

**DALL'ANALISI DEL CONTATTO ARABO - ITALIANO L2 ALLE
IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE**
FRANCESCA DELLA PUPPA

Abstract

Esponiamo in questo articolo una sintesi di parte della nostra ricerca¹ in relazione all'analisi del contatto fra la lingua degli alunni di origine araba e l'italiano.

Il lavoro di ricerca aveva fra gli scopi quello di delineare un'ipotesi concreta su quale fosse il ruolo della L1 nel causare gli errori in L2, quale grado di incidenza avesse e per quale tipo di errori. In relazione a quanto esaminato e valutando gli intrecci fra le diverse teorie sull'analisi del contatto, sulla formazione e sullo sviluppo dell'interlingua e sulla processabilità, abbiamo tratto oltre ad alcune ipotesi di spiegazione delle cause e anche alcune implicazioni glottodidattiche.

Parole chiave: arabo, italiano L2, errori

¹ Della Puppa, 2007.

1. L'analisi del contatto fra arabo-italiano L2 in testi scritti in contesto scolastico

Il *corpus* esaminato comprende quarantasei testi scritti da quattordici alunni arabofoni suddivisi fra scuola Primaria e scuola Secondaria di I° grado. L'elemento che abbiamo tenuto come criterio principale per la scelta degli alunni, è stato quello dell'eterogeneità rispetto a età, sesso, anni di permanenza in Italia, situazione socio-culturale di vita.

Per ogni testo abbiamo condotto un'analisi degli errori di ortografia, morfologia, sintassi e lessico.

Nell'analizzare gli errori abbiamo tenuto conto della differenza fra "sbagli" ed "errori": i primi considerati delle devianze casuali dovute a *lapsus* di memoria, a stanchezza, a condizioni psico-emotive particolari, definiti anche "errori di produzione" (Cattana, Nesci, 2000); i secondi, considerati, invece, sistematici (Corder, 1981) e definiti anche "errori di apprendimento" (Cattana, Nesci, 2000).

Per valutare se ci trovavamo di fronte ad un errore o ad uno sbaglio abbiamo valutato il numero di occorrenze in uno o più testi dello stesso apprendente: il ripetersi della devianza in più occasioni è con buona probabilità un segnale di errore e non di sbaglio.

Per ogni categoria di errori, sono state condotte analisi parallele su testi scritti da bambini nativi e da altri bambini stranieri non di origine araba con cui abbiamo comparato i dati.

1.1. Gli errori di ortografia

Nell'analizzare i testi abbiamo riscontrato le seguenti categorie di errori di ortografia: omissione e aggiunta di accenti, omissione e aggiunta di apostrofo, raddoppio e scempiamento consonantico, scambio consonantico, digrammi e trigrammi scorretti, semplificazione di dittonghi, omissione e aggiunta della lettera "h", omissione e aggiunta di lettere maiuscole, omissione o aggiunta della separazione di parole, scambio vocalico e omissione di vocali.

Relativamente alle vocali, il dato che colpisce maggiormente è la frequenza e la grande variabilità dell'errore nello scambio vocalico "e/i", errore in cui lo scambio avviene in posizioni diverse nella parola, sia che la vocale sia atona che tonica, ad esempio: "adiso", "altremente", "diciso", "salutari" "qual siase".

Altro scambio vocalico molto interessato è "o/u", ad esempio: "cuminciata", "nesono".

Abbiamo ritenuto significativo anche il numero di parole nelle quali sono state omesse alcune vocali, ad esempio: "firtello", "srpresa", "apsisce".

Per quanto riguarda le consonanti, un dato significativo è lo scambio consonantico fra "b/p". Questo avviene in entrambi i sensi, ad esempio: "bezzo", "cipo", "sbiagia".

Comparando gli errori di arabofoni con errori di altri alunni stranieri, abbiamo osservato che nei secondi mancano quelli di scambio consonantico "b/p", mentre vi sono alcuni esempi di scambio vocalico "i/e" e "o/u". Mancano gli errori di omissione delle vocali. Tutti gli altri errori si ritrovano.

Nella comparazione con gli errori di nativi, gli unici errori che non si ripetono sono alcuni scambi vocalici, alcuni scambi consonantici, lo scempiamento nelle parole bisillabe e l'omissione delle vocali.

La conclusione che abbiamo tratto dalla comparazione di questi dati è l'ipotesi che di tutti gli errori di ortografia esaminati, quelli che potremmo sostenere come derivanti dall'influenza della L1 sulla L2, sono lo scambio consonantico "p/b", lo scambio vocalico "i/e" e "o/u", anche se con alcuni dubbi vista la presenza di qualche caso anche in alunni stranieri, e l'omissione delle vocali.

Questo confermerebbe quanto precedentemente evidenziato in studi di caso sull'analisi di testi scritti da alunni arabofoni in contesto scolastico (Mazzetto, 2001; Miotto, 2004).

1.2. Gli errori di morfologia

Per errori di morfologia abbiamo considerato gli errori di malformazione delle parole, comprese le composizioni errate fra le preposizioni semplici e gli articoli determinativi per ottenere le preposizioni articolate.

Questo tipo di errori talvolta compromette la comprensione dell'enunciato: ad esempio, per comprendere la parola "spiglie" per "penne" è stato necessario leggere il testo più volte. Inoltre, quando le trasformazioni o le approssimazioni sono anche condizionate da errori di ortografia, l'attribuzione del significato corretto si rende ancora più difficile: si veda, ad esempio, la parola "cobepa" per "coperta", dove nella malformazione è compreso anche lo scambio consonantico "b/p".

La comparazione dei dati con gli errori di nativi e di altri stranieri mette in risalto che non vi sono differenze sostanziali. Non abbiamo rilevato particolarità riconducibili ad un possibile influsso della L1 nell'apprendere e utilizzare le parole morfologicamente in modo corretto.

Possiamo sostenere che in alcuni casi gli errori degli arabofoni siano riferibili a fasi di sviluppo del linguaggio infantile nei confronti dell'italiano similmente a quanto accade ai parlanti nativi. Ne è un esempio l'errore "olorogio" comparabile con l'errore di un nativo "podomoro". Altre similitudini le rileviamo nelle parole "carturata" e "artimetrica", in cui l'utilizzo ridondante della lettera "r" prima della "t" ci sembra possa essere il risultato di uno stesso processo.

In altri casi, invece, avanziamo l'ipotesi che gli errori degli alunni arabofoni seguano processi cognitivi più universali in relazione all'apprendimento dell'italiano L2, per cui alcuni termini nuovi o percepiti come complessi, vengono tratti in memoria in modo non del tutto fedele e realizzati in uscita con delle modifiche in base a regole applicabili ad altri vocaboli. Ad esempio, nel caso della parola "affluante" per assonanza con parole che finiscono in -ante e della parola "frutivendaio" per associazione con altri nomi di mestiere che a volte si usano al posto del nome della bottega e che finiscono in -io "cartolaio, calzolaio, macellaio".

1.3. Gli errori di sintassi

Abbiamo incluso in questa categoria tutti quegli errori che si verificano nelle relazioni fra parole, definendo come "improprio" l'errore dovuto ad una scelta non corretta di un elemento, ad esempio l'articolo "i" davanti alla parola "uccelli". Le altre tipologie di errori riscontrate le abbiamo riferite a scelte non corrette di accordo di genere e di numero, alla costruzione non corretta del periodo in riferimento sia alle subordinate (le relative nel caso specifico), sia alla concatenazione delle frasi, a scelte

di omissione, aggiunta, inadeguatezza, nell'utilizzo dei pronomi, delle preposizioni e del verbo.

Gli errori di sintassi in proporzione al numero dei testi raccolti sono meno rispetto a quelli rilevati in ortografia, in quanto in alcune tipologie di esercizi il compito non prevedeva la scrittura di frasi o testi, ma l'inserimento di vocaboli, la ricopiatura dalla lavagna, la trasformazione di parole².

Gli errori di sintassi che si discostano da quelli degli italofofoni sono relativi alla sostituzione dell'articolo indeterminativo con l'articolo determinativo, all'accordo errato tra articolo e nome, all'utilizzo dell'ausiliare, all'aggiunta dell'articolo con i nomi di parentela, all'uso del "che" basico e il doppio pronome nella costruzione delle frasi relative, alla ridondanza della paratassi, al mancato uso della preposizione articolata, ai diversi errori collegati all'uso del pronome, all'errato uso del tempo del verbo e degli ausiliari. Per isolare eventuali errori dovuti all'influenza della L1, il confronto con gli errori di stranieri ci ha permesso di individuare delle differenze.

Abbiamo riscontrato come errori solo di arabofoni lo scambio fra articolo determinativo e indeterminativo, l'uso del doppio pronome nella costruzione della frase relativa ("che lanno fatto dai bambini"), l'aggiunta di preposizioni ("faccio molta di attenzione"), l'errato accordo fra il pronome e il participio passato ("le ha cucenata"), l'omissione del verbo, in particolare della copula ("mia sorelena [...] piccola").

1.4. Gli errori di lessico

Gli errori di lessico, che abbiamo considerato sono quelli dovuti ad un uso improprio dei termini all'interno della relazione semantica dei costituenti della frase. Tali errori corrispondono sia ad una scelta errata del termine, sia ad una realizzazione inesistente in italiano. Ad esempio: "Fa ucito spaventoso" o "viene stanco" sono *chunks* che non trovano in italiano dei corrispettivi, il costrutto "fa ucito" ci fa pensare a un "è diventato" e il costrutto "viene stanco" ci fa pensare a un "si è stancato".

Questo tipo di errori ci risultano piuttosto particolari e anomali rispetto ad altri errori di lessico riscontrati sia nei testi degli alunni arabofoni, sia negli altri testi usati come fonti di controllo.

In generale, ci sembra che l'uso errato delle parole sia un fenomeno che condividono tutti e tre i gruppi di alunni e che si manifesta per parole nuove o specialistiche, o per parole immagazzinate in modo approssimativo e che vengono rievocate per alcune somiglianze con la parola appropriata (ad esempio, "rappresentati" invece di "presentati"). In alcuni casi ci sembra che si possano ipotizzare dei calchi da altre lingue come in "partita a trovare/partiti a scuola", che pensiamo possa essere un calco dal francese *partir à la campagne*, cioè "partire per la campagna, per andare in campagna". Gli alunni che hanno commesso questi errori, infatti, sono entrambi alunni che conoscono e usano anche il francese. In altri casi ci troviamo di fronte ad una parziale comprensione dell'uso del costrutto "dare + nome", sovrapposto probabilmente per assonanza a "fare + nome" come in "faceva fastidio/farle la forma".

2. Implicazioni glottodidattiche

² Si sono raccolti testi di diversa tipologia anche per controllare se una qualche influenza sulla formazione dell'errore potesse derivare dalla natura dell'esercizio o del compito a cui l'allievo era sottoposto.

Prima di occuparci di come intervenire per provocare dei cambiamenti nell'interlingua degli alunni arabofoni, ci preme puntualizzare la differenza che può esserci tra la parola "correggere" che implica un'azione dell'insegnante sul testo del discente passivo rispetto a questo tipo di intervento, e l'idea di una didattica che mette al centro la relazione fra docente e discente.

Utilizzare il termine "correggere", ci sembra riduttivo. Vogliamo pensare ad un vero e proprio *modus operandi* che permei l'attività didattica e renda il momento della correzione degli errori uno stimolo per una partecipazione attiva da parte dell'alunno e anche dei compagni di classe al processo di sviluppo di nuove consapevolezze e nuove acquisizioni.

2.1 Il "problema" della correzione

La questione relativa alla correzione degli errori ruota intorno alla domanda: "Cosa correggere e come farlo?". Rispettivamente a questo, che spesso dai docenti è considerato un vero e proprio "problema", negli studi sull'analisi degli errori, si identificano due scuole di pensiero metodologiche (Corder, 1978):

- se si dovesse raggiungere un metodo perfetto di insegnamento gli errori non dovrebbero verificarsi, per cui gli errori sono il segno di un'insufficienza delle tecniche di insegnamento;
- si vive in un mondo imperfetto e, di conseguenza, gli errori saranno sempre commessi: l'abilità sta nel concentrarsi sulle tecniche dirette a trattarli dopo che si sono verificati.

Dal punto di vista glottodidattico, la seconda delle due affermazioni è quella che coglie pienamente la relazione esistente fra l'errore visto come *problem solving* e la glottodidattica intesa come scienza in grado di poter risolvere il problema. In questa sede, non ci soffermeremo a trattare il vasto campo di ricerca della valutazione degli errori, ma avanzeremo delle proposte didattiche che possano mettere l'alunno nelle condizioni di migliorare il suo livello di competenza comunicativa in L2. Per realizzare questo obiettivo riteniamo opportuno considerare l'ambiente d'apprendimento secondo l'ottica umanistico-affettiva, cioè come ambiente nel quale la lingua viene acquisita grazie all'attenzione posta sulle relazioni che si instaurano fra i diversi attori e le diverse condizioni che lo caratterizzano. Intervenire sugli errori, pertanto, è un'azione che deve necessariamente vedere come protagonisti alunni, insegnanti, compagni e le diverse risorse dell'ambiente in cui si sviluppa la lingua.

2.2. Il ruolo del "sillabo incorporato"

Mager (1961) sosteneva che la sequenza di informazioni che deve essere assimilata dal discente è, per consuetudine, dettata interamente dall'insegnante. Generalmente non si consulta il discente sull'argomento tranne quando gli viene chiesto di elevare al massimo grado l'efficacia di qualunque sequenza decisa in precedenza dall'insegnante. Corder (in Amato, 1981: 38) afferma che le conclusioni che si possono trarre dalle sperimentazioni di Mager dovrebbero servire a determinare se il "programma autogenerato" del discente, cioè il suo "sillabo incorporato", sia in qualche modo più efficace della sequenza stabilita dall'insegnante.

Se Von Humboldt asserisce che “non si può insegnare una lingua, ma si possono soltanto creare le condizioni nelle quali essa spontaneamente si svilupperà nella mente in maniera appropriata” (in Amato, 1981: 41, traduzione da Corder) non si può perfezionare la capacità di creare queste condizioni finché non si saprà di più sul modo in cui il discente impara e quale sia il suo “programma autogenerato”. Gli errori del discente, se sistematicamente studiati, possono dire qualcosa in merito, si può imparare ad adeguare metodi, contenuti, procedure e tempi ai suoi bisogni piuttosto che imporgli preconcetti su come dovrebbe imparare, cosa dovrebbe imparare e quando dovrebbe imparare.

2.3. *Gli effetti sul monitor*

Per quanto riguarda gli effetti che l’istruzione formale può avere sull’azione del *monitor* si può affermare (Dulay, Burt e Krashen, 1985) che la semplice conoscenza consapevole delle regole non è garanzia che esse siano applicate alla lingua prodotta dal discente.

Benché il *monitor* renda possibile la correzione consapevole delle devianze, non può costituire l’unica fonte per l’autocorrezione.

Un ruolo ce l’ha anche la grammatica acquisita nel subconscio. Questo avviene quando, ad esempio, gli apprendenti sostengono di autocorreggersi a “orecchio” e non sono in grado di spiegare quale sia la regola violata. La sensibilità grammaticale è un’attitudine del soggetto che apprende lingua, pertanto, una delle variabili che differenzia il comportamento degli studenti di fronte agli errori³.

2.4. *Il ruolo della lettura*

Se la parola ascoltata e immagazzinata viene elaborata nella memoria di lavoro con dati sbagliati e non vi è modo di stimolare un controllo corretto non solo fonologico, ma anche visivo, è probabile che la parola venga poi acquisita nella memoria a lungo termine nella forma deviata e si fossilizzi come tale (cfr. Baddeley, 1990).

Nella lettura strumentale possiamo individuare un’abilità visiva, un’abilità fonologica, e un’abilità di tipo visivo-uditiva che permette di associare al grafema l’equivalente fonetico.

Secondo il Modello di Firth (in De Beni, 2003) il bambino passa attraverso diversi stadi di approccio alla lettura.

Uno stadio logografico, in cui in età prescolare da alcuni indizi egli individua la parola ma non ha conoscenze sulla natura ortografica e fonologica della stessa. Uno stadio alfabetico, in cui impara a riconoscere le regole di conversione grafema-fonema tipiche della sua lingua a uno stadio ortografico, in cui scopre che nella lingua ci sono delle eccezioni nella regolarità di queste norme. Infine, approda allo stadio lessicale: che gli permette di formare un magazzino lessicale grazie al quale le parole note vengono lette senza più passare per la conversione grafema-fonema. Più parole il bambino conosce, più migliorano la lettura e la scrittura.

Gli alunni stranieri, spesso non hanno vissuto questi diversi stadi del modello come i bambini nativi, essendo stati costretti ad acquisire una L2 saltando le tappe o

³ La sensibilità grammaticale può essere sondata dal sottotest Words in Sentences del MLAT di Carroll –Sapon (1967).

vivendole velocemente e limitatamente. In questo non hanno potuto costruire quel magazzino lessicale necessario per accedere agevolmente alla lettura e alla scrittura.

Accanto a questo modello gerarchico, altri (Coltheart, in De Beni, 2003) hanno postulato un modello a doppia via: una via lessicale, che dalla parola conduce alla rappresentazione mentale (forma grafica della parola scritta, come si pronuncia) e una via fonologica, dal fonema al grafema.

Partendo da queste teorie, riteniamo che sia di estrema efficacia poter inserire nella programmazione delle lezioni e dei percorsi di insegnamento dell'italiano L2 una progettazione mirata allo sviluppo della lettura, anche potendo avvalersi di materiali che stimolino nell'alunno il contatto reiterato con quelle parole che contengano suoni e difficoltà ortografiche particolarmente ardui da acquisire in modo corretto per un arabofono (cfr. Della Puppa, Luise, 2003). Il beneficio non sarà solo nell'acquisizione corretta dei vocaboli, ma anche nel miglioramento della sintassi nelle produzioni scritte.

2.4. Intervenire sugli errori nei testi scritti

Per quanto riguarda la correzione dello scritto innanzi tutto è necessario considerare come testo modello per la correzione quello elaborato da un coetaneo italofono di livello medio, piuttosto che il modello ideale dell'adulto; quindi, si può procedere evidenziando gli errori attraverso un codice condiviso con l'alunno, che in questo modo è messo nelle condizioni di comprendere e di distinguere gli errori che ha commesso.

Il codice dovrebbe distinguere gli errori che l'alunno avrebbe potuto evitare rispetto a quelli inevitabili perché pre-sistematici, cioè di errori dovuti alla non conoscenza della regola.

Inoltre, dal momento che una parola spesso contiene errori di diverse tipologie è necessario utilizzare un codice che possa in modo chiaro e immediato far cogliere all'allievo la diversità tra errori di ortografia, di morfologia, di sintassi e di lessico.

Una volta evidenziati gli errori, si può procedere chiedendo all'allievo di cercare di autocorreggersi, senza fornire subito il *feedback* corretto. Se l'allievo è in grado di farlo, sappiamo che si è trattato di errori post-sistematici, ovvero di devianze dovute alla distrazione o alla fretta nella scrittura, ad una mancata funzione del *monitor* piuttosto che ad una non comprensione o non conoscenza della regola.

Alla fine rimarranno da correggere quegli errori che potranno fornire ulteriori informazioni sia sullo stadio di sviluppo dell'interlingua raggiunto dal nostro allievo, sia sulle sue difficoltà nell'acquisizione di alcune regole relative al funzionamento dell'italiano. Questi dati saranno utili per definire alcuni obiettivi a cui puntare in una programmazione didattica personalizzata.

Un metodo per avviare una riflessione linguistica che stimoli una maggiore consapevolezza nel discente rispetto agli errori che commette è quello di mettere l'alunno nelle condizioni di poter operare un confronto fra errore e forma corretta, in modo che si possano avviare ulteriori osservazioni e riflessioni sulla lingua, attuando un percorso induttivo alla ricerca delle regole. In questo modo non solo agiamo in pieno approccio umanistico-affettivo (Balboni, 2003) relativamente alla trattazione degli errori, ma superiamo anche il possibile risentimento dell'allievo arabo che, generalmente molto orgoglioso, non ama vedere il proprio foglio ricoperto di segni

rossi e correzioni, soprattutto quando, proprio perché straniero in una classe di italofoni, risulta essere l'unico ad accumulare un numero così elevato di errori.

3. Progettare attività di intervento sugli errori

L'analisi degli errori e la formulazione delle ipotesi di spiegazione delle cause sono le fasi preliminari di un progetto di più ampio respiro che si conclude con la progettazione di percorsi didattici mirati a far compiere un cambiamento, un avanzamento, all'alunno nella sua competenza comunicativa. Parliamo di competenza comunicativa nella sua accezione più ampia e articolata (vedi Balboni, 2002) che rinvia all'idea della lingua non come un oggetto di studio, ma come un vero strumento di comunicazione. Se vogliamo che la comunicazione funzioni e desideriamo che gli alunni che apprendono l'italiano L2 si integrino nella società che li accoglie, è necessario che l'acquisizione della lingua sia curata in modo tale da permettere loro di capire e farsi capire nel modo più corretto possibile.

Prendiamo ad esempio il testo seguente:

“Giona e il asion

Johan ando a mercato per prendere dell'oggete che le servevano. e dell cipo La ciando lasino luntano dal mercato. scé non trovo l'asino circandolo per minute e ore. Gioa viene stanco e andò a casa il giorno dopo sine andato a circarlo i dese ridateme l'asino se no facio quello chi ha fato mio padre i loro fa ucito spaventoso i dese cosa ha fato tuo padre sene ha comprato un altro”.

Certamente il testo non risulta pienamente comprensibile. Il grado di inaccettabilità del testo, però, non deve ritorcersi contro l'alunno, ma deve piuttosto stimolare il docente a cogliere gli errori più significativi sui quali lavorare con lo studente perché possa prima possibile essere messo nelle condizioni di scrivere un testo con un'efficacia comunicativa maggiore.

Di seguito abbiamo elaborato come esempi tre proposte di attività sugli errori di ortografia utilizzando le tecniche didattiche e ponendo attenzione alla realizzazione di un percorso che sia coerente con quanto sostenuto nel paragrafo precedente.

3.1. Attività sugli errori di scambio vocalico

Abbiamo individuato la tecnica didattica delle “coppie minime”, come una delle più efficaci per intervenire sugli errori di ortografia. Dalla tecnica di base abbiamo elaborato alcuni esercizi mirati a rinforzare la discriminazione e la riproduzione dei suoni “e/i” e “b/p”.

Per raggiungere questo scopo il percorso si sviluppa da alcuni semplici esercizi di ascolto e ripetizione di suoni per arrivare ad attività che collegano il possibile errore di scambio con il significato delle parole per coppie in opposizione.

Unendo la componente semantica a quella fonologica, riteniamo possa risultare maggiormente efficace la presa di coscienza rispetto all'efficacia del messaggio comunicativo elaborato in modo corretto.

La tabella 1 illustra gli obiettivi e i prerequisiti necessari per la prima attività:

Tabella 1

OBIETTIVI LINGUISTICI	Discriminare nell'ascolto le vocali "e" e "i"
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano L2
ETÀ e LIVELLO	Tutte le età. A1-A2
DURATA	45 minuti
MATERIALI	Un foglio e una penna.

L'attività si svolge per fasi. In una prima fase si fanno esercitare tutti gli alunni nella pronuncia delle vocali "e" e "i" a voce alta, facendo notare loro la diversa posizione assunta dalla lingua, più bassa nelle "e" e più alta nella "i", con corrispondente innalzamento anche della mandibola e la diversità di vibrazione che si percepisce appoggiando il palmo della mano sul collo all'altezza della gola, più alta per "i" e più bassa per "e".

L'insegnante, quindi, pronuncia una sillaba con "e" e poi con "i", mantenendo fissa la consonante, e gli studenti ripetono le sillabe una alla volta. Si veda l'esempio:

- BE BI
- ME MI
- SE SI
- FE FI
- RE RI

Successivamente l'insegnante pronuncia coppie semplici di sillabe con le stesse vocali. Può iniziare mantenendo anche le stesse consonanti, ad esempio, "bebe", "bibi", e poi cambiare: "beme", "bimi". Si procede in questo modo fino a proporre insieme di tre sillabe ("bemese", "bimisi").

È importante che per questa prima fase di esercitazione le parole così formate siano senza significato, perché lo studente non deve essere distratto dal *focus on content*, ma deve concentrarsi sulla forma, in questo caso il suono. Viene in questo modo attivato il ciclo fonologico.

È necessario che gli alunni siano avvisati che le parole non hanno senso.

In una seconda fase si passa dall'esercitazione alla prova di comprensione in cui le parole sono reali portatrici di senso. Gli studenti dividono un foglio a metà, nella prima colonna scrivono in alto una "e" e nella seconda colonna una "i", quindi devono

ascoltare l'insegnante che pronuncia in ordine casuale le parole delle liste 1 e 2 della tabella sottostante e devono individuare se sono parole che contengono "e" o "i" facendo una "X" nella relativa colonna. Il controllo della comprensione fonetica va effettuato dopo ogni parola, prima confrontando le risposte coi compagni e poi eventualmente con l'intervento dell'insegnante. In questa fase si può anche controllare la conoscenza semantica della parola. Durante il *feedback* l'insegnante può utilizzare la tabella come griglia per rilevare la frequenza degli errori, segnando a lato di ogni parola quanti studenti hanno sbagliato, in questo modo avrà a disposizione dei dati utili per progettare ulteriori interventi correttivi.

LISTA 1	LISTA 2
• DICI	• MESE
• BICI	• MELE
• VITI	• SETE
• VISI	• PERE
• RICCI	• SEMPRE
• PRIMI	• MENTRE
• VICINI	• VEDETE
• DIVISI	• SEVERE
• PICCINI	• SEGRETE
• DIRITTI	• DESERTE
• BIRILLI	• SETTEMBRE

Nella tabella 2 sono esposti gli obiettivi e i prerequisiti necessari per un'altra attività che deve essere proposta solo se è stata già sperimentata la prima:

Tabella 2

OBIETTIVI LINGUISTICI	Discriminare nell'ascolto le vocali "e" e "i" e scrivere correttamente le parole che le contengono. Sviluppo e acquisizione del lessico.
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano L2
ETÀ e LIVELLO	Tutte le età. A2
DURATA	1 ora circa
MATERIALI	Una copia dello schema con le parole da completare per ogni studente.

L'insegnante legge una volta tutte le parole della colonna di sinistra della tabella 3. Poi le rilegge e gli studenti devono ripetere parola per parola. Quindi, l'insegnante legge le parole della colonna di destra, le ripete, lasciando il tempo agli studenti di ripeterle a loro volta.

Infine, l'insegnante legge le coppie di parole in orizzontale e gli studenti le ripetono.

Lo stesso procedimento vale per la tabella 4, in cui può essere più difficile distinguere il cambio di vocali perché sono atone.

Una volta esercitati sull'ascolto e la pronuncia della coppie minime, si può lavorare sul significato delle parole distribuendo agli studenti una copia delle due tabelle e verificando se sia chiaro per tutti il senso di ogni parola e facendo notare come il significato possa cambiare in seguito al cambio della vocale e quindi far riflettere sull'importanza di riuscire a discriminare bene i suoni e a scriverli correttamente. Poi, fa eseguire agli studenti l'esercizio 1. Le tabelle vanno corredate delle illustrazioni delle parole:

Tabella 3

- COPPIE MINIME CON "E" E "I" TONICHE	
- LESTA	- LISTA
- PENNE	- PINNE
- SPECCHIO	- SPICCHIO
- PEZZO	- PIZZO

Tabella 4

- COPPIE MINIME CON "E" E "I" ATONE	
- PERE	- PERI
- MELE	- MELI
- TESTE	- TESTI
- BOLLE	- BOLLI

ESERCIZIO 1

Consegna:

Controlla la comprensione. Inserisci negli spazi vuoti la parola giusta fra quelle usate nell'esercizio precedente...attenzione alle vocali!

1. LUCA OFFRE A GIOVANNI UN _____ DI PANE.
2. A SCUOLA USIAMO _____ BLU E _____ ROSSE.
3. IN MENSA PER FRUTTA CI SONO SPESSO _____ E _____.
4. IN BAGNO C'È UNO _____ MOLTO GRANDE.
5. LA MAMMA MI HA DATO LA _____ DELLA SPESA.
6. QUANDO FACCIAMO ITALIANO SCRIVIAMO MOLTI _____.
7. PER SPEDIRE LE LETTERE SERVONO I _____.

QUANDO HAI FATTO L'ESERCIZIO E HAI CONTROLLATO LE PAROLE, PROVA A SOSTITUIRE OGNI PAROLA ESATTA CON LA PAROLA SBAGLIATA...QUALE FRASE TI FA RIDERE DI PIÙ? CONFRONTA LA TUA IDEA CON QUELLA DEI TUOI COMPAGNI.

Una volta completato l'esercizio 1, l'attività si conclude con una prova di comprensione e scrittura delle vocali "e" e "i" in parole che le contengono entrambe.

L'insegnante legge due volte a uno a uno i termini della lista della tabella 5, lasciando il tempo agli alunni di completare le parole dello schema sottostante tramite l'inserimento delle vocali.

Per la correzione, gli alunni in coppia si scambiano i fogli. Ogni alunno controlla il lavoro del compagno e segna gli eventuali errori. Poi, si scambiano nuovamente i fogli per discutere insieme degli errori trovati e per formulare ipotesi di correzione. Infine, l'insegnante riprende la lista delle parole, le rilegge e verifica le ipotesi degli studenti. La lista può servire come griglia di raccolta degli errori commessi dagli studenti sia segnando accanto alla parola quante volte è stata sbagliata, sia riportando nelle colonne di destra il tipo di errore fatto.

Tabella 5

LISTA		TIPOLOGIA DI ERRORI			
NZINE	• BE	-	• B_NZ_N	-	• B_NZ_N
	• SE		• S_RV_R		• S_RV_R
RVIRE		-		-	
ENI	• PI		• P__N_		• P__N_
	• RI		• R_D_R		• R_D_R
DERE			• R_D_R		• R_D_R
DIRE	• RI	R_	• M_N_ST	R_	• M_N_ST
	• MI	R_	• F_N_ST	R_	• F_N_ST

NESTRE		• F_L_C_	• F_L_C_
• FI		• V_N_R	• V_N_R
NESTRE		• D_C_M	• D_C_M
• FE	BR_		BR_
LICI			
• V			
ENIRE			
• DI			
CEMBRE			

SCHEMA PER LO STUDENTE:

ASCOLTA E COMPLETA:

B_NZ_N_ R_D_R	S_RV_R_	P__N_
R_D_R F_L_C_	M_N_STR_	F_N_STR_
V_N_R_	D_C_MBR_	

3.2. Attività sugli errori di scambio consonantico

Nella tabella 6 sono presentati gli obiettivi e i prerequisiti per condurre l'attività sull'errore di scambio consonantico fra "b/p":

Tabella 6

OBIETTIVI LINGUISTICI	Discriminare nell'ascolto le consonanti "b" e "p" e scrivere correttamente le parole che le contengono. Sviluppo e acquisizione del lessico.
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano L2
ETÀ LIVELLO	Tutte le età. A2
DURATA	1 ora circa
MATERIA	Una copia per studente del brano "IL MIO

LI	BABBO BRUNO”, degli esercizi.
----	-------------------------------

Per circa due o tre minuti far sentire e far ripetere agli alunni i due suoni distinti di “b” e “p”. Continuare con le sillabe composte con le cinque vocali, opponendo sempre le due consonanti (ba/pa, be/pe, e così via). Verificare se gli alunni sono riusciti a cogliere qualche differenza, se sanno descrivere, trovare un modo per spiegare, che cosa cambia nella pronuncia di queste due consonanti. Un suggerimento può essere dato dalle due onomatopee “boom” e “pum”, la prima più esplosiva della seconda, più risonante.

Dopo questa fase di esercitazione far leggere loro, a turno, a voce alta il brano “Il mio babbo Bruno”, ritirare il testo e dettarlo. Riconsegnare il testo per l’autocorrezione. Poi passare agli esercizi.

IL MIO BABBO BRUNO

IL MIO BABBO BRUNO È BIONDO E BELLO, HA LA BARBA E I BAFFI.

PER PROFESSIONE FA IL POSTINO E PORTA BUSTE E PICCOLI PACCHI A PARECCHIE PERSONE .

PER PRANZO PRENDE PASTA , POLLO E PATATE BOLLITE , BANANE E BIGNÉ. BEVE BIBITE PIENE DI BOLLE.

Nel primo esercizio si chiede agli alunni di scegliere nel testo le parole che vanno ricopiate e scritte all’interno di due insiemi : uno a forma di grande “b” e uno a forma di grande “p”. I due insiemi possono essere disegnati dall’insegnante su un foglio le cui copie saranno distribuite per ogni alunno, oppure possono essere disegnati alla lavagna e fatti copiare sul foglio direttamente dagli alunni.

Nel secondo esercizio si propone agli alunni di unire la parole all’immagine. Da una lato di un foglio ci sono le seguenti coppie di parole:

- BALESTRA/PALESTRA
- BALLA/PALLA
- BOMBA/POMPA
- BOLLO/POLLO
- BANDA/PANDA
- BASSO/PASSO

Dall'altro lato ci sono i disegni corrispettivi ma messi in disordine (per una possibile realizzazione si veda Della Puppa, 2006: 77).

Il terzo esercizio ha come obiettivo di far scrivere all'alunno in stampato minuscolo e in corsivo le parole della colonna di sinistra, che saranno accompagnate dalle illustrazioni per permettere una migliore comprensione del vocabolo:

- PIZZA
- PORTA
- PALLONE
- PIPA
- PAPERA
- PAPAVERO
- PAPPÀ
- POPPA

3.3. Un dato di riscontro sull'efficacia delle attività proposte

Questa nostra ricerca non aveva tra i suoi obiettivi la sperimentazione delle attività didattiche per una valutazione dell'efficacia delle stesse. Possiamo però riportare come dato sperimentale e limitato, quello relativo ad un'esperienza condotta durante un ciclo di Ricerca-Azione in una scuola Secondaria di I° grado di Portogruaro nell'anno scolastico 2005-2006. L'insegnante coinvolta nel progetto ha utilizzato le attività proposte in 3.2 per verificare se un'alunna arabofona, per la quale gestiva un laboratorio di italiano L2, riuscisse a correggere gli errori di ortografia di scambio consonantico nella produzione scritta.

Alla fine degli incontri in cui ha svolto le attività, l'insegnante ha sottoposto a verifica l'alunna per valutare i cambiamenti. Il risultato è stato positivo: si è verificato un incremento di correttezza (cfr. appendice 1).

Si può ipotizzare che un lavoro mirato su alcune cause di errore, se pianificato coerentemente alle ipotesi di spiegazione delle cause, può rivelarsi incisivo ed efficace per stimolare la progressione del discente verso stadi di sviluppo dell'interlingua più evoluti.

Appendice 1

Esercizi di ortografia “p/b”

Esercizio svolto prima delle attività didattiche su “p/b”

IL MIO BABBO PIRANO 23/3/10
 IL MIO BABBO PIRANO E PIONDO E BELLO, HA LA PARI PA E PAVI.
 PER PROVISIONE VA IL POSTINO E PORTA POSTI E PICCOLI,
 PACHI HA PARECCHIE PERSONE.
 PER PIRANZO PIRENDE PASTA, POLO E PATATE BOLITE,
 BANANE E PIGNE, PEVE BIBITE PIENE DI POLE.
 7 ERRORI P/B

Esercizio svolto dopo le attività didattiche su “p/b”

«Wang So è sim...patico, ma ha una strana
 a...bitudine: quando facciamo una ...p...asseggiata
 nel ...p...arco, i suoi occhi si ...b...erdonano, di colpo si in-
 teressa solo alla natura, e ...p...are che io non sia lì
 con lui...

Ama da morire i fiori, gli al...beri... si siede su
 una ...p...anchina e guarda l'erba, i fiori.

La ...p...rima volta che mi è successo mi è venuta
 voglia di ...b...attergli lo zaino in testa per risvegliarlo,
 ma ...p...oi ho visto i suoi ...b...egli occhi neri che mi
 guardavano e poi si s...p...ostavano verso un ramet-
 to: in silenzio, Wang So mi stava indicando una
 ...b...ellissima coccinella, rossa a pallini neri, che stava
 asciugandosi al sole le ...p...iccole ali, dopo la ...p...ioggi-
 a di un'ora prima.

3 ERRORI



Ho ca...p...ito in quel momento che la natura
 ...p...uò essere stupenda, ...b...asta sa...p...erla osserva-
 re in silenzio, senza fretta, con tranquillità.»

21

Riferimenti bibliografici

AA.VV., 2000, *Alias*, Theorema, Torino.

Abi Aad A., in corso di stampa, “Insegnare l’italiano ad arabofoni, variazioni e interferenze”, *RILA*.

Altmann G. T. M., 2001, *La scalata di Babele*, Feltrinelli, Milano.

- Amato A., 1981, *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*, Bulzoni, Roma.
- Baddeley A. D., 1990, *La memoria di lavoro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Baddeley A. D., 1992, *La memoria umana. Teoria e pratica*, Il Mulino, Bologna.
- Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Università, Torino.
- Balboni P. E., 2002, *Le sfide di Babele*, Utet, Torino.
- Balboni P. E., 2003, "Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri: una prospettiva integrata", *ITALS*, n. 1.
- Balboni P. E., 2006, *Nature épistémologique de la didactique des langues*, Guerra, Perugia.
- Balboni P. E., in corso di stampa, *La linguistica acquisizionale nell'ambito della glottodidattica*, Guerra, Perugia.
- Bernini G., 1988, "Questioni di fonologia dell'italiano lingua seconda", in Giacalone Ramat A., a cura di, *L'italiano tra le altre lingue*, Il Mulino, Bologna.
- Bernini G., 2004, "L'arabo. Lingua classica e varietà moderne", in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P., *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia.
- Bettoni C., Di Biase B., 2005, "Sviluppo obbligato e progresso morfosintattico: un caso di processabilità in italiano L2", *ITALS*, n. 7.
- Bialystock E., 1997, "The structure of age: In search of barriers to second language acquisition", *Second Language Research*, n.13.
- Cardona M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera*, Adriatica Editrice, Bari.
- Carroll J., Sapon S., 1967, *Modern language aptitude test-Elementary*, The Psychological Corporation, New York.
- Cattana A., Nesci M. T., 2000, *Analisi e correzione degli errori*, Paravia, Torino.
- Corder P. S., 1967, "The Significance of Learner's Errors", *IRAL*, n. 5.
- Corder P. S., 1971, "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, n. 9.
- Corder P. S., 1977, "Simple codes and the source of the learner's initial heuristic hypothesis", *Studies in Second Language Acquisition*, n. 1.
- Corder P. S., 1978, "Strategies of communication", *AfinLa*, n. 23.
- Corder P. S., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C. , 2003, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento*, Trento, Erickson.
- Della Puppa F., 2000, "L'allievo di origine araba", in AA. VV., *ALIAS: approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Theorema, Torino.

Della Puppa F., 2003, "Lingua e cultura dello studente di origine araba", in Luise M. C., a cura di, *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia.

Della Puppa F., Luise M. C., 2003, *Pippo e Bobo*, Guerra, Perugia.

Della Puppa F., 2004, "Leggere, scrivere e far di conto. Il rapporto col sapere visto dalla parte degli allievi stranieri" in Grezzi C., Guerini F., Mulinelli P., *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia.

Della Puppa F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.

Della Puppa F., 2007, *Analisi degli errori di alunni arabofoni in italiano lingua seconda su testi scritti in contesto di insegnamento formale*, Tesi di dottorato, Università "Ca' Foscari", Venezia.

Dulay H., Burt M., Krashen S., 1985, *La seconda lingua*, Il Mulino, Bologna.

Gass S., Selinker L., 1992, *Language Transfer in language Learning*, Benjamins, Amsterdam.

Ghezzi C., Guerini F., Mulinelli P., 2004, *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia.

Giacalone Ramat A., a cura di, 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.

Iori B., 2005, a cura di, *L'italiano e le altre lingue*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

Luise M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.

Mager R. F., 1961, "On the sequencing of instructional content", *Psychological Reports* 1961.

Mazzetto F., 2001, *Interferenze linguistiche nell'apprendimento dell'italiano da parte di bambini arabofoni in Italia. Analisi di produzioni interlinguistica e proposte metodologiche*, Tesi di Laurea, Università "Ca' Foscari" di Venezia.

Miotto E., 2004, *Italiano come lingua seconda: suggerimenti glottodidattici per la formazione linguistica degli allievi stranieri*, Tesi di Laurea, Università "Ca' Foscari" di Venezia.

Nemser W., 1971, "Approximative Systems of Foreign Language Learners", *IRAL*, n. 9/2.

Nickel G., 1971, a cura di, *Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

Odlin T., 1989, *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Pallotti G., 1998, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.

Pesaresi F., 2005, *Grammatica/grammatiche: linguistica araba e apprendimento dell'italiano*, Tesi di Master, Università "Ca' Foscari" di Venezia.

Pienemann M., 1998a, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, Benjamins, Amsterdam.

Selinker L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London, New York.

Svartvik J., 1973, *Errata: papers in error analysis*, Gleerup, Lund.

Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A., 2001, *Lingue e culture in culture in contatto*, Angeli, Milano.

Wardhaugh G., 1970, "The contrastive analysis hypothesis", in *TESOL Quarterly*, 4, 2.

Weinreich U., 1974, *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

White L., 1989, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, Foris Publications, Dordrecht.

Zobl H., 1984, "Cross-language Generalisations and the contrastive Dimension of the Interlanguage Hypothesis", in Davies A., Cripser C., Howatt A., *Interlanguage*, Edinburgh, Edinburgh University Press.

Zuanelli E., 1986, *L'italiano come lingua materna e seconda*, CLEUP, Padova.