met ongeletterdeogen*. Amsterdam: Aksant.

Kurvers, Jeanne J.H. & Stockmann, Willemijn. 2009. *Wat werkt in Alfabetisering NT2. Leerlast en succesfactoren*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Kurvers, Jeanne J.H. & van Hout, Roeland. & Vallen, Ton L.M. (2006). Discovering features of language: metalinguistic awareness of adult illiterates. In Van de Craats, Ineke & Kurvers, Jeanne J.H. & Young Scholten, Martha (eds.). *Low-educated adult second language and literacy acquisition*, 69-88. Utrecht: LOT.

LaBerge, David & Samuels, Jay. 1974. Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology* 6. 293-323.

Ladd, Robert. 1996. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leclerc, Jacques. 2003. *Sénégal, dans l'Aménagement linguistique du monde*. Québec: TLFQ, Université de Laval.

Lenneberg, Eric. 1967. *Biological Foundation of Language*. New York: Wiley.

Lepage, Jean François & Corbeil, Jean Pierre. 2013. *The evolution of English-French bilingualism in Canada from 1961 to 2011*. Canada: Statistics Canada. Minister of Industry.

Lessow-Hurley, Judith. 1990. *The foundations of dual language instruction*. New York: Longman.

Levi-Strauss, Claude. 1962. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon.

Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (eds.) (2009). *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Long, Michael H. 1990. The least a second language acquisition theory needs to explain. *TESOL Quarterly* 24. 649-666.

Long, Michael H. 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lourerio, Clara d. & Braga, Lucia W. & Souza, Ligia d. & Filho, Gilberto N. & Queiroz, Elizabeth & Dellatollas, Georges. 2004. Degree of illiteracy and phonological and metaphonological skills in unschooled adults. *Brain and Language* 89. 499-502.

Mace-Matluck, Betty J. 1982. *Literacy instruction in bilingual settings: A synthesis of current research*. Professional Papers M-1. Los Alamitos, CA: National Center for Bilingual Research.

MacSwan, Jeff & Rolstad, Kellie. 2003. Linguistic diversity, schooling, and social class: Rethinking our conception of language proficiency in language minority education, in Paulston, Christina B. & Tucker, Richard (eds.), *Sociolinguistics: The Essential Readings*, 329-340. Oxford: Blackwell.

Maddii, Lucia (a cura di). 2004. *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua-IRRE Toscana.

- Maffia, Carmela & Maffia, Marta (a cura di). 2012. *Nuovi Italiani*. Napoli: Marotta&Cafiero editori.
- Maffia, Marta & De Cicco, Flavia. 2020. Analfabetismo e italiano L2. Processi di sovrersione nell'insegnamento/apprendimento di una lingua seconda. In Allocca, Chiara & Carbone, Francesca & Coppola, Rosa & Occhini, Beatrice (a cura di), *Sottosopra. Indagine su processi di sovrersione, Quaderni della Ricerca 6*, 197-212. Napoli: UniorPress.
- Maffia, Marta & De Meo, Anna & Vitale, Marilisa & Strozza, Salvatore & Pettorino, Massimo. 2013. Speaking voices: Senegalese immigrants in Naples urban area. Oral presentation at LiMA Final conference "Multilingual Individuals in Multilingual Society", Hamburg, 10-12 october 2013.
- Maffia, Marta & De Meo, Anna. 2015. Literacy and prosody. The case of low-literate Senegalese learners of L2 Italian. In *Adult literacy, second language, and cognition. LESLLA Proceedings 2014*, 129-147. Nijmegen: Centre for Language Studies.
- Maffia, Marta & De Meo, Anna. 2017. Tecnologie per l'analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti. *Italian Journal of Educational Technology (IJET)* 25(1). 86-93.
- Maffia, Marta & Maffia, Carmela. 2013. Italiano L2 per immigrati adulti. Dall'analisi dei bisogni alla progettazione del sillabo. In De Meo, Anna (a cura di), *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, 123-138. Napoli: Il Torcoliere.
- Maffia, Marta & Pellegrino, Elisa & Pettorino, Massimo. 2014. Labeling expressive speech in L2 Italian: the role of prosody in auto-and external annotation. In Campbell, Nick & Gibbon, Dafydd & Hirst, Daniel (eds.), *Speech Prosody* 7, 81-85.
- 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 Russo, Domenico (ed.), *The syllable*, 354-371. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Maffia, Marta. 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/[Italian] L2 Spoken Discourse: Pragmatic and Prosodic Aspects*, 38-58. Milano: FrancoAngeli.
- Manfrellotti, Olga M. 2001. The role of literacy in the recognition of phonological units. *Italian Journal of Linguistics* 13(1). 85-98.
- Mann, Virginia A. & Liberman, Isabelle. 1984. Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities* 17. 592-599.
- Mariani, Luciano. 1994. *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massara, Stefania. 2001. I fabbisogni formativi degli stranieri immigrati in età adulta, in Vedovelli, Massimo & Massara, Stefania & Giacalone Ramat, Anna (a cura di), *Lingue e culture in contatto*, 187-200. Milano: Franco Angeli.
- Massaro, Dominic W. 1975. *Understanding Language: An Information Processing Analysis of Speech Perception, Reading, and Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- McLaughlin, Fiona (ed.). 2009. *The Languages of Urban Africa*. London: Continuum.

- McLaughlin, Fiona. 2001. Dakar Wolof and the configuration of an urban identity. *Journal of African Cultural Studies* 14(2). 153-172
- McLaughlin, Fiona. 2004. Is there an adjective class in Wolof? Adjective classes: a cross-linguistic typology. In Dixon, R.M.W. & Aikhenvald, Alexandra Y. (eds.), *Adjectives: a cross-linguistic typology*, 242-262. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, Fiona. 2008. On the origins of urban Wolof: Evidence from Louis Descemet's 1864 phrase book. *Language in Society* 37(5). 713-735.
- McLaughlin, Fiona. 2014. Senegalese digital repertoires in superdiversity: A case study from Seneweb. *Discourse, Context and Media* 4-5. 29-37
- McLuhan, Marshall. 1962. *The Gutenberg galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mehler, Jacques & Dommergues, Jean Yves & Frauenfelder, Uli & Segui, Juan. 1981. The syllable's role in Speech segmentation. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20. 298-305.
- Meisel, Jürgen M. & Clahsen, Harald & Pienemann, Manfred. 1981. On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 3 (2). 109-135.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. 2022. La comunità senegalese in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti, <https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=3486>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. 2014. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890).
- Minuz, Fernanda & Rocca, Lorenzo & Borri, Alessandro. 2019. Sillabi per l'alfabetizzazione in L2
- Minuz, Fernanda. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Mioni, Alberto M. 1988. Standardisation processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: some comparative remarks. In Auer, Peter & Di Luzio, Aldo (eds.), *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, 293-320. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mioni, Alberto M. 1998. Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali. In Bernini, Giuliano & Cuzzolin, Pierluigi & Molinelli, Piera (a cura di), *Ars linguistica*, 377-409. Roma: Bulzoni.
- Mocciaro, Egle & Arcuri, Adriana. 2016. Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili. In De Marco, Anna (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, 309-317. Perugia: Guerra.
- Mocciaro, Egle. 2019. Emerging Constructions in the L2 Italian Spoken by Low Literate Migrants. *Languages* 4(86). 1-24. Basilea: MDPI.
- Modiano, Nancy. 1968. National or mother tongue in beginning reading: A comparative study. *Research in the Teaching of English* 1. 32-43.
- Morais, José & Bertelson, Paul & Cary, Luz & Alegria, Jesús. 1986. Literacy training and speech segmentation. *Cognition* 24. 45-64.
- Morais, José & Cary, Luz & Alegria, Jesús & Bertelson, Paul. 1979. Does awareness of speech as a sequence of phone arise spontaneously?. *Cognition* 7. 323-331.

- Morais, José. 1991. Phonological awareness: a bridge between language and literacy, in Sawyer, Diane J. & Fox, Barbara J. (eds.), *Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective*, 31-71. New York: Springer-Verlag.
- Moreau, Marie Louise. 2000. Le français d'Afrique: Phénomènes d'interférence ou de socialisation? Considérations méthodologiques. In Hintze, Marie Anne & Pooley, Timothy & Judge, Anne (eds.), *French accents: phonological and sociolinguistic perspectives*, 288-304. Londres: AFLS/CiLT.
- Munro, Murray J. & Derwing, Tracey M. 2001. Modelling perceptions of the comprehensibility and accentedness of L2 speech: The role of speaking rate. *Studies in Second Language Acquisition* 23. 451-468.
- N'Diaye Corréard, Geneviève. 2006. *Les mots du patrimoine: le Sénégal*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Naiman, Neil. 1974. The use of elicited imitation in second language acquisition research. *Working Papers on Bilingualism* 2. 1-37.
- Neville, Alexander & Busch, Brigitta (eds.). 2007. *Literacy and linguistic diversity in a global dimension*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Ngom, Fallou. 2003. Wolof (Linguistic Description). In *Languages of the World/Materials* 333. Munich: Lincom Europa Academic Publishers.
- Ngugi, wa Thiong'o. 2009. *Something Torn and New: An African Renaissance*. New York: Basic Civitas Books.
- Nitti, Paolo. 2018. I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte. *Educazione Linguistica. Linguistic Education EL.LE* 7(3). 413-428.
- Nitti, Paolo. 2020. *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*, Quaderni di Expressio 2, Milano-Udine: Mimesis.
- Oakhill, Jane & Beard, Roger (eds.). 1999. *Reading Development and Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell.
- OECD. 2013. *OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- Olson, David R. & Torrance, Nancy. 1991. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, David R. & Torrance, Nancy. 2009. *The Cambridge Handbook of Literacy*. NY: Cambridge University Press.
- Olson, David R. 1977. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review* 47. 257-281.
- Olson, David R. 1994. *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, David R. 1999. The theory of ascriptions. In Zelazo, Philippe D. & Astington Janet W. & Olson, David R. (eds.), *Developing theories of intention: Social understanding and self-control*, 153-166. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, David R. 2002. What writing does to the mind. In Amsel, Eric & Byrnes, James (eds.), *Language, Literacy, and Cognitive Development: The Development and Consequences of Symbolic Communication*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Olson, David R. 2003. *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, David R. 2007. *Jerome Bruner: the Cognitive revolution in educational theory*. NY: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania. 2008. *Osservare l'interlingua. Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2*, <http://istruzione.comune.modena.it/memo/Sezione.jsp?idSezione=1718>.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Pellegrino, Elisa. 2012. The perception of foreign accented speech. Segmental and suprasegmental features affecting degree of foreign accent in Italian L2. In Mello, Heliana & Pettorino, Massimo & Raso, Tommaso (eds.). *Proceeding of the 8 GSCP Conference*. Firenze: Firenze University Press.
- Perdue, Clive (a cura di). 1993. *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pettorino, Massimo & De Meo, Anna & Vitale, Marilisa. 2012. La competenza prosodico-intonativa nell'italiano L2. Analisi e sintesi del segnale fonico di cinesi, vietnamiti e giapponesi. In Ferreri, Silvana (a cura di), *La linguistica educativa. Atti del XLIV Convegno SLI*, 329-342. Roma: Bulzoni.
- Piaget, Jean. 1929. *The Child's Conception of the World*. New York: Hartcourt Brace.
- Pichiassi, Mauro. 1999. *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra.
- Polimeni, Giuseppe & Prada, Massimo. 2017. "Di scritto e di parlato": antiche e nuove diamesie. *Italiano LinguaDue* 9(1). 1-210.
- Porcelli, Gianfranco. 1994. *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Prada, Massimo. 2016. Scritto e parlato, il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica. *Italiano LinguaDue* 2. 232-260.
- Pufpaff, Lisa. 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools* 46(7). 679-691.
- Ramirez Verdugo, Maria Dolores. 2002. Non-native Interlanguage Intonation Systems: A Study Based on a Computerized Corpus of Spanish Learners of English. *ICAME Journal* 26. 115-132.
- Rasier, Laurent & Hiligsmann, Philippe. 2007. Prosodic Transfer. Theoretical and Methodological Issues. *Nouveaux cahiers de linguistique Française* 28. 41-66.
- Rasinski, Timothy & Rikli, Andrew & Johnston, Susan. 2009. Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction* 48(4). 350-361.
- Ravid, Dorit, & Tolchinsky, Lilliana. 2002. Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*. 417-447.
- Raya, Manuel Jiménez & Lamb, Terry & Vieira, Flavia. 2007. *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe*. Dublin: Authentik.



- Read, Charles & Zhang, Yun-fei & Nie, Hong-yin & Ding, Bao-qing. 1986. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition* 24. 31-44.
- Reis, Alexandra & Castro-Caldas, Alexandre. 1997. Illiteracy: A cause for biased cognitive development. *Journal of the International Neuropsychological Society* 3. 444-450.
- Rialland, Annie & Robert, Stéphane. 1997. Morphosyntax and intonation in wolof: The coherence of a system. In Botinis, Antonis & Kouroupetroglou, Georgios & Carayiannis, G. (eds.), *Intonation: Theory, models, and applications*, 289-292. Atene: European speech communication association and University of Athens.
- Rialland, Annie & Robert, Stéphane. 2001. The intonational system of Wolof. *Linguistics* 39(5). 893-939.
- Rialland, Annie & Robert, Stéphane. 2004. Intonation et focalisation en wolof: économie d'un système. In François, Jacques & Lacheret, Anne (eds.), *Fonctions et moyens d'expression de la focalisation à travers les langues*, 161-185. Louvain-Paris: Peeters.
- Riccio, Bruno. 2002. Etnografia dei migranti transnazionali: l'esperienza senegalese tra inclusione ed esclusione. In Colombo, Asher & Sciortino, Giuseppe (a cura di), *Stranieri in Italia: Assimilati ed esclusi*, 169-193. Bologna: Il Mulino.
- Riches, Caroline & Genesee, Fred. 2006. Cross-linguistic and cross-modal aspects of literacy development. In Genesee, Fred & Lindholm-Leary, Kathryn & Saunders, William & Christian, Donna (eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*, 64-108. New York: Cambridge University Press.
- Rilliard, Albert & Allauzen, Alexandre & Boula de Mareüil, Philippe. 2011. Using Dynamic Time Warping to compute prosodic similarity measures. In *Proceedings of 12<sup>th</sup> Annual Conference of the International Speech Communication Association*, 2021-2024. Firenze.
- Riney, Tim. 1989. Syllable structure and interlanguage phonology. In Ok Jong-Seok & Taneri Mubecel (eds.), *Working Papers in Linguistics* 14. 97-104.
- Robert, Stéphane. 2011. Le wolof, in Bonvini, Emilio & Busuttil, Joëlle & Peyraube, Alain (eds.), *Dictionnaire des langues*, 23-30. Quadrige/P.U.F.
- Roberts, Cheryl A. 1994. Transferring literacy skills from L1 to L2. *Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 13. 209-221.
- Robson, Barbara. 1982. Hmong literacy, formal education, and their effects on performance in an ESL class. In Downing Bruce & Olney Douglas (eds.), *The Hmong in the West: Observations and Reports*, 201-225. Minneapolis: CURA, University of Minnesota.
- Rocca, Lorenzo. 2013. Analfabetismo e marginalità: le lacune del dominio educativo. *Pollicino Gnu* 220. 37-39.
- Roger, Le baron. 1829. *Recherches philosophiques sur la langue ouolofe suivies d'un vocabulaire abrégé français\_oulof*. Paris: Dondey-Dupré.
- Rosner, Jerome & Simon, Dorothea P. 1971. The Auditory Analysis Test: An initial report. *Journal of Learning Disabilities* 4. 384-392.
- Rumelhart, David E. 1977. Toward an interactive model of reading. In Dornic, Stanislav (ed.), *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sabatini, Francesco. 1982. La comunicazione orale, scritta e trasmessa: la diversità del mezzo, della lingua e delle funzioni. In Boccafurni, Anna Maria & Serromani, Simonetta

- (a cura di), *Educazione linguistica nella scuola superiore. Sei argomenti per un curriculum*, 105-127. Roma: Provincia di Roma e Consiglio Nazionale delle Ricerche.
- Sakoe, Hiroaki & Chiba, Seibi. 1978. Dynamic programming algorithm optimization for spoken word recognition. *IEEE Trans. on Acoustic, Speech and Signal Processing* 26(1), 43-49.
- Sambou, Pierre-Marie & Mbodj, Chérif. 1990. Phonologie du wolof. *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* 20. 179-192. Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Sambou, Pierre-Marie. 1995. La réalité manifestée par la voyelle [ɛ:] en wolof: éclairage du consonantisme. *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines* 25. 211-218. Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Santerre, Renaud. 1973. *Pédagogie Musulmane d'Afrique noire: l'école coranique peule du Cameroun*, Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Santopietro, Kathleen & Peyton, Joy Kreef. 1991. Assessing the Literacy Needs of Adults Learners of ESL. *ERIC Digest*. National Centre for ESL Literacy Education.
- Scalisi, Teresa G. & Pelagaggi, Daniela & Fanini, Simona. 2003. *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Schiavone, Cristina. 2007. Plurilinguismo e francofonia in Senegal: contatto, interferenza e mediazione linguistico-culturale nello spazio francofono. *InterFrancophonies*, «Malentendus, conflits et médiations» 2. 1-36.
- Schmidt, Richard W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Schwanenflugel, Paula J. & Hamilton, Anne Marie & Kuhn, Melanie R. & Wisenbaker, Joseph M. & Stahl, Steven A. 2004. Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the speech reading of young readers. *Journal of Educational Psychology* 96(1). 119-129.
- Scollon, Ron & Scollon, Suzie B.K. 1981. *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press.
- Selinger, Herbert. 1978. Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning. In Ritchie, William (ed.), *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press.
- Sénéchal, Monique & LeFevre, Jo-Anne & Thomas, Eleanor & Daley, Karen. 1998. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 32. 96-116.
- Sercu, Lies (ed.). 1995. *Intercultural Competence. A New Challenge for Teachers and Teacher Trainers in Europe*. Vol. 1: The Secondary School. Aalborg: Aalborg University Press.
- Serianni, Luca. 2019. *L'italiano. Parlare, scrivere, digitare*. Roma: Treccani.
- Serniclaes, Willy & Ventura, Paulo & Morais, José & Kolinsky, Régine. 2005. Categorical perception of speech sounds in illiterate adults. *Cognition* 98. B53-B44.
- Serra Borneto, Carlo. 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.

- Share, David L. & Jorm, Anthony Francis & MacLean, Rod & Matthews, Russell. 1984. Sources of individual differences in reading achievement. *Journal of Educational Psychology* 76(6). 1309-1324.
- Shaywitz, Sally E. 2003. *Overcoming Dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.
- Siebetcheu, Raymond. 2020. Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense. In Marra, Antonietta & Dal Negro, Silvia (a cura di), *Studi AItLA 11- Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, 231-248. Milano: AItLA.
- Simone, Raffaele. 2005. *Fondamenti di linguistica*. Bari: Laterza.
- Sinclair, Barbara & Mc Grath, Ian & Lamb, Terry (eds.). 2000. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. A Critical Appraisal of Autonomy in Teaching and Learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Singleton, David. 2005. The critical period hypothesis: A coat of many colours. *International Review of Applied Linguistics* 43. 269-286.
- Slavin, Robert Edward. 1983. *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Smith, Frank (ed.). 1971. *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Snowling, Margaret Jean. 1998. Reading development and its difficulties. *Educational and Child Psychology* 15. 44-58.
- Sock, Rudolph & Perrier, Pascal & Löfqvist, Anders. 1996. Kinematic and Acoustic Correlates of Quantity in Swedish and Wolof: A Cross-Language Study. In *Proceedings of 1st ESCA Tutorial & Research Workshop on Speech Production Modeling: From Control Strategies to Acoustics & 4th Speech Production Seminar: Models & Data*, 81-84. Autrans.
- Sornicola, Rosanna. 1981. *Sul parlato*. Bologna: il Mulino.
- Sparks, Richard L. & Ganschow, Leonore. 1991. Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal* 75. 3-16.
- Sparks, Richard L. & Ganschow, Leonore. 1993. Searching for the cognitive locus of foreign language learning problems: Linking first and second language learning. *Modern Language Journal* 77. 289-302.
- Sparks, Richard L. & Ganschow, Leonore. 1995. A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal* 79. 235-244.
- Sparks, Richard L. 1995. Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to explain individual differences in foreign language learning. *Annals of Dyslexia* 45. 187-214.
- Stanovich, Keith E. & Cunningham, Anne E. & Cramer, Barbara B. 1984. Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology* 38. 175-190.
- Stanovich, Keith E. 1980. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly* 16. 32-71.
- Stella, Giacomo. 2004. *La dislessia*. Bologna: Il Mulino.
- Street, Brian Vincent. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Street, Brian Vincent. 2003. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education* 5(2). 77-91.
- Strube, Susanna & Van de Craats, Ineke & van Hout, Roeland. 2013. Grappling with the oral skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 7(1). 45-65.
- Strube, Susanna. 2014. *Grappling with the oral skills. The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Radboud Universiteit Nijmegen. Utrecht: LOT.
- Swigart, Leigh. 1992. Two codes or one? The insiders' view and the description of code switching in Dakar. *The Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13. 83-101.
- Swigart, Leigh. 2001. The limits of legitimacy: language ideology and shift in contemporary Senegal. *Journal of Linguistic Anthropology* 10(1). 90-130.
- Tadadjeu, Maurice. 2004. *Language, literacy and education in African development: A perspective from Cameroon*. SIL Electronic Working Papers 2005-005, <https://www.silcam.org/resources/archives/7871>.
- Talé, Kuitche Gilles. 2014. *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa subsahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha, & Hansen, Kit. 2009. *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine & Bigelow, Martha. 2005. Impact of literacy on oral language processing: Implications for SLA research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 77-97.
- Tarone, Elaine & Yule, George. 1989. *Focus on the Language Learner: Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Thiam, Mayacine. 2010. *De la nécessité d'une politique plurilingue pour une meilleure considération de la diversité culturelle et linguistique au Sénégal. Dans quelle mesure les TICE peuvent-elles accompagner une telle initiative?* Master Thesis. Université Stendhal Grenoble 3, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00564193>.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. 1995. *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness. Research Summary*. Fairfax, VA: George Mason University.
- Titone, Renzo. 1982. *Glottodidattica: un profilo storico*. Bergamo: Minerva Italica.
- Traoré, Cheikh Hamala. 1994. *Etude acoustique des voyelles centrales du wolof*. Master Thesis. Université Cheikh Anta Diop.
- Trofimovich, Pavel & Baker, Wendy. 2006. Learning Second-language Suprasegmentals: Effect of L2 Experience on Prosody and Fluency Characteristics of L2 Speech. *Studies in Second Language Acquisition* 28. 1-30.
- Trouvain, Jürgen & Gute Ulrike (eds.). 2007. *Non-native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin – New-York: Mouton de Gruyter.
- UNESCO. 1953. The use of vernacular languages in education. *Monographs of Fundamental Education*, 8. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. 1958. Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. In *Records of the general conference, 10th session*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1972. *Regional Report on Literacy*. Teheran: UNESCO.

- UNESCO. 2003. *Literacy, A UNESCO Perspective*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. 2013. *UIS – Adult and Youth Literacy. National, regional and global trends, 1985-2015*, [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org).
- UNESCO. 2013. *UNESCO Dakar annual report*, <http://www.unesco.org/new/en/dakar/>.
- UNESCO. 2014. *UIS – Adult and Youth Literacy*, [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org).
- UNESCO. 2017. *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next*. Fact Sheet n. 45, September, <https://bit.ly/2xOPli2>.
- UNESCO-Bangkok. 2008. *Improving the quality of mother tongue-based literacy and learning: case studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO-BREDA (Bureau regional de l'Unesco à Dakar). 1995. *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*. Dakar: UNESCO.
- Universalia. 2019. *Summative Evaluation of GPE's Country-level Support to Education, Batch 4, Country 11: Senegal FINAL REPORT*, [www.globalpartnership.org/content/summative-evaluation-gpes-country-level-support-education-senegal-august-2019](http://www.globalpartnership.org/content/summative-evaluation-gpes-country-level-support-education-senegal-august-2019).
- Unseth, Carla. 2009. Vowel harmony in Wolof. *Occasional Paper in Applied Linguistics* 7. 1-8.
- Van de Craats, Ineke & Kurvers, Jeanne J.H. & Young-Scholten, Martha (eds.). 2006. *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium Tilburg 2005*. Utrecht: LOT.
- Van de Craats, Ineke & Kurvers, Jeanne J.H. (eds.). 2009. *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition, 4th Symposium Antwerp 2008*. Utrecht: LOT Occasional Series 15.
- Vedovelli, Massimo. 2001. La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma, in Barni, Monica & Villarini, Andrea (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, 17-45. Milano: Franco Angeli.
- Vedovelli, Massimo. 2002. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Verhoeven, Ludo & Aarts, Rian. 1998. Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In Durgunoglu, Aydin & Verhoeven, Ludo (eds.), *Literacy Development in multilingual contexts*, 111-134. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Verhoeven, Ludo. 1994. Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44. 381-415.
- Verhoeven, Ludo. 2002. Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language* 29. 484-488.
- Villarini, Andrea. 2000. Le caratteristiche dell'apprendente. In De Marco, Anna (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, 71-86. Roma: Carocci.
- Vinther, Thora. 2002. Elicited imitation: a brief overview. *International Journal of Applied Linguistics* 12(1). 54-73.
- Voghera, Miriam. 1992. *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Bologna: il Mulino.
- Voghera, Miriam. 2011. Lingua parlata. In Simone, Raffaele (dir.), *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, 809-814. Roma.

- Vygotsky, Lev S. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ward, Ida C. 1939. A short phonetic study of Wolof (Jolof) as spoken in the Gambia and in Senegal. *Africa: Journal of the International African Institute "Linguistics in Africa"* 12(3). 320-334.
- Weinreich, Uriel. 1957. On the description of phonic interference, *Word* 13. 1-11.
- Whalley, Karen & Hansen, Julie. 2006. The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading* 29(3). 288-303.
- Wilkinson, Andrew. 1965. *Spoken English*. Birmingham: University of Birmingham Educational Press.
- Wiseth, Kelli. 2013. *Phonetics and Phonology of Wolof*, [http://alameda-tech-lab.com/ling/fall2012/ling213\\_phone\\_kwiseth.pdf](http://alameda-tech-lab.com/ling/fall2012/ling213_phone_kwiseth.pdf).
- Wood, Clare & Terrell, Colin. 1998. Poor readers' ability to detect speech rhythm and perceive rapid speech. *The British Journal of Developmental Psychology* 16(3). 397-408.
- Wopp, Christian. 1986. Unterricht, Handlungsorientierter. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* 3.
- Yopp, Hallie Kay. 1988. The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly* 23. 159-178.
- Zhang, Juan & McBride-Chang, Catherine. 2010. Auditory sensitivity, speech perception, and reading development and impairment. *Educational Psychology Review* 22(3). 323-338.
- Zifcak, Michael. 1981. Phonological awareness and reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology* 6. 117-126.





## Biografia

Marta Maffia lavora dal 2008 come docente volontaria di italiano L2 a immigrati adulti e formatrice nell'Associazione Scuola di Pace di Napoli e ha esperienza di lavoro nell'insegnamento dell'italiano anche in centri di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo. Ha conseguito nel 2015 il Dottorato di Ricerca in Teoria delle Lingue e del Linguaggio all'Università di Napoli L'Orientale, dove ora è ricercatrice a tempo determinato e insegna Apprendimento linguistico e Didattica delle lingue moderne. I suoi studi si sono concentrati sull'acquisizione delle lingue seconde nel caso di apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati, con particolare attenzione agli aspetti fonetici e prosodici e alle peculiari caratteristiche delle scritture emergenti in L2. Negli ultimi anni si è occupata, inoltre, di linguistica clinica, con uno studio sulle alterazioni ritmiche nel parlato di soggetti affetti dalla malattia di Parkinson nella lingua materna e nelle lingue straniere. Altri interessi di ricerca riguardano l'espressione vocale delle emozioni e la sociolinguistica delle migrazioni.



La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

### *Volumi pubblicati*

---

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.
10. *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, di Ivan Lombardi, 2019.
11. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra e Silvia Dal Negro, 2020.
12. *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall’università alla scuola. In memoria di Cristina Bosio*, a cura di Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni, 2021.
13. *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, a cura di Maria Elena Favilla e Sabrina Machetti, 2021.
14. *Fare linguistica applicata con le digital humanities*, a cura di Jacopo Saturno e Lorenzo Spreafico, 2022.
15. *La correction des erreurs écrites en classe de langue étrangère. Techniques, élaboration, acquisition*, di Francesca La Russa, 2022.

finito di stampare  
nel mese di gennaio 2023  
presso la LITOGRAFIA SOLARI  
Peschiera Borromeo (MI)

**P**er chiunque abbia sviluppato le abilità di lettura e scrittura nel proprio percorso di istruzione primaria, non è semplice immaginare di non essere in grado di gestire il codice scritto e di guardare il mondo attraverso la lente dell'oralità. Eppure, il fenomeno dell'analfabetismo riguarda ancora milioni di uomini e donne nel mondo e rappresenta uno specifico oggetto di interesse da parte della linguistica acquisizionale e della didattica delle lingue, soprattutto a seguito dei processi di migrazione. Dopo la presentazione dei presupposti teorici e degli strumenti di osservazione e di ricerca già presenti in letteratura, questo volume si concentra sul caso specifico di senegalesi adulti, non alfabetizzati nella propria lingua materna (il wolof) e con una debole alfabetizzazione in francese o arabo, apprendenti di italiano L2. I risultati dello studio sperimentale sulle abilità orali in italiano L2 di tali apprendenti permettono una riflessione sull'impatto che i diversi percorsi e metodi di alfabetizzazione primaria proposti nelle scuole francesi e nelle scuole coraniche possono avere sulle modalità di processazione dell'input, di rappresentazione della lingua, di elaborazione del parlato e sulle strategie di apprendimento della lingua seconda. A partire da tali considerazioni, si propone un modello operativo glottodidattico basato sulle specifiche caratteristiche acquisizionali degli apprendenti senegalesi di scuola coranica e si riportano i risultati di una sperimentazione pilota in un corso di alfabetizzazione in italiano L2.

*Marta Maffia* lavora dal 2008 come docente volontaria di italiano L2 a immigrati adulti e formatrice nell'Associazione Scuola di Pace di Napoli e ha esperienza di lavoro nell'insegnamento dell'italiano anche in centri di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo. Ha conseguito nel 2015 il Dottorato di Ricerca in Teoria delle Lingue e del Linguaggio all'Università di Napoli L'Orientale, dove ora è ricercatrice a tempo determinato e insegna Apprendimento linguistico e Didattica delle lingue moderne. I suoi studi si sono concentrati sull'acquisizione delle lingue seconde nel caso di apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati, con particolare attenzione agli aspetti fonetici e prosodici e alle peculiari caratteristiche delle scritture emergenti in L2. Negli ultimi anni si è occupata, inoltre, di linguistica clinica, con uno studio sulle alterazioni ritmiche nel parlato di soggetti affetti dalla malattia di Parkinson nella lingua materna e nelle lingue straniere. Altri interessi di ricerca riguardano l'espressione vocale delle emozioni e la sociolinguistica delle migrazioni.

**studi AItLA vol. 16**

## ANALFABETISMO, ABILITÀ ORALI E LINGUE SECONDE

Marta Maffia

**AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata**  
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy  
email: [info@aitla.it](mailto:info@aitla.it) | sito: [www.aitla.it](http://www.aitla.it)

Edizione realizzata da  
**Officinaventuno**  
via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy  
email: [info@officinaventuno.com](mailto:info@officinaventuno.com) | sito: [www.officinaventuno.com](http://www.officinaventuno.com)



ISBN: 978-88-97657-57-6