

**INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2
IN CLASSI PLURILINGUE ARABOFONE
LA REALTA' ALGERINA**

BEDDEK BADREDINE

Docente di lingua italiana: Università Saad Dahleb di Blida – Algeria

Abstract

Questo progetto “Insegnamento dell’italiano in classi plurilingue. Riflessioni su alcune difficoltà trasversali dell’apprendimento e analisi degli errori” in apprendenti arabofoni di italiano L2 nella abilità della lingua scritta e orale, vuole essere uno spazio di riflessione sul discente universitario algerino a livello comportamentista-cognitivo e al contempo operare una ricognizione dei risultati positivi e negativi emersi nel corso dell’apprendimento.

Partendo da un’ottica strettamente pedagogica, si è cercato di raccogliere un certo numero di dati oggettivi (desunti dall’osservazione sistematica delle composizioni, dei dicto-comp, degli esercizi strutturali, del dettato, del cloze, dei test, delle verifiche, ecc.) per costruire delle ipotesi e mettere a fuoco l’assunto del progetto.

Presentiamo delle riflessioni su alcune difficoltà trasversali dell'apprendimento e l'analisi degli errori in apprendenti arabofoni di italiano L2 nelle abilità della lingua scritta e orale, per creare uno spazio di indagine sul discente universitario algerino e una ricognizione del relativo sistema scolastico.

Per esperienza diretta, la prima difficoltà con cui quotidianamente ci si deve confrontare è l'esigenza di stabilire una più coerente contiguità tra la scuola superiore e l'università, così come stretto è il rapporto che lega fra di loro un impegno e la sua destinazione.

Purtroppo, la struttura universitaria attuale non facilita questa impostazione. Tutto per lo più è lasciato alla libera iniziativa di docenti e studenti, i quali devono «ritagliare», all'interno di una istituzione universitaria pressoché insensibile al problema, gli spazi necessari per la loro realizzazione.

Questo lavoro vuole configurarsi come uno di questi spazi, in cui si possa programmare una interazione didattica e comunicativa tra due realtà, la scuola e l'università, che pur separate istituzionalmente, hanno, ovviamente, un comune obiettivo: la formazione del discente. Pur nella consapevolezza della vastità e complessità dell'assunto, senza pretesa di esaustività si vuole aprire uno spaccato o un punto di osservazione sulle difficoltà che incontra il nostro studente nelle classi di lingua e in particolare nello sviluppo dell'abilità di scrittura.

Più precisamente la ricerca si propone di descrivere e analizzare quelle attività produttive di scrittura in cui sono verificabili i limiti delle «esecuzioni» o «performances» linguistiche e comunicative dei discenti.

Abbiamo circoscritto lo spazio della ricerca nell'esaminare l'insegnamento/ apprendimento delle abilità di scrittura e di parlato nel biennio universitario perché negli ultimi anni, in Algeria, il dibattito sull'educazione linguistica si è arricchito di molti contributi ed è apparsa con chiarezza la centralità di questo settore che si pone come uno dei più discussi nel nostro ordinamento scolastico ed universitario.

La pedagogia linguistica tradizionale infatti, è stata messa da più parti in discussione a causa della sua discriminazione, del suo "elitismo" e della sua tendenza "ad excludendum". E solamente con i primi contributi degli anni '60 nel campo della ricerca e delle scienze del linguaggio, sono stati recepiti nuovi modelli e nuove grammatiche che hanno rimosso in parte vecchie incrostazioni e stereotipi.

La nostra esperienza ci ha mostrato che l'apprendimento della lingua non si conclude alla fine del corso di Laurea in italiano. E questo perché non tutti gli studenti, giunti a questo livello di studi, possiedono in modo adeguato la lingua italiana, ma anche perché mancano ancora degli strumenti necessari per accedere ad esperienze linguistiche nuove quali, ad esempio, l'affrontare la lettura e lo studio di testi poetici, filosofici e giuridici, nonché per la stesura di temi e relazioni scritte sui testi letti.

Per meglio delimitare il nostro progetto, siamo partiti dal fatto che nelle fasi iniziali di apprendimento e/o acquisizione, la più parte degli studenti algerini di lingua italiana incontra difficoltà nella produzione scritta. La correzione dei lavori fatti a casa o in classe, ci hanno certificato l'impellente necessità di comprendere le cause di tante inesattezze e devianze, di studiare l'eziologia di certi errori – soprattutto di quelli che interrompono la catena della comunicazione – per isolarli, analizzarli, correggerli.

Partendo da un'ottica strettamente pedagogica, abbiamo cercato di raccogliere un certo numero di dati oggettivi desunti dall'osservazione sistematica delle

composizioni, dei dicto-comp, degli esercizi strutturali, del dettato, del cloze, dei test, delle verifiche, ecc., per mettere a fuoco la problematica del progetto e per costruire le nostre ipotesi.

Due punti ci sono apparsi interessanti da studiare nelle devianze degli apprendenti e costituiscono il nucleo del nostro lavoro. Trattasi dei micro-sistemi preposizionali e la nozione di temporalità tramite la sintassi del periodo e l'aspetto verbale attraverso la scelta delle preposizioni e dei tempi passati nella lingua scritta ed altre modalità legate all'ascolto e alla pronuncia nel versante della lingua parlata.

Allo scopo di comprendere meglio la situazione di apprendimento attuale e di contestualizzare l'oggetto specifico della ricerca, abbiamo iniziato questo lavoro ripercorrendo la situazione demolinguistica particolare di un paese come l'Algeria nonché la storia dell'insegnamento dell'italiano dalla sua indipendenza (Luglio 1962) fino ad oggi, ed evidenziando così gli elementi di continuità e gli spunti nuovi che lo hanno caratterizzato nell'arco di questi quarant'anni. Una retrospettiva storico-demolinguistica si è rivelata necessaria per capire i fondamenti pluri-etnici dell'Algeria attraverso la presenza multipla dei conquistatori come i Romani, i Fenici, gli Arabi, i Turchi ottomani fino a giungere alla dominazione dei Francesi per più di un secolo generando di conseguenza una situazione a volte controversa di bilinguismo o di multilinguismo.

Gli strumenti di cui ci siamo avvalsi hanno la caratteristica di essere il più vicino possibile alla realtà scolastica. Abbiamo, infatti, attinto ai programmi ministeriali e a partire da questi, abbiamo considerato la relazione insegnante/apprendenti sul piano cognitivo e metalinguistico alla luce delle tesi di S. Pitt Corder (1973) e Harry Selinker (1975).

Questi strumenti si sono rivelati utili per individuare le identità di chi apprende una lingua nuova, sia come "agente sociale" nell'interazione con altri parlanti oppure come detentore e possessore di risorse per la comunicazione. Le valutazioni dell'insegnante sui fattori che influiscono sul percorso di apprendimento del discente giocano in realtà un ruolo fondamentale nella selezione dei contenuti dell'insegnamento, nella scelta della metodologia e dei materiali da utilizzare. La conoscenza del livello di competenza dell'apprendente, di quale uso dovrà fare della L2 e quindi dei suoi bisogni, delle caratteristiche individuali che ne facilitano o ne ostacolano l'apprendimento, è fondamentale per i pedagogisti.

In questa fase si vedrà in che modo gli studi sull'acquisizione possono dare un contributo utile per la ridefinizione di alcune nozioni fondamentali nella ricerca sull'apprendimento di una lingua seconda, in particolare per quanto concerne il ruolo dell'apprendente. Quindi è importante per noi riflettere sul discente per conoscerne i bisogni e le attese, le motivazioni personali, le rappresentazioni e gli stili cognitivi, come elementi importanti per la scelta dei contenuti diretti a parlanti non nativi, in altre parole per la scelta dei programmi di lingua straniera.

Questi strumenti si sono rivelati preziosi per individuare nella ricerca i retroscena culturali provenienti dalla lingua madre (L1) che sempre hanno peso sulla formazione linguistica dei discenti e incidono sull'apprendimento.

I sistemi linguistici in esame (materno e della lingua seconda) costituiscono il pretesto per confrontare quindi la lingua araba (L1) e la lingua italiana (L2) nelle loro strutture fonologiche, morfosintattiche ed evidenziare, attraverso determinanti grammaticali, quali le preposizioni e le modalità temporali (l'uso del

passato), i potenziali errori dell'apprendente, ritenendo difficoltà ed errori altamente probabili laddove più forti siano le differenze fra le due lingue.

Oggetto di studio: un campione di venti (20) apprendenti del secondo e del terzo anno della Laurea d'Italiano presso l'Università di Blida. Strumenti d'indagine: la somministrazione di un questionario socio-linguistico e di "tasks" di controllo e di valutazione. L'arabo, lingua- madre di quasi tutti i discenti, ha costituito, nella ricerca, una fonte importante per definire la natura e lo spessore della formazione di base. Insomma, si è trattato di rilevare, ordinare e, ove possibile, giustificare la natura delle difficoltà tipiche di discenti arabofoni di Blida di fronte all'apprendimento dell'italiano L2 in ambiente scolastico, di definire la tipologia di queste difficoltà e di mostrare a che livello si attuano e diventano errori.

Ovviamente non si è trattato di quantificare questi errori, ma di esaminarli e tentare di rilevare i fenomeni di trasferimento che si evidenziano tra queste due lingue di struttura diversa, di analizzare le infrazioni gravi rispetto alle regole della lingua di studio, dentro le interlingue dei discenti, di ritrovare tra le cause quelle legate alle strategie degli apprendenti, alla lingua italiana stessa o anche ai metodi di insegnamento.

In questo modo, abbiamo cercato di contribuire, in maniera pragmatica e pratica, a dare un'immagine sufficientemente reale dei comportamenti cognitivi dei nostri discenti arabofoni, nelle loro particolarità psico e socio-linguistiche messi in atto durante le esercitazioni sui microsistemi preposizionali e sulla concordanza dei tempi.

Le loro competenze provvisorie nella costruzione di sistemi idiosincratici o "interlingue" si sono rivelate i fattori determinanti di grammatiche interiorizzate in modo imperfetto o approssimativo per le quali abbiamo tentato, nel corso dell'indagine, di portare i correttivi pedagogici opportuni.

Dal punto di vista scientifico le scelte teoriche che hanno orientato il percorso sono scandite secondo i parametri che seguono.

1.2- Situazione socio – linguistica degli apprendenti

Il corso di italiano presso l'Università di Blida è frequentato da giovani tra il diciottesimo e il ventisettesimo anno di età, in possesso della maturità, provenienti dalle diverse regioni algerine, come pure da diversi tipi di licei. In netta prevalenza sono gli studenti provenienti dalla città di Blida, cittadina media del Paese, a circa trenta chilometri della capitale.

Di lingua madre arabo-algerino oppure berberofoni, hanno un curriculum scolastico di nove anni bilingue, con l'alternarsi di arabo classico e di francese nelle elementari. Per i primi due anni hanno ricevuto l'insegnamento solo in arabo classico. L'apprendimento del francese L2, cominciato nel terzo anno, è proseguito fino al sesto, in concomitanza con la L1, cioè l'arabo.

Nelle medie e nelle secondarie interviene l'inglese e più raramente il tedesco e lo spagnolo come lingua straniera, che prendono così lo status di L3. Ciò significa che in dodici anni (sei per le elementari e sei tra le medie e le secondarie), gli apprendenti algerini sperimentano una condizione di plurilinguismo perché, a vari livelli, praticano tre lingue e talora, quattro.

Questi dati preliminari sono emersi per il tramite di un questionario sociolinguistico con lo scopo di operare una sintesi del percorso di apprendimento linguistico, prima in classe, poi in ambiente extrascolastico (con gli amici, nell'ambito familiare, attraverso le letture, la radio o la TV).

Per altre ragioni legate agli apprendenti stessi non abbiamo utilizzato il colloquio come tecnica d'inchiesta e metodo di ricerca. Ovviamente non si trattava per noi di ottenere dei risultati globali e definitivi su questi dati socio-linguistici e neanche di fare un'inchiesta socio-linguistica esauriente. Assumendo, invece, una prospettiva strettamente pedagogica, il nostro scopo è stato di concentrarci sulle produzioni degli studenti nell'ambiente universitario, più precisamente in classe, avendo così la possibilità di testare un gruppo omogeneo nelle sue fasi di apprendimento dell'italiano.

1.3- Criteri per la scelta dei dati

Il processo di insegnamento presuppone sempre una attenta analisi dei reali bisogni linguistici e comunicativi degli apprendenti, in quanto, il bisogno "... in generale, indica (...) ciò che manca ad un dato gruppo di individui per realizzare linguisticamente situazioni di equilibrio in relazione al loro stato di parlanti, ai ruoli che ricoprono nella comunicazione sociale, all'espressione della loro personalità." (Compagnoni 1979-102).

E, ancora si può affermare che "La spécificité des besoins langagiers par rapport à des besoins autres (par exemple de nature biologique) tient, à ce que, de part en part, ils sont sociologiquement marqués et indéfinissables autrement." (Porcher L. 1977 : 3).

Nei limiti in cui è possibile generalizzare, l'apprendente algerino, di lingua madre arabo dialettale o berbero, dimostra nei confronti dell'apprendimento linguistico, rapidità di intuito, capacità di orientamento e di inferenza nella comprensione. Tutti elementi cognitivi positivi, propiziati da una diffusa e forte motivazione per l'italiano. A questo livello, la definizione di bisogno deve essere di natura realistica e dinamica. Si tratta di

«categorizzare» il pubblico degli apprendenti adulti, come afferma Richterich in un lavoro del 1973.

Si distinguono così due macrocategorie di pubblico in base alle varie esigenze di studio della lingua seconda: gruppi professionali e gruppi culturali.

Essendo professionale, il nostro gruppo di apprendenti universitari arabofone dovrà essere sottoclassificato tenendo conto delle abilità linguistiche da sviluppare, dei tipi di testi da produrre o da decodificare, dei contenuti specifici da offrire. Si giunge così ad una ridefinizione del concetto di bisogno. L' «analisi» dei bisogni da parte dell'insegnante diventa più modestamente una semplice «identificazione» come affermano Richterich e Chanterel.

Sul piano pedagogico questa propensione ad identificare i bisogni ed a individuarli in maniera operativa mostra che la comunicazione è un processo che si realizza in testi e non in insiemi di enunciati isolati da un contesto situazionale. Difatti, il punto di convergenza dell'analisi porterà sulla specificazione delle situazioni in cui gli apprendenti useranno la lingua italiana e delle future attività linguistiche aderenti a queste situazioni.

I rigidi repertori forniti dai sillabi ufficiali, non sono sufficienti a stimolare lo sviluppo di strategie dinamiche necessarie al processo della comunicazione. Si tratta dunque di andare alla raccolta e all'analisi delle informazioni necessarie per poter prendere, in seguito, le decisioni relative alla scelta delle abilità da sviluppare, delle conoscenze e dei saperfare linguistici dei nostri apprendenti universitari.

1.4. Fasi analitiche della ricerca

Quali strumenti di analisi adeguati abbiamo preferito il questionario e per una parte di apprendenti l'intervista come tecnica d'investigazione, perché il nostro presunto

colloquio con molti studenti non è riuscito per le ragioni seguenti: a) - gli studenti, essendo stati interrogati fuori lezione, non si sentivano obbligati a rispondere alle nostre domande; b) - l'intervista con loro si è svolta unicamente in lingua italiana, quando sarebbe stato più naturale parlare con loro in arabo algerino, oppure in francese o in berbero; c) - gli studenti ci parevano psicologicamente sulla difensiva. Forse non avevano fiducia in noi per paura di essere individuati, giudicati o valutati nelle loro competenze orali; d) - formulato oralmente, il tema proposto nell'inchiesta non sembrava per loro attraente e motivante. Capivamo che, di conseguenza, non erano disposti a parlarne; e)- altri, comunque si sono adattati al colloquio e hanno partecipato al gioco dell'intervista.

1.4.1- Il questionario

Certamente, il questionario non ha un grande valore dal punto di vista statistico, sia per la ristrettezza del campione esaminato (due classi per un totale di 20 apprendenti), sia perché non è stato formulato sulla base di parametri rigidi e di coefficienti che consentissero una quantificazione dei dati.

Comunque abbiamo preferito questa formula per due ragioni essenziali: la maggiore comodità di consultazione delle risposte e per avere il maggior numero possibile di interventi.

Il testo integrale del questionario è: Nome, Cognome, Sesso, Età, Stato civile, Anno di studio, 1)- Qual è la lingua materna, 2)- Quale lingua si parla in casa, 3)- Quali sono le lingue conosciute.

L I N G U E	L I V E L L O		
	Basso	Medio	Alto
Arabo dialettale			
Berbero			
Arabo classico			
Francese			
Inglese			
Spagnolo			
Tedesco			
Altre			

4)- Sei andato in Italia? Sì No

Se la risposta è Sì, quante volte? E per quanto tempo...

5)- Quali canali televisivi segui?

Canali arabi canali francesi canali italiani canali altri, precisare

6)- Quale musica ascolti ?

Araba berbera francese inglese italiana spagnola

7)- Parli l'italiano fuori dell'Università?

In quale occasione?

A casa

Con gli amici

Altre

precisare.....

8)- Per quali ragioni hai scelto di prendere una laurea di lingua italiana?

Costretto

Per piacere

Per emigrare in Italia

Indifferente

Vocazione, predisposizione

Altre, quali sono

9)- Una volta laureato/a , come vedi il futuro?

Inesistente Incerto Garantito Senza legami con la laurea

Il questionario compilato dagli studenti ci ha permesso di confermare in larga misura la conoscenza che già avevamo dell'ambito universitario: apprendenti plurilingue che vivono in un contesto sociale caratterizzato dal multilinguismo all'interno del quale l'arabo dialettale è il mezzo di comunicazione sociale più esteso. Le risposte verosimili (per esempio, il fatto di dire che l'arabo classico regolare sia la lingua madre) mostrano, piuttosto che una deformazione cosciente della realtà, soprattutto un desiderio e la volontà di dare di sé un'immagine socialmente valorizzante. (domanda N° 1)

L'insieme delle risposte al questionario denota ed indica un multilinguismo prevalente, con delle tendenze all'uso predominante – ma mai unico – di tale lingua in un contesto specifico.

Ad esempi: a- l'arabo dialettale nei rapporti familiari e gregari; b- il francese per la lettura delle riviste sportive e la visione di film; c- l'arabo classico per anche la

lettura di libri tematici o per ascoltare la radio e vedere la TV; d- il berbero appreso come lingua materna.

Questi dati relativi alle risposte delle domande **2a, 3a, 5a, 6a** sono abbastanza precisi per permetterci di circoscrivere il ruolo delle interferenze linguistiche nelle produzioni di questi apprendenti e ci fanno sapere qual è la lingua madre di ognuno di loro e quale influenza esercitano sulla lingua seconda, cioè l'italiano.

Per quel che riguarda l'uso orale della lingua italiana (domanda N° 7) riportiamo alcune cifre a nostro parere significative. 16 studenti hanno affermato di parlare italiano con i loro amici. Questo a conferma di quanto abbiamo detto anticipatamente sulla forte motivazione per l'italiano. Dimostrano rapidità d'intuito e non provano nessun disagio rispetto all'ambiente socio-culturale. Solo 2 attribuiscono alla timidezza o al carattere troppo emotivo le cause delle loro difficoltà ad esprimersi in italiano.

Le risposte all'**ottava** domanda «per quale ragione hai scelto una laurea di lingua italiana» sono poche e variano. Una maggioranza (14 su 20) studia la lingua italiana «per piacere» mostrando così una volontà profonda di acquisirne le regole di funzionamento per poter comunicare, e una minoranza dirottata sul dipartimento d'italiano, la studia per costrizione (2 studenti). All'interno della maggioranza, 4 apprendenti lo fanno per «vocazione» e 5 con l'intento di emigrare in Italia.

Motivazione, funzionalità, professionalità sono in sostanza le ragioni che spingono una percentuale importante di studenti ad affrontare la laurea in lingua italiana.

1.4.2- I tasks e le attività di controllo

In un secondo tempo, abbiamo sottoposto gli stessi studenti a due varietà di «tasks» che interessavano da una parte le preposizioni e dall'altro l'uso dei tempi passati. Questi «tasks» sono stati svolti in classe, sotto la sorveglianza di due insegnanti. I lavori sono stati presentati come esercizi abituali per non creare situazioni psicologiche di disturbo e di ansietà.

In due ore per ciascuna prova, è stato richiesto:

a)- un racconto scritto o per meglio dire una «redazione libera». Questo primo esercizio doveva permetterci di saggiare le «performances» nello scritto del campione di 20 studenti. Si chiedeva un testo di 20 o al massimo di 25 righe su un argomento molto generico: «Il racconto di una giornata indimenticabile trascorsa durante una gita».

La scelta di un tema di questo tipo assumeva un doppio intento, secondo la nostra prospettiva. Da un lato fare in modo che gli studenti si esprimessero liberamente su situazioni precise che hanno vissuto, senza essere sottoposti allo sforzo dell'immaginare e del creare contesti irreali. Dall'altro vedere come codificano linguisticamente le relazioni temporali e aspettuali in italiano L2 e come, infine, mettono in situazione i determinanti grammaticali che sono le preposizioni.

In genere gli studenti hanno oltrepassato le venti righe prescritte. Si poteva contare in ciascuna copia una quindicina di situazioni d'impiego di preposizioni semplici o articolate e più del doppio, cioè trenta relazioni temporali espresse mediante mezzi discorsivi, lessicali e morfologici.

Questo esercizio era, a nostro parere, insufficiente per determinare giudizi accettabili sulle «performances» o esecuzioni degli apprendenti. Insufficiente livello quantitativo, s'intende. Avremmo potuto prendere un campione più imponente. Ma la situazione non poteva soddisfarci pienamente. Una prima obiezione infatti, era per noi

ovvia. Questi apprendenti, posti in buone condizioni per «produrre» liberamente, erano in grado di mettere in atto la loro “compétence” per produrre enunciati corretti (o scorretti), ma restava, in realtà, da vedere come una parte della «compétence» continuava a sfuggirci a causa di strategie di «evitamento».

In altre parole, potevano, addirittura, non produrre volontariamente oppure inconsapevolmente degli enunciati sui quali dubitavano o che non facevano parte della propria «compétence».

Per questo occorre per noi creare un'altra opportunità, cioè mettere gli stessi studenti in una situazione di costrizione dandogli un'altra varietà di esercizi.

b)- Esercizi meccanici di tipo «**drills**». Il modello presentato è quello di reimpiego e integrazione delle battute mancanti.

In questo genere di esercizio la situazione è costrittiva e impedisce ai nostri apprendenti l'uso di strategie di «evitamento».

A questo fattore si collegano altre esigenze di tipo sintattico-semantiche imposte dall'enunciato già fornito da parte nostra. Quindi stava agli studenti reperire la preposizione adatta all'enunciato nel suo contesto per fare pratica a sufficienza di questo determinante grammaticale e disporne più tardi per i propri bisogni comunicativi.

Per quanto riguarda la stessa varietà di esercizi che interessa i verbi nella loro modulazione temporale, si trattava di esercitare la competenza grammaticale dei nostri apprendenti, di vedere come si organizzano nell'uso della variazione dei tempi e come rispettano la loro concordanza. Questi esercizi di tipo «drills» si presentano come un contro task alle produzioni libere come la redazione. Si tratta per noi di verificare se, in una situazione costrittiva, il discente produce errori simili a quelli commessi nella redazione libera con la stessa regolarità o invece errori di un altro tipo.

Proponiamo qui di seguito, qualche modello di questa varietà di esercizi meccanici dove ritroviamo le diverse strutture che comportano sintagmi preposizionali oppure frasi dove appaiono alternanze temporali.

1.5 Costruzioni intransitive:

- Giovanni viene ... Torino per studiare.

- Abbiamo parlato ... sport, ... politica.

1.4 Costruzioni nominali:

- Il viaggio ... treno è molto lungo.

3.1 Concordanza dei tempi:

- Un bel giorno, (arrivare) degli amici e in salotto.....
(iniziare) una piacevole conversazione. Lui era con noi, e come sempre, non
..... (partecipare) ai nostri discorsi.

Le attività di controllo indicate ai punti **(a)** e **(b)**, scelte sul criterio della libera produzione e della coercizione ci permettono un approccio del sistema idio-sincratico e dell'interlingua dei nostri studenti. Infatti in questa fase della nostra sperimentazione possiamo fare un'obiezione importante: se consideriamo le esecuzioni «performances» da analizzare come un risultato immediato della loro interlingua, un certo numero di domande si pone. La competenza comunicativa degli apprendenti (nello scritto, nel

nostro caso) è o non è uguale alla loro capacità di comprensione? Che cosa ammettono o rifiutano come parte integrante della loro interlingua, perché non appartiene al loro sistema idiosincratico?

Risulta che la delimitazione dell'interlingua di un apprendente si fa sulla base di regole proprie, di strutture particolari inerenti le competenze intermedie, insomma al grado di avvicinamento sempre maggiore alla lingua obiettivo, la quale si pone come riferimento, cioè quella «normativa» del parlante nativo, cioè del nativo italiano.

1.4.3 *La norma*

Nel caso nostro, utilizziamo il termine «norma» in un senso non valorizzante e secondo la definizione che le attribuiscono Galisson e Coste, che dicono:

«La norme équivaut à la normalité c'est à dire à l'usage courant observé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente alors la langue la plus entendue et la plus attendue, donc la moins marquée, celle qui permet de prendre conscience de l'anormal, du non courant et de rendre compte de la notion d'écart.»

(1976, 377)

Siccome noi ci poniamo in una prospettiva pedagogica, la norma che assumiamo sarà la «norma scolastica», corrispondente di fatto all'«italiano standardizzato». La scelta di questa norma, in un ambito pedagogico, conviene alla situazione comunicativa che è quella dello scritto. Con questa scelta, possiamo così considerare le metafore lessicali come strutture inadeguate e non aderenti alla norma, cioè alle forme attese dai programmi scolastici.

Lo scarto tra una forma dell'interlingua di un nostro apprendente e la forma attesa della lingua di studio L2, potrà variare dalla agrammaticalità (forme escluse dalla norma perché la violano) fino a una forma che raggiunge un grado di accettabilità con forme possibili, grammaticalmente ben strutturate rispetto alle regole della L2, ma inadeguate al contesto di situazione a cui si riferiscono.

2. Le rappresentazioni dell'apprendente

In realtà, non si deve dimenticare che la lingua da studiare è in sé stessa un oggetto sociale, appartenente a tutti e che esiste fuori dalle istituzioni scolastiche. Vale a dire che si deve tener conto del 'già esistente' come base perché ogni apprendente e, nel caso della nostra ricerca, gli apprendenti arabofoni del biennio universitario, possiedono già l'esperienza del linguaggio acquisito con la lingua madre L1 (l'arabo dialettale o il berbero), arricchita dalla padronanza del francese L2 per una certa maggioranza di studenti algerini e spesso anche di una certa pratica di un'altra lingua straniera come l'inglese, il tedesco o lo spagnolo, esercitata in ambiente scolastico nelle elementari e nelle secondarie.

In sostanza, che cos'è una rappresentazione all'interno del processo acquisizionale? Essa viene definita come "L'image que l'on se fait d'un domaine, d'une notion ou d'une activité, et qui oriente la pratique sociale ou intellectuelle. Deux types de représentations peuvent influencer sur l'activité de l'apprenant : celles relatives à la langue étrangère et à l'univers étrangers, et celles qui reflètent la manière dont il conçoit l'apprentissage en cours ou à venir.» (Pendanx, M, 1998: 11).

Le prime variano a seconda dei paesi e delle epoche, dei regimi politici e dei gruppi sociali. Le rappresentazioni variano dalla lingua direttamente utile e funzionale (sul mercato del lavoro, ad esempio) a una lingua più culturale, da una lingua più marcata

politicamente (es. lingua di dominazione politica) a una lingua volontariamente spogliata delle sue connotazioni culturali (tipo lingua franca).

Un altro tipo di rappresentazione è legato alle attese degli apprendenti stessi, al loro background sociale e comportamentale. Esse variano secondo la loro età e la loro maturità e determinano in parte la loro attitudine (o inclinazione individuale) verso l'apprendimento. Per la pratica in classe, l'insegnante, pur non avendo una presa diretta su queste rappresentazioni, deve conoscerle e considerarle come un punto di partenza sia per adattarsele oppure per tentare di trasformarle progressivamente e può, a titolo di modello, proporre un'inchiesta del genere.

Inoltre, si considera che fin dall'inizio di ogni apprendimento, il discente introietta in sé stesso frammenti di conoscenza, quali i suoi pregiudizi, le sue preconcezioni, le immagini implicite e soprattutto le attese riguardanti l'universo culturale legato alla lingua di apprendimento.

Queste rappresentazioni o immagini dell'apprendente mettono in gioco vari aspetti della sua personalità e creano una dimensione che attraversa l'insieme delle sue attività e dei suoi compiti. Si tratta dell'**affettività**, intesa non solo come l'effetto di un clima di fiducia reciproca in classe, ma anche come il motore intimo dell'attività di colui che apprende e fonte di gratificazione per l'insegnante stesso.

Obiettivi: - Reperire le attese degli apprendenti. - Utilizzare le loro risposte come fonte per esplicitare le opzioni dell'insegnante che potranno interessare e orientare i contenuti e gli obiettivi dell'insegnamento.

Metodo: Proporre ai discenti l'elenco dato sotto e fargli scegliere: - i tre item o proposte con cui sono più d'accordo; - i tre item o proposte con cui sono più in disaccordo; - chiedergli di spiegare le ragioni delle loro scelte.

A seconda dell'età e della situazione di insegnamento, l'insegnante potrà: - organizzare un dibattito in classe tra apprendenti; - confrontare le loro rappresentazioni con i testi dell'istituzione in cui insegna; - situare l'azione pedagogica rispetto a queste attese e giustificare l'orientamento pedagogico scelto.

Questionario. "l'apprendimento dell'italiano costituisce per voi

- *un bisogno professionale immediato
- *un mezzo per viaggiare
- *un bene culturale
- *un elemento di formazione professionale
- *un obbligo professionale
- *un bisogno personale/familiare
- *una moda
- *un mezzo per comunicare con italiani
- *un mezzo per accedere a opere letterarie o artistiche
- *un mezzo di scoperta di una lingua assai diversa dalla vostra
- *una fonte di piacere personale
- *una maggiore spendibilità sul mercato del lavoro
- *una fonte di prestigio

*altro.

Un ultimo tipo di rappresentazione concerne l'immagine che l'apprendente si fa della lingua straniera. A seconda della sua cultura e della sua maturità, egli può intravedere stesure e taglio diversi dalla realtà oppure un semplice repertorio di parole e suoni nuovi.

Occorre ritenere che queste suddette rappresentazioni sono evolutive nel senso che si modificano lungo l'apprendimento sia naturalmente, sia perché l'insegnante sceglie di intervenire direttamente su di esse. Intorno alla situazione di insegnamento/apprendimento girano parecchi tipi di apprendenti avendo ciascuno le proprie rappresentazioni, le proprie attese, le proprie motivazioni e i propri bisogni. Il punto di vista generale risultante dalla nostra indagine sui discenti universitari messi a frutto per il nostro lavoro è che la lingua italiana viene percepita come una seconda lingua di cultura secolare (cfr. «Roma, città eterna»), di prestigio, una lingua insomma dinamica e ricca. È la lingua della bellezza, dell'amore, della letteratura, delle belle arti, una lingua dell'avvenire che permette la promozione sociale (bisogna solo ricordare un cantante algerino che ha avuto grande successo e ne ha ancora per il fatto semplice di chiamarsi artisticamente «Reda Tagliani », in altre parole «Reda» l'Italiano). È la lingua che si ama e attraverso cui ci si sente bene. Di conseguenza, l'impregnarsi della cultura straniera sarà relativo e funzionale all'interesse che l'apprendente porterà alla lingua stessa e determinerà, in parte, il suo atteggiamento psicocognitivo di fronte all'apprendimento: disponibilità, motivazione e incoraggiamento all'apprendimento, ma anche disagi e problemi di natura psicologica come, per esempio, la timidezza o l'ansietà.

Come già accennato, la configurazione socio-linguistica dei nostri apprendenti è quella di **parlanti non nativi**. Questa definizione presuppone che la contrapposizione tra L1 e L2 sia un fattore fondamentale. A questo proposito dobbiamo soffermarci sui concetti di lingua materna (LM) e L1 secondo il criterio etimologico: “La langue maternelle est celle de la mère (du latin mater, “mère”), de l’environnement immédiat de l’enfant”. La definizione etimologica non rende bene il concetto di lingua materna (LM) nella misura in cui la madre (“la mère”) può parlare la lingua del padre (suo marito) che poi insegna alla prole. Inoltre la lingua ambientale immediata del bambino può variabilmente non essere quella originaria dei genitori. Per il “LAROUSSE en trois volumes (1981:1974) : “ La langue maternelle est celle que l’on parle depuis l’enfance”. Ma proprio dall’infanzia, si può parlare una lingua che non è quella dei genitori o neppure quella della comunità a cui appartiene il bambino.

In realtà tutto dipende e risulta dunque dalla lingua che i genitori scelgono di far parlare e praticare ai loro figli.

Nel caso, ad esempio, del nostro paese, visto il numero di etnie linguistiche che vi convivono e considerata la diversità comunitaria prevalente, possiamo prendere l'esempio di certi Algerini che parlano solamente in francese con i loro figli fin dall'infanzia. Altre famiglie, con madre berberofona, sottomettono i bambini all'apprendimento dell'arabo dialettale per renderli coesi con l'ambiente arabofono in cui vivono. Altre ancora fanno imparare contemporaneamente due sistemi linguistici diversi, l'arabo dialettale e il berbero per cui Cuq e Gruca (2002:90) ed altri glottodidatti sono unanimi nel riconoscere che: “il existe de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant”. **FIN QUI**

A/ il criterio dell' anteriorità di acquisizione e il grado di padronanza

Per i seguaci di questo criterio d'uso, la lingua materna [LM] sarebbe: “La

lingua acquisita per prima da un individuo, quindi la lingua che meglio padroneggia”. In realtà, questa definizione non è sufficiente per chiarire il concetto, visto che il bambino può costruire le sue primarie rappresentazioni del mondo in una lingua che sia altra da quella dei genitori. Ad esempio, alcuni ceti della nostra società algerina fanno in modo che i loro bambini parlino in francese perché è la lingua che i genitori (arabi oppure berberi) o l’ambiente familiare immediato impone nel momento in cui sono in grado di parlare. E siccome questa è la lingua di scolarizzazione nelle scuole elementari private, risulta che parlino solo in francese. Ne consegue che questi bambini saranno più competenti in francese per esprimersi su argomenti legati alla società in cui vivono. Ecco quindi che l’anteriorità di acquisizione e il grado di padronanza sono dei criteri che risultano inefficaci e inesatti per definire la lingua materna.

B/ Il criterio di lingua acquisita “naturalmente”.

La lingua materna (LM) sarebbe “la lingua acquisita naturalmente”.

Questo criterio si fonda sul modo di acquisizione della lingua. Coke (1693 : 225), filosofo britannico, citato da Germain (2001:75) considera come: «*méthode naturelle*”, l’apprentissage par “l’usage””, par “routine”, en faisant appel à la mémoire et à l’imitation ...Cela découle de la nature même des langues qui sont elles même le produit de l’usage».

Il bambino potrebbe dunque imparare per imitazione del comportamento delle persone intorno a lui. Un bambino cresciuto tra persone che parlano arabo parlerà arabo, non berbero o francese. La sua conoscenza della lingua riflette la sua esperienza. Se ciò viene considerato come imitazione, allora il bambino impara per imitazione.

Alla luce di questa situazione sociolinguistica così ricca come complessa, premettiamo, dunque, alcune considerazioni di carattere generale che descrivono la situazione dei parlanti.

Prima di tutto, esistono diverse tipologie di individui bilingui. Vi sono locutori che si trovano a loro agio nelle due lingue, che parlano la seconda lingua fluentemente e tuttavia tradiscono l’influsso di alcuni tratti (suoni, struttura o vocabolario) della lingua nativa, mentre altri usano entrambe le lingue con variazioni rispetto all’uso dei rispettivi parlanti monolingui. Parlanti, che dominano perfettamente la sintassi e il vocabolario delle due lingue ma la pronuncia soltanto di una. Parlanti anche che dominano perfettamente la pronuncia di entrambe le lingue ma posseggono in maniera imperfetta o incompleta il vocabolario e/o la sintassi della seconda lingua. Parlanti, infine, che hanno lessici in quantità equivalenti ma diversi settorialmente nelle due lingue. Non è raro il caso di persone che contano in una lingua e bisticciano in un’altra.

Una domanda, quindi, si pone: in che misura la L1 lingua materna costituisce per l’apprendente e, particolarmente, per il nostro studente algerino che vive una situazione di bilinguismo, il fondamento di un nuovo sistema da costruire?

3. Ipotesi sui condizionamenti della L1 sulla L2

Da parecchi anni, le indagini in psicolinguistica riconoscono alla L1 (lingua materna) un ruolo decisivo e fondamentale nel processo di apprendimento e di costruzione della lingua seconda (L2). Uno studioso francese, Remy Porquier (1991: 12) definisce la lingua materna come “le socle langagier”, lo zoccolo idiomatice, (se si può tradurre così) di riferimento.

Sappiamo tutti che l’insegnamento/apprendimento della lingua straniera

inizia dopo che l'apprendente ha già raggiunto una buona padronanza delle regole di formazione della propria lingua-madre e perciò ha, nella maggior parte dei casi, già imparato a leggere e scrivere in questa.

Dall'altro, lo stesso studente ha già scoperto e utilizza delle funzioni comunicative della lingua e può così eseguire una gamma ricca e varia di atti linguistici nella propria lingua- madre. Quindi, lo studente non affronta (anche se si tratta di un principiante come nel caso dei nostri studenti di Blida) da zero il compito di apprendimento di una seconda lingua. Al contrario, fin dall'inizio può sfruttare la variabilità sociale, situazionale e anche le sfumature stilistiche della propria lingua, visto che, come abbiamo già notato precedentemente, porta in sé numerose attese su quello che potrà fare con la detta lingua, nonché proiezioni della sua identità linguistica e, perché no, culturale.

L'apprendente deve acquisire un nuovo codice, che però verrà usato per raggiungere dei fini noti. La vera domanda che facciamo è quanto nuovo sia il codice da apprendere. Ha senso affermare che lo studente conosce già qualcosa del nuovo codice? .

Essendo tradizionalmente definito «parlante non nativo» negli studi sull'apprendimento di L2, questa definizione presuppone che la contrapposizione tra L1 e L2 sia un fattore determinante se non fondamentale; dentro questa prospettiva, la figura dello studente è, per esempio, caratterizzata come già notato dalla sua imperfetta competenza in L2.

Inoltre si ritiene che la sua competenza nella lingua-madre - che ne fa un parlante nativo - gli ha permesso di raggiungere una più o meno buona padronanza delle “regole di formazione” o codice della propria lingua materna; nella maggior parte dei casi ha già imparato a leggere e scrivere in lingua-madre. Questo significa che ha acquisito una “conoscenza” implicita, e, in certi limiti, anche esplicita del linguaggio umano. Si sottolinea così come l'apprendente di una L2 debba, ad esempio, imparare nuove parole ma relativamente pochi nuovi concetti. Non deve imparare che cos'è il concetto di numero perché lo usa già. In ambito pragmatico, non saprà come si formulano le domande nella lingua straniera - se, ad esempio, usando una particolare intonazione, come in italiano, o, invertendo l'ordine soggetto-verbi delle frasi dichiarative - ma sa che cos'è una domanda in quanto conosce l'atto linguistico del chiedere e domandare. Il possesso della lingua materna costituisce dunque un prerequisito fondamentale, fa da catena di trasmissione per l'apprendimento di ogni altra lingua. Se è adulto, maturo o ha superato l'età critica oppure il famoso livello soglia, possiede anche un altro prerequisito fondamentale: le operazioni logiche che gli permettono di analizzare le frasi, di distinguere un verbo passivo da un verbo attivo, un nome astratto da un nome concreto. Possiede i mezzi per adoperare la lingua non solo come strumento di comunicazione, di azione, ma anche come strumento di pensiero. Insomma, come afferma Butzkamm (1989: 138), apprendendo la lingua materna “ha appreso il linguaggio”.

Perciò dobbiamo evidenziare che quando il transfer (Corder, 197, 1983) della lingua madre alla lingua obiettivo (la L2 oggetto di studio) avviene in modo negativo, errato e destabilizza la norma nuova provocando un freno e delle difficoltà di apprendimento, il fenomeno descrittivo che vi appare è definito con il termine di “interferenza” negativa: dalla tendenza a trasferire le caratteristiche formali della lingua materna (L1) nella lingua straniera (L2), l'apprendente otterrà il risultato di interferire nel consolidamento di nuove abitudini nella L2 .

3.1 *Interferenza ed errore*

In base alla nuova lingua che studia e sta imparando e nel caso in cui le due lingue che confronta cognitivamente sono diverse, l'apprendente commetterà delle infrazioni perché le influenze lineari e cumulative delle conoscenze già apprese precedentemente non saranno rielaborate, bensì, saranno conservate e trasferite così come sono. Questi automatismi sono tali che l'apprendente ha, molto spesso, la tendenza a calcare, cioè a copiare modelli linguistici in una maniera spontanea e irriflessa. Guy Fève scrive: L'interférence est le type même d'un calque d'une langue sur une autre. Les interférences sont provoquées par une vision du monde déjà construite chez les apprenants et filtrée par une langue première. A ce stade, l'apprenant n'a pas encore organisé les nouveaux rapports aspectuels propres à la langue cible... (1985 : 47).

Percepita e definita come produttrice d'infrazioni a una norma linguistica della lingua di studio, l'interferenza conduce inevitabilmente l'apprendente a commettere degli errori che rallentano l'evoluzione del suo apprendimento. Ancora più grave è la situazione in cui questi errori diventano sistematici e si "fossilizzano", nel senso che l'apprendente si ferma ad un certo livello di competenza e non progredisce più.

In questa prospettiva, l'errore diventa quindi molto utile al discente perché gli permette di controllare e di verificare le proprie ipotesi formulate e di constatare i limiti delle regole che ha ricostruito. Questa teoria cognitivista oltrepassa perciò quella dei comportamentisti secondo cui gli errori commessi durante l'apprendimento potevano essere solo spiegati dall'analisi contrastiva tra la lingua materna (L1) e quella di arrivo (L2) e di studio.

Agente attivo che sviluppa delle attività mentali costanti per tentare di migliorare le sue competenze linguistiche e comunicative, l'apprendente commette degli errori, la cui tipologia e la cui importanza costituiscono una fonte di informazione molto ricca per gli insegnanti e i formatori. Esse saranno le pause necessarie dentro i sillabi istituzionali e gli insegnanti potranno perciò capire quali tappe di apprendimento sono state attraversate dall'apprendente e qual è la natura delle difficoltà che incontra.

Riferimenti bibliografici

Adjémian C., 1984, *La natura dei sistemi interlinguistici*. in Arcaini, P. (a cura di). Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

Agence FRANCE – PRESSE, 1996, « L'arabe sera seule langue d'usage en Algérie avant 1998 ». Montréal: La Presse (18/18/1996).

Arcaini E., 1984, *Interlingua: aspetti teorici e implicazioni didattiche* (a cura di), Roma, Laterza.

Balboni P., 1988, *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Bonacci.

Banfi E., 1993 b, *Italiano come L2* (a cura di). Firenze, La Nuova Italia.

Butzkamm W., 1989, « Lernziel Kulturkompetenz », in G., Back, & J. P. Timm, Tubingen: Francke.

Cattana A., Nesci M.T, 2000, *Analisi e correzione degli errori*, Torino, G.B. Paravia.

Cook V., 1993, *Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Mac Millan.

Compagnon E., 1979, *Lingua straniera ed educazione linguistica*, Brescia, La Scuola.

Corder S. P., 1973, 1983, *Introducing Applied Linguistics* trad. It. *Introduzione alla linguistica applicata*, Bologna, Il Mulino

Fève G. , 1985, *Le français scolaire en Algérie*. Alger, O.P.U.

Galissou R., Coste D, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris , Hachette.

Lado R.,1957, *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for language Teachers*. Ann Arbor,University of Michigan Press.

Pendanx M. , 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette

Porcher L.,1977, «Une notion ambiguë: les besoins langagiers». In Cahiers du CRELEF.