



Università
Ca' Foscari
Venezia

Scuola Dottorale di Ateneo / Graduate School
Dottorato di ricerca in Scienze del Linguaggio
Didattica delle lingue moderne (L-LIN/02)
Ciclo 27°
Anno di discussione 2016

***La lingua italiana nella scuola secondaria in
Camerun: contesti, metodi e prospettive
glottodidattiche***

Tesi di Dottorato di
Vicky Mazoua Megni Tchio
Matricola 955929

Coordinatore del Dottorato
Prof.ssa Alessandra Giorgi

Tutore del Dottorando
Prof. Paolo E. Balboni

Indice

Introduzione generale	11
PARTE 1: La diffusione dell'italiano LS in Camerun	10
1 Inquadramento generale e obiettivi della ricerca	17
1.1 Stato delle ricerche sull'italiano in Camerun	17
1.1.1 Le indagini su scala mondiale	17
1.1.1.1 L'inchiesta "Italiano 2000"	18
1.1.1.2 Il progetto "Italiano 2010. Lingua e cultura italiana all'estero" ...	21
1.1.2 Alcune indagini specifiche	23
1.1.2.1 L'indagine del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena	24
1.1.2.2 La ricerca sulla "didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona"	25
1.2 Una ricerca sull'italiano LS nelle scuole camerunensi: perché?	27
1.3 Gli obiettivi della ricerca	29
1.4 Caratteristiche sociolinguistiche del contesto di riferimento della ricerca	32
1.4.1 Un multilinguismo e un plurilinguismo generalizzati	32
1.4.1.1 Il bilinguismo ufficiale dello Stato camerunense	34
1.4.1.2 Le lingue nazionali	37
1.4.1.2.1 Il valore identitario delle lingue nazionali	38
1.4.1.2.2 Le lingue nazionali nel sistema educativo	41
1.4.1.3 Il pidgin English	43
1.4.1.4 Un parlato misto: il Camfranglais	45
1.4.1.5 Il franfulfuldé	47

1.4.2	Le lingue straniere nel panorama sociolinguistico camerunense	48
1.4.2.1	Le lingue straniere nel sistema scolastico	52
1.4.2.1.1	Il tedesco nel sistema scolastico in Camerun	53
1.4.2.1.2	Il caso dello spagnolo	54
1.4.2.1.3	L'arabo nelle scuole in Camerun.....	55
1.4.2.2	La programmazione per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole in Camerun.....	56
2	Lingua italiana e sistema Italia in Camerun.....	60
2.1	L'italiano nel sistema educativo camerunense oggi.....	62
2.1.1	L'insegnamento dell'italiano nelle università.....	63
2.1.1.1	Il caso della Licence trilingue dell'Università di Dschang.....	64
2.1.1.2	L'insegnamento dell'italiano all'ENS di Maroua.....	67
2.1.2	La lingua italiana nei centri linguistici.....	70
2.1.3	L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie	75
2.1.3.1	Normative sull'italiano L2 nelle scuole camerunensi.....	76
2.1.3.2	La fase di sperimentazione	79
2.1.4	La formazione dei docenti d'italiano delle scuole secondarie camerunensi.....	84
2.1.5	La questione dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie in Camerun.....	89
2.1.5.1	Il problema della carenza del materiale didattico	90
2.1.5.2	Una valutazione dei materiali didattici disponibili	92
2.1.5.2.1	Il materiale <i>J'apprends la langue italienne</i> , di Valérie Joelle Kouam Ngoocka.....	100
2.1.5.2.2	Il <i>Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun</i>	106

2.2	Il Sistema Italia in Camerun.....	108
2.2.1	La presenza italiana in Camerun: dati statistici.....	109
2.2.2	La cooperazione bilaterale Camerun-Italia oggi	112
2.2.2.1	I rapporti economici e commerciali	112
2.2.2.2	La cooperazione culturale.....	116
2.2.2.3	La cooperazione sociale e la cooperazione allo sviluppo	118
2.2.3	I camerunensi in Italia.....	120
2.3	La spendibilità sociale dell'italiano in Camerun.....	123
3	Contesti e strumenti dell'indagine	129
3.1	Le istituzioni coinvolte nell'indagine e il campione di studio	130
3.1.1	L'indagine sul campo: fasi e svolgimento	131
3.1.2	Le istituzioni coinvolte nell'indagine sul campo	131
3.1.3	Gli studenti.....	135
3.1.4	I docenti.....	136
3.2	Metodologia della ricerca e strumenti di raccolta dei dati	136
3.2.1	Il questionario.....	138
3.2.2	L'intervista semi-strutturata.....	142
3.2.3	La videoregistrazione	144
3.3	I nuclei dell'indagine.....	145
3.3.1	Il questionario somministrato agli studenti.....	146
3.3.2	Il questionario rivolto ai docenti	147
	PARTE 2: Risultati dell'indagine sui primi anni di insegnamento / apprendimento dell'italiano LS nelle scuole secondarie in Camerun	150
4	La percezione dello studio dell'italiano nelle scuole secondarie camerunensi	152

4.1	Il profilo dello studente di italiano nelle prime classi di italiano.....	153
4.1.1	Il rapporto con la lingua italiana e le motivazioni allo studio dell'italiano	157
4.1.2	La percezione delle scelte metodologiche e il rapporto con il docente	165
4.1.3	La percezione dello studio dell'italiano da parte degli adolescenti camerunensi.....	179
4.2	Il profilo del docente d'italiano delle scuole secondarie in Camerun.....	182
4.2.1	Le scelte metodologiche dei primi docenti di italiano	188
4.2.1.1	Approcci e metodi didattici.....	189
4.2.1.2	Il materiale didattico e l'uso delle tecnologie.....	190
4.2.1.3	La lingua in classe.....	193
4.2.1.4	Lingua e cultura	195
4.2.1.5	Gli aspetti organizzativi nella gestione della classe.....	197
4.2.2	Le difficoltà incontrate.....	199
4.2.2.1	Il problema del materiale didattico	200
4.2.2.2	I problemi legati all'organizzazione scolastica.....	202
4.2.2.3	La necessità di una formazione continua	204
5	Dentro le classi di italiano nelle scuole secondarie in Camerun: analisi delle strategie didattiche	206
5.1	Analisi dell'interazione verbale in classe di italiano LS in Camerun	207
5.1.1	La comunicazione didattica.....	208
5.1.2	Il <i>teacher-talk</i> nell'insegnamento dell'italiano in Camerun	213
5.1.2.1	Il ruolo del docente di LS e il suo potere in termini conversazionali	214
5.1.2.2	Le caratteristiche del parlato del docente nelle classi osservate.	217

5.1.3	I fenomeni interazionali e la conoscenza scolastica.....	223
5.1.3.1	La struttura dell'interazione nelle classi d'italiano in Camerun.	225
5.1.3.2	L'alternanza L1/L2 nell'interazione verbale nelle classi di italiano in Camerun.....	227
5.1.3.3	Le domande nell'interazione scolastica.....	231
5.1.3.4	La correzione degli errori, le tecniche di riparazione e le tecniche di facilitazione.....	236
5.1.3.5	Lo studente nell'interazione in classe di italiano LS.....	240
5.1.3.6	L'interazione in classe e la costruzione della conoscenza scolastica.....	245
5.2	L'analisi delle strategie didattiche nelle classi osservate.....	250
5.2.1	Le abilità linguistiche.....	251
5.2.1.1	Le abilità ricettive: la comprensione orale e scritta.....	251
5.2.1.2	Le abilità produttive: la produzione orale e scritta.....	254
5.2.2	Il lessico e la grammatica.....	257
5.2.2.1	Le tecniche didattiche per lo sviluppo del lessico.....	257
5.2.2.2	L'insegnamento della grammatica italiana.....	260
5.2.3	La cultura e la civiltà italiana nelle classi osservate.....	265
5.2.4	Le strategie di apprendimento.....	267
6	Prospettive glottodidattiche e strategie per la formazione dei docenti.....	271
6.1	La motivazione.....	271
6.1.1	La motivazione negli apprendenti linguistici in contesto scolastico..	272
6.1.2	La motivazione basata sul piacere per l'insegnamento dell'italiano in Camerun.....	274
6.2	L'insegnante.....	277
6.2.1	Che cosa significa "insegnare una LS".....	278

6.2.2	La formazione iniziale e le competenze professionali del docente d'italiano nelle scuole camerunensi.	279
6.2.3	La relazione significativa nella classe di italiano in Camerun.....	282
6.3	La metodologia.....	285
6.3.1	L'eclittismo metodologico nella glottodidattica dell'italiano a stranieri	286
6.3.2	Le metodologie a mediazione sociale per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole in Camerun	288
6.3.2.1	La glottodidattica ludica	290
6.3.2.2	La didattica cooperativa.....	291
6.3.3	Per una didattica interculturale all'insegnamento dell'italiano nelle scuole in Camerun.....	295
	Conclusioni	298
	Riferimenti bibliografici	302
	Appendici	316

La lingua italiana nella scuola secondaria in Camerun. Contesti, metodi e prospettive glottodidattiche.

Tesi di dottorato di Vicky Mazoua Megni Tchio

*Ai miei figli Denis Evans
e Noemy Maria*

Ringraziamenti

La mia assoluta riconoscenza va al Prof. Balboni che in questi anni di ricerca mi ha seguito con dedizione e con pazienza. Ha sempre saputo, dall'alto delle scale che portano al suo ufficio, condividere con la più grande semplicità i segreti della ricerca. Vorrei esprimere la mia profonda gratitudine a tutti i professori e colleghi dottorandi del gruppo di glottodidattica per il continuo interesse per la mia ricerca. Ringrazio in particolare modo Fabio Caon per le autorevoli riflessioni scientifiche, e il gruppo delle "Donne Doc" per il loro sostegno e la loro disponibilità.

Un doveroso ringraziamento al Dott. Colbert Akieudji, al Dott. Raymond Siebetcheu e al Dott. Gilles Kuitché per gli utili suggerimenti nella fase di progettazione e di elaborazione di questo lavoro.

Un sentito grazie ai protagonisti della mia ricerca, insegnanti e studenti della scuola secondaria in Camerun, per la loro partecipazione volontaria alla raccolta dati.

Ringrazio inoltre tutti i miei colleghi del Dipartimento di Lingue Straniere dell'ENS di Maroua-Camerun per i loro incoraggiamenti durante questi anni di ricerca. Ricordo con emozione i rimproveri di Gilles Kuitché, di Zacharie Hatolong e di Abdoulazize.

Un grazie a Hyppolite Bikitik per avermi fornito i dati statistici e i documenti ufficiali riguardo all'insegnamento dell'italiano nelle scuole.

Vorrei ringraziare i miei genitori che hanno sempre creduto in me e mi hanno sostenuto incondizionatamente durante il mio percorso accademico, grazie ai miei fratelli e sorelle Ezechel, Jean Marie, Marquise, Laure, Majolie. Alla mia grande famiglia italiana che mi è stata vicina in tutti questi anni, penso a Orfeo e Denise, Renato e Marie-Paule, Georges, Eric, Adele, Daniela, Pascaline, Annie, Emilienne, Alain.

Ringrazio con affetto il mio compagno di vita, Stephane Kamga, che ha sempre appoggiato le mie scelte nonostante le mie assenze dal nido familiare, rivelandosi il mio più convinto sostenitore.

Introduzione generale

La lingua italiana assume una “posizione contraddittoriamente forte” sullo scenario internazionale. Di volta in volta, è considerata una lingua di contatto, una lingua identitaria o una lingua di cultura. È oggi la quarta lingua internazionale scelta dagli stranieri (Toliani, Lupia 2014), da sempre per motivi di prestigio culturale, oggi per la sua spendibilità sul mercato del lavoro e ancora per motivi di studio. L’italiano è un idioma altamente richiesto in Europa e nelle aree balcaniche, è la seconda lingua studiata in diverse scuole dell’area mediterranea anche se in realtà, è la lingua di poco più di sessanta milioni di parlanti nativi.

Citata solo recentemente in modo esplicito nelle ricerche scientifiche di sociolinguistica e di glottodidattica (Cfr. De Mauro, Vedovelli, Barni, Miraglia 2002; Siebetchu 2009, 2010, 2013; Kuitche Talé 2012, 2014), l’Africa sub-sahariana ha dimostrato, da qualche decennio, il suo apporto alla diffusione della lingua e della cultura italiana fuori dallo Stivale. È una lingua ormai radicata nel panorama sociolinguistico di paesi come il Senegal, il Congo-Brazzaville, il Camerun, dove, oltre a essere studiata per motivi di lavoro o di studio, è anche inserita nei sistemi educativi locali.

Questo nostro contributo si colloca nell’ambito delle ricerche sulla diffusione della lingua e della cultura italiana nel mondo e più particolarmente in Camerun dove l’italiano è stato introdotto recentemente come materia curricolare nelle scuole secondarie, a parità di crediti con altre lingue straniere di più lunga tradizione di insegnamento come il tedesco e lo spagnolo¹.

Il Camerun è un contesto particolare dell’Africa centrale sempre più aperto al mondo. Tra le sue particolarità, rileviamo i suoi circa ventidue milioni di abitanti, due lingue ufficiali ossia, il francese e l’inglese, tre lingue ibride e 283 lingue locali. Le sue caratteristiche climatiche, geografiche e culturali, nonché la sua diversità etnica e linguistica gli conferiscono a giusto titolo la qualifica di “Africa in miniatura”. Introdurre la lingua italiana nei programmi delle scuole secondarie come lingua

¹ Secondo una ricostruzione di Njate (1999), il tedesco è insegnato dal 1948 mentre lo spagnolo diventa materia curricolare nel 1951.

straniera ci ha invitate a un'intensa riflessione sul come insegnare questa lingua ai giovani adolescenti delle scuole secondarie, visto che, dall'anno accademico 1995-1996 fino al 2011, era una materia destinata solo agli universitari. Si tratta quindi di un progetto innovativo che coinvolge un nuovo pubblico e una ridefinizione dell'offerta formativa.

La nostra riflessione sui contesti e i metodi per la didattica dell'italiano in Camerun nasce dall'esigenza di andare oltre i numeri per capire quale percezione hanno gli apprendenti scolastici che scelgono di avvicinarsi alla lingua italiana. In un contesto in cui l'italiano sta ancora muovendo i primi passi, la nostra indagine risponde alla necessità di focalizzare l'attenzione sui primi apprendenti delle scuole e sulla formazione dei loro insegnanti.

A tale proposito, il presente studio si prefigge di analizzare quello che è stato fatto in questi primi anni, in termini di percezione della lingua e di scelte metodologiche. Queste informazioni saranno fondamentali per muovere una serie di osservazioni glottodidattiche, volte a migliorare da una parte le strategie per incrementare la motivazione degli apprendenti, dall'altra le metodologie in atto nelle classi attuali e future di italiano delle scuole camerunensi.

Il raggiungimento di tale obiettivo richiede necessariamente una particolare attenzione alle caratteristiche socioculturali e linguistiche del Paese, nonché a quelle del pubblico coinvolto nel progetto didattico.

Lo strumento di rilevazione utilizzato per analizzare le caratteristiche individuali dei docenti, le loro motivazioni e il rapporto che intrattengono con la lingua e la cultura italiana, è un questionario. Abbiamo integrato poi l'inchiesta con un'intervista ai primi docenti per poter confrontare la percezione degli studenti con le opinioni dei loro docenti riguardo a concetti fondamentali come la motivazione, il ruolo della cultura, i materiali didattici e le loro pratiche didattiche.

In una seconda fase di raccolta dei dati, abbiamo somministrato un questionario ai docenti di italiano in servizio nelle scuole e abbiamo videoregistrato alcune lezioni di italiano che ci hanno consentito di avere una visione precisa di quello che realmente succede dentro le classi in termini di interazione e di organizzazione metodologica.

I dati sull'età media, sui motivi che spingono allo studio dell'italiano, sulle modalità di insegnamento e sui rapporti con il docente ci hanno fornito importanti indicazioni sull'identità degli attori, sulle loro attese e sui loro limiti.

La nostra ricerca si articola in due momenti principali: la prima parte è una visione globale del contesto nel quale si inserisce la lingua italiana. Il quadro generale e lo stato dell'arte sull'italiano in Camerun costituirà una base per presentare i nostri obiettivi di ricerca. Verrà poi descritto il contesto sociolinguistico e delineato il quadro istituzionale e normativo delle lingue straniere in Camerun, con particolare riguardo alla posizione dell'italiano non solo nel sistema educativo ma anche sociale ed economico.

La seconda parte sarà dedicata alla stesura e all'analisi dei dati raccolti durante le nostre indagini empiriche sul campo. Lo spoglio delle risposte dei questionari e delle interviste ci consentiranno sicuramente di costruire l'identikit dei diversi protagonisti del progetto didattico, le loro percezioni e le loro difficoltà nel corso del loro apprendimento per quanto riguarda gli studenti, e nell'esercizio delle loro funzioni didattiche per quanto concerne gli insegnanti. L'analisi degli aspetti relativi sia alla percezione che alla didattica vera e propria, ci consentirà di approfondire le implicazioni glottodidattiche di quanto osservato con proposte metodologiche calibrate sulle richieste degli studenti e sulle difficoltà dei docenti per permettere un insegnamento e un apprendimento della lingua italiana più adeguati al contesto.

PARTE 1: La diffusione dell'italiano LS in Camerun

La diffusione di una lingua può essere considerata come la sua distribuzione nello spazio. Questa espansione dipende da una parte dalla sua vitalità ovvero il suo potere d'attrazione e la sua resistenza in caso di contatto con altre lingue. D'altra parte, un insieme di fattori demografici, socioculturali, politici e linguistici possono influenzare la diffusione di una lingua sia all'interno di un Paese sia fuori dei confini nazionali.

Il numero di locutori costituisce un elemento importante nella stabilità e la continuità di una lingua. Per quanto riguarda l'italiano, la rivista specializzata *Ethnologue* rivela che esistono più di 80 milioni di italofoni nel mondo. In effetti, il quindicesimo censimento generale della popolazione italiana condotto dall'Istituto Nazionale della Statistica (d'ora in avanti ISTAT) del 2012 contabilizza circa 59,5 milioni di persone residenti in Italia di cui oltre 4 milioni di stranieri, un numero quasi pari a quello degli italiani residenti all'estero. Anche questo è un fattore importante se viene considerato come una distribuzione geografica della lingua nei diversi spazi sociolinguistici che le assicurano una funzione comunicativa di maggior o minor prestigio a seconda dell'area di insediamento. Nella fattispecie, l'italiano è presente in Camerun da diversi anni, non solo per il potenziale umano ed economico italiano che vi si incontra, ma anche per la diffusione della lingua entro un sistema educativo e sociale di una certa rilevanza.

La diffusione di una lingua può subire l'influenza della forza o della debolezza economica del Paese in cui si parla tale lingua. Questo fattore include la potenza degli scambi internazionali che il Paese, nel nostro caso l'Italia, intraprende con altri paesi, la sua produzione industriale, le competenze tecnologiche nonché alcuni valori interni quali il Prodotto Interno Lordo (PIL) e il Prodotto Interno Lordo per abitante. Alla forza economica si affianca quella militare legata alle conquiste territoriali e alla colonizzazione. Se l'Italia non vanta un passato coloniale in Camerun, le relazioni politiche ed economiche tra i due paesi invece, per questi ultimi due decenni, sono cresciute considerevolmente, sia per quanto riguarda gli accordi bilaterali sia per la cooperazione allo sviluppo².

² Nella sezione 2 di questo lavoro, maggiore spazio viene dato alla cooperazione tra Italia e Camerun.

L'elemento culturale resta innegabilmente uno dei fattori più importanti nella diffusione di una lingua. L'alta qualità delle belle arti, della gastronomia e della moda hanno sempre contribuito a diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero.

Trattandosi del fattore linguistico in sé, influisce soprattutto la vicinanza o la distanza tipologica con la lingua o le principali lingue presenti nello spazio di diffusione. Nonostante il multilinguismo che caratterizza gli ambienti sociali camerunensi, le lingue di scolarizzazione sono il francese e l'inglese con una forte prevalenza del francese su oltre 78% del territorio nazionale (Tabi-Manga 2000). L'italiano si inserisce quindi in un quadro sociolinguistico dominato da una lingua che appartiene alla stessa famiglia delle lingue romanze.

Questa prima parte del nostro lavoro vuole essere una visione globale del contesto nel quale si è svolta la ricerca. Abbiamo voluto presentare prima un quadro generale della ricerca sull'italiano LS³ in Camerun e degli obiettivi da noi perseguiti, del panorama sociolinguistico che ospita la lingua italiana da circa vent'anni tra i numerosi idiomi che la caratterizzano. Abbiamo voluto poi delineare il quadro istituzionale e normativo nel quale si muove la didattica delle LS in Camerun, particolarmente dell'italiano. Una parte cospicua è dedicata poi alla conduzione e agli strumenti di ricerca.

³ L'abbreviazione L2 in questo lavoro riguarda l'italiano od ogni altra lingua oggetto di apprendimento diversa dalla L1. L'uso esplicito dell'abbreviazione LS fa riferimento all'apprendimento di una lingua all'estero, fuori dal contesto in cui è lingua di comunicazione quotidiana.

1 Inquadramento generale e obiettivi della ricerca

1.1 Stato delle ricerche sull'italiano in Camerun

Importanti ricerche sono state effettuate nell'ambito della diffusione dell'italiano all'estero, da quelle più generali e di portata planetaria a quelle più specifiche su zone di particolare interesse dei ricercatori. La presente ricognizione sullo stato delle ricerche sull'italiano in Camerun ha come obiettivi :

- a. identificare le frontiere tra quello che già è stato fatto e che serve da leva per ulteriori approfondimenti, fare quindi una sintesi ed elaborare una nuova prospettiva;
- b. rilevare le variabili legate al tema della diffusione delle lingue, acquisire il vocabolario e i concetti del campo di riferimento;
- c. capire il contesto nel quale si aggrega la nostra ricerca;
- d. identificare e valutare le metodologie e le tecniche di ricerca usate;
- e. conoscere lo storico della diffusione, gli sviluppi più recenti, per poter collocare il problema anche in una prospettiva storica.

In questo paragrafo, andremo dal generale verso lo specifico, ripercorrendo le ricerche che hanno fornito dati relativi alla diffusione e alla didattica dell'italiano all'estero e soffermandoci in modo specifico sulla posizione dell'Africa e, quando possibile, del Camerun. Guarderemo prima alle ultime indagine promosse dal Ministero degli Affari Esteri italiano (d'ora in avanti MAE), per muovere verso indagini più specifiche sul continente africano in generale e sulla zona dell'Africa sub-sahariana francofona in particolare.

1.1.1 Le indagini su scala mondiale

Insieme alla Società Dante Alighieri che presenta in modo regolare il rapporto dei propri Comitati sparsi nel mondo, il MAE attraverso l'Annuario Statistico del

Ministero, pubblica con cadenza annuale le attività degli Istituti Italiani di Cultura (d'ora in avanti IIC). Queste pubblicazioni consentono al pubblico, italiano e straniero, di rimanere sempre informati sulla diffusione della lingua del 'Belpaese' nel mondo. Fino agli anni Settanta, non era stata fatta un'analisi sistematica della questione. La prima indagine a carattere planetario, promossa dallo Stato attraverso il MAE, è stata diretta da Ignazio Baldelli. Si trattava di un'indagine sui motivi e sulle esigenze che spingono allo studio della lingua e cultura italiana nel mondo. Avviata alla fine degli anni Settanta e pubblicata nel 1987, l'indagine di Baldelli (Baldelli 1987) ha messo in evidenza un dato importantissimo: la forte attrazione del patrimonio linguistico e artistico dell'Italia che portava, già in quegli anni, più di 700.000 persone a studiare l'italiano all'estero. In effetti, l'interesse crescente del numero di stranieri che si avvicinava all'italiano era dovuto (De Mauro *et al.* 2002: 65)

alla capacità di prolungare il felice legame lingua-cultura intellettuale estendendolo anche su altri fenomeni, che riposizionavano a livello internazionale la società italiana in quegli anni: l'industrializzazione, il boom economico, la fortuna di manifestazioni produttive legate a una base estetica (il *design*, la moda), l'immagine di una sintesi equilibrata fra modernità tradizione culturale, creatività.

Anche se nel corso degli anni lavori autorevoli e molte ricerche sono state condotte sulla promozione dell'italiano all'estero, si è dovuto aspettare circa quindici anni per vedere commissionata dal MAE un'altra indagine di queste dimensioni (per approfondimento, si rimanda a Freddi 1987; AA. VV. 1992; Società Dante Alighieri 1999).

1.1.1.1 L'inchiesta "Italiano 2000"

Il rapporto sui pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri, dal titolo *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri* (De Mauro *et al.* 2002), rivela che l'espansione dell'italiano nel mondo si è fatta maggiore a partire dagli anni Ottanta e Novanta. Da un punto di vista qualitativo, l'indagine vuole analizzare le motivazioni, i perché che sostengono la scelta di studiare l'italiano come

L2. Per definire le reali condizioni dell'italiano L2 nel mondo, gli autori sono andati oltre l'aspetto meramente linguistico e hanno preso in esame alcuni tratti caratteristici che permettono di verificare lo stato delle lingue a diffusione internazionale (De Mauro *et al.* 2002: 38). Si tratta di:

- a. il "sistema Italia" inteso come l'interrelazione tra le dimensioni economico-produttiva, politica, sociale e culturale, e si riferisce all'immagine che gli stranieri hanno della lingua e cultura italiana;
- b. la "spendibilità sociale delle lingue" intesa come la loro capacità di essere considerate come beni sui quali si può investire la crescita professionale e culturale degli individui;
- c. il "mercato delle lingue", ovvero il sistema che vede diffondersi le lingue a livello internazionale in quanto oggetto di apprendimento da parte degli stranieri. Si riferisce anche alla capacità di attrazione che i valori di una comunità hanno presso gli stranieri come ad esempio la cultura, il calcio, la religione.

Secondo gli autori, la spendibilità può essere vista da più punti di vista. Se strumentale, riguarda diversi fattori quali la possibilità d'uso, bene sul quale si può investire per il futuro, e se culturale, va vista come crescita complessiva dell'individuo. La spendibilità riguarda anche l'aspetto glottodidattico ossia le concrete possibilità di apprendere la lingua, che implicano l'editoria e i manuali, gli insegnanti e la loro formazione, i contenuti didattici, soprattutto in ambito scolastico dove esistono altre lingue concorrenti.

L'attrattività della lingua italiana dipende "dal Paese Italia, dal 'sistema Italia', dal suo sistema produttivo, dalla sua tradizione culturale, dai suoi assetti sociali, dalla sua capacità di proporre valori capaci di dire qualcosa a chi è fuori dei confini della sua società" (De Mauro *et al.* 2002). Gli elementi di attrattività sono essenzialmente la tradizione intellettuale che si concretizza nella produzione artistica (letteratura, musica, arte), nel sistema produttivo, e particolarmente nella produzione di merci a valenza estetica quali il design e la moda, il settore dell'automobilismo di lusso, il

calcio, la canzone e l'opera italiana. Anche l'emigrazione italiana all'estero porta con sé l'idea di lingua e di cultura italiana.

Questi dati non sono da trascurare perché, come vedremo nella sezione 2.2 di questa trattazione, sono elementi che permettono di tracciare in modo concreto il valore della lingua italiana in Camerun e la sua influenza sul suo apprendimento.

Italiano 2000 presenta anche il quadro normativo che costituisce i limiti entro i quali può concretamente attuarsi una politica culturale di diffusione linguistica e le reti istituzionali dell'offerta formativa (De Mauro *et al.* 2002: 86-87). Nel 2004, erano attive all'estero 93 Istituti Italiani di Cultura, 423 comitati della Dante Alighieri con 3300 centri linguistici, 171 scuole italiane, 116 sezioni italiane presso scuole straniere, 272 lettori di ruolo ordinati dal MAE, 85 lettori a contratto assunti in loco, 179 insegnamenti di linguistica italiana nelle università straniere. L'italiano è inserito nel sistema educativo dei paesi come il Libano, il Venezuela, l'Albania, il Cipro.

Italiano 2000 nasce dalla consapevolezza del carattere poco organico dei dati conoscitivi presentati dalle precedenti indagini e con l'obiettivo di strutturare meglio la raccolta dei dati, l'analisi e la descrizione dei dati raccolti. Sul piano tecnico, si avvale di un questionario in formato elettronico inviato dal mese di agosto 2000, alle sedi delle Rappresentanze Diplomatiche italiane all'estero e agli IIC. Rispetto ai dati del 1995⁵, si nota nel complesso un aumento generale del 40% nella richiesta dei corsi di italiano: si è passati da 2346 corsi organizzati dai vari IIC nel 2015 a 3684 nel 2000, gli studenti sono aumentati del 38,2% rispetto al 1995 e i docenti dell'8,4% passando da 628 a 686 unità. Questa cifra rappresenta però una tendenza generale quando invece, guardando alle singole realtà locali per macro aree (De Mauro *et al.* 2002), risulta che buona parte degli IIC hanno dismesso o diminuito il proprio corpo docente e,

⁴ Gli aggiornamenti su questi dati vengono forniti a scadenza annuale dal MAE sulla pagina web dell'Annuario Statistico, http://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/pubblicazioni/annuario_statistico/riepilogo_annuario.html.

⁵ Nel 1995 e successivamente nel 2001, la Direzione Generale delle Relazioni Culturali del MAE, ha pubblicato i dati quantitativi sulla rete degli IIC nel mondo. L'indagine ha consentito di acquisire dati sul numero degli studenti, sulle caratteristiche dei corsi e delle altre attività svolte dagli IIC in quegli anni. La rilevazione del 1995 è stata presa come riferimento per il confronto analitico con i dati raccolti da *Italiano 2000*.

il dato sui docenti fa correlazione con quello relativo al numero dei corsi e degli studenti: 22 IIC (36%) hanno diminuito il numero dei propri corsi, ma 37 (60,6%) lo hanno aumentato. Parallelamente, 25 IIC (40,9%) hanno diminuito gli studenti, con una perdita che ha superato le 6000 unità, contro 36 IIC (59,1%) che vedono aumentare il loro numero. Si può dire pertanto, che la tendenza messa in mostra dal dato complessivo, nettamente orientato verso l'aumento degli studenti, dei corsi e, in misura minore, dei docenti non riguarda tutti gli IIC.

Vengono spese pochissime parole per quanto riguarda l'Africa. Si rileva semplicemente una situazione di generale sofferenza e addirittura di regresso con il -100% delle attività in Etiopia e il -7,2% in Kenya. La situazione di quest'area geografica viene giustificata secondo gli autori, dalla "realità socioeconomica [...] che si riflette su quella dell'investimento nell'apprendimento dell'italiano" (De Mauro *et al.* 2002: 150).

1.1.1.2 Il progetto "Italiano 2010. Lingua e cultura italiana all'estero".

Si tratta di un progetto promosso dal MAE con il sostegno della Società Geografica Italiana, i cui risultati sono stati sintetizzati nel volume *L'italiano nel mondo*, a cura di Claudio Giovanardi e Pietro Trifone. Secondo quanto affermano gli stessi autori, l'opera nasce con l'intento di aggiornare i dati forniti, a distanza di dieci anni, dall'ultima indagine a carattere planetario. Si tratta di analizzare "l'interesse che l'italiano suscita fuori dai confini nazionali e gli strumenti messi in campo per favorirne la diffusione e l'apprendimento" (Giovanardi, Trifone 2012: 7). Questi obiettivi si distanziano in qualche misura da quelli diffusi dalle ultime indagini. In effetti, si intravede che il dato qualitativo, oltre alle misurazioni statistiche, viene preso in considerazione. I ricercatori si sono interessati ai numeri di corsi, docenti e studenti degli IIC, ma anche – questo rappresenta il dato innovativo – ai docenti delle sedi universitarie straniere in cui sono presenti lettori di italiano. Dal punto di vista glottodidattico, una novità assoluta riguarda l'interesse dato dall'indagine ai metodi didattici più diffusi tra i docenti di italiano all'estero, nonché ai livelli di competenza linguistica raggiunta dagli apprendenti di italiano all'estero.

I dati sono stati raccolti attraverso questionari (calibrati diversamente per i due contesti di insegnamento/apprendimento, cioè i direttori e insegnanti degli IIC e i lettori universitari) e attraverso un test di lingua al quale sono stati sottoposti gli studenti universitari frequentanti i corsi di lingua italiana nei dipartimenti di italianistica di alcune università estere. I dati sono stati raccolti tra l'aprile e il settembre del 2010 e l'indagine ha visto la partecipazione della totalità degli ottantanove IIC attivi in quegli anni, di 198 lettori sui 263 operanti all'estero e 1700 test linguistici.

Un dato significativo e confortante è rappresentato dal fatto che l'italiano occupa il primo posto nella classifica delle terze lingue straniere più studiate nel mondo. Per l'analisi dei dati, gli autori hanno accorpato i risultati in otto macro aree fisico-geografiche: Africa, Nord America, America Latina, Europa occidentale, Europa orientale, Medio Oriente, Asia orientale, Oceania. L'aspetto quantitativo dell'indagine di Giovanardi e Trifone rivela un generale aumento dei corsi di italiano negli IIC (ad eccezione dell'Africa) con il 50% di studenti in più rispetto a dieci anni fa, da 45.699 unità nel 2000 a 68.670 unità nel 2010 (Giovanardi, Trifone 2012: 21). L'Europa ha il primato nei numeri di corsi e studenti, seguito dall'America Latina. Per quanto riguarda i docenti, sono circa 1000 unità a lavorare negli IIC nel 2000. Il 77% di loro è italiano anche se gli stranieri sono reclutati maggiormente in Africa (40%) e in America latina (33%). Si tratta di un personale giovane con una media di 40 anni di età di cui il 90% è laureato. Si registra però in Africa un 26% di docenti non laureati e il 24% in America Latina. La maggior parte dei docenti ha seguito la formazione in Italia e all'estero e sceglie i metodi ispirati all'approccio comunicativo che integra con flessibilità ad altri metodi (Giovanardi, Trifone 2012: 51). I dati provenienti dai lettori indicano un massiccio numero di corsi di italiano (3692 con 51640 studenti). Al primo posto delle motivazioni allo studio dell'italiano i dati riconfermano la chiara tendenza a collegare l'interesse per la lingua italiana con la crescita dell'interesse per la cultura e l'immagine dell'italiano come lingua di cultura con il 55,8% delle risposte (si privilegiano le ragioni turistiche e l'amore per l'arte e la civiltà italiana). Al secondo posto si colloca lo studio con il 21% seguito dal lavoro (12,8%) e dai motivi personali e familiari (10,4%).

Se si considera però il fattore geografico, i paesi africani selezionano le motivazioni professionali come prima scelta. Il 99% studia l'italiano per motivi di lavoro e quasi nessuno seleziona la voce "per lo studio" o "perché l'italiano è materia prevista nel curriculum scolastico o universitario".

In modo generale, l'inchiesta *Italiano 2010* rileva per l'area africana una lieve ascesa rispetto al 2000 ma i numeri rimangono molto disomogenei e comunque al di sotto dei livelli del 1995. Si rilevano solo quattro corsi annui nelle sedi di Addis Abeba e Pretoria mentre al Cairo per lo stesso anno vengono attivati fino a 132 corsi. I dati circa i numeri di corsi, di studenti e quelli sulla motivazione sono da considerarsi assolutamente parziali, vista la totale assenza rilevata da queste indagini circa l'estensione della richiesta di italiano in alcune zone dell'Africa. Nel *Rapporto italiani nel mondo 2008*, Vedovelli aveva già messo in luce l'importante ruolo delle scuole private di italiano nel mondo e della presenza dell'italiano nei sistemi educativi locali e rammentava il fatto che, di queste scuole, "l'ampiezza sfugge, finora, a indagini sistematiche e planetarie estese" (Vedovelli 2008: 172).

In effetti, il dato fondamentale per la presente trattazione, che emerge dall'osservazione delle indagini precedentemente evocate, è come già rilevava Kuitche Talé (2014: 60), "per quanto riguarda l'Africa, considerare soltanto gli IIC equivale a tagliare il continente in due e a non tener conto di una presenza sempre più importante della lingua italiana nella sua parte sub-sahariana", dove esistono al giorno d'oggi solo tre Istituti Italiani di Cultura.

Alcune ricerche successive hanno cercato di risolvere queste problematiche stilando delle ricerche sistematiche sulla diffusione dell'italiano in Africa ma anche successivamente sull'area più ristretta dell'Africa sub-sahariana francofona.

1.1.2 Alcune indagini specifiche

In questo paragrafo cercheremo di dare conto, in modo molto breve delle ricerche specifiche sulla diffusione e l'insegnamento della lingua italiana in Africa. Due ricerche, estese dal punto di vista sia del campione sia della metodologia, verranno

presentate per capire meglio quale è la reale situazione dell'italiano nell'area geografica del nostro interesse.

1.1.2.1 L'indagine del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena

Il Centro di Eccellenza della Ricerca (d'ora in poi CE), "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia", è stato istituito presso l'Università per Stranieri di Siena col D.M. 11 del 13.01.2000 e D.M. 21 del 31.01.2001. Tra i suoi obiettivi, la realizzazione di indagini statistiche sulle motivazioni allo studio dell'italiano da parte di stranieri, con l'intento di rendere conto dell'effettiva dimensione quantitativa degli apprendenti d'italiano anche fuori dei confini nazionali. Nell'ambito delle sue attività, Siebetcheu pubblica nel 2009 una ricerca su "*La diffusione dell'italiano in Africa*", otto anni dopo *Italiano 2000* e solo tre anni prima di *Italiano nel mondo*.

Considerato come il primo lavoro a visione sistemica sulla diffusione dell'italiano nel continente africano, la ricerca si propone di "fotografare i cambiamenti e l'evoluzione della lingua italiana nel mondo [...], tracciare l'andamento attuale dell'interesse che gli africani hanno per l'italiano, ma anche di stabilire l'indicatore di attrazione che l'italiano ha sul territorio africano nel suo rapporto con le popolazioni e le lingue locali" (Siebetcheu 2009: 148).

L'indagine parte dal presupposto che, non solo l'apprendimento formale in agenzie formative italiane all'estero è segno di diffusione della lingua italiana. Contribuiscono all'interesse per l'idioma, non in percentuali minori, le scuole e università estere, i centri privati e anche la sua presenza nella comunicazione pubblica e sociale, nei media all'estero. L'indagine ha coinvolto attraverso questionari elettronici, tutte queste istituzioni, insieme agli otto IIC attivi allora sul continente, una situazione cambiata in positivo rispetto a nove anni fa quando si contavano solo due IIC che offrivano corsi di italiano.

L'approccio metodologico si basa sui tre parametri adottati anche da *Italiano 2000* ovvero il sistema Italia nel continente Nero, la spendibilità sociale della lingua italiana e la sua posizione nel mercato mondiale delle lingue. L'interesse per la dimensione

sociodemografica, legata alla presenza degli italiani in Africa, dimostra un radicamento certo sul territorio. In effetti, erano presenti in Africa nel 2007, 54028 italiani (1,3% di tutti i residenti all'estero) con un numero importante di minori e di anziani, e l'Italia era il quinto partner commerciale dell'Africa.

Sul piano quantitativo, l'indagine rileva che "il destino della nostra lingua è nelle mani degli africani, ovvero delle istituzioni locali" (Siebetcheu 2010: 143). Rispetto a *Italiano 2000* che fornisce i numeri sotto le 1500 unità, l'indagine specifica del CE conta un pubblico di studenti di italiano in Africa che si aggira intorno alle 106.354 unità di cui solo 11.091 equivalente al 10% vengono formati nelle istituzioni italiane. Per il fatto che non esisteva (e non esistono tuttora) IIC e comitati Dante Alighieri in Camerun, questo Paese viene menzionato nell'indagine del CE a partire dalle statistiche degli studenti frequentanti i corsi di laurea in lingua e cultura italiana (2 facoltà per 115 studenti nell'anno accademico 2008/2009) nelle università africane. È maggiormente citato e addirittura al primo posto delle classifiche quando si tratta dei centri locali di diffusione dell'italiano (una ventina di centri per 1350 studenti nel 2008). Questa citazione dell'autore (Siebetcheu 2009: 177) sembra riassumere adeguatamente la situazione dell'insegnamento dell'italiano in Camerun segnato da un incremento delle richieste e da una motivazione strumentale:

Se la moltiplicazione di questi centri è il segnale di un forte interesse per la lingua italiana, va ricordato che è importante lavorare anche sulla formazione dei docenti per associare al dato quantitativo anche l'aspetto qualitativo dell'insegnamento dell'italiano in questo Paese. Il Caso del Camerun è sicuramente condizionato dal forte desiderio da parte degli studenti di studiare in Italia, ma anche dall'obbligo di avere una competenza d'italiano almeno pari al livello B2 per ottenere il visto di studio.

1.1.2.2 La ricerca sulla "didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona"

L'opera di Gilles Kuitche Talé, dal titolo *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, è il frutto di una ricerca sul campo e di un'esperienza scientifica e personale nell'ambito della promozione dell'italiano

all'estero, del multilinguismo e del contatto linguistico nello spazio francofono africano. La ricerca viene svolta tra il 2009 e il 2010 in tre paesi dell'Africa subsahariana francofona. Camerun, Congo-Brazzaville e Senegal rappresentano "nei giorni nostri uno dei simboli evidenti di radicamento dell'italiano in tutta la sottoregione" (Kuitche Talé 2014: 62).

L'obiettivo principale di questo studio era di elaborare, sulla base delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e aiutandosi della conoscenza delle caratteristiche e dei bisogni del pubblico, un protocollo per la contestualizzazione e la progettazione di materiali didattici innovativi e flessibili. A questo proposito, buona parte del lavoro si concentra sull'editoria e sull'analisi dei manuali per la didattica delle lingue straniere e in particolare quelli dell'italiano, in uso nei paesi indagati. Quest'analisi dell'adeguatezza dei materiali didattici si basa anche sulla percezione che ne hanno i dirigenti scolastici, i docenti e non di meno gli studenti, attori del processo educativo.

Per fare ciò, è sicuramente inevitabile conoscere le caratteristiche intrinseche dei pubblici che scelgono di avvicinarsi alla lingua italiana. Il volume offre un'analisi sistematica della situazione dell'italiano e delle motivazioni alla scelta dell'italiano come lingua straniera, in un panorama linguistico dove le lingue di maggiore diffusione come inglese, spagnolo, tedesco hanno una tradizione di insegnamento più radicata, oltre alla loro posizione di rilievo nel 'mercato globale delle lingue'. In effetti, le statistiche riportate, riguardo al Camerun, al Senegal e al Congo-Brazzaville dimostrano che l'interesse per la lingua italiana è ormai consolidata in questa parte del continente, con offerte formative molto diversificate. Come precedentemente rilevato da Siebetchu (2009), variano dai corsi intensivi orientati verso l'acquisizione di una certificazione dell'italiano utile in una prospettiva di emigrazione per lo studio, ai corsi di laurea in lingua italiana e italianistica. Il dato importante che riporta la ricerca di Kuitche Talé è la presenza dell'italiano entro i sistemi educativi locali (nelle scuole secondarie) da oltre 30 anni con ricorrenti problemi di continuità, di formazione dei docenti e di materiali didattici adatti ai contesti presi in esame.

Da un punto di vista quantitativo, l'indagine rivela che il pubblico dell'italiano nei paesi indagati è molto giovane, i ragazzi di età compresa tra i tredici e i ventisei anni

costituiscono il 97% degli apprendenti. Il 41% di loro è adolescente e frequenta la scuola secondaria con motivazione strumentale mentre il 56% di giovani-adulti mirano agli esami di certificazione nei centri linguistici privati, con lo scopo di proseguire gli studi universitari in Italia. Le esigenze di studio guadagnano quindi il primo posto, con il 71% delle scelte, tra le motivazioni allo studio dell'italiano, rovesciando così le statistiche di *L'italiano nel mondo* per cui in Africa, tendeva a prevalere l'interesse per il lavoro. Al momento della raccolta dei dati, non esisteva nessun IIC nell'Africa subsahariana e i principali poli di diffusione dell'italiano sono i centri linguistici locali con il 45% degli iscritti.

Per quanto riguarda il caso specifico del Camerun, che si avvicina alla media della sottoregione, la maggior parte degli apprendenti ha tra i diciannove e i ventisei anni, frequenta corsi intensivi in uno dei centri privati per proseguire gli studi universitari in Italia. Il 77,6% di loro possiede almeno il diploma della scuola secondaria. Questo profilo sta cambiando in modo molto radicale in questi anni (come già lo prevedeva il ricercatore), visto che dall'anno scolastico 2011/2012, è stato introdotto l'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie del Paese, allo stesso livello dello spagnolo e del tedesco. La prima conseguenza di questo inserimento – e sarà il fulcro della nostra trattazione – riguarda gli interrogativi circa le caratteristiche del nuovo pubblico, la formazione dei docenti, la scelta del materiale adeguato al nuovo contesto d'insegnamento/apprendimento, il grado d'impegno di tutti gli attori coinvolti nel progetto educativo che, da questi ultimi anni, si è allargato anche con il sistema lingua-cultura-società-economia italiana.

1.2 Una ricerca sull'italiano LS nelle scuole camerunensi: perché?

Le ricerche precedentemente presentate hanno il pregio di occuparsi in modo scientifico della diffusione della lingua italiana nel mondo. Siamo partiti da inchieste generali a livello planetario, promosse da organismi ufficiali, per poi presentare ricerche spesso ad opera di singoli studiosi, più mirate e più vicine al nostro campo sperimentale di ricerca. Il punto fondamentale che si delinea da queste ricerche è che, da quasi un mezzo secolo, l'italiano è una lingua molto richiesta nel mondo, anche se

queste richieste hanno aspetti e aspettative diversi a seconda degli anni, dell'area geografica e dei pubblici. Pubblici che si differenziano per tipologia socioculturale e sociolinguistica. Le ricerche di Siebetcheu (2009, 2010, 2013a, 2013b) hanno messo in evidenza il carattere parziale delle indagini a carattere mondiale dovuto al fatto che si limitavano esclusivamente agli IIC e alle università nelle quali operano i lettori del MAE. Hanno permesso di avere una visione reale ed estesa delle caratteristiche della diffusione della lingua-cultura italiana in Africa, senza rientrare nel merito delle singole realtà statali. La più recente delle ricerche citate (Kuitche Talé 2014) è un lavoro con interesse specifico per la zona dell'Africa sub-sahariana francofona. Buona parte (un terzo) del lavoro analizza la diffusione in Camerun, portando l'attenzione al fatto che la situazione favorevole dell'italiano in questo Paese è caratterizzata da importanti novità e sfide per quanto riguarda sia le metodologie, sia la strumentistica per l'italiano L2. In effetti, come avremo modo di vedere nel corso di questo lavoro, da quest'ultima indagine svolta sul campo tra il 2009 e il 2010, è cambiato considerevolmente l'assetto istituzionale della diffusione dell'italiano, il che ha implicato dal 2011 in poi, nuovi progetti formativi per un nuovo pubblico.

Si contavano nel 2009 in Camerun, 1615 apprendenti di italiano LS (con il progetto di migrare in Italia per proseguire gli studi universitari) e 42 insegnanti (la maggior parte carica solo di una laurea triennale in lingue) nelle università e centri privati dedicati all'insegnamento di questa lingua. A distanza di pochi anni dall'introduzione come materia di insegnamento nelle scuole locali, ci siamo chiesti quali potrebbero essere i numeri oggi e fra dieci anni.

Il nostro vuole essere il passaggio del testimone dall'indagine di Kuitche Talé, che ha messo una lente di ingrandimento sull'area geografica. In Vedovelli (2008: 174) si può leggere relativamente alla presenza crescente dell'italiano nel mondo,

Un'altra area è la sponda sud del Mediterraneo dove la nostra lingua attrae per la sua spendibilità nel mondo del lavoro [...] e per la sua capacità di evocare valori civili [...]. È interessante la situazione dell'Africa sub-sahariana, dove negli ultimi cinque anni la richiesta dell'italiano è impetuosamente aumentata soprattutto in relazione ai progetti migratori verso il nostro Paese, pur in presenza di pochissimi Istituti Italiani di Cultura.

Questo andamento positivo non deve essere visto come il raggiungimento di un traguardo, richiama piuttosto l'attenzione su come sia strutturato e su come possa eventualmente essere migliorato.

La nostra riflessione sui contesti e metodi per la didattica dell'italiano in Camerun nasce proprio dall'esigenza di andare oltre i numeri per capire quale percezione hanno gli apprendenti, che rapporto hanno con la lingua-cultura-società italiana. Si è voluto ascoltare direttamente i protagonisti, dando voce agli apprendenti e ai loro docenti per far emergere l'opinione personale che hanno rispetto allo studio dell'italiano. La nuova proposta formativa genera un pubblico di adolescenti, magari nel fiore dell'età ma che possono apprezzare in modo sorprendente le novità, le scelte operate, nonché i rapporti umani all'interno della classe di italiano. In un contesto in cui l'italiano sta ancora muovendo i primi passi, la nostra indagine risponde alla necessità di focalizzare l'attenzione sui primi apprendenti delle scuole e sulla formazione dei loro insegnanti. La scuola camerunense prevede l'insegnamento delle lingue straniere a partire dalla terza classe della scuola secondaria. L'italiano si è inserito in un contesto scolastico in cui sono già presenti, con una lunga tradizione di insegnamento/apprendimento, lingue di maggiore diffusione internazionale come lo spagnolo e il tedesco. Si tratta quindi della scelta di un nuovo sistema "lingua-cultura-società-economia", da cui la necessità di un'analisi concreta anche del progetto di inserzione dell'italiano nel sistema educativo, del quadro istituzionale e le sue normative.

1.3 Gli obiettivi della ricerca

L'indagine sui contesti e i metodi per la didattica dell'italiano nelle scuole camerunensi è un progetto che fonda ricerca teorica nell'ambito glottodidattico e intervento empirico sui docenti e nelle classi di italiano. Questa ricerca non sfugge alla canonica struttura delle ricerche scientifiche che identificano gli obiettivi, da quelli immediati a quelli indiretti, questi ultimi concepiti come l'estensione ovvero il risultato dell'applicazione dei risultati dei primi. L'obiettivo principale del nostro lavoro è di valutare i primi anni di insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie del Camerun in modo da poter suggerire, alla luce dell'analisi dei dati raccolti e delle teorie

glottodidattiche, soluzioni operative per il miglioramento della didattica. Si delinea quindi la necessità di conoscere il contesto e tutte le caratteristiche delle risorse istituzionali, normative e umane, che hanno a che fare con la diffusione dell'italiano nel contesto specifico dell'indagine. Pertanto gli obiettivi specifici sono:

- a. definire le condizioni del contesto locale a livello socioculturale e linguistico per capire il bacino delle lingue con le quali l'italiano viene messa a contatto. L'analisi del contesto e della realtà sociolinguistica ci consente di individuare variabili che possono essere significative per la scelta del campione e per le loro motivazioni;
- b. stilare la rete della presenza italiana, della sua lingua, cultura e economia nel Paese per capire se in qualche modo, la scelta di inserire l'italiano nel sistema educativo sia frutto del mutamento positivo della sua "spendibilità sociale" intesa come "insieme delle condizioni che consentono l'uso di una L2 nell'universo delle situazioni di interazione sociale, da quella della sopravvivenza comunicativa dei locutori, a quelle legate agli ambiti professionali" (De Mauro *et al.* 2002: 95). In quale modo la scelta di studiare l'italiano possa essere legata alle immagini che il Paese trasmette all'estero, oppure al valore di questo idioma sul mercato delle lingue;
- c. costruire la mappa quantitativa del nuovo pubblico e quella qualitativa delle sue motivazioni per poter definire la richiesta di formazione e parallelamente individuare l'offerta formativa cioè il sistema, le strutture, le caratteristiche delle istituzioni che erogano gli insegnamenti. Le caratteristiche delle strutture riguardano la gestione organizzativa, i contenuti, il rapporto con il sistema educativo del Paese, il rapporto tra l'italiano e le altre lingue, le altre materie del curriculum;
- d. studiare in quale modo la percezione che lo studente ha della lingua, delle metodologie e del rapporto con il docente possa influenzare "la sua motivazione o il suo disinteresse" per la lingua italiana;
- e. osservare l'azione didattica degli insegnanti nel contesto classe per "estrapolare" un'immagine approssimativa dell'insegnante reale. La ricerca

sulle metodologie didattiche si interessa al reale operato degli insegnanti, al modo in cui la lingua viene presentata in classe, al modo in cui l'insegnante reagisce agli errori degli apprendenti, ai criteri e alla logica per cui scelgono i materiali didattici, alle ragioni per cui scelgono di usare o no le tecnologie didattiche. Ci interessiamo inoltre al modo in cui viene individuato l'elemento culturale e come viene presentato;

- f. anche se non ci interessiamo in modo specifico alla quantità di lingua cioè al livello di competenza linguistica raggiunto dagli apprendenti, la ricerca interessa gli ambiti del modo in cui vengono raggiunti quei livelli di competenza, il ruolo che giocano gli insegnanti e il tipo di approcci che realizzano, in base sia alla preparazione glottodidattica sia all'impatto sociale e istituzionale.

Questo primo gruppo di obiettivi è raggiungibile con gli strumenti che abbiamo scelto di usare per raccogliere i dati e di cui discuteremo le ragioni della scelta, la natura, i contesti di somministrazione nel terzo capitolo di questa trattazione: si tratta dei questionari, delle interviste e delle registrazioni di alcune ore di lezione nelle classi di italiano sparse sul triangolo nazionale.

Altri obiettivi, a medio termine per il contesto indagato, derivano dagli effetti dei risultati prodotti dall'indagine sul campo e coinvolgono i maggiori attori della diffusione dell'italiano in Camerun. Intendiamo:

- a. portare i docenti a riflettere sul loro agire quotidiano nelle classi di italiano. Facendoli vedere quello che fanno, in confronto a quello che dovrebbero fare, consapevoli del fatto che la teoria, i metodi e le tecniche apprese durante la loro formazione, non sono facili da applicare in tutte le situazioni di classe; se è importante considerare il contesto socioeconomico, è altrettanto necessario non lasciarsi condizionare da quello;
- b. stimolare i dirigenti scolastici e i Ministeri in carico dell'educazione a organizzare corsi di aggiornamento, corsi di perfezionamento, seminari e convegni;

- c. indagare e riattualizzare l'evoluzione dei problemi messi in luce dall'ultima indagine sull'italiano in Camerun.

1.4 Caratteristiche sociolinguistiche del contesto di riferimento della ricerca

Al Camerun viene spesso associata la qualifica di “Africa in miniatura” per il suo paesaggio diversificato, il suo clima caratteristico di diverse zone dell’Africa ma anche dalla sua diversità linguistica in cui si riconoscono diversi popoli dell’Africa. In effetti, il Paese si trova ad un incrocio geografico delle regioni occidentali, centrali e settentrionali dell’Africa e i diversi movimenti migratori che hanno segnato la storia dei popoli del continente hanno dato luogo all’attuale configurazione etnica e alla coabitazione di una pluralità di lingue e culture.

La lingua è il risultato di una convenzione sociale e culturale di una comunità storica, all’interno della quale sono codificate usi, costumi, convinzioni filosofiche, religiose, scientifiche, ideologiche, etiche e politiche. Impadronirsi di una lingua significa quindi in qualche modo dominare la cultura che quella lingua esprime. Vogliamo vedere in questa sede quale è il repertorio linguistico dei camerunensi che si avvicinano alla lingua italiana, quali rapporti intercorrono tra le diverse lingue del repertorio e quale è il quadro istituzionale di gestione delle diverse categorie di lingue presenti sul territorio, il loro posto nell’educazione e nell’istruzione dei giovani?

1.4.1 Un multilinguismo e un plurilinguismo generalizzati

Il bilinguismo è una pratica linguistica che esiste dagli inizi della civiltà umana cioè dai primi contatti tra popoli di diversi gruppi etnici e linguistici in contesti svariati come le interazioni sociopolitiche e culturali, le guerre tra tribù, gli spostamenti migratori e la colonizzazione. In Africa, i casi di monolinguisimo sono un’eccezione, le società sono per la maggior parte multilingui vista la coesistenza di numerose lingue locali, standardizzate o no, con quelle ereditate dopo la colonizzazione. In effetti, si contano nel solo continente africano per un totale di 789.138.977 di parlanti, 2146

lingue vive, il che rappresenta quasi un terzo delle lingue del mondo (Lewis, Gary, Fennig 2013).

La situazione linguistica del Camerun è segnata dalla sua complicata storia coloniale. La scoperta e l'insediamento dei portoghesi nel XV° secolo ha portato alla conoscenza del mondo quella parte del continente africano. Dopo un'occupazione tedesca, inglesi e francesi si sono divisi le province del Paese in seguito al trattato di Versailles nel 1919, dopo la sconfitta della Germania alla fine della Grande Guerra. Queste amministrazioni hanno cercato di diffondere e di imporre le loro lingue fino agli anni dell'indipendenza. Dal 1961, la riunificazione delle province anglofone a quelle francofone ha disegnato le nuove frontiere geografiche e linguistiche, proclamando inglese e francese come lingue ufficiali usate nelle amministrazioni, nell'insegnamento, nei tribunali, nei media ecc. È importante però ricordare che prima dell'arrivo degli europei, i diversi gruppi etnici presenti sul territorio camerunense comunicavano tra di loro usando le lingue autoctone. Il panorama linguistico odierno è costituito da tre gruppi principali di lingue: le lingue ufficiali, le lingue nazionali e le lingue straniere.

Il contatto permanente di numerose lingue crea sempre situazioni di prestiti, di calchi, forme di alternanza e di commutazione dei codici, in modo che nessuna delle lingue si può considerare oggi completamente pura. In modo particolare, in Camerun, questa coabitazione linguistica ha dato luogo a parlate ibride che si sono diffuse nel tempo e che godono oggi di un'espansione notevole.

Dal punto di vista linguistico, il Camerun può essere visto come un mosaico di gruppi etnici che condividono costumi e tradizioni e sono accomunati dalla stessa lingua, diversa da quella degli altri gruppi. Nelle situazioni di multilinguismo e quindi di contatto tra le lingue, la lingua di scolarizzazione serve per la maggior parte dei bisogni comunicativi ufficiali e formali. A questo effetto, almeno negli ambienti scolarizzati, i cittadini sono più competenti in essa e le altre lingue sono riservate a usi interni alla famiglia o al gruppo comunitario ristretto. Il rapporto che si instaura tra locutori e lingue che convivono dipende spesso dallo *status* di ogni lingua e dalle rappresentazioni che ne fanno. Calvet (1990: 270) stabilisce a questo proposito, una differenza tra *degré d'usage des langues* cioè la percentuale di parlanti in una data regione, *degré de*

reconnaissance ovvero il volume di produzione linguistica realizzata in quella lingua e la sua posizione nella gerarchia sociale, *degré de fonctionnalité* o la sua capacità e le sue proprietà pratiche e funzionali. Queste posizioni variano a seconda dei contesti e influenzano le possibilità di acquisizione e il grado di competenza nelle diverse lingue in presenza. Moore (2006: 23), ispirandosi a Porquier e Py (2004: 58-64) propone di distinguere sei parametri da considerare per descrivere e comprendere le “situazioni-contesti” che possono condizionare l’acquisizione di una lingua in contesti multilingui. Sottolinea comunque il fatto che questi fattori non si escludono bensì, si incastrano gli uni con gli altri:

- a. il macro e il micro contesto: il contesto macro comporta le decisioni sociali quali le politiche linguistiche, il sistema educativo, lo statuto storico e quello attuale delle lingue presenti sul territorio nazionale; quello micro riguarda il livello specifico della ricerca empirica, nel nostro caso l’apprendimento di una LS, l’italiano da parte di adolescenti, soggetti in genere plurilingui;
- b. la distinzione tra apprendimento L2 in contesto e apprendimento LS all’estero, cioè il rapporto tra lingua target e contesto di apprendimento, tra apprendimento e input disponibile;
- c. la distinzione tra l’apprendimento istituzionale e quello naturale, guidato e non guidato che contraddistinguono i contesti di apprendimento e i loro livelli di nidificazione;
- d. le situazioni di apprendimento individuale o collettivo;
- e. la dimensione temporale che combina tempo di esposizione all’input e traiettoria di apprendimento includendo anche momenti di ri-apprendimento.

Nell’intento di vedere quale è il loro valore, quanto incidono sull’educazione e sull’apprendimento di nuove lingue, vediamo ora quali lingue sono effettivamente presenti sul territorio indagato.

1.4.1.1 Il bilinguismo ufficiale dello Stato camerunense

Alla fine della Grande Guerra, il Camerun viene diviso in due, l'80% del territorio è affidato all'amministrazione francese e il 20% restante all'Inghilterra. Dopo l'indipendenza nel 1960, bisognerà aspettare più di un anno per vedere la parte britannica unirsi a quella francese in un solo Stato autonomo, con la scelta di mantenere sul territorio l'inglese e il francese come lingue ufficiali dello Stato. In effetti, il primo articolo della costituzione della Repubblica del Camerun del 1996 dichiara nel suo paragrafo 3 che "la République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. L'Etat garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire" (Gorke 2009: 9).

Nel definire la politica linguistica, il Camerun punta su due fattori maggiori: l'unità della nazione e il futuro della gioventù (Mboudjeke 2006: 154). L'espansione del bilinguismo è concepita come il consolidarsi dell'unità e dell'integrazione di tutti i camerunensi; l'obiettivo essendo da una parte, di scongiurare le divisioni tribali e rinforzare il giovane Stato, e dall'altra, per i giovani, si intravedono i vantaggi della padronanza di due lingue europee.

Diversamente da altri Stati ufficialmente bilingui come il Canada e il Belgio, l'opzione del bilinguismo individuale camerunense mira alla formazione di cittadini assolutamente efficienti nelle due lingue. Questo orientamento del Governo prende forma con l'apertura di scuole bilingui, di centri di formazione linguistici per adulti, la creazione di canali televisivi e radiofonici che diffondono le notizie in francese e in inglese. Fino agli anni Novanta, l'istruzione universitaria, lasciava libera scelta al docente di insegnare nella lingua ufficiale che preferisce, la stessa libertà veniva concessa allo studente nel momento di dare gli esami. Queste disposizioni dello Stato non renderanno purtroppo i giovani camerunensi delle persone bilingui.

In realtà, "les politiques linguistiques adoptées sont tributaires de la nature des rapports qui existent entre les citoyens et les langues officielles" (Mboudjeke 2006: 155). Il successo nell'apprendimento di una lingua dipende perciò anche dal rapporto che si ha con quella lingua. In effetti, molte ricerche (Gfeller, Robinson 1992, Sadembouo, 2005, De Feral 2006, Harter 2007) dimostrano che i cittadini camerunensi non percepiscono nessuna delle due lingue ufficiali come espressione della loro identità. Non esistono legami né ideologici né sentimentali, le lingue ufficiali sono sentite come

semplici mezzi di promozione sociale, segno di un'acculturazione, retaggio di un passato coloniale.

Da un punto di vista strumentale, il francese occupa il 78% del territorio mentre l'inglese è maggiormente usato solo sul 22% restante, nelle regioni del Sud-Ovest e del Nord-Ovest. L'uso nella comunicazione quotidiana avvicina le stesse percentuali, il francese è più usato nell'amministrazione, nell'educazione, nel commercio e nei media. È anche la lingua della maggioranza degli atti ufficiali, dei maggiori programmi della radio e della televisione nazionale, della stampa e dei manifesti pubblicitari.

Per quanto riguarda l'educazione, in Camerun, la legge n° 98/004 del 14 aprile 1998 regola le basi e il funzionamento del sistema educativo e di conseguenza anche il regime delle lingue insegnate e delle lingue di insegnamento. Questa legge viene completata in casi di necessità da nuovi testi della Presidenza della Repubblica oppure del Ministero in carica dell'educazione. Nel suo articolo 15, stipula che:

Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certificats.

Sarebbe a dire che le lingue di istruzione sono il francese e l'inglese. Mentre il sottosistema francofono è presente nelle otto regioni⁶ francofone ed è copiato sul modello educativo della Francia, quello anglofono è più presente nelle due regioni anglofone e segue prevalentemente il sistema anglosassone, per necessità di 'biculturalismo'. L'insegnamento della seconda lingua ufficiale diventa obbligatoria solo a partire dall'ultimo anno della scuola elementare.

La predominanza del francese sull'inglese si perpetua nel tempo e nello spazio dato che le capitali politica (Yaoundé) ed economica (Douala), centri dello sviluppo, si collocano nella zona francofona. Secondo l'Organizzazione Internazionale della Francofonia, nella relazione dell'inchiesta 2005 sul numero di francofoni nel mondo, il 18% della popolazione camerunense è veramente francofona (cioè parla e scrive

⁶ Con il Decreto n° 2008/376 sull'organizzazione amministrativa della Repubblica del Camerun, le dieci province amministrative che contava il Paese prendono l'appellativo "regione".

bene la lingua francese), mentre il 26,8% lo è parzialmente (OIF 2007). Queste percentuali non sono abbastanza significative se non si considera il fatto che oltre 280 lingue autoctone convivono con le due lingue ufficiali. Si può quindi concludere che esiste una costante progressione della lingua francese e un bilinguismo abbastanza “disuguale” nei fatti.

1.4.1.2 Le lingue nazionali⁷

Il Camerun conta dieci⁸ grandi gruppi etnici suddivisi in più di 230 sottogruppi e di conseguenza anche una moltitudine di lingue locali. Sono le lingue naturali dei camerunensi, cioè quelle che erano presenti nel territorio nazionale prima di ogni contatto con l'estero. L'inventario preliminare dell'*Atlas linguistique du Cameroun* ha repertoriato nel 1983, 248 lingue chiamate *unité-langue* e definite come un insieme di varianti linguistiche identificabili geograficamente e spesso intercomprensibili. Ma, ricerche recenti (Bitjaa Kody 2001, Sadembouo 2005, Maurer 2010) hanno permesso di attualizzare decine di *unité-langues* e di scoprire alcune in via di estinzione dovuto al fatto che i locutori di origine non la praticano più e la sostituiscono con altre lingue veicolari o quelle più dominanti. Per Bitjaa Kody⁹, le lingue nazionali sono 283 di cui 279 vive e 14 morti. Fra le lingue dette vive alcune sono in via di estinzione (perché parlate da un pubblico inferiore a 1000 persone), altre sono dette minoritarie (è la categoria più numerosa con 183 lingue, hanno ognuna un numero di parlanti inferiore a centomila) e quelle parlate da più di centomila locutori sono dette maggioritarie e in

⁷ Nei vari studi sulle lingue in Africa (Gfeller, Robinson 1992; Heine, Nurse 2004; Queffelec 2007; Turchetta 2008), vengono riferite con aggettivi come “autoctone”, “etniche”, “locali”, “naturali”, “materne”. La denominazione *langues nationales* viene adottata nel 1974 dal Consiglio Nazionale degli Affari Culturali del Camerun per indicare le lingue autoctone rispetto a quelle europee.

⁸ I principali gruppi etnici sono i *Fang* (19,6%), i *Bamiléké* e *Bamun* (18,5%), i *Bassa* e *Douala* (14,7%), i *Peul* (9,6%), i *Tikar* (7,4%), i *Mandara* (5,7%), i *Maka* (4,9%), i *Chamba* (2,4%), i *Mbum* (1,3%) e gli *Haoussa* (1,2%).

⁹ Il discorso sul numero esatto delle lingue locali parlate in Camerun suscita da sempre grande controversia. Le informazioni dell'“*Ethnologue*”, www.ethnologue.com, contano 279 lingue ma le statistiche variano da uno studioso all'altro e spesso da un anno all'altro. Le cifre date da Bitjaa Kody offrono un numero fisso in una scala internazionale. Peraltro queste statistiche corrispondono a quelle della SIL-Cameroun (Société Internationale de Linguistique), organo locale di riferimento in fatto di sociolinguistica.

Camerun ce ne sono 14¹⁰. Le lingue nazionali sono usate in diversi settori di attività. Sono presenti nella comunicazione sociale, nelle discussioni familiari, nei media, principalmente nelle radio comunitarie locali, negli scambi commerciali nelle grandi città, durante i riti e i tribunali tradizionali, in politica nelle campagne elettorali, nelle arti e espressioni culturali ecc.

1.4.1.2.1 Il valore identitario delle lingue nazionali

La frammentazione linguistica in Camerun rispecchia un'uguale frammentazione culturale ed etnica che può essere percepita come un impedimento alla coesione nazionale. Per ridurre appunto le distanze tra le diverse etnie, alcune delle lingue hanno acquisito col passare del tempo un carattere di lingua veicolare. A seconda del tasso di diffusione sul territorio e del numero di parlanti reali come L1, abbiamo costruito una tabella delle dieci lingue locali più diffuse sul territorio nazionale.

Tabella 1: Prime dieci lingue nazionali più parlate in Camerun

Numero	Lingua	Regioni	Numero di parlanti L1	Percentuale	Trascrizione scritta
1	Fulfuldé	Adamaoua, Nord, Estremo-Nord	5 000 000	33,33%	Sì
2	Beti-fang	Centro, Sud, Est	2 000 000	13,33%	Sì
3	Yemba	Ovest	300 000	2%	Sì
4	Ghomala'	Ovest	260 000	1,73%	Sì
5	Lamnso'	Nord-ovest, Ovest	250 000	1,66%	Sì
6	Bassa'a	Centro, Litorale	230 000	1,53%	Sì
7	Bamun	Ovest	215 000	1,43%	Sì
8	Medumba	Ovest	210 000	1,40%	Sì
9	Akoose	Nord-ovest	140 000	0,93%	Sì

¹⁰ Vedremo più avanti che la maggior parte delle lingue nazionali parlate dal nostro campione fa parte delle lingue maggioritarie.

10	Tupuri	Estremo-nord	125 000	0,83%	Sì
----	--------	--------------	---------	-------	----

Fonte: Nostra elaborazione da Maurer (2010).

Il *fulfuldé* copre tutta la zona settentrionale del Camerun (le tre regioni francofone dell'Adamaoua, del Nord e dell'Estremo-Nord). È la più diffusa delle lingue locali e raggruppa una popolazione molto eterogenea dal punto di vista della provenienza etnica. Il *fulfuldé* è una lingua transnazionale presente con più di 15 milioni di parlanti in una decina di paesi africani tra cui il Senegal, il Camerun, la Nigeria, il Ciad e la Repubblica Centro Africana. Appartiene al *phylum Niger Kordofan* e in Camerun, conosce tre varianti diatopiche: a Est il *fuunaangeere*, a Ovest il *hirnaangeere* e il *hooseereere* dei popoli “*peul*” delle montagne. In quanto patrimonio linguistico, il *fulfuldé* viene insegnato come materia a scelta nel Dipartimento di Lingue e Linguistica Africana della prima Università del Paese, ed è utile precisare che in questa lingua esiste un dizionario bilingue (dal *fulfuldé* al francese), un sillabo, una grammatica, racconti e fiabe (Bilola, Yadjji, 2010). Nella regione dell'Adamaoua, che costituisce il ponte tra la zona settentrionale e il Sud del Camerun, si è diffusa nelle popolazioni studentesche francofone dell'Università di Ngaoundéré che provenivano dalle diverse città del sud una variante ibrida chiamata “*franfulfuldé*” (torneremo a definire questa variante in 1.4.1.5).

La storia linguistica del Camerun è abbastanza esplicita sul rapporto che potrebbe intercorrere tra parlanti e lingue ufficiali. Nell'Africa sub-sahariana francofona dove molti paesi hanno ereditato il francese dopo le indipendenze, il Camerun rimane al giorno d'oggi uno dei pochi che non ha imposto a livello nazionale una lingua etnica (vedremo nei prossimi paragrafi che, anche se nessuna delle lingue nazionali è diventata veicolare e si è estesa sull'intero territorio, sono emerse nel corso degli anni parlate specifiche che tendono ad affermarsi nella comunicazione soprattutto di tipo orale). Il numero molto esteso delle lingue locali rende sicuramente più difficile la scelta di un'unica lingua da promuovere. D'altronde, francese e inglese essendo lingue obbligatorie “in tutte le situazioni in cui è rappresentato lo stato”, i giovani dell'epoca coloniale non erano favorevoli a una standardizzazione delle lingue nazionali e la

conoscenza delle lingue occidentali era una chiave di accesso alla modernità e al successo professionale presso strutture governative e commerciali.

Oggi, le lingue nazionali hanno una funzione di strumento di trasmissione del sapere tradizionale, sono lingue della comunicazione orale in famiglia, l'unica di cui hanno la padronanza gli anziani e alcuni adulti, il che conferisce loro un valore identitario. In effetti, "la langue [...] est le symbole essentiel qui témoigne de la vitalité d'un peuple. C'est fondamentalement le signifiant d'une culture. C'est ce sans quoi elle ne peut être appréhendée dans sa richesse et ses nuances" (Tabi-Manga 2000: 20). La lingua rafforza il senso di appartenenza a una tribù, come "mother tongue give me a sense of belonging to a tribe, to a group of people you want to belong to, a family group, that's valuable ... you don't want to feel that you are only there like a foreigner, you need to be where you are accepted" (Gfeller, Robinson 1992: 10). È quindi la lingua della storia dell'etnia, della sua organizzazione sociale e politica, dei riti e costumi più profondi. E ancora, (Gfeller, Robinson 1992: 13)

The ethnic language is the best vehicle for a cultural heritage. What may cause surprise, after many years of promoting official languages, is that the local language is still used as the language of communication, the preferred language when it is a question of 'discussing serious matters' or 'discussing a complex problem', 'exploring one's inner self', 'if one is distressed'. 'if you want to put the other person at ease'. To 'relax, take the air' when 'among friends', and so on.

Essere in grado di divulgare informazioni sulla protezione sociale, la salute, l'educazione, le campagne scrivendo nelle lingue locali potrebbe essere un mezzo per raggiungere ogni ceto sociale.

Using local languages for education in this way would send positive cultural messages. When the local language is the means of education, it becomes an analytical tool, worthy in itself of systematic attention and research. The fact of learning and evolving intellectually by means of the local language would signal that one can be educated and at the same time retain African culture better retain it in fact. (Gfeller, Robinson 1992: 14)

Usare le lingue nazionali come lingue di insegnamento e di apprendimento significherebbe accedere all'istruzione rimanendo legati alla propria cultura africana. In Camerun questi progetti sono ancora percepiti come sogni. Le ricerche sulla promozione delle lingue nazionali stanno vedendo i primi risultati di un percorso che ha portato non ancora alla scolarizzazione in almeno una delle lingue locali, ma per adesso all'inserimento di alcune di queste nei curricula delle scuole secondarie per una fusione tra educazione culturale e coesione sociale.

1.4.1.2.2 Le lingue nazionali nel sistema educativo

Per le autorità coloniali tedesche, la politica linguistica era basata fondamentalmente sulla promozione delle lingue locali che venivano insegnate nelle scuole elementari confessionali con l'obiettivo di dare al giovane camerunese un'educazione religiosa e qualche rudimento di lettura e di scrittura. Dal 1920 invece, la nuova gestione francese è assolutamente contraria alla politica di insegnamento attraverso le lingue nazionali, sono state aperte delle scuole pubbliche dove veniva imposto (anche alle scuole private confessionali) l'uso esclusivo del francese.

Oltre alle due lingue ufficiali (principali lingue della scuola) ereditate dalla colonizzazione, alle lingue straniere come il tedesco e lo spagnolo, alcune lingue nazionali sono oggi in fase di sperimentazione nelle scuole pubbliche e private. Questo è un segno dell'impegno - anche se molto lento - del governo verso una politica di integrazione e di valorizzazione delle lingue nazionali. Sono lodevoli le iniziative di organizzazioni non governative e di comitati locali tra cui il Progetto di Ricerca Operativa per l'Insegnamento delle Lingue in Camerun (PROPELCA), figura iconica nel campo delle ricerche sulle lingue locali, il cui lavoro è stato molto determinante prima nella scelta di questa politica linguistica da parte del Governo, poi nella creazione in alcune università di Dipartimenti di Studi Africani o di Linguistica delle Lingue Africane e contemporaneamente, alcune lingue sono diventate materie scolastiche nei centri di alfabetizzazione o in alcune scuole di sperimentazione.

Creato nel 1979 da un gruppo di ricercatori dell'Università di Yaoundé, il PROPELCA ha un triplo obiettivo: la generalizzazione e il rinforzo dell'insegnamento delle lingue

ufficiali, l'inserimento delle lingue nazionali nel sistema educativo e principalmente nella scuola elementare e la valorizzazione di alcune lingue nazionali veicolari. Questi obiettivi si fondano sull'idea secondo cui la conoscenza della lingua nazionale locale è un fattore abilitante dell'intero processo di apprendimento e le loro ricerche riguardano i modelli e i metodi di insegnamento delle e nelle lingue nazionali nel particolare contesto linguistico e culturale del Camerun. Il gruppo di ricerca prospetta da diversi anni un modello di *trilinguisme extensif* (Tadadjeu 1985, Sadembouo 2005) secondo il quale il giovane camerunense moderno dovrà essere in grado di comunicare almeno in tre lingue di cui una materna (lingua locale), una ufficiale tra il francese e l'inglese, una terza lingua dovrà essere sia una lingua nazionale veicolare sia la seconda lingua ufficiale. In un mondo moderno in cui si ha tendenza ad aprirsi ad altre culture, l'idea di "trilinguismo estensivo" traduce bene la possibilità, nonché la necessità di andare oltre considerando non solo i contesti linguistici e le possibilità istituzionali, ma anche le competenze e i bisogni individuali.

Dall'anno scolastico 2006/2007, grazie a una politica linguistica favorevole a una riforma dei programmi scolastici, e, in base al grado di strutturazione e alla disponibilità del materiale didattico esistente, alcune lingue locali sono entrate nel sistema educativo. Le finalità dichiarate (Maurer 2010)¹¹ di questo progetto sono:

- a. promuovere un tipo di cittadino radicato nella sua cultura;
- b. promuovere le lingue e le culture nazionali;
- c. facilitare l'acquisizione di conoscenze generali e di altre lingue;
- d. garantire il successo formativo e ridurre il tasso di abbandono scolastico proponendo attività legate al contesto socioculturale e linguistico dell'apprendente.

Inserendo quindi le lingue nazionali nel curriculum delle scuole, si tenderà progressivamente a riconciliare l'apprendente con il suo ambiente naturale attraverso

¹¹ http://www.elan-afrique.net/wp-content/uploads/2011/06/4_RapportCamerounFinal.pdf, Progetto LASCOLAF (*Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*), condotto da Pr. Barnabé Mbala Ze et Pr. Rodolphine Sylvie Wamba, ENS /Università di Yaoundé I.

l'apprendimento della sua lingua, considerata come miglior veicolo della cultura, "the ethnic language is the best vehicle for a cultural heritage" (Gfeller, Robinson 1992: 13). Si tratta da un punto di vista operativo, di presentare la cultura e la società locale attraverso la lettura e l'analisi delle strutture linguistiche dei proverbi nelle diverse lingue con l'obiettivo di dimostrare la complessità delle lingue e culture camerunensi ma anche le loro ricchezze. Le scelte metodologiche per le prime due classi della scuola secondaria riguardano l'insegnamento/apprendimento di competenze linguistiche e comunicative in una lingua locale diversa da quella dello studente e per il terzo anno, si approfondiscono le competenze culturali con l'analisi e l'interpretazione di riti, miti e costumi dei gruppi culturali più importanti del Paese. Esiste anche una dimensione contrastiva che aiuta lo studente ad essere consapevole delle proprie difficoltà nella lingua ufficiale, attraverso le attività di confronto delle strutture della lingua locale che studia e il francese o l'inglese.

Il pluralismo linguistico e culturale che caratterizza gli spazi francofoni dell'Africa sub-sahariana dà luogo ad un uso trasversale delle diverse lingue. In Camerun, la coabitazione permanente delle lingue locali, delle lingue del periodo coloniale, del francese e dell'inglese lingue ufficiali ha creato una situazione di prestito complesso e reciproco che fa sì che le lingue usate nei contesti più vari si mescolano e si arricchiscono a vicenda: mentre le lingue ufficiali si colorano di tratti linguistici delle lingue locali, quelle locali evolvono verso uno statuto diverso dall'origine. Al di là di questo fenomeno di interferenze, si è assistito in Camerun alla nascita di autentiche lingue "ibride". Si tratta del *pidgin English* e del *Camfranglais*.

1.4.1.3 Il pidgin English

Il processo di pidginizzazione è definito in base a un'altra lingua base dalla quale il pidgin attinge, dal punto di vista strutturale e funzionale. In genere, il pidgin è caratterizzato da una semplificazione delle strutture grammaticali e lessicali. Si distinguono le lingue pidginizzate dai pidgin costituiti (De Feral 1989: 1). Il *pidgin English* in Camerun appartiene alla seconda categoria di cui i tratti principali sono la mancanza di ogni riferimento ad una norma e una sociolinguistica molto dinamica

caratterizzata dai continui prestiti alle lingue in presenza, dall'influenza delle caratteristiche di parlanti (principalmente gente poco istruita, commercianti e braccianti)¹².

Il *pidgin English* nasce sulle coste camerunensi già dai primi contatti con gli esploratori portoghesi e dopo con i colonizzatori. È una lingua che si è strutturata in tempi molto brevi, sulla base della struttura della lingua inglese e si è poi arricchita del tedesco, del francese e del lessico delle lingue locali (Tabi-Manga, 2000:17). In effetti, non avendo altri strumenti di comunicazione, i primi colonizzatori la usavano nelle negoziazioni commerciali e nei primi trattati politici.

Durante la doppia occupazione francese e inglese, il *pidgin English* diventa (e lo è ancora oggi) una vera lingua franca, dato che era la lingua di nessuno e di tutti, l'unica che permetteva ai camerunensi di varie origini etniche di incontrarsi tutti insieme attorno a un comune strumento di comunicazione, per parlare e raccontare le loro esperienze. Aboliva le barriere culturali e linguistiche, favoriva il dialogo interetnico. Il *pidgin English* riesce a sminuire le distanze tra individui appartenenti a gruppi dissimili, diventa oggetto di appropriazione da parte di gruppi etnici come i *Bamiléké*, di professioni (ad esempio i commercianti nelle grandi città), ma anche della comunità nazionale all'estero.

Carol De Feral (1989, 2010) sostiene che in Camerun esistono ben due pidgin diversi: il *pidgin English anglofono* parlato nelle due regioni anglofone del Nord-Ovest e del Sud-Ovest, in contatto permanente con l'inglese standard delle popolazioni alfabetizzate, sembra una sua continuità interlinguistica e il *pidgin English francofono* delle regioni dell'Ovest, del Litorale e delle città confinanti o quelle a grande flusso commerciale. Quest'ultimo costituisce un sistema linguistico più autonomo e più marcato rispetto all'inglese standard. Il *pidgin English* sopravvive in Camerun proprio grazie alla moltitudine di lingue nazionali che convivono sul territorio e non sono sempre intercomprensibili. Nonostante si contassero nel 2003 almeno quattro milioni di parlanti (Bilola 2003), il *pidgin English* è completamente escluso dai curricula

¹² In questa trattazione, ci interessiamo poco agli aspetti strutturali di questa parlata. Il nostro obiettivo è una descrizione per capire quale posto occupa il *pidgin English* tra le lingue presenti.

scolastici¹³, viene usato in modo sporadico nelle trasmissioni radiofoniche e nella stampa sia per un momento umoristico sia per una funzione divulgativa per raggiungere gli strati meno scolarizzati. In linea di massima, i camerunensi usano il *pidgin English* nelle situazioni di comunicazioni in cui non hanno né la stessa lingua nazionale né una delle lingue ufficiali in comune. Molto spesso, viene usato anche da cittadini della stessa zona linguistica se non sono scolarizzati oppure per motivi personali e in alcune situazioni formali nelle regioni anglofone quali la messa, i tribunali e i riti tradizionali. Perciò, gode di una fluidità sociale che fa sì che il numero dei parlanti/ascoltatori è sempre in aumento.

1.4.1.4 Un parlato misto: il Camfranglais

I parlati misti, interazioni tra due o più codici linguistici diversi in situazioni di contatto linguistico, costituiscono oggi la conseguenza saliente del multilinguismo/multiculturalismo che caratterizza le società dell’Africa sub-sahariana francofona. Queffelec (2007) ne studia tre: l’*hindoubill* del Congo Democratico, il *camfranglais* del Camerun e il *nouchi* della Costa d’Avorio, tutti e tre “ibridi” costituiti sulla base del francese, complessi da studiare, dato che sono in continua evoluzione, non si conformano a una norma stabilita e la variabilità sembra essere la loro caratteristica fondamentale.

Il multilinguismo generalizzato, il mancato utilizzo di una delle lingue locali come lingua veicolare dello Stato e il bisogno sociale di identità sono nella maggior parte dei casi i motivi della nascita dei parlati misti, almeno per quanto riguarda l’Africa nera (Queffélec 2007: 279). La denominazione “*camfranglais*” rispecchia la natura tridimensionale del concetto. In effetti, è un parlato misto che si è sviluppato dal contatto tra le lingue locali, il francese e l’inglese e di alcuni elementi del *pidgin-English*.

A prima vista, il *camfranglais* sembra circoscritto nel registro “ludico” se si prende in considerazione il fatto che è usato essenzialmente dai giovani in contesti informali e

¹³ Per le politiche linguistiche, il *pidgin English* mette a rischio l’apprendimento dell’inglese standard.

di massima convivialità nei grandi centri urbani. Le tematiche sviluppate parlano delle turpitudini, delle frustrazioni quotidiani e della disoccupazione, argomenti di interesse dei giovani. È la lingua dei discorsi sulla vita quotidiana, dello sport e dell'amore. Però, col passare del tempo, il *camfranglais* si arricchisce in modo continuativo e raggiunge oggi una dimensione sociale tale da essere usata nelle comunicazioni di massa, nei giornali, nel teatro, nella canzone. Machetti e Siebetcheu (2013: 3) identificano nel *camfranglais* almeno cinque funzioni sociolinguistiche: "codification, opposition to official languages; identification and expression of the sense of belonging in a specific group; integration in a specific context of use (markets, ghetto, etc.); independence from standard languages to freely enhance linguistic creativity; playfully, to entertain interlocutors" e, nella stessa ricerca sugli usi del *camfranglais* in un contesto migratorio come l'Italia, gli autori descrivono così l'evoluzione di questo parlato:

in over forty years, the *camfranglais* speaker identikit has changed in term of gender, age, social class, contexts, countries and communicative functions. Significant changes over time have also covered the lexicon, in reference to the contact with the global and virtual world, as well as the communication channel: after radio and newspapers, *camfranglais* is now widespread in advertising signs [...] in the social network.

Dal punto di vista sociolinguistico, il *camfranglais* è in effetti molto variabile, la pluralità e la grande differenziazione¹⁴ delle lingue locali fa sì che questa parlata assume tratti specifici in base alle diverse città in cui viene usata. Inoltre, è una parlata marcata, innovante e molto deviante: si allontana da ogni norma appartenente a un sistema linguistico definito, si caratterizza da un'eccessiva semplificazione delle strutture e delle forme grammaticali e da un'abbondante integrazione di neologismi, si adatta ai bisogni e alla creatività del parlante. La sua struttura sintattica è molto semplice e più vicina a quella del francese rispetto all'inglese, e dal punto di vista

¹⁴ Appartengono ad almeno quattro phylum linguistiche distanti tipologicamente: si contano le lingue camito-semitiche, bantu, nigero-congolesi e le lingue nilo-sahariane. Per approfondimenti, Heine B., Nurse D. (a cura di), 2000, *African languages: an introduction*, trad. fr. di Tourneux H., Zerner J., 2004, *Les langues africaines*, Paris, Karthala.

morfologico, ha poche regole, il verbo in *camfranglais* è costruito sul paradigma della prima coniugazione francese principalmente al presente indicativo.

Questa estrema variabilità, flessibilità e adattabilità del *camfranglais* ma soprattutto la sua rapida espansione traduce forse la ricerca di un'identità linguistica nazionale, di un'identità "camerunense" (De Feral 2009, 2010) in un territorio multilingue dove le lingue ufficiali ereditate dalla colonizzazione non sono valorizzate come lingue identitarie¹⁵. Il *camfranglais* riesce a trascendere le diversità interetniche nutrendosi da diverse lingue nazionali, riesce a mascherare l'opposizione secolare e sottintesa tra francofoni e anglofoni, riesce a stabilire un equilibrio tra giovani scolarizzati e quelli poco o non scolarizzati. Kuitche Talé (2014: 46) sottolinea a questo proposito come il *camfranglais* possa essere considerato "un simbolo di unione nazionale in questo contesto di multilinguismo e di plurilinguismo generalizzato, una parlata che trascende le differenze etniche e traduce implicitamente, attraverso il suo ibridismo, il desiderio latente di una lingua comune a tutti".

1.4.1.5 Il franfulfuldé

Il *franfulfuldé* è un parlato ibrido nato dal contatto permanente tra il francese lingua ufficiale e il *fulfuldé*, lingua veicolare delle regioni settentrionali del Camerun. Questo parlato si è sviluppato principalmente nella cittadina universitaria di Ngaoundéré che fa da ponte tra le regioni settentrionali e quelle del sud del Camerun e conta tra gli universitari, giovani provenienti dalle più svariate zone linguistiche del Paese. Nasce quindi come mezzo di comunicazione a metà strada tra il *fulfuldé* e il francese ma si evolve e guadagna spazio anche nelle situazioni di comunicazione informali dove la lingua identitaria e veicolare cioè il *fulfuldé*, era lingua per eccellenza di ogni strato sociale.

Più vicino al *pidgin English* e meno al *Camfranglais*, il *franfulfuldé* è una coesistenza di idiomi, un'alternanza di codici nella misura in cui ognuna delle lingue in gioco mantiene le regole di funzionamento proprie (Queffelec 2007: 278). Si riesce quindi a

¹⁵ Ricordiamo che nessuna delle 283 lingue autoctone è riconosciuta a livello nazionale come lingua ufficiale.

identificare, in modo relativamente facile, i frammenti di lingua appartenenti all'uno o all'altro sistema linguistico nell'enunciato o nel discorso in *franfulfuldé*. Questa parlata conta tra i suoi locutori allievi, studenti universitari e giovani più o meno scolarizzati che lo usano per distaccarsi dagli anziani e dai giovani non scolarizzati da un lato, ma anche dai sistemi linguistici che rispecchiano norme sociali e linguistiche troppo rigide (Bilola, Yadjì 2010). Diventa una lingua di prestigio che partecipa alla costruzione di un'identità generazionale.

Dal punto di vista morfosintattico e lessicale, il *franfulfuldé* si realizza attraverso un'alternanza di codici, i prestiti e le interferenze delle due lingue principali ossia il francese e il *fulfuldé*. L'alternanza del codice linguistico del francese e quello del *fulfuldé* nello stesso enunciato o nello scambio verbale tra due locutori è influenzata dalla scolarizzazione in lingua francese o da una padronanza assai limitata della lingua identitaria; per il fatto che questa parlata viene usata di solito nelle situazioni interattive in cui veniva usato prevalentemente il *fulfuldé*, si può pensare che i prestiti, principalmente quelli presi dal francese per indicare realtà nuove importate dalla cultura occidentale e introdotte nella cultura locale, sono coscienti e conferiscono a chi li usa, una posizione di superiorità rispetto agli interlocutori meno acculturati.

Per Bilola (2010: 31), il *franfulfuldé* costituisce un arricchimento del patrimonio linguistico camerunense anche se contribuisce in un certo senso all'estinzione del “*fulfuldé pur*”. È suscettibile, vista la sua espansione anche ai non scolarizzati, di diventare una lingua veicolare transnazionale. È, come il *pidgin English* e il *camfranglais*, forse l'espressione pragmatica di resistenza alla dominazione linguistica dell'Europa? A parte le lingue ufficiali, retaggio di un passato coloniale, esistono nello scenario nazionale anche lingue straniere scelte e volute dalle politiche linguistiche e inserite nel sistema educativo locale da diversi anni.

1.4.2 Le lingue straniere nel panorama sociolinguistico camerunense

Quando si parla di lingue straniere nel contesto sociolinguistico del Camerun, ci si riferisce in primo piano a tedesco e spagnolo che vi sono presenti da tempi remoti. Per il tedesco, la presenza nell'ottocento è legata alle conquiste coloniali della Germania.

L'arrivo dello spagnolo risale alla metà del novecento. L'arabo invece, insegnato come LS, è in realtà la lingua materna delle popolazioni del dipartimento del Logone-et-Chari nella regione dell'Estremo-Nord confinante con il Ciad dove è una delle lingue ufficiali. Questa lingua gode di un particolare prestigio sul territorio anche perché in Camerun il 21,8% della popolazione nazionale è di confessione islamica e di cultura musulmana. Italiano e cinese, anche se hanno fatto il loro ingresso nelle scuole secondarie solo recentemente, rispettivamente negli anni scolastici 2011/2012 e 2012/2013, erano già presenti nei vari aspetti della vita sociale e accademica.

A livello istituzionale, le cancellerie diplomatiche, i centri culturali e altri istituti promuovono le immagini dei rispettivi paesi e riescono perciò a lasciare dei segni palpabili della loro presenza. Il centro culturale spagnolo, creato nel 1989, conta tra le sue attività l'organizzazione dei corsi di lingua e incontri culturali. Il *Goethe Institut Kamerun* invece, creato nel 1961, offre corsi di lingua e attività culturali che si sono intensificati nel corso degli anni nei settori dell'arte visiva, del teatro, della musica classica e della musica tradizionale africana. Per quanto riguarda la Cina, il Camerun è il primo Paese dell'Africa Nera a ospitare nel 2007 un istituto *Conficius*, rete cinese dei centri culturali. Le loro attività si concentrano sull'insegnamento e la promozione della lingua e della cultura cinese ai camerunensi di tutte le età, da quelli che hanno dei progetti migratori a quelli che vorrebbero insegnare il cinese in loco. Ad oggi esistono ben cinque poli di insegnamento del cinese, espansioni dell'"istituto", sparsi sul territorio nazionale. In pochi anni, il cinese ha attratto più di 2.500 giovani desiderosi di ottenere una borsa di studio per un periodo di formazione nel Paese di Mao Tse Tung.

L'ambasciata d'Italia apre le porte a Yaoundé nel 1962. Per diversi anni, oltre alla tutela dei progetti economici, i suoi interventi per la cooperazione allo sviluppo sono stati maggiormente indirizzati ai settori della sanità e della tutela dei soggetti diversamente abili. Ha acquisito anche maggior visibilità con i circa 300 visti che rilascia ogni anno a studenti camerunensi desiderosi di studiare nelle università italiane. Questi ultimi anni però, l'ambasciata sta intensificando le sue apparizioni

nella vita sociale e culturale in Camerun. Ricordiamo qua brevemente¹⁶ lo spazio fisico e mediatico occupato dalle manifestazioni di questa ambasciata durante l'ultima fiera delle imprese in Camerun nel dicembre 2014 o ancora il progetto "ciclo del cinema italiano" in corso da novembre 2014 e intitolato *rires, émotions, espoir*, gratuitamente offerto dall'ambasciata e che vede la proiezione di film italiani sottotitolati in francese al pubblico delle due città più grandi del Paese. Sono undici proiezioni a cadenza mensile di film prodotti negli ultimi cinque anni con temi che vanno dall'amore all'immigrazione, all'opposizione tra giovani e adulti.

All'interno di un discorso relativo all'impatto delle lingue straniere in Camerun, si rende necessaria anche un'analisi delle tracce delle culture e civiltà che queste lingue trascinano nel contesto socioculturale locale.

La presenza, pur in numeri contenuti di cittadini tedeschi, spagnoli, italiani o cinesi incide sicuramente sul contesto territoriale. Il contatto non può essere inattivo, al contrario nascono rapporti con persone e con ambienti, si intrecciano i diversi sistemi sociali, culturali ed economici. Le varie individualità culturali, provenienti dalle varie società e parlando varie lingue imprimono sul territorio quei segni che rendono, anche in modo implicito, una dominanza culturale, "unica e tipica" della società che l'ha prodotta. A livello locale, si nota un'identificazione vera e propria con queste culture "straniere" sia nella comunicazione pubblica (nelle insegne dei negozi e nei pannelli pubblicitari) sia nella sfera socio familiare più ristretta (nominativi e appellativi di bambini), ad opera sia delle enti promotrici delle lingue-culture straniere in presenza sia delle scelte nazionali di ex-immigrati e di semplici autoctoni.

Tra i motivi principali di questa appropriazione linguistica o multilinguistica, possiamo elencare qua i mezzi di comunicazione di massa ossia la televisione e internet da una parte, e dall'altra parte, lo sport.

Per quanto riguarda i media, la diffusione delle serie televisive spagnole, ispanoamericane e italiane si succedono ormai da più di quindici anni non solo sulla televisione nazionale, ma anche sui canali privati e su quelli satellitari. Le *telenovelas* sono una categoria di serie televisive che attraggono un pubblico molto numeroso ed

¹⁶ La cooperazione tra Italia e Camerun sarà oggetto di un'analisi più dettagliata nel seguito di questo lavoro.

eterogeneo in Camerun, dai più giovani agli adulti, dagli scolari agli universitari, in campagna come in città. Tali serie seducono per i temi sentimentali e spesso drammatici, per l'aspetto onirico che allude ad orizzonti lontani ed esotici, per le sonorità musicali, romantiche e poetiche delle espressioni linguistiche mantenute nella lingua di origine, spagnolo o italiano per la maggior parte. Diventano una cultura sociale, un momento di comunione che vede riunita tutta la famiglia intorno al piccolo schermo, proprio come per una partita di *Champions League*.

Lo sport, e principalmente il calcio, è un emblema che riesce a riunire e riconciliare i camerunensi. È da sempre una passione, ancor prima del successo della squadra nazionale *i leoni indomabili* ai mondiali del 1990 in Italia¹⁷ e dopo con la presenza di calciatori camerunensi nelle grandi squadre dei campionati europei. Lo sport è un ambito in cui tanti giovani trovano termini tecnici che riutilizzano nei contesti sociali. È solito sentire nei loro discorsi parole come *scudetto, bundesliga, pichichi, barcelona, calcio, calciomercato, liga, el clàssico, ecc.*

Le lingue presenti sul territorio consentono, soprattutto per quanto riguarda le lingue romanze spagnolo e italiano, di “creare un territorio di confine e di contatto che rende possibili intricate sovrapposizioni, scambi, interferenze e miscugli linguistici che costituiscono delle risorse espressive per il territorio” (Siebetcheu 2010: 150), questo dà luogo a produzioni plurilingui di espressioni, di scritte che si traspongono alla realtà camerunense, iscrivendosi nelle attività della vita quotidiana e della comunicazione pubblica e sociale. I settori prediletti sono quelli della ristorazione, del settore alberghiero, della cosmetica e della moda. I servizi, le attività umane e lucrative, gli strumenti informativi e orientativi si colorano di un valore culturale esotico.

Le lingue intervengono nella configurazione dello spazio urbano che diventa un universo irreal e onirico. Hatolong-Boho (2013) concepisce questa appropriazione-miscela delle lingue come un'evasione, una fuga della realtà socioeconomica che prende inizio negli anni novanta. L'ambiente scritturale urbano diventa una piattaforma in cui si trasferiscono le frustrazioni dei giovani disoccupati. L'evasione è

¹⁷ La squadra camerunense, seconda nazionale di calcio dell'Africa sub-sahariana dopo lo Zaire a partecipare ai mondiali di calcio nel 1982, raggiunse nel 1990 in Italia i quarti di finale sconfiggendo squadre illustre come quelle dell'Argentina e della Colombia.

percepita nel doppio senso spaziale, verso mondi esotici, e temporale verso epoche più felici o utopiche. I suoi esempi concentrati sulla toponimia, partono dai nomi dei quartieri sorti negli ultimi vent'anni nelle principali città del Paese. Ad esempio, ricordiamo i quartieri *Santa Barbara*, *El Dorado*, *Flamenco*, ecc.

Le maggiori rappresentazioni si hanno nelle insegne dei negozi: troviamo gli italianismi come “*Supermarché Santa Lucia*”, “*Restaurant Pizza Roma*”, “*La bellezza Africana*”; gli ispanismi come ad esempio “*Zapatero bar*”, “*Restaurant la comida*”, “*El Dorado Hotel*”, “*Dulce Cama*”, “*Amistad sin frontera*”, “*La casa del intimo*”, “*Angelica Dressing*”; in tedesco abbiamo rilevato solo “*Café Bundesliga*” nella capitale.

È solito sentire appellativi come “*amore mio*”, “*mia cara*”, “*mi amor*”, “*pequena*” o “*gallina*” per indicare la propria ragazza. Molti dei nomi dati ai neonati ricordano gli eroe e le eroine delle telenovelle.

Lo studio del panorama sociolinguistico dimostra che il Camerun è una società in cui si incontrano una moltitudine di lingue di maggiore o minor prestigio a seconda degli individui presi in esame. La diversità diventa in questo territorio una fonte di ricchezza, nascono identità plurali con la conseguente visione plurale del mondo e dei punti di vista. Il maggiore pubblico coinvolto nell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere però si ritrova per lo più nelle scuole secondarie.

1.4.2.1 Le lingue straniere nel sistema scolastico

Il sistema formativo del Camerun prevede da diversi decenni l'insegnamento di lingue straniere di notevole importanza sul mercato delle lingue. Se il francese e l'inglese sono lingue ufficiali dello Stato, spagnolo, tedesco e arabo godono di una lunghissima tradizione di insegnamento. L'italiano e il cinese sono scelte più recenti delle politiche educative e linguistiche. Mentre l'italiano farà parte di una cospicua analisi nel prossimo capitolo, abbiamo scelto in questa sede di non soffermarci al caso del cinese, principalmente per il motivo che, come l'italiano, sta ancora facendo i primi passi nel sistema educativo. L'approfondimento delle analisi riguardo allo spagnolo e al tedesco ci permettono, in una proiezione nel tempo, di fare un confronto concreto della

situazione della loro diffusione con quella dell'italiano e di immaginare quale sarà il raggio di diffusione dell'italiano fra alcuni anni.

1.4.2.1.1 Il tedesco nel sistema scolastico in Camerun

La storia dell'insegnamento del tedesco nelle scuole in Camerun è fortemente legata alle vicende coloniali. In effetti, ancor prima dell'arrivo dei colonizzatori tedeschi, i missionari della chiesa battista presenti in Camerun insegnavano nelle scuole usando le lingue locali (duala e bali) e tentarono per diversi anni di resistere alle pressioni del governo coloniale che chiedeva loro di imporre l'uso del tedesco nelle scuole. Solo nel 1907 viene messo alla luce nel corso di una conferenza sull'educazione, il problema della lingua di insegnamento nelle scuole. Mentre le missioni cattoliche adottano il tedesco come lingua di insegnamento, quelle protestanti promuovono il tedesco insieme ad una lingua vernacolare in un sistema bilingue. Questa situazione andrà avanti fino al 1916 quando il Paese passa all'amministrazione britannica che sradica il tedesco a favore dell'inglese e di alcune lingue locali.

Alcuni intellettuali vedono nell'insegnamento del tedesco nelle scuole locali oggi, il prolungamento del neo-colonialismo in un contesto in cui l'indipendenza politica ufficiale ha lasciato sussistere una dipendenza economica e culturale rispetto alle ex-colonie. In uno studio condotto da Gomsu (1985) sui perché dell'insegnamento di questo idioma dopo le indipendenze, le autorità germaniche sostengono dei motivi all'espansione e alla diffusione culturale mentre quelli camerunensi espongono motivi legati alla sua importanza per la scienza e per l'economia.

Come lingua straniera, il tedesco viene reinserito nel sistema educativo nel 1948. I primi insegnanti sono in maggioranza di madrelingua o docenti locali formati in Senegal. Nell'intento di formare docenti in loco per la promozione del tedesco e dello spagnolo, un dipartimento di lingua viene aperto prima alla Scuola Normale Superiore di Yaoundé nel 1975 e successivamente nel 1977 nella prima università statale.

Il *Goethe Institut Kamerun* è molto presente nella cooperazione all'educazione. Si impegna nella formazione continua e l'aggiornamento degli insegnanti di tedesco delle

scuole secondarie, per la promozione degli scambi interculturali e per lo sviluppo di una rete di borse di studio per studenti “eccellenti” e insegnanti-ricercatori.

1.4.2.1.2 Il caso dello spagnolo

Lo spagnolo ha sicuramente il primato tra le lingue straniere inserite nella scuola secondaria in Camerun. Nell’anno scolastico 2005-2006, erano 62.430 gli studenti di spagnolo in 1.017 scuole secondarie guidati da 759 insegnanti rispetto ai 573 insegnanti di tedesco per 40.227 studenti nelle stesse scuole.

Lo spagnolo viene introdotto come lingua straniera nella scuola secondaria in Camerun nel 1951 e nel 1963 entra nell’istruzione universitaria. L’annuario dell’Istituto Cervantes rileva il fatto che dal 1977, anno in cui la diplomazia spagnola si è istituita nel Paese, il numero di studenti, la formazione qualitativa e quantitativa dei docenti, i programmi formativi continuano a crescere e a migliorare. Si rivela così una tendenza dei giovani camerunensi a preferire lo spagnolo al tedesco per due motivi principali: da una parte, lo spagnolo non porta con sé l’impronta di lingua coloniale dietro una cultura di imperialismo di cui le conseguenze sono ancora attuali nelle menti. Dall’altra parte, attrae anche la sua posizione sul mercato delle lingue per cui, “el estudiante que se acerca al espanol lo hace con una mirada limpia de connotaciones, consciente de que es la lengua de unos 400 millones de personas en el mundo” (Gódinez González, Martínez Hernando, Rodríguez Dopico 2006: 63). Tra i motivi della preferenza della lingua spagnola in Camerun, possiamo contare anche le similitudini lessicali e grammaticali con il francese (maggior lingua dell’istruzione), sono in effetti due lingue romanze e gli apprendenti ne parlano come di una lingua musicale, dolce e melodiosa. È inoltre rilevante il fatto che il Camerun confina nella sua parte Sud con la Guinea Ecuatoriana che ha lo spagnolo come lingua ufficiale ed è stato per un tempo una delle destinazioni migratorie dei camerunensi.

1.4.2.1.3 L'arabo nelle scuole in Camerun

L'insegnamento dell'arabo in Camerun risale al periodo coloniale dove è stato combattuto con la massima energia dalla tutela francese che considerava l'arabo "il veicolo dell'anticolonialismo". Insegnare il francese nelle scuole (soprattutto quelle del Nord-Camerun) aveva un duplice obiettivo: l'obiettivo politico di controllare le popolazioni musulmane e l'obiettivo sociale di spingere questa comunità ad avvicinarsi all'istruzione scolastica occidentale (Fotso 2009: 68). Dopo l'indipendenza nel 1960 e l'arrivo al potere del primo presidente – tra l'altro di confessione musulmana – l'insegnamento dell'arabo diventa anche un modo per promuovere l'educazione islamica sul territorio nazionale. Entra ufficialmente a far parte dei programmi educativi dell'insegnamento secondario nel 1963 anche se bisognerà aspettare più di quarant'anni per vedere l'impegno del governo nella standardizzazione di questi insegnamenti (Fotso 2009: 88).

Esistono in Camerun due contesti diversi di insegnamento della lingua araba: uno non ufficiale nelle scuole coraniche e nelle scuole "franco-arabe" che funzionano senza l'accredito del governo e quello ufficiale. Questo ultimo è quello impartito come lingua straniera nelle scuole secondarie pubbliche e private riconosciute e gestite dal Ministero degli Insegnamenti Secondari (*MINESEC* d'ora in avanti). L'obiettivo essendo di sviluppare nell'apprendente prima l'abilità a comprendere e a produrre testi in arabo per le svariate situazioni comunicative e poi l'acquisizione dei valori che gli permetteranno di integrarsi e di vivere in armonia con gli altri (Fotso 2009: 76). Nei programmi universitari, l'arabo è insegnato dal 1996 in sei delle otto università statali. Un aspetto rilevante dell'insegnamento/apprendimento delle LS a scuola è la costituzione dei club culturali che vanno oltre il programma e l'orario scolastico e che operano per la diffusione di quelle lingue. Studenti di vari classi e diversi livelli di competenza sono coinvolti in attività culturali, conferenze, visite guidate e esperienze legate alla lingua-cultura che apprendono. Questo dimostra un dinamismo che va oltre la necessità di ottenere un voto per superare l'esame, e esprime un bisogno, una volontà, un piacere nello studio della lingua straniera.

1.4.2.2 La programmazione per l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole in Camerun

Le scuole secondarie sono disciplinate dal Ministero degli Insegnamenti Secondari (*MINESEC*) di cui i servizi centrali gestiscono le questioni educative e prendono delle decisioni che sono poi imputate all'intero sistema. In ogni regione (il Camerun ne conta 10), il *MINESEC* è rappresentato da servizi e strutture secondarie. Le istituzioni scolastiche sono alla base della piramide e costituiscono i pilastri del sistema nella misura in cui ospitano la coppia studente/insegnante, nucleo fondamentale dell'educazione.

La programmazione è un insieme di “criteri che devono guidare ciascun docente nel proprio percorso didattico, sia nella scelta sia nella sequenziazione e valutazione dei contenuti del corso, in modo da affrontare tutte le componenti del processo educativo” (Cini 2011: 145). Per Balboni (2002: 90-91), il programma “rimanda ai documenti ufficiali in cui si descrivono le mete e gli obiettivi, indicandoli per grandi linee senza tuttavia procedere a un'elencazione dettagliata. Spesso si tratta, in realtà, di manifesti glottodidattici, in cui si dà largo spazio alla descrizione del “come dovrebbe essere” trascurando il “come potrà essere”. I programmi ufficiali di spagnolo, italiano e arabo consultati non sfuggono a questa tradizione. In effetti, i programmi ufficiali concepiti dalle commissioni del *MINESEC*, definiscono per ogni materia dettagliati aspetti che trovano, per quanto riguarda l'insegnamento delle LS, molti punti in comune: sono definiti gli obiettivi dell'insegnamento delle LS, il ruolo e i doveri del docente, i metodi di insegnamento e di valutazione delle competenze con dei facsimili delle prove agli esami ufficiali.

Le lingue straniere sono inserite esclusivamente nel sottosistema francofono a partire dal secondo biennio¹⁸ – detto ciclo di orientamento – della scuola secondaria. Gli studenti possono scegliere tra spagnolo, tedesco, arabo, italiano e cinese. Dopo i primi due anni, gli studenti che scelgono l'indirizzo linguistico-umanistico mantengono la

¹⁸ Viene ribadito nella circolare ministeriale n°18/14 del 11 agosto 2014 insieme ad altre istruzioni per l'insegnamento nelle scuole secondarie che le lingue straniere vanno introdotte esclusivamente a partire dal terzo anno nelle classi di “*quatrième*”.

stessa lingua straniera per altri tre anni e la portano all'esame *Baccalauréat*¹⁹. Il primo ciclo è un ciclo di iniziazione alle LS e si concentra sull'acquisizione delle competenze linguistiche (grammatica e coniugazione dei verbi, lessico, ortografia e pronuncia). Si passa poi in modo progressivo alle strutture più complesse e, per quanto riguarda lo spagnolo ad esempio, all'introduzione dei testi letterari e all'insegnamento della cultura straniera. Il monte ore assegnato alla lingua scelta è di 4 ore settimanali per un totale di circa 150 ore all'anno.

I programmi hanno ricalcato per molto tempo i criteri di organizzazione didattica della Francia metropolitana che dava più peso alle realtà esterne e tagliava dall'insegnamento delle LS le realtà socio-economiche e culturali locali. In questi ultimi decenni, le riforme dell'educazione si sono allontanate dal trapianto del sistema francese con la sua visione coloniale per cercare di rivalorizzare il contesto locale. La legge n° 98/004 del 1998 riorganizza i programmi e gli obiettivi della scuola secondaria. Mette in rilievo la necessità di rendere più significativi gli insegnamenti, adattandoli ai bisogni della società camerunense, con l'obiettivo di formare giovani cittadini radicati nella propria cultura e nello stesso tempo aperti ai cambiamenti globali, consapevoli dei valori etici universali.

Per rispondere a questi bisogni, i nuovi programmi²⁰ convalidati dal *MINESEC* hanno adottato l'approccio didattico basato sulle competenze (d'ora in avanti *APC*), in contrapposizione all'approccio per obiettivi. Le caratteristiche di questo approccio vengono elencate nel documento di lavoro elaborato nel 2010 dall'*Agence Française de développement*²¹ in questi termini:

¹⁹ Diploma che sancisce la fine degli studi secondari del sistema francofono.

²⁰ I vecchi programmi di spagnolo e di tedesco risalgono al 1977. Quelli nuovi di spagnolo del 2000, quello di arabo recentemente presentato nell'ottobre 2014 al *MINESEC* dalla commissione di studio per i nuovi programmi di insegnamento e quello di italiano adottato nel 2012 sono tutti concepiti sulle coordinate dell'*APC*.

²¹ Cfr *Agence Française de Développement*, Document de travail n. 97, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, è una sintesi dei lavori di ricerca sulla sperimentazione dell'approccio basato sulle competenze, inserito nei sistemi scolastici di alcuni paesi in Africa. Lo studio campione è stato condotto su cinque paesi di cui quattro dell'Africa sub-sahariana francofona. Si tratta del Camerun, del Gabon, del Senegal, del Mali e della Tunisia. Lo studio analizza i contesti socioeducativi, le condizioni di attuazione del progetto e i risultati della fase di sperimentazione e riporta come principali motivi di questa riforma curricolare i tassi bassi di scolarizzazione in alcune zone, l'abbandono e il fallimento scolastico. Il resoconto per il Camerun rivela che le debolezze e i limiti dello sperimento nel ciclo primario sono l'assenza di coordinamento nelle diverse iniziative degli attori implicati nella formazione, la difficoltà a raggiungere tutti gli insegnanti e a sostenere l'impegno della

Une priorité donnée aux compétences vues comme des savoir-agir, une implication forte des apprenants, un enseignant vu comme médiateur du savoir, une contextualisation des savoirs et des évaluations progressives et intégratrices facilitant le transfert vers d'autres situations. [...] Elles marquent ainsi une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation. Tout cet ensemble fonde généralement son argumentaire sur le socioconstructivisme, c'est-à-dire sur l'idée que les savoirs ne s'ingurgitent pas mais se construisent au sein d'interactions sociales.

L'APC si declina quindi in contenuti che vanno oltre i saperi e il saper fare per sviluppare veri e propri *life skills*. Pone al centro del processo di apprendimento lo studente e le competenze che acquisisce in una co-costruzione dei saperi, attraverso situazioni legate al contesto in cui vive, accompagnato dalla figura del docente come mediatore e dei pari. La competenza dell'apprendente è allora la sua capacità a mobilitare e orientare le risorse cognitive, affettive, sociali, senso-motorie e procedurali alla risoluzione di situazioni specifiche di vita.

L'aggiornamento dei programmi delle LS insegnate nelle scuole locali in Camerun riguarda principalmente gli obiettivi d'insegnamento. I contenuti sono rivisitati per un più deciso adattamento al contesto e all'ambiente locale; i metodi di valutazione delle conoscenze sono più interessati all'adeguatezza e la coesione tra valutazione *in itinere* svolti durante l'anno scolastico, valutazione finale e gli esami ufficiali, lo studente è messo al centro del processo educativo.

Il metodo comunicativo è quello raccomandato nei programmi ufficiali, basato proprio sull'uso delle strutture apprese attraverso attività interattive. Allo studente viene stimolato e intensificato l'espressione orale e scritta, in modo da poter impiegare le conoscenze acquisite, in modo spontaneo, nelle situazioni pratiche di vita.

La riforma dell'approccio basato sulle competenze non può sicuramente modificare di colpo la configurazione generale del sistema educativo. In effetti, non è mai stato sufficiente, in nessun caso, attuare delle riforme, è inoltre importante disporre delle risorse per portare avanti il progetto pedagogico e prendere in considerazione il

formazione continua sull'intero territorio nazionale e la difficoltà a misurare l'efficacia delle azioni promosse dall'approccio.

contesto socio-economico e tecnologico: il che rimane ancora un intoppo nell'attuazione della riforma. Si tratta quindi di preparare gli insegnanti e i formatori, in corsi di aggiornamenti continui, per farsi che la riforma non sia solo "testo", ma che si traduca in atti concreti nella vita scolastica.

Inoltre, sia il monte ore ridotto dedicato all'insegnamento delle LS, la mancanza generalizzata di materiali didattici diversificati o il sovraffollamento delle classi compromettono l'efficacia dell'insegnamento/apprendimento di quelle lingue nella scuola secondaria in Camerun.

2 Lingua italiana e sistema Italia in Camerun

La prima indagine a carattere planetario (Baldelli 1987) ha rilevato tra i suoi primi risultati che circa 700.000 persone erano interessate alla lingua italiana fuori dei confini nazionali. Questo dato quantitativo ha permesso allo stato italiano di capire già in quegli anni ottanta che, anche se l'italiano non ha tantissimi parlanti nativi, era una lingua che piaceva all'estero. I dati statistici raccolti nelle successive indagini sull'italiano nel mondo hanno sempre riconfermato questa attrazione per la lingua dello Stivale all'estero.

Il sottosegretario agli affari esteri, Mario Giro, aprì il suo discorso al seminario *ICoN* su "L'italiano come risorsa per il Sistema Italia" usando queste statistiche sulla diffusione dell'italiano all'estero: una richiesta crescente, la quarta lingua più studiata, l'ottava di Facebook, un bacino potenziale di 250.000 persone, la presenza italiana in almeno 250 città al mondo, un potenziale attrattivo per l'economia e la politica estera (Tolaini, Lupia 2014: 140). Questi dati dimostrano una diffusione della lingua italiana nel tempo e nello spazio.

Fino a pochi anni fa però, la questione della lingua italiana in Camerun era quasi inesistente nelle ricerche pubblicate sulla diffusione dell'italiano nel mondo (De Mauro 2002, Trifone, Giovanardi 2012, Vedovelli 2010). Questo è dovuto al fatto che la maggior parte di queste ricerche si sono focalizzate esclusivamente sulle Rappresentanze Diplomatiche Italiane nei diversi paesi e sugli Istituti Italiani di Cultura che, in modo generale, non sono presenti nella zona dell'Africa sub-sahariana (Kuitche Talé 2012) e quindi neanche in Camerun.

La lingua italiana invece fa parte del panorama sociolinguistico del Camerun già dagli anni 1964 attraverso il movimento dei focolari²². Questo movimento venne chiamato, in quegli anni dal clero, per salvare le popolazioni inflitte dalla malattia del sonno e da

²² Il movimento dei focolari è un movimento laico fondato nel 1943 da Chiara Lubich con l'obiettivo cristiano di "realizzare l'unione tra le persone". I suoi membri, provenienti da diversi paesi del mondo, condividono la lingua italiana come lingua di comunicazione nelle comunità. In Camerun, il movimento si è insediato a Fontem, piccolo territorio del distretto di Lebialem nella regione del Sud-Ovest del Camerun occidentale anglofono. Il villaggio Fontem "è abitato dai Bangwa, un popolo di antica civiltà che ha conservato la ricchezza dei più autentici valori africani: rispetto della vita, l'ospitalità, forte senso della comunità, solidarietà, cordialità fraterna e saggezza" (focolari.org).

una forte mortalità infantile. Si sistemarono a Fontem, piccola cittadina della regione del Sud-ovest dove, da allora, fra cure mediche, azioni educative, attività culturali e messaggio di pace e di speranza, diffondono anche la lingua e la cultura italiana. L'italiano entrerà a far parte del sistema educativo universitario nell'anno accademico 1995-1996, all'interno di un corso di Laurea Triennale del Dipartimento delle Lingue Straniere Applicate dell'Università di Dschang proprio ad opera di due missionari del movimento dei Focolari. L'italiano si è esteso poi negli anni ad altre tre delle otto università statali che conta il Paese (Yaoundé I, Yaoundé II e Maroua) e dall'anno scolastico 2011/2012, è materia curricolare nelle scuole secondarie in Camerun, accanto ad altre lingue di maggiore diffusione internazionale come il tedesco, lo spagnolo e il cinese.

In realtà, in passato, il Camerun non ha avuto un'esperienza coloniale con l'Italia, anche se il numero di cittadini camerunensi residenti in Italia avvicina le 11 mila unità²³, inserite in diversi settori, dallo studio al mondo del lavoro, ai rapporti familiari. Le immagini dell'Italia in Camerun sono legate ad aspetti culturali del *made in Italy* quali l'abbigliamento, la gastronomia e l'arredamento della casa. Il calcio è forse il ricordo più attivo nelle menti dei camerunensi quando viene menzionato il Paese Italia. Per quanto riguarda la lingua, sono molto diffuse nelle strade in Camerun le parole ed espressioni come per esempio pizza, ciao, calcio, scudetto, spaghetti, mafia, dolce vita, amore mio ecc.

Un'analisi sistematica della situazione della lingua italiana, in Camerun, non può fare a meno di mettere a fuoco la sua posizione nel mercato globale delle lingue ovvero "la sua posizione entro un sistema competitivo di idiomi e culture, ma anche di società e economie" (Vedovelli 2008: 170-171) quando si sa, che il Camerun è un Paese multilingue, caratterizzato dalla presenza di lingue europee e da una moltitudine di lingue autoctone. In effetti, come compete l'italiano al livello dell'educazione, della cultura e dell'economia? Quale è il carattere valoriale dell'italiano in Camerun?

²³ Secondo i dati dell'Istituto Nazionale della Statistica al 1° gennaio 2013.

2.1 L'italiano nel sistema educativo camerunense oggi

Sugli 81 IIC sparsi nel mondo, il continente africano ne conta solo otto basati in Algeria, Egitto, Etiopia, Kenya, Libia, Marocco, Sudafrica e Tunisia. Delle Società Dante Alighieri invece, se ne contano dieci come per le Scuole italiane in Africa, queste ultime presenti maggiormente nell'area settentrionale e orientale. Se in queste istituzioni italiane vengono formati solo il 10 % del totale degli studenti di italiano in Africa, Siebetcheu (2010: 143) sostiene, non senza ragione, che in questo continente, “il destino della [...] lingua è nelle mani degli africani, ovvero delle istituzioni locali”. Questa deduzione generalizzata all'intero continente descrive molto bene la situazione del Camerun dove perfino il 100% dei corsi viene organizzato da enti locali. La presenza dell'italiano nel sistema educativo in Camerun è una realtà ormai diffusa, prima nelle università, successivamente nelle agenzie formative private accreditate dall'Ambasciata Italiana a Yaoundé, e infine, da solo quattro anni, anche nelle scuole secondarie del Paese.

Una delle necessità sottolineate dalla Direzione Generale del Sistema Paese per la promozione della lingua italiana nel mondo durante gli Stati Generali, a Firenze nell'ottobre 2014, è la capacità e l'interesse a creare nuovi professori d'italiano nelle strutture universitarie locali. Insomma, esistono all'estero numerosi corsi universitari di italiano come seconda, terza o quarta lingua, in generale, spesso all'interno di percorsi umanistici ma mancano corsi magistrali, di perfezionamento e scuole di formazione in loco per supplire alla mancanza di continuità dei lettori o dei madrelingua a cui vengono spesso affidate le lezioni (Tolaini, Lupia 2014). Questa situazione si sta superando in qualche modo in Camerun se pensiamo che in meno di vent'anni di insegnamento della lingua italiana, si sono costituiti diversi percorsi che vanno dalle cattedre che offrono Lauree e Master con perfezionamento in italianistica e in didattica dell'italiano lingua straniera, ai corsi intensivi con motivazioni e obiettivi specifici e più recentemente alle scuole locali.

2.1.1 L'insegnamento dell'italiano nelle università

Erano già ben insediati nelle nostre università i dipartimenti di francese e d'inglese, ma anche quelli di tedesco e studi germanici e quelli di spagnolo, studi iberici e le relative letterature quando l'insegnamento dell'italiano fece il suo ingresso ufficiale nel 1995 all'Università di Dschang²⁴. Questo istituto universitario pubblico collocato nelle regione dell'Ovest, conserverà l'esclusiva dell'insegnamento dell'italiano LS fino agli inizi degli anni 2000 quando viene aperto un corso opzionale di italiano nella prima università statale di Yaoundé I²⁵. Successivamente nel 2008 e contemporaneamente all'apertura della settima università del Paese, viene aperta una sezione di italiano alla ENS dell'Università di Maroua. Dall'anno accademico 2010/2011, l'italiano è anche insegnato in un'università privata²⁶ nella capitale ed è previsto per l'anno accademico 2015/2016²⁷, l'apertura di un corso di laurea triennale (*Licence*) in Italianistica in una quinta università del Paese in seguito ad un accordo tra l'Ambasciata d'Italia a Yaoundé e l'Università di Douala, nella capitale economica. Questa è un'ulteriore prova che la lingua italiana si sta radicando sempre più qualitativamente sul territorio camerunense. Ci soffermeremo agli esempi del Corso di Laurea in lingua italiana delle Università di Dschang e dell'Unità di italiano dell'ENS di Maroua che, oltre alla tradizione ventennale dell'una e al valore professionalizzante dell'altra, sono come ci ricorda Siebetcheu (2009: 170)

la testimonianza dell'investimento di tipo qualitativo e a lungo termine che le autorità locali fanno con la lingua italiana. L'italiano insegnato all'università è la dimostrazione che oltre al semplice corso di lingua e cultura italiana, ci sono ben altre materie come la letteratura, la linguistica, la glottodidattica ecc. utili affinché

²⁴ L'Università di Dschang è la quarta università statale in Camerun creata nel 1993. Nel 2009, contava circa 20 000 studenti per un complesso di 440 insegnanti. Conta cinque facoltà e due istituti di formazione professionale delocalizzati in altre due città della regione.

²⁵ L'italiano è insegnato come materia opzionale per gli studenti del Dipartimento di spagnolo e studi iberici a carica sia di un insegnante locale sia, quando presente, di un lettore incaricato dal MAE.

²⁶ UCAC (Université Catholique d'Afrique Centrale).

²⁷ http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Archivio_News/porte.htm,

http://www.esteri.it/MAE/IT/Sala_Stampa/ArchivioNotizie/Approfondimenti/2014/12/20141203_Camerunlaureaitaliano.htm

l'italiano non sia soltanto una lingua da studiare, ma anche una lingua da insegnare. Si capisce quindi che la motivazione non è più soltanto l'ottenimento del visto per studiare in Italia, ma soprattutto il progetto di fare una carriera universitaria nel settore dell'italianistica e quindi garantire una certa vitalità della lingua italiana sul territorio.

2.1.1.1 Il caso della Licence trilingue dell'Università di Dschang

Il corso di Laurea in italiano è inserito all'interno del Dipartimento delle Lingue Straniere Applicate della Facoltà di Lettere e Scienze Umane. È un corso di Lettere Trilingui che combina lo studio del francese, dell'inglese e dell'italiano. L'italiano è allora la lingua di specializzazione del percorso in termini di crediti formativi, di materie e di ore complessive rispetto alle prime due lingue.

Questo corso di Laurea ha conosciuto diversi cambiamenti e problemi durante gli anni. In realtà, viene avviato nel gennaio del 1996 con due ore settimanali dispensate da un'insegnante, membro del Movimento dei Focolari, proposta dall'Ambasciata italiana a Yaoundé. Si passerà poi a un monte ore di sei ore settimanali e anche i programmi formativi piano piano prenderanno corpo. Il corso di Laurea si è dotato nell'aprile 2001 di uno spazio adeguato alle sue attività didattiche e para-didattiche, il Centro Universitario Italiano, che è un complesso informale costituito da un centro di documentazione che funge sia da biblioteca sia da spazio multimediale, una sala lettura, degli uffici del personale docente e un'aula didattica. Il Centro è anche uno spazio privilegiato per la diffusione dell'italiano e le attività di promozione nella misura in cui accoglie dal 2002 le attività nazionali per la celebrazione della "Settimana della lingua italiana nel mondo", sotto il patrocinio dell'Ambasciata italiana locale. Oltre ai corsi accademici, il Centro accoglie ogni anno anche un cospicuo numero di apprendenti nell'ambito dei corsi intensivi per la preparazione degli esami certificatori (Akieudji 2012).

L'evoluzione numerica degli studenti iscritti al corso di Laurea durante questi ultimi anni testimonia non solo l'interesse crescente delle famiglie per la lingua-cultura italiana, ma anche sicuramente la sua spendibilità in termini di investimenti per il futuro dei giovani. Basta rilevare gli effettivi triplicati (Tabella 2) in solo dieci anni di

insegnamento per arrivare a un totale di novantuno iscritti al primo anno dell'anno accademico 2014/2015.

Tabella 2: Numero di studenti iscritti al primo anno del corso di Licenze trilingue – opzione italiano dal 1995

Anno accademico	Numero di iscritti / numero laureati
1995/1996	12 studenti
1996/1997	09 studenti
1997/1998	21 studenti
2000/2001	22 studenti
2001/2001	17 studenti
2002/2003	12 studenti
2003/2004	23 studenti
2005/2006	35 studenti
2006/2007	27 studenti
2007/2008	48 studenti
2008/2009	47 studenti
2012/2013	88 studenti
2013/2014	113 studenti
2014/2015	91 studenti

Fonte: Archivi del Centro Universitario Italiano di Dschang.

La tabella 2 evidenzia inoltre una sospensione didattica per gli anni 1998-2000 e per l'anno accademico 2004/2005 dovuta sicuramente a una "carence criante d'enseignants pour la filière" (Akieudji 2012: 275). Invece i dati dal 2009 al 2011 non erano reperibili al momento della raccolta dei dati. Per quanto riguarda gli insegnanti, dopo la docenza fino al 2000 dell'insegnante-membro del Movimento dei Focolari e residente a Fontem, è subentrata una lettrice mandata dal MAE che si è fermata solo per un anno e la coordinazione del programma è stata assegnata ad un docente locale, uno dei primi laureati in italiano della stessa università. I lettori che si sono susseguiti nel corso degli anni si stabilivano nella città di Dschang, sede dell'omonima università,

e seguivano le attività di insegnamento e di animazione del Centro. Dal 2007, il lettorato viene trasferito nella capitale a Yaoundé, anche se il lettore continua a prestare servizi di docenza a Dschang. Dal 2013, è stato nominato, sempre ad opera del MAE, un lettore locale in sostegno all'unico docente permanente dal 2002. Il Corso di Laurea conta anche da diversi anni, sulla collaborazione di molti partenariati e la collaborazione di insegnanti con contratti di collaborazione. Molte sono le convenzioni attivate e rinnovate con le istituzioni universitarie italiane. Le più attive sono quelle con gli atenei per Stranieri di Siena e di Perugia. Oltre al corso di Laurea triennale, è stato attivato dall'anno accademico 2012/2013, un percorso di Master in Italianistica e traduzione, in linea con il sistema *LMD (Licence-Master-Doctorat)*, il quale ha cambiato l'impostazione dei programmi formativi in termini di numero di corsi, volume orario e crediti formativi di tutti gli indirizzi dell'Università di Dschang. Giunto al secondo anno, il Master conta ogni anno una decina di iscritti al primo anno, studenti in possesso della *Licence trilingue* della stessa Università che vorrebbero proseguire una carriera come ricercatori o traduttori in lingua italiana.

Se il numero degli iscritti e la permanenza dei docenti ha conosciuto un andamento a singhiozzo, anche i programmi formativi sono oscillati nel corso degli anni. Ad esempio, l'impostazione trilingui francese-inglese-italiano è stato sospeso e sostituito in modo sperimentale per il ciclo 2000-2001 con dei percorsi bilingui a scelta tra francese-italiano o inglese-italiano per tornare poi dal 2001 fino ad oggi alla vecchia impostazione. I corsi e i crediti dedicati alla specializzazione in italiano variano a seconda dei cicli passando da 14 a 13 poi 15, 9, 12, fino a trovare dal 2008 una stabilità con 18 unità di insegnamento obbligatorie per sei semestri e diversi altri insegnamenti complementari a scelta; alcuni cicli (1996-1999, 2000-2003 ad esempio) hanno sperimentato alla fine della loro formazione accademica, un tirocinio in *full immersion* in strutture della cooperazione italiana quale la cittadella del Movimento dei Focolari a Fontem dove i membri hanno in comune la lingua italiana (Akieudji 2012: 276-278). I programmi in vigore dall'anno accademico 2008/2009 per l'indirizzo trilingui – opzione italiano, mettono l'accento per il primo anno di formazione sugli aspetti morfologici, sintattici, fonetici e lessicali. Uno spazio importante è dato anche alla

lingua orale e a quella scritta²⁸, dato che integrano il corso di Laurea senza avere tra i requisiti la conoscenza della lingua italiana. Si comincia al secondo anno ad avvicinare gli studenti alla letteratura e all'analisi dei testi letterari. Prendono anche spazio gli aspetti geografici e culturali dell'Italia. Al terzo anno, si torna ad approfondire gli elementi grammaticali, i generi letterari specifici, la storia dell'arte e la traduzione.

2.1.1.2 L'insegnamento dell'italiano all'ENS di Maroua

La lingua italiana viene insegnata presso l'Università di Maroua all'interno del Dipartimento delle Lingue Straniere dell'ENS²⁹, in un percorso che prepara dall'anno accademico 2008/2009 i futuri insegnanti di italiano per le scuole secondarie. L'ENS di Maroua è la seconda scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario che include anche un percorso per l'italiano nell'area dell'Africa Subsahariana, dopo quella dell'Università Cheick Anta Diop in Senegal che ha aperto nell'anno accademico 2002/2003 una sessione di italiano (Ceola 2012).

L'accesso all'ENS è subordinato al superamento di un concorso nazionale che viene bandito annualmente dal Ministero camerunense degli Insegnamenti Secondari (*MINSESEC*), e il numero dei posti disponibili per ogni materia viene generalmente stabilito in base alla domanda delle scuole secondarie e alla disponibilità finanziaria per la loro formazione. Per quanto riguarda il caso specifico della formazione degli insegnanti di italiano i posti aperti sono molto ridotti (solitamente inferiore a dieci) probabilmente perché questa lingua è ancora insegnata in modo sperimentale nelle scuole locali. Vi sono due livelli di formazione a seconda del titolo richiesto per l'accesso alla Scuola (Tabella 3).

²⁸ Per approfondimenti sui programmi formativi, vedere Appendice n. 7 *Programmes d'Enseignement du Cycle de Licence (L)*.

²⁹ Uno degli istituti professionali superiori dell'Università di Maroua, settima università statale in Camerun, creata con decreto presidenziale N° 2008/280 del 09/08/08. L'ENS, in francese *Ecole Normale Supérieure*, potrebbe corrispondere in Italia alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario.

Tabella 3: Corsi per insegnanti nelle ENS in Camerun.

Corso	Titolo richiesto	Durata	Titolo rilasciato
I° ciclo*	<i>Baccalauréat</i>	3 anni	DIPES** I
II° ciclo	<i>Licence***</i>	2 anni	DIPES II

* I frequentanti del I° ciclo possono accedere al secondo ciclo se alla fine della loro formazione conseguono contemporaneamente una *Licence* completando il loro percorso con corsi complementari.

** DIPES, *Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général*

*** Gli studenti accedono al II° ciclo con la Laurea Triennale in Italianistica conseguita all'Università di Dschang

In questo istituto professionale, il I° ciclo di italiano è stato sospeso dopo solo tre anni di funzionamento. Questa sospensione era dovuta principalmente al fatto che gli studenti vi accedevano con un qualsiasi diploma di scuola secondaria, senza nessuna preparazione linguistica in italiano. Di conseguenza, per far raggiungere loro un livello alto di competenza linguistico-comunicativa da una parte e di competenza glottodidattica dall'altra, erano insufficienti i tre anni di formazione³⁰. Secondo l'Ispettore Nazionale di Pedagogia per l'italiano (IPN)³¹, la riapertura di questo ciclo si farà quando ci saranno i primi diplomati in italiano delle scuole secondarie locali.

I futuri docenti di italiano del II° ciclo ricevono oltre all'approfondimento linguistico una formazione pedagogica e una solida preparazione glottodidattica che integra una dimensione locale che gli permetterà di fare scelte consapevoli durante il loro operato. Il percorso di studio dura due anni suddivisi in quattro semestri di cui l'ultimo è dedicato al tirocinio formativo di circa tre mesi nelle classi di italiano delle scuole secondarie e poi alla redazione di una tesi di circa 120 pagine su un tema di glottodidattica. Il percorso combina un complesso di 384 ore di didattica dedicata alla glottodidattica dell'italiano a stranieri³², più altre materie complementari di pedagogia generale e amministrazione scolastica locale, dispensati in lingua francese o inglese.

³⁰ Gli studenti che accedono al I° ciclo di altri corsi di lingua come tedesco, spagnolo e arabo hanno alle spalle almeno cinque anni di studio di una di queste lingue per cui il loro percorso all'ENS è orientato verso una preparazione glottodidattica affiancata da un approfondimento delle strutture linguistiche.

³¹ È la figura di riferimento a livello nazionale per ogni materia curricolare, fa da tramite tra il Ministero degli Insegnamenti Secondari e le diverse realtà scolastiche.

³² Ritorniamo più dettagliatamente sui programmi formativi nel paragrafo dedicato alla formazione dei docenti.

Sono stati formati in questa istituzione e direttamente assunti dal *MINESEC* ben settantatré docenti di italiano per le scuole secondarie del Camerun (Tabella 4).

Tabella 4: Numero docenti formati all'ENS di Maroua dal 2008 al 2014

Anno di riferimento	I° ciclo	II° ciclo	Laureati
2008/2009	8 studenti	6 studenti	
2009/2010	28 studenti	7 studenti	4 (DIPES II)
2010/2011	13 studenti	5 studenti	8 (DIPES II) 6 (DIPES I)
2011/2012		8 studenti	5 (DIPES II) 25 (DIPES I)
2012/2013		4 studenti	8 (DIPES II) 15 (DIPES I)
2013/2014		6 studenti	4 (DIPES II)
Totale	49 studenti	36 studenti	73 laureati

Fonte: Archivi del Dipartimento delle Lingue Straniere dell'ENS.

I docenti attualmente in servizio presso l'Unità di Lingua Italiana del Dipartimento delle Lingue Straniere dell'ENS di Maroua sono attualmente tre, tutti non madrelingua italiana, di cittadinanza camerunense, formati nelle istituzioni universitarie italiane. Questo è un dato di notevole interesse considerato il fatto che, nonostante ricevano una formazione linguistica, metalinguistica e glottodidattica che fanno di loro degli "esperti di didattica", risulta importante, anche in modo saltuario, la figura del docente di madrelingua. In effetti, in contesti di apprendimento/insegnamento della LS all'estero, mancano le situazioni di interazione quotidiana con parlanti nativi. Per questi motivi, sarebbe auspicabile la presenza in questo contesto, di lettori che svolgano "un ruolo cardine nella promozione della lingua italiana, in quanto figure chiave del contatto con la lingua italiana in quei dipartimenti o in quelle facoltà dove l'italiano è studiato per scopi accademici o professionali (diventare traduttori, docenti ecc.)" (Bagna 2008: 444).

2.1.2 La lingua italiana nei centri linguistici

In Camerun, i centri linguistici privati suppliscono da più di un decennio all'assenza di soggetti istituzionali italiani. Come per le università, i centri locali formano prevalentemente gli adulti scolarizzati che sono in possesso almeno del *Baccalauréat*. Con questo profilo, le diverse variabili che entrano in gioco differiscono da quelle in atto quando si tratta di insegnare la lingua a bambini o a adolescenti. Qui, i motivi alla base dello studio della lingua è abbastanza chiaro e sostenuto. Si tratta sia del piacere culturale, di interessi di studio, di ragioni affettive o di esigenze professionali. Le ricerche sugli aspetti cognitivi vedono nell'adulto la capacità di analisi e di sistematizzazione delle conoscenze, posseggono in genere stili d'apprendimento già definiti e più facilmente valorizzabili in sede di apprendimento. In riferimento a Kellerman, hanno consapevolezza del fattore psicotipologico, cioè il modo in cui gli apprendenti percepiscono la distanza tra la madrelingua e la lingua *target*. Per cui, quella percezione può cambiare nel corso dello studio, consentendo il transfer di alcuni elementi e non di altri (Zamborlin 2000).

Il Camerun mantiene il primato in Africa per quanti riguarda il numero di centri linguistici privati che erogano insegnamento di lingua italiana (Siebetcheu 2009, 2011, 2013a; Kuitche Talé 2012, 2014). L'obiettivo principale di questi istituti è di offrire una formazione linguistica adeguata ai giovani camerunensi che intendono recarsi in Italia per proseguire gli studi universitari. Con l'apertura dei corsi di laurea nelle università e l'inserimento dell'italiano in modo sperimentale nelle scuole secondarie, questa motivazione si delinea con più forza: Kuitche Talé nel 2009 rileva che oltre l'82% dei frequentanti dei centri linguistici privati studia l'italiano per esigenze di studio seguito dal 6% per motivi di lavoro e 4% per il ricongiungimento familiare. Anche se prevale lo studio, altri fattori spingono in misura minore chi sceglie di studiare l'italiano in questi centri. In una rilevazione del 2013 su tredici centri privati, Siebetcheu osserva che il 95% dei frequentanti ambisce di candidarsi agli esami certificatori per un progetto di migrazione intellettuale in Italia (Siebetcheu 2013a: 124).

In realtà, una delle condizioni fondamentali formulate dall'Ambasciata italiana in Camerun per il rilascio del visto per studiare in Italia è il possesso di una certificazione di lingua italiana di livello superiore o pari al B2 del QCER. Per adempiere a questa esigenza, gli studenti frequentano corsi intensivi calibrati sulle competenze linguistiche e la preparazione agli esami certificatori, di durata compresa tra sei e nove mesi. Nell'ultimo decennio, questa Ambasciata ha rilasciato annualmente un numero variabile di visti per studio, da un centinaio negli anni 2000 fino a superare i 450 visti nel 2008. Dal 2013 però, "essendo divenuto difficilmente gestibile il numero dei candidati (costantemente in crescita) rispetto alle capacità di accoglienza e organizzazione dei colloqui finalizzati a selezionare gli studenti per il rilascio dei visti per studi universitari, a partire dall'anno accademico 2013/2014 questa Ambasciata farà una preselezione il cui unico fine è di limitare (ad un massimo di 350, previa preselezione e sulla base dell'età nonché con maturità conseguita recentemente) il numero dei candidati ammessi al colloquio, in modo di poterlo effettuare in maniera approfondita e completa"³³. Questo potrebbe, nel corso degli anni, ridurre l'infatuazione dei promotori e degli utenti di questi corsi.

I dati provenienti dalla stessa Ambasciata rivelano che esistono nel 2015 otto centri per lo studio dell'italiano in Camerun (Tabella 5).

Tabella 5: Lista dei centri di lingua italiana in Camerun

Nome dell'istituto	Sede / città	Convenzione	Centro di esame
B&K Languages Institute	Yaoundé		
Centro italiano	Yaoundé	Università per Stranieri di Perugia	CELI
Centro Universitario Italiano	Dschang	Università per Stranieri di Siena	CILS

³³ www.ambyaounde.esteri.it

CLID (Centro di Lingua Italiana-Douala)	Douala	Università per Stranieri di Siena	CILS
CLIRAP (Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace)	Yaoundé	Università di Roma Tre	INT.IT
	Douala	Università per Stranieri di Siena	CILS
	Dschang		
ICLY (Institut de Culture et de Langues de Yaoundé)	Yaoundé	Università per Stranieri di Siena	CILS
	Douala		
Oasi Italiana	Douala	Università per Stranieri di Siena	PLIDA
		Università di Roma Tre	CILS
			INT.IT
Parliamo italiano	Yaoundé	Società Dante Alighieri	PLIDA
		Università per Stranieri di Siena	CILS

Fonte: Nostra rielaborazione da dati dell'Ambasciata italiana a Yaoundé (2015).

Come si può vedere da questa tabella, i centri di lingua italiano hanno sede nelle grandi città universitarie del Paese³⁴. Un altro dato fondamentale emerge da questa tabella: in Camerun, vengono rilasciate le quattro certificazioni di conoscenza della lingua italiana, e, nel biennio 2008-2009, questo Paese dell'Africa sub-sahariana è stato il primo del continente con il maggior numero di candidati agli esami certificatori.

³⁴ Esistono altri centri di lingua sparsi sul territorio nazionale ma che non sono riconosciuti dall'Ambasciata e non hanno attivato nessuna convenzione con le Università italiane e i centri certificatori. Durante le sessioni d'esame, i loro studenti partecipano direttamente nei centri abilitati.

Per un motivo di disponibilità dei dati, ci siamo limitati esclusivamente al commento dei dati due centri linguistici: il Centro Universitario Italiano e il CLIRAP. È ovviamente un censimento parziale che non consente di avere un quadro nitido delle reali statistiche aggiornate all'intera situazione dei centri linguistici in Camerun, ma servono a osservare e a paragonare il *trend* delle iscrizioni, dell'utenze con quelli pubblicati nelle recenti ricerche.

Il Centro Universitario Italiano ha sede all'Università di Dschang presso la Facoltà di Lettere e Scienze Umane e organizza varie attività accademiche e para-accademiche tra cui i corsi intensivi di italiano da diversi anni. Dal 2002, oltre alla consolidata tradizione della celebrazione della "settimana della lingua italiana nel mondo", il Centro offre diverse attività per l'apprendimento e la diffusione della lingua italiana con le animazioni sceniche, le proiezioni cinematografiche e le conferenze su temi attinenti all'Italia e all'italiano. Con una convenzione con l'Università per Stranieri di Siena, diventa nel 2010 un centro certificatorio per l'esame CILS e da allora organizza ogni anno le sessioni di esame di giugno e dicembre secondo il calendario stabilito dal Centro CILS dell'ateneo di Siena (Tabella 6).

Per quanto riguarda il Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace (CLIRAP), le sue attività girano intorno all'insegnamento delle lingue (francese, inglese, italiano, spagnolo e tedesco), le traduzioni di documenti in diverse lingue e le attività di intermediazione tra lingue locali e lingue occidentali. Creato nel 2006, il CLIRAP conta tre sedi in Camerun e altrettante in altre grandi città in Africa (Accra in Ghana, Lomé in Togo e Abidjan in Costa d'Avorio) e organizza i corsi intensivi di italiano. Dal 2009 diventa centro di esame CILS grazie alla convenzione con l'Università per Stranieri di Siena. Da dicembre 2008 a dicembre 2014, il CLIRAP ha formato 1177 candidati che hanno preso parte alle diverse sessioni dell'esame CILS (Tabella 6).

Tabella 6: Candidati agli esami CILS del Centro Universitario italiano e del CLIRAP dal 2008

Sessioni d'esame CILS	Centro Universitario Italiano	CLIRAP
Dicembre 2008		36
Giugno 2009		125
Dicembre 2009		145
Giugno 2010	108	120
Dicembre 2010	198	135
Giugno 2011	281	65
Dicembre 2011	103	95
Giugno 2012	75	76
Dicembre 2012	30	85
Giugno 2013	36	56
Dicembre 2013	31	73
Giugno 2014	30	65
Dicembre 2014	28	101
Giugno 2015	38	

Fonte: Nostra elaborazione dai dati dei centri linguistici (luglio 2015)

L'osservazione istantanea che si può fare è che dal 2012, si nota una progressiva riduzione degli iscritti ai corsi di lingua. Questo viene confermato dalle statistiche provenienti dall'insieme dei centri privati che totalizzavano solo 645 iscritti nel 2012. Ma, nello stesso anno, ben 1368 candidati hanno preso parte agli esami certificatori. Questa cifra, che rappresenta più del doppio degli iscritti ai corsi, si potrebbe spiegare da una parte per il fatto che lo stesso studente, mosso dalla necessità di conseguire una certificazione per poter chiedere un visto d'ingresso in Italia per motivi di studio, abbia concorso a più di una certificazione nello stesso anno. Ricordiamo inoltre che nello stesso 2012, le due sessioni della CILS e altre due del CELI (giugno e novembre) sommate a quelle del PLIDA, offrono diverse possibilità allo stesso studente.

Dall'altra parte, come viene confermato da alcuni insegnanti dei centri locali, una buona fetta dei candidati che non superano tutte le prove di esame, tende a non rinnovare l'iscrizione nei centri linguistici ma, sentendosi abbastanza preparato, sceglie di studiare in privato, impegnandosi nel lavoro di gruppo con altri compagni e con l'aiuto del materiale di preparazione reperibile in rete.

2.1.3 L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie

L'apertura di un'Unità di italiano all'ENS di Maroua nel 2008 anticipa la successiva introduzione dell'italiano nelle scuole secondarie del Paese, visto che, in questo istituto professionale vengono formati futuri docenti delle scuole locali, i quali al termine della formazione sono automaticamente assunti dal *MINSEEC*. Se l'esistenza delle scuole locali che offrono insegnamenti di italiano come lingua straniera è segno del radicamento e della permanenza di questa lingua sul territorio, l'Africa centro-occidentale era, dalla rilevazione di Siebetcheu nel 2009, "la zona dell'Africa dove la presenza italiana è meno sentita". Senza la pretesa che la situazione sia cambiata radicalmente in questi ultimi anni, possiamo dire che questo profilo sia stato in qualche modo migliorato con l'inserimento dell'italiano nelle scuole camerunensi. In effetti, dai dati del Ministero camerunense degli Insegnamenti Secondari, con i suoi 4930 studenti iscritti nelle classi di italiano all'inizio dell'anno scolastico 2014/2015 dopo solo tre anni di attività, il Camerun rovescia la tendenza delle statistiche elaborate durante le precedenti ricerche sulla didattica della lingua italiana nell'Africa subsahariana (Siebetcheu 2010 e 2012, Kuitche Talé 2012) che mettevano al primo posto il Senegal (1545) con il maggior numero di studenti d'italiano nelle scuole locali, seguito dal Gabon (130).

Cercheremo in questo paragrafo di delineare le diverse tappe che hanno segnato l'introduzione e i primi momenti dell'insegnamento sperimentale della lingua italiana nel curriculum della scuola secondaria in Camerun.

2.1.3.1 Normative sull'italiano L2 nelle scuole camerunensi

Il sistema educativo camerunense è tributario dell'eredità del periodo coloniale, la posizione sotto tutela della Francia e della Gran Bretagna ha portato il Paese ad adottare due sottosistemi: uno francofono e l'altro anglofono. Ognuno di questi sottosistemi conserva la propria specificità, nell'ordinamento, nei metodi di valutazione e nelle certificazioni. In modo generale l'organizzazione in cicli e indirizzi di studio sono abbastanza simili nei fatti anche se differiscono nella durata in anni di frequenza. Si scandisce concretamente nei due sottosistemi in:

- insegnamento materno;
- insegnamento primario;
- insegnamento post-primario e normale;
- insegnamento secondario in cui si distinguono insegnamento generale e tecnico;
- insegnamento universitario con le università statali, private e gli Istituti Universitari di Tecnologia.

Le lingue straniere vengono inserite, come materie curricolari, prevalentemente nelle scuole del sottosistema francofono a partire dal secondo biennio³⁵ – detto ciclo di orientamento - della scuola secondaria (Tabella 7). Dopo i primi due anni obbligatori, gli studenti che scelgono l'indirizzo linguistico-umanistico mantengono la stessa lingua straniera per altri tre anni nel II° ciclo e la portano al *Baccalauréat*.

Tabella 7: Organizzazione della scuola secondaria generale nel sottosistema francofono e gli esami ufficiali

Ciclo	Classe	Diploma
I° ciclo	<i>Sixième</i>	
	<i>Cinquième</i>	

³⁵ Viene ribadito nella circolare ministeriale n°18/14 del 11/08/2014, insieme ad altre istruzioni per l'insegnamento nelle scuole secondarie, che le lingue straniere vanno introdotte esclusivamente a partire del terzo anno nelle *quatrième*.

	<i>Quatrième</i>	
	<i>Troisième</i>	<i>BEPC (Brevet d'Etude du Premier Cycle)</i>
II° ciclo	<i>Seconde</i>	
	<i>Première</i>	<i>PROBATOIRE</i>
	<i>Terminale</i>	<i>BACCALAUREAT</i>

L'intero percorso di insegnamento poggia su un programma ufficiale redatto da una commissione del *MINESEC*, che definisce gli obiettivi generali e specifici di ogni materia di studio, i contenuti tematici e i metodi di insegnamento e di valutazione. Questo programma va rispettato scrupolosamente dagli insegnanti e anche da parte degli studenti. La "gioinezza" dell'introduzione dell'italiano nel tessuto educativo del Camerun giustifica in qualche misura il fatto che i programmi d'insegnamento siano ancora in corso di elaborazione. Quelli attualmente in uso, in modo provvisorio sono definiti dall'Ordinanza Ministeriale n°220/12/MINESEC/IGE/IP-LAL/LV II del 25 ottobre 2012 per il I° ciclo e per il II° ciclo, dalla circolare n° 409/14 del 3 dicembre 2014.

I programmi di italiano vogliono rispecchiare le attuali esigenze della moderna glottodidattica e si ispirano ad alcune esigenze del QCER. Ad esempio, fanno corrispondere le cinque classi di italiano ossia cinque anni scolastici, ai primi cinque livelli del Quadro, cioè dall'A1 al C1³⁶. Ricordiamo che l'anno scolastico dura pressappoco trentasei settimane, che il monte orario settimanale attribuito alle LS e quindi anche all'italiano è di quattro ore equivalenti a circa 144 ore di italiano all'anno. Se viene considerato da una parte il fatto che queste ore vengono suddivise in didattica in classe, valutazioni periodiche, sospensioni per manifestazioni e feste nazionali, se si guardano poi dall'altra parte le caratteristiche logistiche delle classi sovraffollate in Camerun allora, gli obiettivi prefissati dal programma ufficiale sembrano, a nostro avviso, molto superiori alle reali possibilità di realizzazione³⁷. In effetti, il programma

³⁶ Cfr. Appendice n. 6, *programme provisoire d'italien dans les établissements d'enseignement secondaire, premier cycle*, p. 137.

³⁷ Solo per la *quatrième*, classe d'iniziazione alla lingua italiana, le strutture grammaticali previste per l'anno scolastico e presentate in modo esteso, partono dall'alfabeto e la pronuncia, le categorie nome,

del primo ciclo è concentrato su numerose strutture grammaticali, dalle più semplici a quelle complesse, combinate ai temi di cultura e civiltà italiana e agli atti comunicativi. Si può dedurre che, con questo carico tematico, il tempo dedicato all'espressione orale e alle attività collaborative può risultare molto ridotto.

Mentre la valutazione nelle classi intermediari sono di carattere formativo e permettono agli insegnanti o al collegio degli insegnanti di monitorare sia il processo di apprendimento sia il percorso di insegnamento, quella di fine anno in *troisième*, *première* e *terminale*, è più sommativa con un carattere selettivo che conferisce un titolo di studio. I testi e la struttura degli esami ufficiali, *BEPC*, *Probatoire* e *Baccalauréat* rispondono a criteri formali e formalizzati nei programmi ufficiali e con Ordinanza Ministeriale³⁸. Sono costituiti prevalentemente da esercizi scritti. Le valutazioni *in itinere* invece, a scadenza trimestrale, prevedono oltre agli esercizi strutturali e di analisi di testi, anche, per adesso solo per le classi di italiano³⁹, esercizi orali per verificare la competenza comunicativa.

I testi ufficiali definiscono anche i metodi e i manuali d'insegnamento nelle scuole secondarie pubbliche dello Stato. È stata recentemente resa pubblica, nel mese di luglio 2015, in aggiunta all'Ordinanza n° 14/15/MINESEC/CAB del 20 aprile 2015, la lista dei manuali per la didattica dell'italiano nel I° ciclo delle scuole secondarie, che entreranno in programma da settembre 2015. Anche se nel momento della redazione di questa tesi non sono ancora reperibile sul mercato locale⁴⁰, si tratta dei volumi di Mathias Hyppolite Bikitik, *Didattica dell'italiano in Camerun*, livello 1 e livello 2, rispettivamente per le *quatrième* e *troisième*, pubblicati dalla casa editrice L'Harmattan, Paris/Cameroun, nel 2013 e nel 2014.

Per quanto riguarda i metodi di insegnamento, se per Balboni (2002: 89-90) il programma è solo un documento ufficiale che descrive le mete e gli obiettivi in grandi

aggettivo con le loro particolarità, il verbo (i tempi verbali presentati sono il presente indicativo e le sue particolarità, il passato prossimo e il futuro), gli avverbi, le preposizioni semplici e articolate, i pronomi (soggetti, combinati, interrogativi, possessivi).

³⁸ L'Ordinanza Ministeriale n° 13/15/MINESEC/SG/IGE/ESG/IP-LAL/S-LVII del 13 gennaio 2015 istituisce e definisce l'esame di italiano al *BEPC* e per il *Probatoire*, l'Ordinanza n°23/15/MINESEC/SG/IGE/ESG/IP-LAL/S-LVII del 27 gennaio 2015.

³⁹ Cfr. Appendice n. 4, intervista all'Ispettore di Pedagogia Nazione per l'italiano.

⁴⁰ I testi per la didattica dell'italiano in Camerun disponibili sul mercato locale verranno analizzati e commentati nella sezione 2.2.5.2 di questa tesi.

linee, presentando “quello che si dovrebbe fare”, i programmi di italiano in atto nelle scuole camerunensi cercano anche di indicare come “deve essere fatto”. In effetti, si può leggere a pagina 139:

Pour une meilleure action de l'enseignant, l'éclectisme méthodologique est préconisé dans la mesure où les méthodes et techniques d'enseignement des langues sont sans cesse actualisées. L'enseignant, en fonction de l'étape, de la leçon et du groupe classe en présence saura quelle méthode adopter. Par exemple, si la méthode déductive est préconisée pour l'enseignement de la grammaire, après la manipulation et la réflexion sur l'élément grammatical, l'enseignant pourra ainsi recourir à l'emploi des tableaux, plus synthétiques et faciles à consulter. Langue et culture étant inséparables, l'enseignant, lors de l'exploitation des textes, présentera brièvement la civilisation et la culture italienne en fonction des thèmes des unités didactiques et prendra soin de comparer ces éléments de culture avec la situation camerounaise et africaine tout en évitant de présenter une culture comme meilleure.

Il programma ufficiale ricorda agli insegnanti di italiano che le abilità primarie e integrate devono essere sviluppate per il raggiungimento di una competenza linguistica e comunicativa. Sono prescritte le attività scritte, orali e di lettura dei testi. Si raccomanda anche ai docenti di strutturare i contenuti in unità didattiche partendo da un testo corpus, l'obiettivo finale essendo il raggiungimento di una competenza comunicativa attraverso “il sapere la lingua, saper fare con la lingua e saper integrare la lingua con altri codici” e con dei contenuti adeguati al contesto. Vedremo, nella seconda parte di questo lavoro che analizza i dati raccolti presso i docenti di italiano, se questi ultimi mettono in applicazione o no le raccomandazioni del programma ufficiale. Ci è sembrato importante, dopo il quadro istituzionale, spendere una parola sugli inizi dell'esperienza di insegnamento/apprendimento dell'italiano nelle prime scuole del Paese.

2.1.3.2 La fase di sperimentazione

L'italiano inizia ad essere insegnato ufficialmente nelle scuole secondarie in Camerun nell'anno scolastico 2011/2012 presso i licei classici di Maroua e Bertoua, i cui dirigenti accettarono di ospitare questo progetto senza nessuna linea guida, nessun

manuale e neanche un programma pedagogico. Per l'anno scolastico successivo 2012/2013, altre sei scuole vengono individuate dal Ministero camerunense degli Insegnamenti Secondari, per l'introduzione dell'italiano a titolo sperimentale nelle classi di *quatrième*, accanto al tedesco, allo spagnolo, all'arabo e al cinese. In concomitanza all'ufficializzazione del progetto, viene istituito un comitato con l'obiettivo di definire le finalità, i programmi, i criteri di valutazione e i materiali didattici correlati ad una didattica efficiente della lingua italiana in quelle scuole. I lavori di questo comitato danno luce ai primi programmi, all'analisi dei bisogni sul territorio nazionale, all'individuazione dei nuovi siti di sperimentazione dell'insegnamento della lingua italiana. Mettono l'accento principalmente sull'importanza del plurilinguismo, l'apprendimento delle lingue e quindi anche dell'italiano, essendo percepito come un'apertura al mondo oltre che un arricchimento personale.

L'anno scolastico 2013/2014 si apre con l'attivazione in altri sette licei delle regioni del Centro, Litorale e Ovest di nuove classi sperimentali in seguito alle richieste dei loro dirigenti, il che dimostra un aumento d'interesse per la lingua italiana nel sistema scolastico in Camerun. Queste richieste si estenderanno poi alle scuole private francofone e, con grande sorpresa, anche alle scuole del sottosistema anglofono della città di Fontem⁴¹ dov'è previsto dall'anno scolastico 2015/2016 l'insegnamento dell'italiano in quattro scuole secondarie pubbliche. A distanza di solo quattro anni si contano ben venticinque scuole pubbliche sparse sul triangolo nazionale, sia nelle grandi città che nelle zone urbane di minor rilievo economico e politico (Tabella 8).

Tabella 8: Regioni e scuole secondarie camerunensi in cui si insegna la lingua italiana

N°	Regione	Scuola
1	Centro	Lycée Général Leclerc
2		Lycée Bilingue de Yaoundé

⁴¹ C'è da ricordare che le lingue straniere vive vengono insegnate finora esclusivamente nelle scuole francofone. La città di Fontem dove ha sede la cittadella del Movimento dei Focolari è una vera icona nella diffusione dell'italiano in Camerun. Perciò, anche se sono anglofone, le popolazioni e le scuole di questa zona sono a contatto con l'Italia e la sua lingua-cultura e hanno stipulato diversi gemellaggi con comuni e scuole italiane.

3		Lycée d'Odza
4		Lycée de Nsam Efulan
5		Lycée de Nkol-Eton
6		Lycée d'Eseka
7	Litorale	Lycée Bilingue de Deido
8		Lycée Joss de Douala
9		Lycée d'Akwa
10		Lycée de la Cité des Palmiers
11		Lycée Classique d'Edea
12		Lycée Bilingue d'Edea
13	Ovest	Lycée Classique de Dschang
14		Lycée Classique de Bafoussam
15		Lycée Bilingue de Dschang
16	Estremo-Nord	Lycée Classique et moderne de Maroua
17		Lycée Bilingue de Maroua
18		Lycée de Maroua Domayo
19	Adamaoua	Lycée Classique et Moderne de Ngaoundéré
20		Lycée de Sabougari Ngaoundéré
21	Est	Lycée Classique de Bertoua
22	Sud-Ovest	GBHS Fontem
23		GBHS Ndungwa
24		GHS Fontem
25		GHS Anya-Lewoh

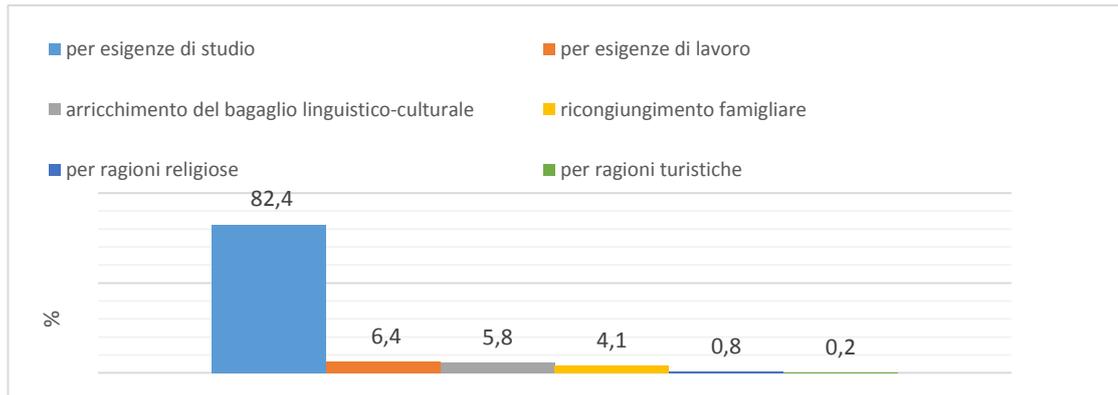
Fonte: Elaborazione dai dati del MINESEC (dicembre 2014).

Se il numero delle scuole continua a crescere, le statistiche di insegnanti e soprattutto di studenti conoscono un incremento vertiginoso. In effetti, dai circa 80 studenti delle prime due classi di italiano del 2011 siamo passati a 573 iscritti nel 2012 e nel settembre 2014, si contavano ben 4930 studenti regolarmente iscritti. Nel giugno del

2015, il sistema educativo del Camerun ha accolto la prima sessione del *Probatoire* con specialità “italiano”, mentre si era giunti alla terza sessione del *BEPC*.

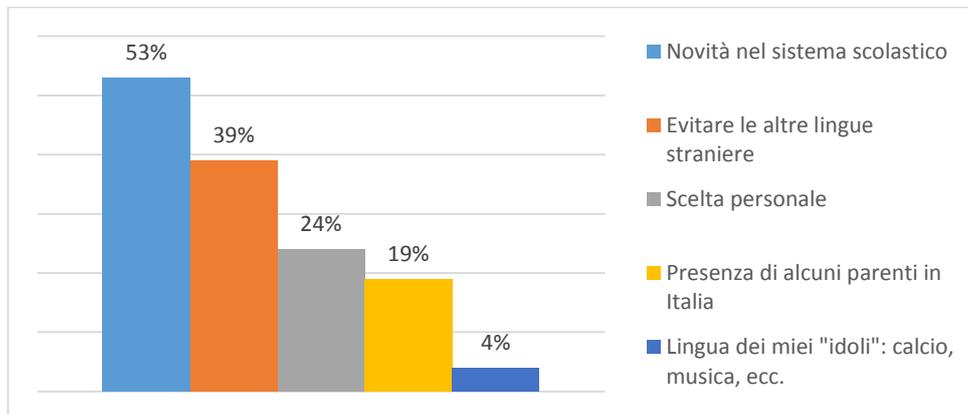
Il sistema educativo nazionale prevede l'ingresso nella scuola secondaria verso gli undici anni e se ne esce intorno ai diciotto-diciannove anni. È quindi un pubblico costituito essenzialmente da giovani adolescenti che studiano l'italiano oltretutto perché è materia curricolare. Lo studio di una LS come materia inserita nel proprio curriculum riveste un valore motivazionale piuttosto strumentale. Per l'adolescente, l'impegno è dedicato “a superare un test, a ottenere una buona votazione nella materia”. In un contesto in cui l'insegnamento dell'italiano si svolge all'estero, come materia curricolare, per di più con studenti adolescenti che imparano forse per la prima volta una lingua distante dal punto di vista geografico e psicologico, questo tipo di motivazione – non tra le più promosse dalle ricerche psicologiche e glottodidattiche - risulta in questo caso un incentivo ideale per ottenere maggior impegno dagli studenti. Visto che Italia e Camerun non hanno nessun passato coloniale, l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano nelle scuole derivano dalla volontà politica delle autorità locali, di dare la possibilità ai giovani di ampliare le loro scelte, questo al fine di essere più competitivi sul mercato mondiale del lavoro e simultaneamente di portare la lingua italiana allo stesso livello delle altre lingue straniere sul territorio. L'Italia è famosa in Camerun per il calcio, la cucina e la moda, elementi che costituiscono una buona base motivazionale per i ragazzi della scuola che scelgono di studiare la lingua della penisola. Nell'intento di analizzare la curva motivazionale che ha caratterizzato durante gli ultimi dieci anni la scelta di studiare l'italiano in Camerun, abbiamo messo a confronto alcune rilevazioni tratte dalle ultime ricerche sul contesto indagato, con una nostra raccolta dei dati presso le prime otto scuole secondarie locali interessate all'insegnamento/apprendimento di questa lingua (Figura 1a, Figura 1b, Figura 1c).

Figura 1a: Motivazione allo studio dell'italiano in Camerun. Raccolta dei dati nelle università e nei centri linguistici. 2009



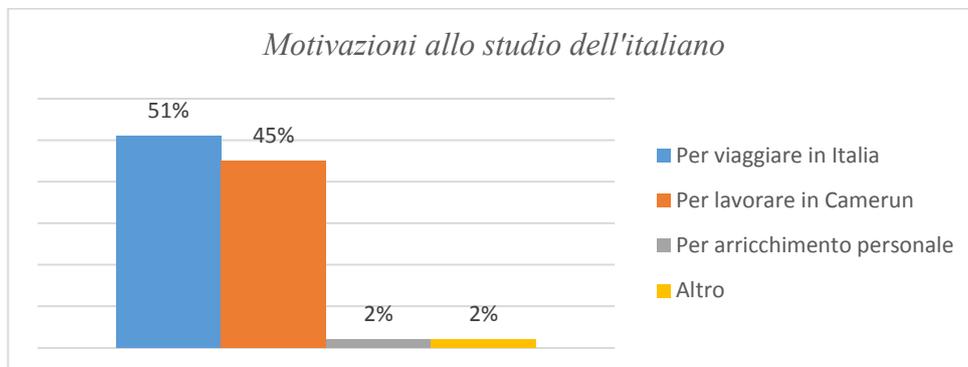
Fonte: nostra rielaborazione da Kuitche Talé 2012.

Figura 1b: Motivazione allo studio dell'italiano in Camerun. Raccolta dei dati nelle scuole secondarie su un campione di 110 studenti. 2013



Fonte: Nostra rielaborazione da Siebetcheu 2013a.

Figura 1c: Motivazione allo studio dell'italiano in Camerun. Raccolta dei dati nelle scuole secondarie. 2013



Fonte: Nostra rilevazione nelle scuole secondarie (2013).

Se nei centri linguistici privati dove la maggior parte degli apprendenti sono giovani adulti, consapevoli delle loro scelte perché mossi solo dall'intento di frequentare grandi facoltà in Italia, quando ci si avvicina al pubblico adolescenziale delle scuole secondarie, si scoprono motivi più legati al piacere della novità rispetto alle altre lingue straniere presenti nel curriculum da tempi più lunghi. Quando il campione viene esteso a quasi tutti gli iscritti ai corsi di italiano nelle scuole, emergono motivi ancora più decisi: studiare in Italia e lavorare in Camerun.

Si può notare da questi grafici un radicamento certo della lingua italiana in Camerun, basato su fondamenti certamente eterogenei ma sicuramente abbastanza ancorati sulle potenzialità future che offre questa lingua sia nel contesto nazionale che sul mercato globale delle lingue.

2.1.4 La formazione dei docenti d'italiano delle scuole secondarie camerunensi

Le competenze degli apprendenti di una lingua all'estero dipendono dalla qualità dell'insegnamento, il che richiama l'attenzione sulla formazione dei docenti. Il tipo di docente di cui parliamo qua, è un insegnante di lingua straniera che opera all'estero, in un contesto scolastico caratterizzato da una "metodologia didattica 'omogenea', programmata" con un pubblico generalmente spinto o dal dovere o dal piacere, ma che non risente l'assoluta necessità di integrarsi o di comunicare nella lingua straniera che gli viene insegnata. In ambito LS, l'insegnante, unico legame tra la lingua target e il paese-cultura rappresentato da quella lingua, organizza i tempi e le modalità di apprendimento. In queste situazioni, i riferimenti culturali sono quasi inesistenti e la frequenza di esposizione all'input (tempo e qualità) è limitato di solito all'ambiente scolastico e all'orario settimanale dedicato alla disciplina (Caon 2005: 25-26).

La formazione del docente deve quindi essere accurata per un insegnamento di "qualità". Nelle scuole secondarie in Camerun, l'insegnamento dell'italiano è affidato a docenti locali che transitano tutti per l'ENS di Maroua dove accedono, come

l'abbiamo visto prima, con un qualsiasi *Baccalauréat* al primo ciclo e con la Laurea Triennale in Italianistica conseguita all'Università di Dschang per il secondo ciclo. Dato che il primo ciclo è sospeso dall'anno accademico 2013/2014, ci soffermeremo in questa sede soltanto al percorso del *DIPES II*.

Nell'istituto professionale di Maroua, la formazione dei docenti è affidata ai professionisti del settore che erogano oltre a una formazione linguistica e pedagogica, anche una solida preparazione glottodidattica che integra, necessariamente, una dimensione locale che gli permetterà di fare scelte consapevoli durante il loro operato. Nel mese di luglio 2013, gli insegnanti di italiano dell'istituzione, riuniti in una commissione, hanno provveduto a una riorganizzazione generale dei programmi formativi⁴². Questa revisione dei corsi proposti nasce dalla necessità di orientare la formazione dei futuri docenti di italiano delle scuole secondarie verso contenuti glottodidattici specifici, dando maggiore spazio agli approcci, metodi e tecniche per l'insegnamento dell'italiano all'estero. In effetti, il programma precedentemente in uso era imperniato prevalentemente sulla storia della lingua, della letteratura e dell'arte e si occupava poco degli aspetti teorico-metodologici, pratici e contestuali della didattica dell'italiano. Invece, dagli studi di scienze della formazione e dalle ricerche del Consiglio d'Europa sul Profilo dell'insegnante di lingua e,

riferendoci in modo particolare al docente di italiano, a parte una conoscenza linguistica e metalinguistica, egli dovrà conoscere la cultura dell'Italia contemporanea, saper scegliere, adattare, integrare ed usare i materiali didattici, saper creare materiali didattici partendo da varie tipologie di testi autentici e avere la consapevolezza delle azioni fatte, anche attraverso le procedure della 'ricerca azione', intesa come strumento d'intervento didattico e di autovalutazione del docente stesso e come strumento per creare e testare autonomamente materiali didattici (Serragiotto 2009: 43).

Presentiamo brevemente gli attuali programmi e i loro obiettivi formativi:

Tabella 9: Programmi di italiano del secondo ciclo dell'ENS

⁴² Il nuovo programma degli insegnamenti dell'unità di italiano della ENS è consultabile sul sito <http://linguaitaliana-in-camerun.e-monsite.com>.

Codice e volume orario	Unità di insegnamento	Obiettivi
ITM 11 36 ore	Principi di glottodidattica	Introdurre i futuri insegnanti di italiano alle teorie sull'acquisizione delle lingue, nonché agli approcci e metodi glottodidattici che si sono susseguiti nel corso della storia.
ITM 12 36 ore	Didattica dell'italiano L2 in Camerun	Acquisire le principali conoscenze scientifiche sull'apprendere l'italiano e l'interagire in italiano come L2.
ITM 13 36 ore	Laboratorio di lingua italiana Modulo A: lessicologia e lessicografia Modulo B: approfondimento grammaticale e espressione orale	Presentare le nozioni fondamentali della lessicologia e della lessicografia italiana e approfondire alcuni elementi base della grammatica italiana. Verranno organizzate varie tipologie di esercitazioni orali su temi d'attualità in Camerun e in Italia.
ITM 14 24 ore	La figura del docente d'italiano L2: <i>Competenze e saperi del docente d'italiano L2 in Camerun</i>	Portare i futuri insegnanti a riflettere sulla formazione di base del docente di italiano L2 in generale, evidenziare i saperi per insegnare l'italiano in Camerun.
ITM 15 24 ore	La gestione della classe di L2	Fornire indicazioni per operare scelte precise sul piano della gestione della classe, dall'interazione docente/allievo all'analisi e gestione degli errori.
ITM 21 36 ore	Laboratorio di ricerca empirica e di scrittura	Preparare gli studenti a scrivere tesine e tesi di laurea.

ITM 22 36 ore	Grammatica italiana: <i>Varietà linguistiche e strutture dell'italiano contemporaneo</i>	Prendere in esame le diverse varietà dell'italiano e offrire una descrizione dell'italiano contemporaneo
ITM 23 36 ore	Traduzione	Sviluppare e consolidare le conoscenze linguistiche dei futuri docenti di italiano attraverso diversi tipi di esercizi di traduzione da e verso l'italiano.
ITM 24 24 ore	L'uso didattico del testo nella classe di italiano L2	Analizzare e riflettere sulla centralità del testo nella pratica didattica, imparare i criteri di selezione dei testi a fini didattici, nonché lo sfruttamento didattico di varie tipologie testuali.
ITM 25 24 ore	Storia della lingua italiana	Fornire le istituzioni della disciplina e offrire un panorama delle fasi e dei problemi della storia linguistica italiana anche attraverso la lettura di testi significativi.
ITM 31 36 ore	Tecniche d'insegnamento e strumenti didattici Modulo A: Tecniche didattiche per l'insegnamento linguistico Modulo B: Valutazione, contestualizzazione e progettazione di materiali didattici	Analizzare e provare le principali tecniche per lo sviluppo delle abilità. Introdurre i futuri docenti ai criteri di valutazione e alle tecniche di adattamento di manuali generici e alla progettazione di materiali didattici.

ITM 32 36 ore	Immersione culturale. L'Italia contemporanea: geografia, storia, civiltà.	Guidare i futuri docenti alla scoperta delle specificità della cultura italiana in una prospettiva interculturale volta a renderli consapevoli dell'importanza della cultura nell'insegnamento di una lingua all'estero.
------------------	---	--

Fonte: Archivi del Dipartimento delle Lingue Straniere (ENS).

Oltre a questi insegnamenti erogati in lingua italiana e che costituiscono l'80% della formazione globale, i futuri docenti seguono anche dei seminari di pedagogia generale, di organizzazione amministrativa della scuola in Camerun e di cultura generale e bilinguismo.

La fine della formazione è segnata da due momenti importanti per il consolidamento di quanto appreso e la pratica sul campo. Da una parte, un tirocinio di perfezionamento di almeno tre mesi svolto nelle classi di italiano dei licei di Maroua, sotto la tutela di un docente, il che si conclude con una lezione finale davanti a una giuria e dall'altra, la stesura di una tesi di circa 120 pagine, scrupolosamente redatta in lingua italiana su un tema di glottodidattica. Ad oggi, sono stati formati in questa unità e inviati nelle scuole settantatré docenti d'italiano⁴³.

Il maggior punto di debolezza, riguardo alla formazione dei docenti di italiano, resta la formazione continua e l'aggiornamento delle competenze. In effetti, "considerando poi, che la lingua non è una realtà statica, ma in continua evoluzione, sia dal punto di vista della forma ma anche del suo ruolo all'interno della società, il docente necessita di essere puntualmente aggiornato sulle strategie e metodologie che gli permettano di rispondere in maniera appropriata alle esigenze educative" (Serragiotto 2009: 43). Anche se nel percorso formativo gli vengono fornite indicazioni per una autoformazione continua, meccanismi per la "ricerca azione" e l'autovalutazione del loro operato, strumenti per l'aggiornamento online, la situazione economica e logistico-tecnologica del Paese non permette sempre ai docenti di mettere in atto tali

⁴³ Dati provenienti dagli archivi del Dipartimento delle Lingue Straniere dell'ENS di Maroua (Maggio 2015).

indicazioni. Richiamiamo quindi l'attenzione delle risorse istituzionali ministeriali e agli addetti ai lavori per un maggior impegno nella formazione continua dell'insegnante, per un insegnamento di qualità degno di un "esperto di glottodidattica".

In modo generale, l'insegnamento dell'italiano è caratterizzato da una mancanza di materiali e di risorse didattici adeguati al contesto e dallo scarso aggiornamento dei docenti, il che frena considerevolmente sia l'apprendimento che l'insegnamento. Nell'intervista rilasciata dall'Ispettore Nazionale di Pedagogia per l'italiano alla scrivente (novembre 2014), si può comunque rilevare la sua soddisfazione per quanto concerne:

- a. la motivazione degli apprendenti liceali;
- b. il numero sempre crescente delle scuole in cui è attivo l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera;
- c. il successo del sistema di valutazione orale specifico agli esami di italiano.

Questo andamento positivo non deve però oscurare possibili tentativi di miglioramento. In effetti, lo stesso Ispettore conclude il suo proposito rilevando, oltre ai problemi elencati sopra, la necessità di una collaborazione attiva tra attori della diffusione dell'italiano nei licei del Paese e le Rappresentanze Diplomatiche italiane. In quanto finora, le azioni dell'Ambasciata, rivolte all'insegnamento dell'italiano, riguardano esclusivamente le università⁴⁴ e i centri linguistici privati.

2.1.5 La questione dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie in Camerun.

La scelta del manuale per l'insegnamento di una lingua risponde a delle esigenze legate al metodo e all'approccio scelti a monte, e quindi più generalmente alle impostazioni

⁴⁴ L'Ambasciata d'Italia a Yaoundé sostiene una collaborazione attiva con il Centro di Lingua Italiana presso l'Università di Dschang da diversi anni attraverso donativi didattici e partecipazione alle manifestazioni legate alla celebrazione della settimana della lingua italiana nel mondo. È in corso di attuazione presso l'Università di Douala, una Laurea in Italianistica ad opera della stessa Ambasciata.

del programma imposto dall'amministrazione dell'istituto nel quale viene erogato l'insegnamento. In effetti, come riferito prima, il *MINESEC*, organo governativo che gestisce il sistema educativo delle scuole secondarie, definisce attraverso una commissione ad hoc, i manuali da usare, differenziati per livelli e prescritti per tutte le scuole pubbliche. Dall'introduzione nell'anno scolastico 2011/2012 dell'italiano come materia curricolare nelle scuole secondarie, non esiste ad oggi un testo di riferimento iscritto al programma ufficiale. Sono indicati dei volumi di consultazione non obbligatori per la didattica in classe di cui torneremo ad analizzare e a commentare nel seguito di questo paragrafo i due volumi attualmente reperibili.

2.1.5.1 Il problema della carenza del materiale didattico

L'indagine di Gilles Kuitche Talé (2014) sui pubblici e la strumentistica per l'insegnamento dell'italiano L2 nei paesi dell'Africa sub-sahariana francofona, ha messo in evidenza alcuni fattori che determinano la carenza quantitativa del materiale didattico, nonostante il radicamento e la crescente richiesta dell'italiano in quella area del continente. Ne elenchiamone di seguito, qualcuno che descrive bene la situazione anche in Camerun:

- la distanza fisica tra il luogo di produzione-pubblicazione e il pubblico che lo usa: i pochi materiali editi che circolano in Camerun vengono pubblicati in Europa;
- il fatto che l'italiano sia una lingua d'insegnamento relativamente giovane rispetto alle altre lingue straniere quali tedesco e spagnolo, giustificherebbe in qualche modo l'assenza continua di batterie concettuali per la sua didattica. Tedesco e spagnolo hanno conosciuto una notevole evoluzione nella strumentistica in uso nelle scuole pubbliche sia a livello dei contenuti contestualizzati che della produzione, arrivando oggi a una collana ideata per il pubblico specifico dello spagnolo nel sistema educativo camerunense da una

parte, e dall'atra parte a una collana per la didattica del tedesco in ben otto paesi dell'Africa sub-sahariana francofona;

- il basso potenziale d'acquisto dovuto alla situazione economica del Paese e il conseguente rischio d'investimento per le case editrici. In effetti, uno dei criteri presi in considerazione dalle industrie editoriali è proprio l'ampiezza del pubblico dei potenziali acquirenti che giustificherebbe il successo dell'investimento.

La parte dell'indagine specifica sul Camerun viene condotta presso istituti privati di formazione che accolgono studenti adulti o giovani adulti, che studiano l'italiano in corsi intensivi con l'obiettivo di recarsi in Italia per proseguire gli studi universitari. Non prende quindi in considerazione l'esperienza ancora molto recente dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali. Ognuno dei centri privati sopra citati risponde a regolamenti propri e sceglie il materiale didattico in linea con le proprie scelte metodologiche. Le percentuali raccolte attraverso l'intervista ai docenti e il questionario ai discenti vedono al primo posto dei manuali più usati *In Italiano* (Chiuchiu, Minciarelli, Silvestrini 1985), al secondo posto *Espresso* (Bali, Ziglio 2003) e *Progetto italiano* (Marin, Magnelli 2000) si colloca al terzo posto. Anche i supporti audiovisivi o multimediali di questi manuali vengono usati nella maggior parte dei centri linguistici che possiedono l'attrezzatura informatica necessaria per rafforzare l'apprendimento.

Per ritornare alle scuole secondarie, oggetto principale della nostra ricerca, è importante ricordare che, anche se l'insegnamento dell'italiano è ancora considerato un insegnamento in via sperimentale nelle classi pilota di alcuni istituti scolastici, il successo dell' esperimento dipende in gran parte dagli sforzi consentiti da tutte le risorse umane coinvolte (dirigenti scolastici, docenti, studenti) nel progetto, ma anche e non di meno dai supporti materiali necessari per il compimento del processo di insegnamento/apprendimento. L'ideazione, o la semplice scelta del manuale di riferimento riveste un valore intrinseco particolarmente importante per la programmazione, soprattutto in un contesto in cui le alternative sono poche, le

glottotecnologie sono quasi inesistenti e l'immaginario collettivo e popolare vede nel libro cartaceo l'unico supporto didattico.

Nel momento della stesura dei risultati delle nostre indagini sul campo di ricerca, due volumi per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano come lingua straniera sono stati elaborati da due insegnanti-ricercatori locali, che si occupano a diversi livelli, di insegnamento dell'italiano nelle istituzioni universitarie in Camerun. Abbiamo da una parte una grammatica, *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun* di Mathias Hyppolite Bikitik, pubblicato nelle edizioni *L'Harmattan-Cameroun* nel 2013. L'altro è un corso di italiano, *J'apprends la langue italienne*, di Valérie Joelle Kouam Ngoocka, pubblicato nelle edizioni *Masseu* in Camerun nel 2014.

2.1.5.2 Una valutazione dei materiali didattici disponibili.

Tra i modelli di lavoro che contribuiscono a rendere il docente più autonomo e consapevole nell'esercizio delle sue funzioni, ci sono gli strumenti per l'analisi dei programmi e dei materiali didattici. Fondamentalmente, il programma e gli obiettivi didattici devono essere più o meno coerenti con i materiali scelti e usati in classe di lingua. La produzione del materiale per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano sia all'estero che in Italia si è evoluta considerevolmente in termini quantitativi ma anche e soprattutto qualitativi, in linea con l'evoluzione dei metodi e degli approcci per la didattica delle lingue straniere in generale e dell'italiano in particolare. Questa evoluzione è anche formale, essendo passata dal materiale solo cartaceo a quello multimediale e digitale, come lo sostiene Vedovelli (2014: 211), "è aumentato il numero dei manuali, eserciziari, grammatiche ecc. destinati agli apprendenti stranieri; [...] le loro caratteristiche formali (struttura, grafica ecc.) li rendono sicuramente molto più ricchi e attraenti; si sta sviluppando tutta una serie di iniziative che sfruttano le possibilità offerte dai mezzi informatici (CD-ROM, Internet)"

Questa moltitudine di materiale disponibile lascia al docente una scelta che può essere vista come positiva se considerata la vasta gamma di possibilità in termini di qualità e

di quantità di idee pedagogiche o negativa nella misura in cui ogni manuale riflette di solito un unico aspetto teorico-metodologico e il docente deve essere in grado di saper integrare il manuale con altri materiali. A partire da questa situazione, emerge anche la necessità di una buona preparazione che si possa appoggiare ad una griglia di analisi del materiale in uso e a quello integrativo.

L'obiettivo di questo paragrafo è presentare, in base alle problematiche legate all'indisponibilità/disponibilità/qualità dei materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano all'estero e fondamentalmente nel contesto indagato, quanto offre il mercato editoriale locale suscettibile di essere usato dagli apprendenti e dai docenti. Servendoci delle indicazioni fornite dalla letteratura scientifica sull'analisi e la valutazione critica dei materiali didattici per l'insegnamento a stranieri (Castellani e Peccianti 1996, Semplici 2011, Vedovelli 2002, 2014 e Mezzadri 2003, 2015), andremo ad analizzare da una parte il manuale *J'apprends la langue italienne* e dall'altra il libro di grammatica *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun*.

Le griglie di analisi dei materiali didattici ci permettono di rilevare le caratteristiche oggettive dei materiali, in grado di attivare i processi di apprendimento e di insegnamento i determinati contesti. Sono "vere e proprie batterie concettuali che possono permettere al docente di italiano L2 di effettuare le sue scelte in maniera consapevole" (Castellani, Peccianti 1996: 19). Per l'analisi del primo libro di testo e della grammatica pubblicati in Camerun o per il pubblico dell'italiano in Camerun, abbiamo scelto di riferirci alla griglia proposta da Kuitche Talé (2014: 117-121) che riprendiamo interamente nella Tabella 10. Si tratta di una griglia integrata per l'analisi e la valutazione dell'adeguatezza dei manuali ai pubblici e ai contesti d'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia. Il ricercatore si è ispirato - integrandole e arricchendole - alle griglie presenti in Castellani e Peccianti (1996), Biral (2000), Semplici (2001), Vedovelli (2002) e Mezzadri (2003). Questa griglia ha, a nostro avviso, il pregio di essere valutativa oltre che descrittiva; valuta la centralità delle caratteristiche dei destinatari e del contesto in cui viene proposto il corso di italiano, il modo in cui vengono presentati i contenuti, il grado di adattabilità dei supporti abbinati ai manuali. Vedovelli (2002: 215) insiste appunto sull'importanza dei destinatari nella scelta di un

manuale, “verificata l’esistenza di un esplicito riferimento ai destinatari, [...] controllare i parametri usati per delineare le loro caratteristiche linguistiche, culturali, professionali, di età”.

Oltre ad essere il frutto di una ricerca sul campo, essenzialmente consacrata alla situazione della didattica dell’italiano in tre paesi dell’Africa sub-sahariana francofona fra qui il Camerun, la griglia integra bene il trittico selezione-gradazione-presentazione, promosso dal linguista canadese Mackey per quanto riguarda l’analisi dei materiali linguistici: “selezione, in quanto è impossibile insegnare l’intero campo del sapere, il che ci obbliga a scegliere quella parte di esso che vogliamo insegnare; gradazione, perché è impossibile insegnare quanto abbiamo scelto tutto in una volta, il che ci obbliga ad anticiparne altre; presentazione, in quanto non è possibile insegnare senza comunicare, o cercare di comunicare qualcosa a qualcuno” (Mackey, 1978a: 25-26).

Tabella 10: Griglia integrata per l’analisi e la valutazione dell’adeguatezza dei manuali ai pubblici e ai contesti d’insegnamento dell’italiano fuori d’Italia.

Contesto	Luogo di svolgimento dell’attività didattica		<input type="checkbox"/> Continente..... <input type="checkbox"/> Paese..... <input type="checkbox"/> Altre indicazioni pertinenti
	Tipo di istituto		<input type="checkbox"/> Scuola italiana <input type="checkbox"/> Altro istituto italiano (IIC, DA ecc.) <input type="checkbox"/> Scuola locale <input type="checkbox"/> Università locale <input type="checkbox"/> Centro linguistico privato
	Scopi dell’insegnamento dell’italiano		<input type="checkbox"/> Valore educativo (e letterario) dell’italiano <input type="checkbox"/> Utilità pratica evidente nella vita dello studente <input type="checkbox"/> Valore strumentale (lavoro, studio, progetto migratorio)
	Caratteristiche dell’istituto	Laboratorio multimediale	<input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Assente

		Disponibilità di glottotecnologie	<input type="checkbox"/> Strumentazione video <input type="checkbox"/> Strumentazione audio <input type="checkbox"/> Strumentazione audiovisiva <input type="checkbox"/> Altri strumenti tecnologici <input type="checkbox"/> Nessuna strumentazione tecnologica
		Risorse telematiche	<input type="checkbox"/> Presenti <input type="checkbox"/> Assenti
		Media di allievi per classe	<input type="checkbox"/> Meno di 15 <input type="checkbox"/> Fino a 25 <input type="checkbox"/> Più di 35 <input type="checkbox"/> Più di 45
		Disposizione dei banchi	<input type="checkbox"/> Assetto fisso <input type="checkbox"/> Assetto flessibile <input type="checkbox"/> A ferro di cavallo <input type="checkbox"/> In cerchio <input type="checkbox"/> Uno dietro l'altro
		Input linguistico	<input type="checkbox"/> Limitato alla lingua dell'insegnante e ai materiali didattici <input type="checkbox"/> Input diversificato (interazione con nativi, TV, Radio, giornali, ecc.)

Destinatari	Caratteristiche dei destinatari	Età	<input type="checkbox"/> Bambini <input type="checkbox"/> adolescenti <input type="checkbox"/> giovani adulti <input type="checkbox"/> adulti
		Livello linguistico	<input type="checkbox"/> A 1 - livello base <input type="checkbox"/> A 2 - livello elementare <input type="checkbox"/> B 1 - livello pre-intermedio (soglia) <input type="checkbox"/> B 2 - livello intermedio <input type="checkbox"/> C 1 – livello post-intermedio (efficienza autonoma) <input type="checkbox"/> C 2 – livello avanzato (padronanza delle lingua in situazioni complesse)
		L1 dei destinatari
		Motivazione allo studio dell'italiano	<input type="checkbox"/> Esigenze di studio <input type="checkbox"/> Esigenze di lavoro <input type="checkbox"/> Tempo libero <input type="checkbox"/> Motivi personali e familiari

		Altro	1)..... 2).....
Adeguatezza del manuale	Tipo di manuale	Identificazione	1) Autore 2) Editore..... 3) Luogo e anno di edizione 4) Numero di volumi
		Pubblico	<input type="checkbox"/> Generico <input type="checkbox"/> Specifico (indicare quale)
		Contesto d'insegnamento	<input type="checkbox"/> Italiano L2 <input type="checkbox"/> Italiano LS <input type="checkbox"/> Italiano LS e L2 <input type="checkbox"/> Non specificato
	Aspetti formali	Grafica stimolante	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No
		Colori	<input type="checkbox"/> Solo decorativi <input type="checkbox"/> Funzionali alla didattica <input type="checkbox"/> Assenti
		Illustrazioni/immagini	<input type="checkbox"/> Documenti diretti <input type="checkbox"/> Documenti generati <input type="checkbox"/> Funzione integrativa <input type="checkbox"/> Funzione autonoma <input type="checkbox"/> Adeguate ai destinatari e alla cultura d'arrivo <input type="checkbox"/> Presenza di testi visivi non adeguati <input type="checkbox"/> Assenti
		Scansione del testo	<input type="checkbox"/> Unità didattiche <input type="checkbox"/> Lezioni <input type="checkbox"/> Capitoli <input type="checkbox"/> Altro
		Indice	<input type="checkbox"/> Generico <input type="checkbox"/> Dettagliato
	Utenti	Riferimento ai destinatari	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Assente

		Analisi dei destinatari finali del manuale	<input type="checkbox"/> Esplicita <input type="checkbox"/> Implicita <input type="checkbox"/> Assente
		Riferimento alle loro caratteristiche	<input type="checkbox"/> Linguistiche <input type="checkbox"/> Culturali <input type="checkbox"/> Professionali <input type="checkbox"/> Di età <input type="checkbox"/> Nessun riferimento <input type="checkbox"/> Altro
		Riferimento a prerequisiti	<input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Assente
		Indicazioni per gli studenti	<input type="checkbox"/> Esplicite <input type="checkbox"/> Implicite <input type="checkbox"/> Sparse nel testo <input type="checkbox"/> In una sezione specifica <input type="checkbox"/> Assenti
		Indicazioni per il docente	<input type="checkbox"/> Riferimento a prerequisiti culturali e professionali <input type="checkbox"/> Riferimento ad attitudini psicopedagogiche <input type="checkbox"/> Indicazioni sulle strategie di contestualizzazione <input type="checkbox"/> Assenti
Disponibilità del manuale	Rintracciabilità sul mercato locale	<input type="checkbox"/> Acquistabile nelle librerie <input type="checkbox"/> Buona disponibilità nelle biblioteche <input type="checkbox"/> Assente dal mercato locale	
	Rapporto costo del manuale / potere d'acquisto locale	<input type="checkbox"/> Ottimo <input type="checkbox"/> Buono <input type="checkbox"/> Accettabile <input type="checkbox"/> Improporzionabile	
Supporti	Strumentazione richiesta /necessaria	<input type="checkbox"/> Lettore audio <input type="checkbox"/> Lettore DVD <input type="checkbox"/> Lettore VHS <input type="checkbox"/> Computer <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Altro	
	Fruibilità nel contesto d'insegnamento	<input type="checkbox"/> Ottima <input type="checkbox"/> Buona <input type="checkbox"/> Scarsa <input type="checkbox"/> impossibile	
	Esplicitati	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	

	Obiettivi del manuale	Adeguati		<input type="checkbox"/> Ai bisogni di apprendimento <input type="checkbox"/> Agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Al contesto di insegnamento
	Attività ed esercizi	Testi	Autenticità	<input type="checkbox"/> Testi creati <i>ad hoc</i> <input type="checkbox"/> Testi autentici
			Varietà d'italiano	<input type="checkbox"/> Solo standard normativo <input type="checkbox"/> Neostandard <input type="checkbox"/> Varietà diatopiche (dialetti e varietà regionali)
		Tipi di attività		<input type="checkbox"/> Attività sul testo <input type="checkbox"/> Attività ludiche <input type="checkbox"/> Attività comunicative <input type="checkbox"/> Attività sulle immagini <input type="checkbox"/> Attività basate su glottotecnologie <input type="checkbox"/> Altro
		Modalità di lavoro	<input type="checkbox"/> Flessibile <input type="checkbox"/> Con attività per gruppi <input type="checkbox"/> A coppie	
		Adeguati		<input type="checkbox"/> Al contesto d'insegnamento <input type="checkbox"/> Alle caratteristiche dei destinatari <input type="checkbox"/> Agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Presenza di attività/esercizi non adeguati, non sfruttabili
		Adattabili		<input type="checkbox"/> A diversi contesti d'apprendimento <input type="checkbox"/> A diversi stili di apprendimento
	Contenuti e competenze	Argomenti e situazioni		<input type="checkbox"/> Adeguati ai destinatari e alla cultura d'arrivo <input type="checkbox"/> Adeguati agli obiettivi specifici del corso <input type="checkbox"/> Presenza di elementi non adeguati (es: argomenti tabù)
		Intercultura e Pragmatica		<input type="checkbox"/> Solo aspetti della lingua-cultura-società italiana <input type="checkbox"/> Aspetti della vita quotidiana dei destinatari <input type="checkbox"/> Educazione all'intercultura e al relativismo culturale <input type="checkbox"/> Presenza di stereotipi culturali

			<input type="checkbox"/> Elementi culturali assenti <input type="checkbox"/> Presenza di elementi non adeguati alla cultura locale		
		Presentazione dei contenuti grammaticali	<input type="checkbox"/> Deduttiva <input type="checkbox"/> Induttiva <input type="checkbox"/> Sezione specifica <input type="checkbox"/> In modo ciclico <input type="checkbox"/> Schema pieno <input type="checkbox"/> Schema vuoto		
		Abilità linguistiche	<input type="checkbox"/> Abilità orali <input type="checkbox"/> Abilità scritte <input type="checkbox"/> Abilità integrate		
		Competenze sviluppate	Linguistica	<input type="checkbox"/> Fonetica <input type="checkbox"/> Morfosintassi <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lessico <input type="checkbox"/> Aspetti testuali	
			Interculturale	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
			Comunicativa globale	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
		Modello glottodidattico	Riferimento da parte dell'autore	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito	
			Riferimento ad un unico modello	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
			Eclettico riferimento a più modelli	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No	
			Riferimento a strategie di contestualizzazione	<input type="checkbox"/> Esplicito riferimento <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Nessun	
			Autoapprendimento	Riferimento da parte dell'autore	<input type="checkbox"/> Esplicito <input type="checkbox"/> Implicito <input type="checkbox"/> Nessun riferimento
		Lingua delle istruzioni e delle spiegazioni grammaticali		<input type="checkbox"/> Esclusivamente in italiano <input type="checkbox"/> Presenza di richiami nella L1 degli apprendenti	

			Riferimenti contrastivi	<input type="checkbox"/> Presenti <input type="checkbox"/> Assenti
			Esercizi	<input type="checkbox"/> Preceduti da un esempio chiaro <input type="checkbox"/> Accompagnati dalle soluzioni

Fonte: Kuitche Talé (2014: 117-121)

Come riferito nel paragrafo precedente, i due volumi che ci prepariamo ad analizzare hanno anzitutto il pregio di essere i primi tentativi formali e concreti di realizzazione di strumenti per la didattica dell'italiano in Camerun. Le categorie "contesto" e "destinatari" della griglia sono quindi uguali per entrambi i materiali, in modo generale, verranno valutati per una situazione di insegnamento/apprendimento dell'italiano nelle scuole secondarie del Camerun dove questa lingua assume prevalentemente un valore educativo visto che è materia curricolare per gli apprendenti. Gli apprendenti sono adolescenti di livello base che hanno in comune il francese come L1. Le istituzioni che ospitano questo insegnamento sono caratterizzate da un'assenza quasi totale di glottotecnologie e di risorse telematiche e l'input è limitato alla lingua dell'insegnante e ai materiali didattici che quest'ultimo porta in classe. Le classi sono di solito molto affollate con più di quarantacinque studenti per classe⁴⁵, la disposizione dei banchi è fissa e gli studenti sono sempre seduto uno dietro l'altro.

2.1.5.2.1 Il materiale *J'apprends la langue italienne*, di Valérie Joelle Kouam Ngocka

Il materiale costituito da un unico volume è stato progettato secondo quanto riferito dall'autrice, per un pubblico molto eterogeneo che trova solo nel livello di competenza (livello introduttivo) un punto in comune. Il libro è destinato sia ad apprendenti scolari

⁴⁵ Come avremo modo di vedere con l'analisi dei dati raccolti in questi istituti, il numero di studenti per classe supera spesso le novanta unità.

che a universitari e ad autodidatti, cioè sia ad adolescenti che ad adulti e giovani adulti e a tutte le persone che si vogliono avvicinare allo studio della lingua italiana. Sarebbe quindi un corso globale per un pubblico non specifico anche se, sia a prima vista che dopo un'attenta analisi, il materiale non presenta nessun grado di genericità né di neutralità. Tutti gli esempi, gli argomenti, i riferimenti geografici, socioeconomici e culturali si riferiscono in modo quasi esclusivo al Camerun. La L1 usata è il francese, prima lingua di comunicazione ufficiale del Paese e non ci sono espliciti riferimenti alle strategie di contestualizzazione.

L'aspetto estetico cioè l'impaginazione, la grafica, l'utilizzo dello spazio sulla pagina, i colori rendono attraente e accattivante il libro e contribuiscono ad attivare la motivazione e il piacere dello studio, soprattutto in contesti LS in cui le possibilità di rappresentazioni culturali del Paese di cui si studia la lingua sono poche. La veste grafica del libro di Kouam Ngoeka è poco motivante con la mancanza di colori e la scarsità delle illustrazioni. In effetti, è stampato in bianco e nero, e solo tredici delle 159 pagine complessive del volume hanno delle immagini. Solo tre di queste immagini o gruppi di immagini servono da base per le attività di cui alcune non sono funzionali, le restanti hanno una funzione integrativa, precedono il testo corpus di ogni unità, aiutando l'apprendente a cogliere velocemente il significato generale.

La scansione del testo, in capitoli, lezioni o unità didattiche, evidenzia il modello operativo al quale il manuale fa riferimento. L'etichetta assegnata alle parti del libro oggetto della nostra analisi è quello di "unità" *tout court*, che a nostro avviso non corrisponde al modello della lezione e nemmeno a quello dell'Unità didattica. In realtà, le unità sono così scandite:

- a. titolo dell'unità;
 - b. immagine (bianco e nero);
 - c. un brano dialogico con due o tre personaggi;
 - d. in breve gli obiettivi dell'unità in lingua francese;
 - e. schede grammaticali con una media di otto regole grammaticali per ogni unità (sono mischiate con le funzioni e gli atti comunicativi e con gli aspetti culturali).
- Elenchiamo a titolo di esempio e in ordine di presentazione nel volume, quelli

- presenti nella prima unità: alfabeto e pronuncia, punteggiatura, ausiliari essere e avere, accento obbligatorio, vocali, consonanti, pronomi personali soggetto, nazionalità, presente indicativo regolari, irregolari e riflessivi della prima coniugazione, forma interrogativa, negazione, formulare una richiesta, presentazioni e saluti, regioni del Camerun, regioni dell'Italia;
- f. lavoriamo sul testo: uno o due esercizi di comprensione con domande aperte seguiti da una batteria di esercizi relativi ai punti di grammatica presentati nella rubrica precedente (una media di dieci esercizi per unità). Questa variabilità della struttura e della lunghezza dell'unità influenza l'organizzazione temporale ossia la valutazione e la definizione del tempo da dedicare allo svolgimento di ogni sezione dell'unità.

Nei testi input, non si evidenzia nessun testo tratto da materiale autentico, i brani sono tutti creati *ad hoc* in italiano standard, il che giustifica il fatto che possa corrispondere interamente agli obiettivi linguistici prefissati. Con questa impostazione, appare più facile rispettare i principi di "gradualità" e di "progressività" nel processo di apprendimento.

L'indice è focalizzato sugli elementi grammaticali che rivestono un ruolo preponderante e sembrano l'obiettivo primario dell'insegnamento. Sono quasi escluse dal testo le attività comunicative. La grammatica è presentata attraverso un metodo di tipo deduttivo, in L1, il francese, e in modo più o meno astratto; se esiste un corpus di partenza, le attività di comprensione del testo vengono presentate dopo lo schedario grammaticale che elenca in modo esaustivo gli aspetti grammaticali presenti nel testo, seguito da esercizi di coniugazione, di completamento, in frasi desunte di un contesto e quindi generalmente prive di significato compiuto. Questa situazione è descritta in Semplici (2011: 336) che dice a questo proposito:

seguendo i principi del metodo grammaticale-traduttivo, per il quale la grammatica è il punto di partenza dell'insegnamento, molti testi partono proprio dalla spiegazione della regola, spesso fornita all'interno di uno schema completo, che deve essere memorizzata dallo studente e quindi applicata tramite esercizi di coniugazione e trasformazione di frasi, generalmente prive di significato

compiuto. Un primo passo verso un approccio induttivo avviene quando le regole, pur essendo esplicite e ancora una volta presentate attraverso griglie o prospetti già completati dall'autore, sono precedute dal testo, o dai testi, forniti come input.

J'apprends la langue italienne sembra *a priori* rispondere a questo ultimo tentativo di realizzare un approccio induttivo attraverso appunto i testi-corpus all'inizio di ogni unità senza mai tentare però una manipolazione-riflessione su frasi tratte dal testo, che richiami un coinvolgimento dell'apprendente. Si può dedurre che l'impianto metodologico propone un tipo di insegnamento che vede al centro l'insegnante e non lo studente. Quest'ultimo sembra assumere il ruolo del "bicchiere da riempire", con una partecipazione poco evidente data la sequenzialità troppo carica del manuale. In questo modo, egli non si rende responsabile, ne partecipa in modo attivo e consapevole del proprio percorso di apprendimento. Se poi, uno degli obiettivi dichiarati del manuale è quello di mettere lo studente in grado di apprendere in modo autonomo, a parte le spiegazioni delle regole grammaticale in lingua francese, non si rilevano attività che lo conducono ad una individuazione delle regole seguito da un lavoro di riflessione che lo portano successivamente ad una sistematizzazione della regola. Non si delinea nessun ambito psicologico né pedagogico che abbia un'implicazione glottodidattica, non sono evidenziate strategie di apprendimento né suggerimenti di sfruttamento nonostante il testo sia concepito anche per l'autoapprendimento. Nessun materiale multimediale è integrato al testo, esiste solo un glossario alla fine del libro. Sul piano operativo, il formato delle attività lascia poco spazio alle attività di gruppo o di coppia, non esistono attività induttive per affrontare il lessico, impararlo e memorizzarlo, oltre agli esercizi di completamento, la rubrica "tema e versione" è chiaramente rappresentata. Le attività ludiche sono inesistenti, quelle dedicate allo sviluppo dell'abilità a parlare sono pochissime e la lingua scritta assume un ruolo preponderante. Le fasi di verifica e di recupero sono assenti per cui non è neanche applicato l'approccio a spirale. Le attività sul testo consistono in uno o due esercizi di domande aperte nella rubrica "lavoriamo sul testo". Ogni unità si concentra, come già evidenziato, su una serie di elementi grammaticali affrontati in modo deduttivo, in schede, tabelle o con una serie di esempi seguiti da esercizi sulle stesse. Inoltre, Le

indicazioni per i docenti sono assolutamente inesistenti quando invece dovrebbero essere, come sottolineato da Semplici (2011: 333)

come supporto ad ogni manuale per la didattica dell'italiano L2, [...] oltre a fornire motivazioni per la scelta dell'autore/ degli autori rispetto a una particolare teoria scientifica o a uno specifico approccio e a meglio chiarire il tipo di rapporto che si intende prevedere tra agente e soggetto, le indicazioni per il docente sono utili anche come guida ad un diverso e ulteriore utilizzo del testo.

Per quanto riguarda i contenuti culturali e interculturali, si rilevano pochi aspetti della cultura-società italiana come ad esempio le regioni dell'Italia a pagina 26, il sistema educativo nazionale in Italia pagina 109-111, preceduti o seguiti nell'immediato dalle corrispondenze nella cultura-società camerunense. Si possono ipotizzare alcune caratteristiche e comportamenti che si riferiscono all'Italia attraverso alcune funzioni e atti comunicativi presentati qua e là nel volume. Il libro abbonda invece di aspetti della vita quotidiana del potenziale studente della scuola secondaria, i riferimenti sulla cultura-società camerunense sono innumerevoli, dai piatti tipici ai nomi e appellativi di uso comune da Nord a Sud, nomi di persone e di gruppi culturali famosi, alla toponimia (quartieri e città). Tutti questi aspetti non sviluppano a nostro avviso una competenza interculturale nella misura in cui sembrano un semplice elenco di elementi troppo concentrati che non assume un valore funzionale nel testo, si assiste ad un vero e proprio "iper-contestualizzazione ovvero l'eccesso di localismo" (Kuitche Talé 2014: 204)⁴⁶. Se, come lo afferma Pavan (2005: 109-110), l'obiettivo della presenza degli aspetti culturali nel manuale per l'insegnamento di una lingua deve essere "lo sviluppo della consapevolezza dei discenti nei confronti di questioni interculturali, della loro abilità a comunicare correttamente ed efficacemente in diverse situazioni e contesti, di sapersi muovere nel mondo globalizzato", allora gli elementi culturali qui presentati non sono né analizzati né oggetto di confronto con la cultura italiana, non si creano similitudini e differenze, non si stabiliscono relazioni di qualunque tipo. Il

⁴⁶ In effetti, questa iper-contestualizzazione crea un enorme contrasto con il dichiarato intento dell'autrice di produrre un materiale per tutti quelli che si interessano allo studio della lingua italiana, senza mai alludere alla sua adeguatezza nel contesto in cui è stato ideato e prodotto.

nostro apprendente della scuola secondaria del Camerun si troverebbe di fronte, una frammentazione della sua cultura presentati in un testo di italiano o in italiano.

Uno dei pregi che si potrebbero riconoscere al manuale *J'apprends la langue italienne* è il fatto che abbia preso in considerazione il contesto tecnologico del Paese e delle istituzioni scolastiche. In effetti, poche sono le scuole che dispongono di classi multimediali e laddove troviamo un'aula multimediale, è di solito messa a disposizione di tutte le classi, con un numero di posti così ridotto da rendere quasi impossibile il suo sfruttamento da parte degli insegnanti di lingua che, come tutti i loro colleghi, hanno classi sovraffollate con numeri che raggiungono spesso le 100 unità. Il libro in effetti non propone nessuna attività d'ascolto né di lavoro sui video. Un altro vantaggio è dato dalla disponibilità del manuale sul mercato locale, visto che è pubblicato in loco e il rapporto costo del manuale/potere d'acquisto è abbastanza accettabile.

La domanda da farsi è quella di sapere se *J'apprends la langue italienne* è un manuale adatto alla didattica dell'italiano nelle scuole secondarie in Camerun. In realtà, la scelta di un manuale di riferimento deve essere in linea con il sillabo, in base al programma ministeriale in uso nelle scuole. Se viene confrontato l'indice del volume, che presenta fondamentalmente gli aspetti grammaticali, all'elenco dei contenuti grammaticali che vanno insegnati, in base al programma ufficiale del primo anno di italiano cioè ad adolescenti di livello A1⁴⁷, non vi risulta una grande corrispondenza delle voci.

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi, il sillabo proposto nel programma ufficiale raccomanda un approccio comunicativo-funzionale per cui la priorità deve essere data alle situazioni di comunicazione all'interno delle quali l'apprendente potrebbe avere bisogno di interagire quotidianamente, alle situazioni di vita reale, ad un apprendimento con apertura interculturale che lo prepara ad aprirsi al mondo, alla globalizzazione. È quindi auspicabile, in tale contesto, un manuale che parta “dalla situazione ritenuta più probabile fino a quella nella quale l'ipotetico apprendente potrebbe imbattersi più raramente” (Semplici 2011: 326), delle unità didattiche che partono da un testo input, autentico o adattato, elementi di grammatica e di lessico che rispettino non solo gli obiettivi formativi ma che si collochino al livelli input+1

⁴⁷ Supponiamo che l'elenco dei contenuti del programma non sia presentato in ordine della graduazione dell'input, ma piuttosto in categorie grammaticali.

dell'ordine naturale di apprendimento e che nello stesso tempo integrino elementi di civiltà. Le strutture grammaticali vanno scelte in base alle esigenze comunicative e al loro necessario impiego per l'espletamento delle funzioni comunicative e non in categorie elencate in tabella precompilate. L'insegnamento della grammatica non può in questi termini essere una semplice trasmissione dogmatica delle regole, bensì, una scoperta progressiva e co-costruttiva dei meccanismi, con lo stimolo dell'insegnante e l'apporto degli studenti.

Infine, Bigliuzzi e Quartesan (2011: 358) raccomandano, in processo di ideazione di un manuale per studenti adolescenti, di “tener conto delle particolari caratteristiche di questo particolare pubblico di destinatari. Nell'apprendimento linguistico degli adolescenti, alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno, la competenza sull'uso della lingua e la necessità di possedere un bagaglio linguistico spendibile con ‘i pari’ nella vita di tutti i giorni”. Maggior spazio deve quindi essere dato alla comunicazione e all'interazione, con attività e testi basati sui centri di interesse dei giovani.

2.1.5.2.2 Il *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun*.

Rispetto a *J'apprends la langue italienne* che è un corso per l'apprendimento della lingua italiana, il *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun* è un sussidio alla didattica. È un testo di riferimento grammaticale che presenta le diverse categorie grammaticali della lingua italiana e il loro uso senza rientrare nel merito dello sviluppo delle diverse abilità linguistiche. In tali condizioni, abbiamo scelto di fare un commento globale al volume, appoggiandoci solo su alcuni aspetti della griglia (Tabella 10).

Questa grammatica è un volume unico redatto in francese e in italiano per un pubblico specifico di apprendenti e insegnanti di italiano in Camerun. L'indice è dettagliato e strutturato intorno agli elementi grammaticali suddivisi in quattro macro categorie: il gruppo nome-pronome, il gruppo verbo, il gruppo avverbi e congiunzioni e il gruppo frase. Un'unità che non rientra in nessuna delle macro categorie chiude il volume e

tratta della pronuncia e dell'ortografia. Questa posizione finale del capitolo su suoni e alfabeto ci risulta abbastanza inusuale per un percorso di apprendimento/insegnamento di una lingua straniera che ha l'obiettivo, come dichiarato in prefazione, di seguire un approccio a spirale e di dare una base per lo sviluppo di una competenza comunicativa. In effetti, l'approccio didattico a spirale caratterizza la maggior parte dei volumi moderni per l'apprendimento linguistico (Mezzadri 2015: 156), che considera che "la lingua si impara utilizzandola e poi tornando a incontrare quanto studiato per usarlo in contesti differenti". Lo studente non è tenuto a memorizzare tutte le strutture imparate in modo immediato, l'errore è quindi un elemento prevedibile nel processo di acquisizione e il momento della correzione non è una nuova lezione, bensì, una "revisione" e un "ampliamento" verso nuovi elementi. Questo però non è un parametro che si può facilmente misurare con una grammatica, dato che ogni capitolo tratta in modo più o meno esaustivo una classe grammaticale, la sua classificazione, le sue forme, le sue funzioni, gli usi, le eccezioni e i casi particolari.

Sul piano della grafica, non ci sono né colori né immagini o illustrazioni. Le tabelle presenti riportano di solito le diverse forme dell'elemento trattato, i riquadri anneriti contengono gli esempi di casi particolari e quelli grigi le regole sintetizzate. Le evidenziazioni sono in neretto. Questa impostazione estetica rende sicuramente meno attraente il libro e, da un punto di vista prettamente glottodidattico, non aiutano a stimolare né la motivazione dello studente né il piacere nell'affrontare il percorso di studio.

Il volume è rintracciabile sul mercato locale e il rapporto costo / potere d'acquisto è accettabile, se viene considerato il fatto che le *Précis de grammaire* può essere utile a tutti i livelli di apprendimento e quindi sfruttabile negli anni.

I contenuti grammaticali sono presentati con un metodo deduttivo, le competenze linguistiche sono quelle più sviluppate nel volume, da quelle morfosintattiche al lessico e alla fonetica. Le regole sono espresse e spiegate in lingua francese, gli esempi dati in italiano sono sistematicamente tradotti in italiano. Il volume si presta bene ad un approfondimento autonomo delle strutture grammaticali per gli apprendenti francofoni ma, mancano attività e esercizi. Inoltre, il volume è completamente privo da indicazioni per l'uso o da una guida di lettura.

2.2 Il Sistema Italia in Camerun

Il Camerun è una Repubblica Democratica suddivisa in dieci regioni amministrative che dipendono dal Governo centrale. La sua popolazione era stimata nel 2005 a circa 20 milioni di abitanti⁴⁸. Con una crescita naturale stimata a circa 2,5%, la popolazione si avvicina oggi alle 22.253.000 unità. La Banca Mondiale (www.données.banquemondiale.org) indica per il Camerun una densità di circa 47 abitanti/km² ed un PIL di 32,55 miliardi di Dollari. Il Camerun non è solo il Paese più popolato, è anche per la sua posizione di rilievo per il trasporto marittimo, locomotiva della zona CEMAC (Comunità Economica e Monetaria dell'Africa Centrale) che conta in totale sei paesi: Camerun, Gabon, Ciad, Congo, Guinea Equatoriale e Repubblica Centrafricana.

La grande diversità climatica, che mischia le caratteristiche del tropicale e dell'equatoriale, la diversità geografica, etnica e culturale, linguistica ma anche religiosa, lo contraddistingue dagli altri paesi africani e gli conferisce a giusto titolo il nome di "Africa in miniatura".

Tra i suoi aspetti economici di rilievo, possiamo citare la diversità della sua produzione agricola e le sue risorse forestali (oltre 18 milioni di ettari). Le principali colture agricole di esportazione sono il caffè, il cacao, il cotone, la banana e il caucciù. Anche l'allevamento e la pesca svolgono un ruolo importante nell'economia del Paese. Il Camerun è inoltre il 12° produttore di petrolio in Africa, anche se la sua produzione si è ridotta a una media di 64 mila barili al giorno, rispetto ai 180 mila degli anni ottanta, diminuzione dovuta alla riduzione degli investimenti e all'invecchiamento delle infrastrutture di estrazione.

Sulla pagina web della Diplomazia Economica Italiana (http://www.infomercatiesteri.it/paese.php?id_paesi=6), il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale lo descrive come uno degli Stati più stabili

⁴⁸ Secondo le statistiche dell'ultimo censimento effettuato nel 2005 dall'*Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie* (ANSD).

dell’Africa sub-sahariana con un rischio di perdita di investimenti molto basso rispetto agli altri paesi della zona, caratterizzati da un clima sociale e politico instabile. Tre sono gli elementi favorevoli per gli investitori italiani, soprattutto nel settore della produttività:

- il basso costo del lavoro retto da una normativa liberale in materia di lavoro che consente la negoziazione diretta delle condizioni di assunzione e di licenziamento tra impiegato e datore di lavoro,
- la valuta stabile nel tasso di cambio e comune a tutti i paesi dell’Africa occidentale e centrale, retaggio della colonizzazione francese,
- l’accesso al mare e la possibilità del trasporto marittimo di cui sono privi i paesi limitrofi come Repubblica Centrafricana e Ciad.

Queste caratteristiche socioeconomiche fanno da base per eccellenti relazioni bilaterali tra Italia e Camerun e una significativa presenza italiana in questo Paese.

2.2.1 La presenza italiana in Camerun: dati statistici

Nell’elenco unico pubblicato dall’Anagrafe Italiani Residenti all’Estero (AIRE⁴⁹), gli italiani residenti in Camerun erano 388 al 1° gennaio 2013, di cui 58,8% maschi e 41,2% femmine. Questa forte presenza maschile trova i suoi motivi nel fatto che il settore dello sfruttamento forestale (il 40% dell’imprenditoria italiana) e quindi della trasformazione del legno è quello prediletto dagli italiani.

In modo generale, nel Nord Africa si nota una presenza storica degli italiani del Sud, quelli invece che risiedono in Camerun provengono complessivamente dal Centro Nord dell’Italia con una buona rappresentanza anche delle regioni del sud. La tabella 11 è una classifica per regione di provenienza degli italiani residenti in Camerun.

⁴⁹ L’AIRE è l’anagrafe della popolazione italiana all’estero. Istituita nel 1990, raccoglie i dati dei cittadini che dichiarano, da spontanea volontà, di voler stabilirsi all’estero per un periodo di tempo superiore ai dodici mesi.

Tabella 11: Italiani residenti in Camerun per origine regionale

Regione	N. residenti	Regione	N. residenti
Lombardia	71	Friuli Venezia Giulia	14
Veneto	58	Puglia	8
Lazio	45	Marche	7
Piemonte	39	Toscana	6
Emilia Romagna	36	Liguria	5
Calabria	25	Valle d'Aosta	4
Campagna	18	Abruzzo	3
Sicilia	18	Basilicata	1
Umbria	15	Sardegna	1
Trentino Alto Adige	14	Molise	0

Fonte: Nostra rielaborazione da Rapporto italiani nel mondo, 2013.

Si rileva nel 2013 un lieve regresso del numero totale di residenti italiani rispetto agli anni precedenti (Tabella 12). Questa diminuzione va però compensata con una percentuale sempre significativa (41,2%) della componente femminile, segno di un insediamento di tipo familiare. In effetti, l'incremento della percentuale dei minori e la costanza dei coniugati sono dati che indicano una stabilità e un radicamento degli italiani nella vita sociale in Camerun, dai coniugi che lavorano in diversi settori, ai figli che frequentano le scuole locali. Non è da trascurare neanche il dato di chi è più anziano, la cui permanenza in un ambiente essendo un segnale di un equilibrio sociale.

Tabella 12: Italiani residenti in Camerun per sesso, età e stato civile. Percentuali dal 2010 al 2013.

Residenti	2010	2011	2012	2013
Uomini	57,9	58,6	58,7	58,8
Donne	42,1	41,4	41,3	41,2
Minori	19,3	20,7	21,2	23,1
Oltre 65	15,6	18,1	19,3	19,3

Coniugati	28,8	29,6	27,2	27,5
Totale	482	425	404	388

Fonte: Rapporto italiani nel mondo, 2013.

L'emigrazione italiana in Camerun è concentrata nelle due principali città del Paese, Yaoundé (capitale politica) e Douala (capitale economica). Si nota una forte comunità italiana anche nelle città di Fontem, sede del Movimento religioso dei Focolari dal 1964, di Mbalmayo dove ha sede il Centro Orientamento Educativo (COE) dagli anni Settanta, e nelle aree forestali del Sud dove sono concentrate le riserve forestali (Siebetcheu 2013). In Camerun, l'attività della cooperazione italiana si concentra nei settori sanitario, educativo e della formazione artistica attraverso le iniziative delle ONG; gli italiani sono prevalentemente diplomatici, imprenditori, religiosi o membri di associazioni e ONG che operano per lo sviluppo socioculturale del Paese.

2.2.2 La cooperazione bilaterale Camerun-Italia oggi

Gli investimenti italiani all'estero dall'anno 2007 si sono relativamente rafforzati nonostante la grande crisi economica che il Paese subisce (46° posto nella graduatoria mondiale per il livello di produttività). Si assiste ad una nuova fase della sua espansione oltre confine non più con investimenti cosiddetti "difensivi"⁵⁰ ma piuttosto con iniziative finalizzate principalmente alla conquista di nuovi mercati locali e al consolidamento delle posizioni acquisite lì dove erano già presenti. I rapporti politici tra Italia e Camerun esistono dall'indomani delle indipendenze del Paese nel 1960 e prendono forma nel 1962 con l'apertura dell'Ambasciata d'Italia a Yaoundé. Con il passare del tempo i rapporti tra Italia e Camerun si sono intensificati con l'ausilio di numerosi accordi siglati tra i due Stati. Questi rapporti si snodano su diversi piani, dall'economico commerciale all'educazione e al socio-culturale⁵¹.

2.2.2.1 I rapporti economici e commerciali

⁵⁰ Si riferisce a imprese delocalizzate per la produzione o per la sub-fornitura che ha caratterizzato per un periodo di tempo gli investimenti italiani all'estero.

⁵¹http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione_al_lo_sviluppo/Programmi/.

I due maggiori accordi economici e commerciali tra Italia e Camerun risalgono al 1989 e al 1999, rispettivamente per la cooperazione economica, tecnica e finanziaria in materia di aiuto allo sviluppo e per la reciproca protezione degli investimenti⁵². Questo ultimo, in vigore dal 2004, mira alla protezione permanente degli investimenti italiani, passati, presenti e futuri, con un divieto di misure discriminatorie ed il diritto godere, utilizzare e vendere gli investimenti effettuati. L'accordo del 30 novembre 2006 sull'annullamento del debito, che prevede la cancellazione a favore del Camerun di 134,8 milioni di euro pari a 88,4 miliardi di FCFA⁵³ di cui 44,2 milioni di euro per crediti e 90,5 milioni per crediti commerciali, ha portato il Camerun a dare maggiori riguardi alla cooperazione con l'Italia, considerandolo come un Paese su cui può contare.

Insieme alla stabilità politica del Camerun, al basso livello del costo del lavoro e delle infrastrutture, soprattutto per le attività produttive ad elevata intensità di lavoro, questi accordi, che mirano essenzialmente al rafforzamento dei rapporti bilaterali tra i due paesi, costituiscono una base affidabile per gli imprenditori italiani. L'Italia è in effetti il quarto esportatore dal Camerun e il suo nono fornitore. Dopo il petrolio e il legname, i principali prodotti che arrivano dal Camerun sono l'alluminio, il caucciù, il cacao e il caffè, mentre l'Italia esporta macchinari e pezzi di ricambio, materie plastiche e lavorati in ferro. L'Italia ha registrato disavanzi mercantili con il Camerun, dovuti all'elevato livello delle esportazioni del petrolio. Dal 2009 però, le esportazioni italiane si sono riprese rispetto agli anni precedenti, determinando un contenimento del disavanzo bilaterale⁵⁴ come illustrato nelle tabelle (Tabella 13a, Tabella 13b)

Tabella 13a: Principali importazioni dal Camerun (in milioni di euro)

Merci/settori	2009	2010	2011
Petrolio	263	213	225
Legname	60,5	66,4	65
Alluminio	19,9	28,6	30,4

⁵² http://www.infomercatiesteri.it/accordi_economico_commerciali.php?id_paesi=6.

⁵³ FCFA, Franco delle Colonie Francesi Africane, valuta utilizzata da 14 paesi africani dal 1945.

⁵⁴ http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione_economica/Scheda_Paese/

Gomma	5,5	10,6	23,1
Caffè, tè, spezie	13,5	14,1	15,9
Cotone	0,1	0,4	3,1

Fonte: Ambasciata italiana a Yaoundé, da fonte ISTAT

Tabella 13b: Principali esportazioni dall'Italia al Camerun (in milioni di Euro)

Merci/settori	2009	2010	2011
Macchine, apparecchi meccanici e pezzi di ricambio	18,1	17,3	98,7
Automobili, trattori, motocicli e accessori	6,2	8,3	8,4
Lavori di ghisa, ferro, acciaio	4	3,8	10,3
Materie plastiche e lavorati	7	7,3	5,9
Lavori diversi di metalli comuni	3,5	4,3	4,3
Macchine, apparecchi e materiale elettrico	3,7	7,4	3,4
Carta, cartone, lavori di pasta di cellulosa	1,8	2,9	2,8
Prodotti ceramici	1,8	2,2	2,7

Fonte: Ambasciata italiana a Yaoundé, da fonte ISTAT

In Camerun, le imprese italiane sono una trentina, concentrate in maggioranza nel settore dello sfruttamento forestale e della trasformazione del legno come la Alpicam con sede a Douala e la SIM con sede nella periferia della capitale Yaoundé che ha la particolarità di lavorare in loco prodotti in legno e sugheri.

Nella produzione alimentare, la Im.so.Fer. Gruppo Ferrero è presente dal 2005 con una fabbrica a Yaoundé che assume circa 200 impiegati locali e dal 2014 sta progettando una nuova e innovativa fabbrica agroindustriale nella regione del Sud-ovest dove, oltre a generare più di 250 posti di lavoro, trasformerà la materia prima proveniente dalle coltivazioni di cacao del Camerun. Il gruppo Dacam Pirelli produce articoli di gomma e materie plastiche ed è presente con succursali a Yaoundé, Douala, Bafoussam e Ngaoundéré, quattro città strategiche del triangolo nazionale⁵⁵.

⁵⁵ http://www.infomercatiesteri.it/presenza_italiana.php?id_paesi=6.

L'ultimo evento di rilievo che ha segnato le relazioni imprenditoriali tra Camerun e Italia è stata la fiera internazionale *Promote*⁵⁶, uno dei più importanti eventi fieristici in Africa Centrale tenutasi nella capitale politica del Camerun tra il 6 e il 14 dicembre 2014. *Promote* costituisce in realtà una piattaforma di presentazione e di borsa di affari tra imprenditoria locale e imprese straniere già operanti o intenzionati a vendere o a investire in Camerun. Per l'occasione, il Sistema Italia in Camerun ha preso forma sotto la denominazione 'CasaItalia', un padiglione che ha riunito le 30 imprese italiane che operano in Camerun e altre 27 interessate dal mercato camerunese, con l'obiettivo di promuovere un messaggio di forza e di eccellenza della *partnership* economica tra Italia e Camerun (immagine 1). 'CasaItalia' ha accolto anche i *success stories* di giovani camerunensi laureati in Italia e oggi imprenditori di piccole e medie imprese con la filosofia e lo stampo del business italiano.



Immagine 1: Imprese italiane al *Promote* 2014.

⁵⁶ <https://consolatodouala.wordpress.com/2014/12/07/pavillon-casa-italia-promote-2014/>.



Immagine 2: Il *made in Italy* alla fiera dell'impresa *Promote 2014*.

2.2.2.2 La cooperazione culturale

Il Camerun occupa il quinto posto tra le nazionalità degli studenti stranieri iscritti negli atenei italiani. I dati statistici (dai 778 iscritti nell'anno accademico 2003/2004 ai 2.410 nel 2011) rivelano una crescita importante che acquisisce un ulteriore valore positivo se vengono considerati anche i 1250 laureati camerunensi delle università italiane al 2009, corrispondenti al 4,7% dei laureati stranieri in Italia. Anche in assenza di un accordo di cooperazione culturale con il Camerun, la visibilità dell'Italia è rilevante in molti settori della vita culturale ed educativa: dai gemellaggi tra comuni e scuole, alle varie convenzioni siglate tra le università dei due paesi e sostenute dall'Ambasciata, tanto per lo scambio interuniversitario di studenti e docenti quanto per i progetti educativi e scientifici. Dal sito dell'Ambasciata, possiamo elencarne alcuni⁵⁷:

- l'Ambasciata sostiene dall'anno accademico 2000, una collaborazione molto attiva con il Centro Universitario Italiano presso l'Università di Dschang,

⁵⁷http://www.ambyaounde.esteri.it/Ambasciata_Yaounde/Menu/I_rapporti_bilaterali/Cooperazione+culturale/.

attraverso la donazione di materiali didattici e la partecipazione alla celebrazione della settimana della lingua italiana nel mondo.

- il dipartimento di medicina dell'Università di Genova, ha stipulato nel 2001 un accordo di cooperazione con la facoltà privata di medicina di Ebolowa, capoluogo della regione del Sud-Camerun, per erogare corsi in modalità *e-learning*. L'accordo prevede in controparte, per l'Università di Genova, la raccolta dati sulle malattie tropicali per poter avviare in Italia corsi di educazione sanitaria.
- l'Università Ca' Foscari di Venezia segue all'Istituto delle Relazioni Internazionali (IRIC) dell'Università di Yaoundé II, un master in cooperazione internazionale, azione umanitaria e sviluppo sostenibile. Giunti per l'anno accademico 2014/2015 alla quarta edizione, il master è finanziato dall'ateneo veneziano, dall'Università di Yaoundé II e dalle quote di iscrizione degli studenti.
- l'Università di Udine in collaborazione con l'Università di Yaoundé I, ha partecipato al progetto di ingegneria genetica per l'introduzione della razza bovina "pezzata rossa" in Camerun. Attraverso il suo dipartimento di Scienze Agrarie ed Ambientali ha finanziato nel 2013 nelle periferie di Yaoundé, un laboratorio per l'analisi sulla sicurezza degli alimenti di origine animale.
- finanziato dai comuni di Dschang e di Roma, dalla Regione Lazio e dall'Università Tor Vergata, il progetto *Mingha*, vede da molti anni il contributo di questa Università nella lotta all'AIDS, specialmente nei casi di trasmissione fetale per via materna nelle zone rurali intorno alla città di Dschang.
- l'Università di Camerino e Urbino sono presenti in un partenariato con l'Università di Dschang per un ciclo di Master congiunto in Farmacia. Avviata nel novembre 2012, il primo gruppo di venti studenti selezionati ha concluso nel mese di luglio 2015 il suo percorso di tre anni, frequentando i primi tre semestri con docenti italiani a Dschang e gli altri tre semestri in Italia dove ha seguito i corsi presso le facoltà di Camerino e Urbino.

- nel marzo 2015, l'Università degli Studi di Firenze ha firmato un accordo di collaborazione con il Ministero locale dell'Agricoltura per il miglioramento della produttività agroalimentare delle culture come la manioca, il mais e il sorgo. L'obiettivo economico è di incrementare il mercato interno e l'esportazione di questi prodotti. L'ateneo di Firenze potrà in controparte sviluppare la ricerca scientifica riguardo alle culture sopra indicate⁵⁸.

A sostegno della crescita dei rapporti bilaterali e della cooperazione culturale, l'Ambasciata sta moltiplicando i rapporti con le università locali: nel dicembre 2014, è stato annunciato l'apertura per l'anno accademico 2015/2016 di un corso di laurea triennale in italianistica presso la Facoltà di Lettere dell'Università di Douala di cui la prima fase di preparazione si è avviata l'11 aprile del 2015⁵⁹. L'incontro tra l'Ambasciatrice e il Rettore dell'Università di Dschang per aggiornare gli accordi di collaborazione e la recente visita all'Università Cattolica dell'Africa Centrale nel giugno 2015 testimoniano la volontà della Diplomazia italiana nel rafforzamento della cooperazione bilaterale e della formazione inter-universitaria.

2.2.2.3 La cooperazione sociale e la cooperazione allo sviluppo

L'Italia e l'italiano sono molto presenti nella società camerunense attraverso attività culturali e progetti per lo sviluppo. Nel periodo recente, gli interventi della cooperazione italiana allo sviluppo sono stati maggiormente indirizzati ai settori della sanità e della tutela dei soggetti diversamente abili. I programmi di maggiore visibilità riguardano soprattutto i progetti per la lotta contro l'AIDS, in supporto al Centro di Ricerca Chantal Biya e al Progetto MINGHA per la Prevenzione della Trasmissione madre-figlio dell'HIV nelle zone rurali della regione dell'Ovest; il progetto integrato per la promozione dei diritti dei minori e per il sostegno delle potenzialità dei giovani portatori di handicap nella regione dell'Estremo Nord.

⁵⁸ <http://www.unifi.it/not-4985-da-firenze-al-camerun-il-progetto-manioca.html>

⁵⁹ http://www.esteri.it/MAE/IT/Sala_Stampa/ArchivioNotizie/Approfondimenti/2014/12/20141203_Camerunlaureaitaliano.htm

Il gemellaggio tra il comune di Vasanello in provincia di Viterbo e la città di Dschang, definito come un ponte tra Italia e Camerun, ha animato dal 2003 la vita degli abitanti di questa piccola città dell'ovest-Camerun e dei villaggi circostanti. Tra le donazioni in materiali sanitari per l'ospedale pubblico piuttosto che per i piccoli centri di sanità nei villaggi più periferici e i tanti container giunti dall'Italia con prodotti di prima necessità per lo sviluppo, la collaborazione con le due comunità ha portato alla conoscenza in entrambi i territori, delle reciproche culture. Questo progetto ha portato alla realizzazione di una "Casa della Cultura Camerunense" in Tuscia, dove sono esposti manufatti della cultura *Bamiléké*, non "semplici oggetti, bensì l'essenza stessa del cuore pulsante dell'Africa"⁶⁰.

Nella provincia del Sud-Ovest, nella piccola località di Fontem, è in atto dal 1991, un progetto di gemellaggio tra le scuole di Roma e la LATS (*Lebialem Association for Twinning of Schools*). Questo progetto vede da diversi anni la collaborazione di quattro scuole di Fontem e altrettante di Roma, di ogni ordine e grado, unite in iniziative di solidarietà e di scambi interculturali. È stato avviato nel 2007, il progetto *Digital Bridge*, per la realizzazione di una rete di comunicazione satellitare tra le scuole gemellate, che consente agli studenti di Fontem di studiare l'italiano e l'informatica sul *web*⁶¹.

La diffusione culturale si manifesta con il progetto "ciclo del cinema italiano" in corso da novembre 2014 e intitolato *rires, émotions, espoir*⁶², gratuitamente offerto dall'Ambasciata. Il progetto vede la proiezione di film italiani sottotitolati in francese al pubblico delle due città più grandi del Paese, Douala e Yaoundé. Sono undici proiezioni a cadenza mensile di film prodotti negli ultimi cinque anni con temi che vanno dall'amore all'immigrazione, all'opposizione tra giovani e adulti, di registri quali Giuliano Montaldo, Gianni de Gregorio, Ferzan Ozpetek e altri grandi nomi del cinema italiano moderno.

Anche l'idea promossa dell'Ambasciata italiana a Yaoundé, con il padiglione "CasaItalia" al *Promote 2014*, lascia sicuramente un'impronta culturale particolare

⁶⁰ <http://www.comune.vasanello.vt.it/dschang/storia-del-gemellaggio.html>

⁶¹ <http://www.mondodigitale.org/files/LATS.pdf>

⁶² <https://consolatodouala.wordpress.com/2014/11/14/cinema-rires-emotions-espoir-magnifica-presenza/>

oltre che economica. Denota in effetti un rapporto affettivo, un sentirsi a casa. Potrebbe essere vista come un padiglione che ha accolto i visitatori camerunensi nella “casa italiana”, la “nostra casa”, “la vostra” come lo ha detto l’ambasciatrice Isopi in una intervista rilasciata ai giornalisti locali⁶³; nella ‘CasaItalia’ si poteva sperimentare la qualità, la cultura, la tecnologia, lo style sotto il segno dell’ospitalità tradizionale italiana. Durante la fiera, il programma di ‘CasaItalia’ prevedeva una giornata italiana (il 9 dicembre) con sfilata di moda del marchio *Terranova*, degustazioni di pasticcini italiani, un *coffee Tasting* caffè Illy, un *Nutella Party*: un’esperienza di immersione culturale molto particolare. Il *Promote 2014* ha sicuramente rafforzato l’immagine di qualità e di affidabilità dell’Italia nell’ambito agroalimentare, dell’arredamento e dell’abbigliamento.

2.2.3 I camerunensi in Italia

All’origine delle migrazioni, c’è una combinazione di due tipi di fattori: i fattori di spinta da una parte, ossia quei fattori economici, politici e sociali che inducono il migrante a lasciare la propria culla per avventurarsi verso territori ignoti; dall’altra parte i fattori di attrazione che orientano il migrante nella scelta del Paese di emigrazione. Le osservazioni e i dati confermano che buona parte di chi emigra possiede gli strumenti culturali e intellettuali che agiscono da spinta nel tentativo di migliorare la propria vita e quella dei parenti (Rapporto Migrantes 2014).

Al quindicesimo censimento della popolazione in Italia⁶⁴, c’erano 4.027.627 stranieri corrispondenti al 6,8% della popolazione residente ripartiti in questo modo: Europa 53%, 21% dall’Africa di cui il 14% dal Nord Africa, 18% dall’Asia e l’8,2% dall’America (Dossier Statistico Immigrazione 2014: 91). Al 1° gennaio del 2014, il *Dossier Statistico* rivela che in Italia soggiornano 5.364.000 stranieri, rappresentando l’1,5% del totale della popolazione residente con un’incidenza di 3%. L’Africa

⁶³<https://www.facebook.com/video.php?v=1508549966074200&set=vb.1463119393950591&type=2&theater>.

⁶⁴ http://www.istat.it/it/files/2012/12/volume_popolazione-legale_XV_censimento_popolazione.pdf

rappresenta il 30% dei residenti stranieri e il Marocco è il terzo Paese più rappresentato con 525.000 soggiornanti.

Tra quegli africani residenti nella penisola, i camerunensi sono 13.000 e si collocano al decimo posto tra i paesi dell’Africa. I visti più richiesti presso le Rappresentanze Diplomatiche italiane in Camerun, sono per ordine di importanza, il turismo, lo studio, gli affari, il ricongiungimento familiare e il lavoro. È utile precisare che le tipologie che maggiormente possono influenzare la vita sociale e soprattutto linguistica in Italia sono lo studio, il ricongiungimento familiare e il lavoro, nella misura in cui sono segni di un radicamento duraturo sul territorio⁶⁵.

Fra le cause dell’emigrazione in Camerun, risiede in buon posto il “mito dell’Occidente”, mito che la scrittrice camerunense Clariste Soh Moube (2013) ha saputo illustrare nel suo libro, *La trappola*, che traccia il cammino dei giovani africani che lasciano i propri paesi, attraversando paesi, deserti, fiumi e mari, rischiando le loro vite perché hanno la speranza di raggiungere un mondo migliore:

si dice che lassù, la speranza è permessa;
si dice che lassù, tutto è possibile;
si dice che lassù, tutto è bello;
si dice che lassù, non c’è né fame né sete;
si dice che lassù, ognuno ha la sua *chance*;
si dice che lassù, la malattia non uccide;
si dice che lassù, la sofferenza è il passato ...

Questo mito acceca i tanti giovani che senza sbocco professionale per chi ha studiato, senza risposte da parte dei governi, vedono nell’immigrazione l’unica via per scappare dalla miseria.

C’è anche chi immigra perché perseguitato per ragioni politiche o per un ricongiungimento.

Una delle caratteristiche che contraddistingue il Camerun dagli altri paesi africani è proprio il suo alto tasso di alfabetizzazione, che già nel 2007 era dell’81% secondo l’Istituto di Statistica del Camerun. La carenza in infrastrutture universitarie nel Paese,

⁶⁵ <http://www.africanouvelles.com/africains-de-la-diaspora/communautes-africaines/1750-limmigrazione-camerunense-in-italia-una-ricerca-analitica-di-raymond-siebetcheu.html>

capaci di giugulare il grande flusso di studenti in possesso del *Baccalauréat* ed intenzionati a frequentare grandi facoltà come quella di medicina, ingegneria, farmacia ecc. è in realtà una delle cause maggiori dell'immigrazione dei Camerunesi verso l'Occidente in generale e nel caso specifico di questa ricerca, verso l'Italia di cui gli atenei sono una delle mete privilegiate. L'immigrazione però è un fenomeno relativamente recente in Italia, rispetto ad altri paesi europei come la Francia, l'Inghilterra e la Spagna dove l'immigrazione nasce dall'imperialismo e dalla colonizzazione.

In circa venticinque anni d'immigrazione camerunense verso l'Italia, si contano più di 4.000 visti rilasciati dall'Ambasciata italiana per motivi di studio. Dall'anno accademico 2003/2004, le richieste superano le 500 unità ma, dal 2013, le disposizioni di questa Ambasciata limitano la selezione a un massimo di 350 studenti ammessi al colloquio consolare, sulla base dell'età e dell'anno di conseguimento della maturità, “essendo divenuto difficilmente gestibile il numero dei candidati (costantemente in crescita) rispetto alle capacità di accoglienza e organizzazione dei colloqui finalizzati a selezionare gli studenti per il rilascio dei visti per studi universitari” (www.ambyaounde.esteri.it).

Anche se prevalgono le richieste di visto per turismo, lo studio rappresenta per i giovani una motivazione di primo rango. Si può quindi pensare a una migrazione atipica, vista la distanza geografica e culturale tra i due paesi e soprattutto l'assenza di un Accordo di Cooperazione Culturale. Secondo l'Istituto Italiano di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali, nella realtà italiana troviamo annualmente un cittadino straniero ogni ventidue immatricolati, uno ogni ventisei iscritti complessivi all'università, uno ogni trentasette laureati, per un totale di oltre sette mila laureati ogni anno⁶⁶. Oggi, numerosi sono i non-comunitari residenti nel Belpaese, ma “non sempre le collettività più consistenti hanno il maggior numero di studenti, come attestano i casi del Marocco e delle Filippine”. Tuttavia, non mancano alcune eccezioni come i casi dell'Albania e del Camerun che, secondo lo stesso Istituto, continuano a rimanere ai vertici delle graduatorie di studenti stranieri nelle università italiane. In effetti, nel

⁶⁶ <http://www.irpps.cnr.it/it/attivita-di-ricerca/risorse-umane-e-societa-della-conoscenza/mobilita-e-migrazioni-altamente-qualifi-1>

2011 quando si contavano 10.324 camerunensi in Italia, il 70% era studente, arrivato in Italia per motivi di studio o, essendo arrivato per altri motivi aveva deciso di continuare gli studi. Con una percentuale del 3,9% sul totale degli studenti stranieri in Italia, il Camerun si trova al quinto posto dietro l'Albania, la Cina, la Romania e la Grecia (Siebetcheu 2011). Gli ambiti di interesse degli studenti camerunensi e le facoltà più pregiate vedono al primo posto quella di medicina, seguita dalle facoltà di scienze economiche e bancarie, ingegneria, scienze infermieristiche, scienze farmaceutiche, ecc. per numeri di iscritti. Un'indagine condotta presso la comunità universitaria camerunense rivela (Siebetcheu 2011) che, nel periodo dal 2003 al 2011, l'immigrazione intellettuale “ha prodotto 388 ingegneri, 222 esperti in economia, 192 medici, 47 farmacisti, numerosi esperti in comunicazione, in mediazione linguistica e culturale e in ben altri settori”. Dopo il percorso accademico, questi ultimi, nonostante la crisi economica che colpisce l'Italia, cercano di inserirsi nel mondo professionale. Questi dati dimostrano che, oltre a partecipare al fenomeno della mobilità delle persone, il Camerun contribuisce alla propulsione a livello economico dell'Italia e allo scambio interculturale, fattori di rilievo per la globalizzazione.

2.3 La spendibilità sociale dell'italiano in Camerun

Il modello tripolare costituito da “mercato delle lingue”, “sistema Italia” e “spendibilità sociale delle lingue” viene utilizzato in *Italiano 2000* come tratti caratteristici che permettono di verificare lo stato delle lingue a diffusione internazionale (De Mauro *et al.* 2002: 38):

- il “mercato delle lingue”, è visto come il sistema che vede diffondersi le lingue a livello internazionale in quanto oggetto di apprendimento da parte degli stranieri. Si riferisce anche alla capacità di attrazione che i valori di una comunità hanno presso gli stranieri ad esempio la cultura, il calcio, la religione cattolica;

- il “sistema Italia” viene inteso come l’interrelazione tra le dimensioni economico-produttiva, politica, sociale e culturale, e si riferisce all’immagine che gli stranieri hanno della lingua e la cultura italiana;
- la “spendibilità sociale delle lingue” intesa come la loro capacità di essere considerate come beni sui quali si può investire la crescita professionale e culturale degli individui.

Questi tre fattori, nel definire lo stato dell’italiano all’estero, vanno oltre il carattere meramente linguistico per rivelare il carattere valoriale che può assumere una lingua come l’italiano fuori dei confini nazionali. In effetti, sottolineano Bagna e Barni (2007),

Secondo il modello del mercato globale delle lingue, ogni idioma è presente a livello planetario come sistema di lingua-cultura-società-economia, e per questo il suo ruolo può essere misurato in base a parametri fra i quali le forme culturali che produce (da quelle antropologicamente connotate a quelle più strettamente intellettuali). Da tali forme deriva il grado di spendibilità sociale della competenza linguistico-comunicativa che accompagna variabilmente un idioma e che viene a costituire un indicatore di motivazione al suo apprendimento da parte degli stranieri

La diffusione di una lingua è quindi soggetta alle possibilità di avere un alto valore d’uso nel mercato del lavoro. Le domande da porsi sono quindi, di quali valori e ricchezze è portatrice la lingua italiana in Camerun? Quali elementi possono aiutare a tracciare in modo concreto il valore dell’italiano in Camerun? Cosa costituisce la sua attrattività fra i camerunensi?

Nel mercato mondiale delle lingue oggi, la lingua italiana non si colloca nelle ultime file, bensì è un concorrente validissimo col suo carico culturale tradizionale ma anche come “lingua di uno stile di vita diventato modello”, “lingua di alta spendibilità in ambiti professionali di prestigio” (Vedovelli 2008: 173). In effetti, l’Italia è la quinta destinazione turistica al mondo, è rappresentata all’estero con 20.000 imprese a controllo nazionale che assumono 1 milione e mezzo di addetti con 420 miliardi di fatturato, con 25.000 imprese associate a 81 Camere di Commercio Italiane presenti in 55 paesi e con le numerose comunità emigrate in diverse zone del mondo.

L'attrattività della lingua italiana dipende "dal Paese Italia, dal 'sistema Italia', dal suo sistema produttivo, dalla sua tradizione culturale, dai suoi assetti sociali, dalla sua capacità di proporre valori capaci di dire qualcosa a chi è fuori dei confini della sua società". Gli elementi di attrattività sono essenzialmente la tradizione intellettuale che si concretizza nella produzione artistica (letteratura, musica, arte), il sistema produttivo, e particolarmente la produzione di merci a valenza estetica quali il design e la moda, il settore dell'automobilismo di lusso, il calcio, la canzone e l'opera italiana e l'emigrazione italiana all'estero portando con sé l'idea di lingua e di cultura italiana. All'estero, si caratterizza lo Stivale con le *3F: Food-Fashion-Ferrari* o con le *3A: Automobile-Arredamento-Abbigliamento*.

In Camerun in effetti, l'Italia ha acquisito un'immagine di qualità e di affidabilità grazie al *made in Italy* nell'ambito agroalimentare, dell'arredamento della casa e dell'abbigliamento. La spendibilità può essere vista qua dal punto di vista sia strumentale che culturale.

La spendibilità sociale dell'italiano in Camerun acquisisce un valore strumentale, nella misura in cui riguarda diversi fattori quali la possibilità d'uso, bene sul quale si può investire per il futuro. In effetti, come delineato nelle figure 1a, 1b e 1c, l'evoluzione delle motivazioni alla scelta dello studio della lingua italiana mettono al primo posto oggi una motivazione strumentale. Come per lo scenario mondiale per il quale le prime indagini sulla diffusione dell'italiano all'estero mettevano sempre al primo posto la cultura, i successivi risultati di *Italiano 2000* hanno messo in evidenza la novità costituita da circa un 25% di chi studia l'italiano per motivi professionali, diversi dal generico e saldato interesse culturale. Questo nuovo profilo viene confermato dieci anni dopo dall'indagine di Giovanardi e Trifone *Italiano 2010* che almeno per quanto riguarda i paesi africani, selezionano come prima motivazione, il lavoro con il 50% delle preferenze. Se nel 2009, l'82% di chi studiava l'italiano nei centri linguistici in Camerun era mosso dall'esigenza di ottenere una certificazione per poter studiare nelle grandi facoltà in Italia, a distanza di solo quattro anni, il pubblico dei liceali, a parità di scelte, preferisce l'italiano alle altre lingue straniere per poter studiare in Italia o lavorare in Camerun. Se andiamo a vedere da vicino la composizione motivazionale

di chi apprende l'italiano per motivi di lavoro, riscontriamo che una delle principali ragioni è lavorare con le ditte italiane.

Questo ultimo dato, sommato all'evoluzione dell'imprenditoria italiana in Camerun, è segno di un reale radicamento della lingua italiana, in termini di bene su cui si può investire la crescita professionale, il che dà ragione a Vedovelli (2006: 162) che già sottolineava nel 2006 che tra le novità più importanti che riguardano la diffusione dell'italiano all'estero, sta "l'interesse al suo studio per motivi di lavoro, e che derivino dalla contemporanea espansione, come mai prima, delle nostre imprese nel mondo".

Per chi sceglie invece di lavorare in Camerun ma lontano dal settore industriale e commerciale, si prefigge un futuro basato su quei tradizionali settori di impiego che offriva la lingua italiana come l'insegnamento, l'interpretariato e la traduzione, che hanno da poco fatto il loro ingresso nello scenario locale dell'impiego pubblico. L'introduzione dell'italiano come percorso formativo professionale presso l'ENS di Maroua, Istituto dove vengono formati gli aspiranti insegnanti delle scuole secondarie tra cui anche i docenti di italiano, ha dato un nuovo impulso ai giovani desiderosi di far carriera nell'insegnamento. I laureati di questo Istituto Superiore vengono sistematicamente assunti dallo stato alla fine del loro percorso formativo e assegnati alle scuole pubbliche del Paese con un contratto a durata indeterminata, il che contribuisce a rendere relativamente stabile questa posizione nel sistema economico e produttivo in Camerun.

La spendibilità culturale va vista come crescita complessiva dell'individuo. Imparare una lingua coinvolge la sfera cognitiva ed emotiva dell'individuo. È un processo che arricchisce in ogni modo il suo essere individuo nel mondo, circondato da altri individui. In ambito scolastico cioè in contesto di apprendimento guidato, questo processo acquisisce un carattere di educazione interculturale in cui l'apprendimento di un'altra lingua-cultura contribuisce alla formazione dell'individuo nella decostruzione degli stereotipi e man mano lo portano verso un'attitudine di relativismo culturale.

Anche il linguaggio della comunicazione pubblica e sociale è fonte di diffusione di una lingua, esprime e contribuisce a costituire l'immaginario collettivo popolare riguardo a quell'idioma. Sono molto presenti gli italianismi nelle strade delle principali

città camerunensi⁶⁷, come d'altronde “non c'è strada centrale delle principali città del mondo dove non siano presenti parole italiane come insegne di negozio, nei menu, nella pubblicità” (Vedovelli 2008: 173). Visto il suo carattere cosmopolite, lo spazio linguistico e scritturale dei centri urbani costituisce un serbatoio naturale di risorse linguistiche in cui si mischiano le lingue ufficiali di comunicazione formale a quelle straniere e ibride. Secondo lo studio di Siebetcheu (2013a: 126), nella comunicazione pubblica e sociale in Camerun, l'italiano primeggia a scapito delle altre lingue - oltre al francese e l'inglese lingue ufficiali - impegnate nella competizione globale quali il tedesco e lo spagnolo. In termini di spendibilità, questo contribuisce a rafforzare l'idea dell'italiano come lingua di contatto e di identità all'estero.

La spendibilità riguarda anche l'aspetto glottodidattico ossia le concrete possibilità di apprendere la lingua che implicano l'editoria e i manuali, gli insegnanti e la loro formazione, i contenuti didattici soprattutto in ambito scolastico dove esistono altre lingue concorrenti. Se si considera il fatto che la popolazione italiana presente in Camerun è, tutto sommato, relativamente bassa rispetto ad altre aree di insediamento e nonostante ciò l'insegnamento dell'italiano è una realtà viva da quasi vent'anni, quest'ultimo contribuisce alla spendibilità dell'Italia in Camerun in quanto è fattore di attrattività. La continua richiesta dei corsi di lingua e le posizioni record assunte dal Camerun questi ultimi anni per le certificazioni di lingua italiana, sono legate a nostro avviso, alla volontà delle popolazioni locali di scommettere sul potenziale che potrebbe offrire questa lingua in un futuro professionale.

Questa posizione non dovrebbe essere vista come un traguardo ma piuttosto come l'inizio di un progetto che necessita il sostegno di entrambe le parti, ossia il Governo camerunense e quello italiano. Sarebbe un primo passo vedere l'Ambasciata italiana impegnarsi in un progetto di definizione di una politica finalizzata alla promozione e alla diffusione della lingua italiana, che rientri in una cornice coerente e globale, non solo attraverso eventi sporadici con alcuni poli di diffusione che sicuramente hanno già un influsso molto positivo. Questa politica sosterebbe quindi l'intero processo di

⁶⁷ Per un approfondimento, vedere Siebetcheu 2013a.

insegnamento che in Camerun, oggi, parte dalla scuola secondaria all'istruzione università e perfino alla formazione professionale e specialistica erogata dall'ENS. In una società segnata da una crisi economica sempre più roditrice, la promozione della lingua italiana all'estero è una delle chiavi d'accesso alla globalizzazione attraverso azioni innovative. Tra le proposte fatte durante le giornate dedicate agli Stati Generali della Lingua Italiana nel Mondo⁶⁸ nell'ottobre 2014, si può citare il ruolo delle università straniere dove sono attive le cattedre di italianistica per cui il Ministero degli Esteri e della cooperazione internazionale avvierà l'assunzione di insegnanti laureati in didattica dell'italiano a stranieri, l'inserimento nel volontariato civile 2015 di una categoria per docenti di lingua italiana all'estero, il coinvolgimento di risorse locali formati nelle strutture del sistema italiano nelle diverse attività per la promozione dell'italiano all'estero. In effetti, una rete di italofoni stranieri può essere una forza vera di pressione nei loro paesi per il riconoscimento dell'italiano, un interlocutore valido per il suo radicamento.

⁶⁸ http://www.esteri.it/mae/approfondimenti/2014/20141023_conclusioni_sg_finale.pdf

3 Contesti e strumenti dell'indagine

“Una ricerca è un percorso che si svolge nel tempo e abita gli spazi, è un'avventura simile a un viaggio per mare alla ricerca di terre nuove. Parlarne significa dunque raccontare una storia. Solo raccontando si possono condividere pensiero ed emozioni vissute, scogli incontrati, zattere costruite quando ormai sembrava di non riuscire a prendere il largo” (Sità, Dusi 2010: 45).

Le ricerche di Demetrio (1992) ispirate a quelle di Campbell (1974) e di Landsheere (1982) sulla ricerca in campo educativo giungono a una metodologia fondata su una dialettica tra azione esplicativa e azione interpretativa. La ricerca in educazione deve essere basata su una conoscenza qualitativa della realtà educativa. Si tratta quindi di poter definire quali tipi di dati il ricercatore vuole raccogliere per raggiungere gli scopi prefissati, quali strumenti deve usare e, non di meno, dove, quando e presso chi può trovare gli elementi che gli servono per confermare o rifiutare le sue ipotesi di partenza. La nostra ricerca si colloca nell'ambito delle ricerche sulla diffusione della lingua e cultura italiana nel mondo e da un punto di vista qualitativo sulle caratteristiche e le motivazioni della nuova offerta formativa attiva nel contesto indagato ossia, l'italiano lingua straniera nelle scuole secondarie in Camerun. Uno degli obiettivi primari come annunciato prima nel paragrafo 1.3, è di dare voce agli attori coinvolti nel progetto “nuovo” di insegnamento/apprendimento dell'italiano. Abbiamo focalizzato la nostra attenzione sulle prime otto scuole di sperimentazione⁶⁹, sulla quasi totalità degli studenti e dei loro docenti. Gli obiettivi che ci hanno spinti erano di capire:

- i sentimenti che gli apprendenti provano riguardo alla lingua italiana, anche in base al profilo;

⁶⁹ Era importante chiarire fin dall'inizio il fatto che talvolta le cifre per quanto riguarda il numero delle scuole di sperimentazione non concordano perché quando il primo gruppo di laureati venne trasferito nelle scuole nel 2011, lo Stato non aveva ancora dato l'avvio ufficiale al progetto di inserimento della lingua italiana nel sistema scolastico e solo due scuole (il liceo classico di Maroua e quello di Bertoua) accettarono la sfida di aprire le classi di italiano. L'anno successivo, vennero aperte ufficialmente 6 scuole sperimentali con avviso ministeriale del 15 marzo 2012. Per nostra comodità, da qui in poi parleremo di 8 scuole di sperimentazione.

- le motivazioni alla base della scelta dell'italiano tra tutte le altre lingue straniere attive nelle scuole;
- il loro giudizio riguardo ai materiali didattici e ai metodi di insegnamento;
- le loro difficoltà, le loro attese rispetto alla loro scelta di studiare l'italiano e non lo spagnolo, il tedesco, l'arabo o il cinese.

Per quanto riguarda i docenti, abbiamo voluto vedere quali approcci e metodi gli guidano in classe? Quali difficoltà incontrano nella loro funzione quotidiana, essendo in un quadro nuovo. Forti di queste considerazioni, avremmo potuto muovere delle proposte per una migliore impostazione del processo di insegnamento/apprendimento della lingua italiana in Camerun.

3.1 Le istituzioni coinvolte nell'indagine e il campione di studio

La scelta dell'area di ricerca e del campione è stata guidata dalle precedenti ricerche che si sono interessate alla diffusione dell'italiano in Africa. Mentre Siebetchu (2009, 2010) ha fatto uno studio generale sull'Africa, analizzando sia la presenza italiana e il suo impatto sul continente, sia i principali poli di diffusione della lingua dello Stivale, Kuitche Talé (2012, 2014), in uno studio comparativo su tre paesi francofoni dell'Africa sub-sahariana, ha messo in evidenza le caratteristiche dei pubblici coinvolti nella didattica dell'italiana, proponendo poi delle strategie per l'analisi e la contestualizzazione dei materiali per l'insegnamento/apprendimento di tale lingua per l'intera zona presa in esame.

I due ricercatori hanno quindi evidenziato i maggiori problemi legati alla diffusione dell'italiano in Africa, i principali motivi che spingono gli africani ad avvicinarsi all'italiano, basandosi principalmente sul profilo adulto o giovane adulto. La nuova categoria degli apprendenti di italiano, che sorge in Camerun (circa 5000 studenti delle scuole secondarie in solo quattro anni dall'introduzione nei curriculum scolastici), ci porta ad interessarci da vicino al profilo studente adolescente che studia l'italiano fuori contesto come materia curricolare.

3.1.1 L'indagine sul campo: fasi e svolgimento

La raccolta dei dati sul campo si è svolta in due fasi:

- una prima fase, nel mese di aprile 2013, con la somministrazione del questionario agli studenti e le interviste ai loro docenti. In questa fase, ci siamo recati nelle città di Maroua, Yaoundé, Douala, Bertoua e Dschang, dove sono collocate le otto prime scuole che hanno aderito alla fase sperimentale dell'insegnamento dell'italiano come LS. Abbiamo avuto l'opportunità di incontrare i primi apprendenti di italiano nel loro ambiente sociale, linguistico-culturale e soprattutto nel contesto educativo, cioè nelle aule didattiche.
- Una seconda fase nel dicembre 2014 in cui abbiamo realizzato le registrazioni in cinque classi di *troisième*. Abbiamo anche somministrato un questionario ai docenti di cui il numero era considerevolmente aumentato rispetto all'anno precedente, in modo da poter stilare un loro profilo generico.

Occorre dire che, nonostante una buona diffusione dei propositi della nostra indagine, abbiamo incontrato diverse difficoltà durante la seconda fase di rilevazioni. Da una parte, la non adesione all'iniziativa da parte di alcuni docenti (solo 59 docenti hanno risposto al questionario su un totale di 69 docenti nel momento della raccolta dei dati), dall'altra, la limitatezza di risorse tecnologiche adeguate per realizzare le videoregistrazioni occulte.

Abbiamo cercato, nella conduzione della nostra indagine, di mantenere l'omogeneità delle procedure di raccolta dei dati e di osservazione. Abbiamo partecipato in prima persona sia alla somministrazione dei questionari agli studenti sia alla conduzione delle interviste ai docenti. Abbiamo anche cercato di non interferire nella compilazione dei questionari dei docenti, dato che, in base al loro livello di competenze linguistiche e glottodidattiche, sono in grado di capire e interpretare tutte le domande.

3.1.2 Le istituzioni coinvolte nell'indagine sul campo

Una volta studiato il contesto socioculturale e linguistico nel quale si inserisce la lingua italiana in Camerun, il nostro obiettivo era poi di indagare la percezione degli apprendenti rispetto alla “nuova” lingua straniera inserita nel loro curriculum partendo dalle loro caratteristiche individuali alle motivazioni che gli spinge a scegliere di studiare l’italiano. Prendere in considerazione l’opinione dei loro docenti e entrare dentro le aule in cui ha luogo lo scambio didattico diventa quindi una delle condizioni necessari per capire quali metodi vengono usati per lo sviluppo delle abilità e quali rapporti di potere intrattengo gli uni con gli altri nella costruzione della conoscenza scolastica. Lo studio si è concentrato sulle scuole secondarie pubbliche che offrono una formazione in lingua italiana sul territorio camerunense. Sono stati coinvolti, nella raccolta delle informazioni, anche le Università e i centri linguistici che erogano insegnamenti di lingua italiana e le Rappresentanze Diplomatiche.

Nella tabella 14 troviamo un riepilogo degli istituti scolastici che hanno partecipato all’indagine, del numero di questionari compilati e dei docenti intervistati.

Tabella 14: Scuole, docenti e numero di studenti che hanno partecipato all’indagine.

N°	Regione	Scuola	Docenti	Studenti iscritti	Questionari compilati
1	Centro	Lycée Général Leclerc	1	58	56
2		Lycée Bilingue de Yaoundé	3	93	90
3	Litorale	Lycée Bilingue de Deido	2	120	112
4		Lycée Joss de Douala	2	60	56
5	Ovest	Lycée Classique de Dschang	1	58	57
6	Estremo-Nord	Lycée Classique et moderne de Maroua	1	97	95

7		Lycée Bilingue de Maroua	1	36	31
8	Est	Lycée Classique de Bertoua	1	51	49
Totale			12 docenti	573 studenti	546 questionari

La scelta e la creazione del campione propriamente statistico “presuppone che si analizzi una data realtà sociale di cui si identificano le variabili significative e da cui si estrapolano gli *informant* che costituiscono il campione” (Balboni, Daloso 2011: 19). In modo generale, il campionamento consiste nello scegliere un certo numero di elementi rappresentativi (campione) fra tutti gli elementi possibili appartenenti all'insieme che costituisce l'universo di ricerca (popolazione). Sul campione si faranno le diverse considerazioni, osservazioni e tutte le misure atte a raccogliere i dati.

La popolazione è invece l'insieme indifferenziato di elementi fra cui saranno scelti quelli su cui si faranno le diverse sperimentazioni. Il ricercatore seleziona un numero di soggetti preciso che rispondono a delle caratteristiche precise, con l'obiettivo di costituire un gruppo rappresentativo corrispondente alle figure identificate nel momento dell'elaborazione del problema, della stesura delle ipotesi di ricerca e degli obiettivi da raggiungere. Questo gruppo campione sarà coinvolto in modo “speciale” rispetto al resto della popolazione e sarà specificamente suscettibile di fornire i dati necessari a dare risposta alle domande di ricerca iniziali. Estrarre un campione è un processo, si tratta di scegliere sulla base di criteri predefiniti, un numero di individui appartenenti a un gruppo più grande, sul quale verranno fatte delle osservazioni che potranno essere inferite in seguito all'intera popolazione.

Nell'ambito della presente indagine, la problematica e gli obiettivi di ricerca, le ipotesi, il quadro fisico dell'inchiesta e la popolazione, basi sulle quali poggia il processo di campionamento, ci consentono di non procedere a un campionamento ovvero a una selezione dei casi. In effetti, abbiamo scelto di indagare l'intera popolazione, visto che era una popolazione abbastanza ridotta in termini numerali ossia, meno di 600 studenti iscritti nelle classi sperimentali di italiano in Camerun per l'anno scolastico 2012-2013

e i loro dodici docenti. Abbiamo poi selezionato, nella seconda fase dell'indagine svolta nel mese di dicembre 2014, cinque classi di *troisième* da registrare, con l'unico criterio della diversità geografica e di nuovo tutti i docenti di italiano in servizio nelle scuole secondarie pubbliche.

Abbiamo scelto di registrare esclusivamente le *troisième* dei licei delle regioni dell'Estremo-Nord, del Centro, del Littorale e dell'Ovest. Questa scelta dei siti da registrare non è del tutto casuale. In effetti, i fenomeni sociali osservabili si manifestano sotto aspetti diversi a seconda della posizione geografica, dell'organizzazione scolastica e delle attitudini rispetto alla scuola. In ognuno di questi contesti, il gruppo sociale e i genitori sono sottoposti a situazioni di vita assai contraddittorie che influenzano le decisioni educative dei figli. Ad esempio, le città di Douala e Yaoundé sono rispettivamente le capitali economica e politica del Paese dove globalmente si incontra la classe medio-alta della popolazione, la società è più evoluta in termini di sviluppo delle infrastrutture, incontro con le nuove tecnologie. Sono centri urbani, città cosmopolite dove le classi delle scuole accolgono figli di famiglie che provengono da tutte le zone del paese con il loro repertorio linguistico assai diversificato. Le città di Maroua e Dschang, dove abbiamo registrato le altre lezioni nelle classi d'italiano, sono centri più piccoli dove si concentra una popolazione meno diversificata dal punto di vista socioculturale. Sono zone dove le attività si concentrano sull'agricoltura e l'allevamento del bestiame. In queste città dove dominano le lingue veicolari (il *fulfuldé* per Maroua e il *Yemba* per Dschang, molti genitori devono fare i conti con i costi elevati di scolarizzazione dei loro figli.

In questa stessa logica, una ricerca di Bilé (2009) riguardo al tasso di alfabetizzazione del Paese⁷⁰, rivela che nelle zone del Sud del Camerun e principalmente nelle città di Douala e Yaoundé, superava l'89% nel 2008. La scuola in queste zone è un fatto normale e consolidato per le famiglie, un diritto per i figli e un dovere per i genitori. Nelle zone settentrionali rurali invece, poco sviluppate e essenzialmente musulmane (ad esempio la città di Maroua), l'economia si fonda sulla mano d'opera che possono

⁷⁰ La media nazionale era del 79,4% dalla rilevazione di P.C. Bilé per l'anno scolastico 2008/2009. Nella regione dell'Estremo-Nord, la stima è del 53,2% per la scuola primaria e solo del 38,5% per la scuola secondaria.

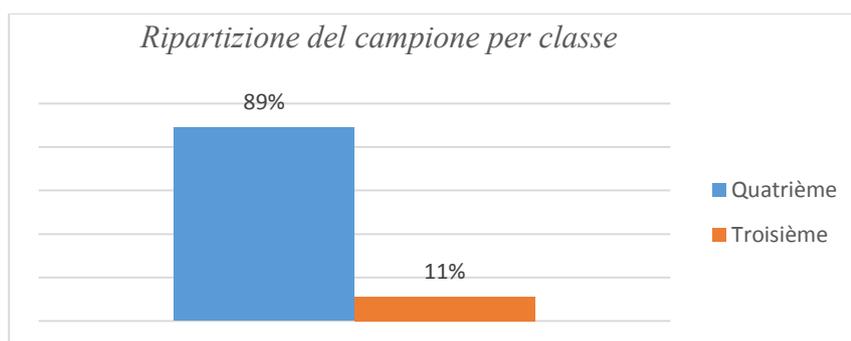
costituire i figli di una famiglia e perciò, i loro progetti per il futuro non includono necessariamente un'istruzione scolastica.

Questo metodo di “non campionamento” ci permette di evitare di versare nei soliti problemi legati alla scelta di un campione rappresentativo della popolazione indagata quali la delimitazione delle caratteristiche, i criteri di rappresentatività e la disponibilità del campione scelto, nonché le conseguenze della grandezza del campione rispetto all'intera popolazione nel momento dell'inferenza, considerato il fatto che l'intera popolazione era abbastanza gestibile all'interno di un'indagine sul campo.

3.1.3 Gli studenti

La ricerca ha coinvolto gli studenti di *quatrième* e di *troisième* (Figura 2) delle scuole secondarie pubbliche del Camerun in cui era possibile scegliere di studiare la lingua italiana come lingua straniera. Tra le assenze degli studenti, le rinunce e i questionari incompleti, il campione risultato accettabile ai fini della nostra indagine è costituito da un totale di 546 questionari. Le caratteristiche individuali e linguistiche di questo campione saranno descritte nella sezione 4.1 di questa trattazione.

Figura 2: Apprendenti di italiano ripartiti per classe frequentata.



3.1.4 I docenti

Per la nostra raccolta dei dati nelle scuole secondarie, abbiamo scelto di intervistare, in un primo momento solo quei docenti che svolgevano attività di insegnamento, dato che, essendo ancora in una fase sperimentale, le classi di sperimentazione e le ore assegnate alla didattica dell'italiano sono inferiori alla disponibilità numerica dei docenti formati⁷¹. I docenti coinvolti hanno in comune alcune caratteristiche:

- a. conoscono il contesto e l'ambiente scolastico in cui si muove la ricerca;
- b. prima di essere docenti di italiano LS, sono stati apprendenti di italiano LS;
- c. hanno avuto una formazione di base in glottodidattica, che gli permette di comprendere la metalingua;
- d. hanno un interesse per il miglioramento del loro operato, riflettendo sulla loro professionalità, il che si verifica nella loro disponibilità a partecipare all'indagine.

Si tratta quindi di un campione privilegiato, persone che non solo capiscono l'importanza di una tale indagine ma hanno ricevuto un minimo di formazione glottodidattica che li renda capaci non solo di capire il quadro teorico nel quale si muove la ricerca e ma anche di dare un giudizio e di fare delle proposte utili per l'oggetto della ricerca. Nella prima fase della raccolta dei dati, i docenti intervistati erano dodici in totale. Abbiamo poi somministrato un questionario a tutti i docenti di italiano in servizio nelle scuole secondarie pubbliche.

3.2 Metodologia della ricerca e strumenti di raccolta dei dati

I metodi di ricerca nelle scienze umane sono delle procedure definite e usate con l'intento di sviluppare la conoscenza scientifica dei fenomeni umani. Questa

⁷¹ Bisogna comunque rilevare il fatto che, nel corso degli anni, tante altre scuole hanno aperto classi di italiano e la situazione descritta, in cui alcuni docenti non avevano la possibilità di svolgere attività di insegnamento, è in netta diminuzione.

conoscenza scientifica si caratterizza dal rigore nei suoi ragionamenti e dalla precisione nelle osservazioni empiriche. La metodologia quindi ha un ruolo fondamentale nelle scienze, sia sociali che pure, visto che essa definisce il processo scientifico dello studio dei fenomeni ed è il frutto di una lunga tradizione di ricerca (Tremblay, Perrier, 2006).

L'esplicitazione del metodo di lavoro è un'operazione decisiva nell'impostazione di ogni indagine che voglia svolgersi seguendo correttamente i paradigmi del procedere scientifico. La scelta della metodologia e degli strumenti da usare nelle ricerche in sociolinguistica o in maniera generale nelle scienze umane dipende dalla quantità e dalla qualità del campione, dal tempo e dai mezzi da impiegare, dalle possibilità fisiche di raggiungere il pubblico da indagare. Per la costruzione della base empirica intendiamo svolgere una ricerca qualitativa. Per qualità Demetrio (1992: 78) intende soggettività, singolarità, unicità e specificità che caratterizzano le sensazioni, le percezioni e le emozioni di chi sente, percepisce e si emoziona, coinvolgendo la sua mente, il suo corpo, la sua affettività e non quella degli altri. La ricerca qualitativa è quindi un giudizio, un'interpretazione di un gruppo di caratteri personali.

L'approccio qualitativo fa riferimento a procedure di analisi analitiche che non presuppongono la trasformazione dei fenomeni studiati in numeri e il loro trattamento statistico, bensì procedure più informali, che si affidano alle capacità e alle risorse analitiche del ricercatore. In effetti, anche se i numeri sono importanti e ci aiutano a disegnare il quadro quantitativo dei pubblici dell'italiano in Camerun, è forse più importante, ai fini della nostra indagine, la qualità della formazione dei docenti, dei metodi e delle tecniche usati in classe e soprattutto i sentimenti degli studenti rispetto al progetto di apprendimento linguistico. Per questi motivi e in considerazione degli strumenti usati per raccogliere i dati, abbiamo lasciato ampio spazio alle opinioni personali degli apprendenti.

Lo strumento di ricerca è un sussidio, un particolare supporto che il ricercatore usa per raccogliere i dati utili alla sua analisi. La funzione essenziale dello strumento di raccolta dei dati è di garantire una raccolta scientificamente conforme, che rispetti le qualità basiche di oggettività e di rigore per poter essere sottoposta a un trattamento analitico. Il ricercatore elabora una tecnica per rispondere ai bisogni specifici della sua

indagine in termini di informazioni, il cui trattamento condurrà agli obiettivi prefissati. Le ricerche empiriche, che necessitano di una raccolta di dati sul campo, ricorrono a tecniche che abbiano una base teorica definita e riconosciuta scientificamente, che abbiano una comprovata capacità a fornire i dati specifici alla ricerca, che siano conosciuti dal ricercatore i suoi pregi e difetti sia sul piano teorico sia su quello dell'applicazione, e le eventuali conseguenze sui risultati. Per finire, che siano, nei loro principi e metodi, conformi alle ipotesi, agli obiettivi di ricerca e soprattutto alle caratteristiche della popolazione indagata (Aktouf 1987: 82). È compito del ricercatore fornire gli argomenti che dimostrano adeguatezza delle sue scelte metodologiche rispetto al raggiungimento degli obiettivi di ricerca prestabiliti.

Come strumento di raccolta dei dati, abbiamo scelto in un primo momento, di raccogliere le impressioni degli studenti attraverso un questionario e quelle dei docenti con delle interviste semi-strutturate. In un secondo momento, abbiamo allargato l'interesse ai docenti, coinvolgendo anche loro alla compilazione di un questionario. Abbiamo poi videoregistrato alcune lezioni di italiano in diverse classi. Tutti i tipi di strumenti sono stati usati in rapporto a destinatari che hanno posizioni diverse in relazione agli obiettivi concreti della ricerca.

3.2.1 Il questionario

Il questionario di indagine è uno strumento di ricerca designato a raccogliere le informazioni sulle variabili quantitative e qualitative. In genere è costituito da una lista di domande organizzate e logiche presentate per scritto e sottomesse ad un gruppo allo scopo di raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute. In particolare, si tratta di uno strumento di rilevazione di dati che permette l'ottenimento di informazioni di natura prettamente quantitativa, analizzabili dal punto di vista statistico e facilmente generalizzabili. Nello stesso tempo è uno strumento di comunicazione finalizzato a facilitare l'interazione fra il ricercatore, il rilevatore e chi risponde perché permette di coinvolgere rapidamente un numero elevato di persone. Con l'uso del questionario, si riesce ad ottenere in modo

relativamente facile informazioni ricche e svariate su diverse tematiche di interesse per la ricerca.

I dati raccolti mediante un questionario sono analizzabili in modo descrittivo o esplicativo. È quindi importante prestare attenzione alla qualità delle domande, alla formulazione delle stesse, alle modalità di risposta e alla sua organizzazione. Come strumento di ricerca, il questionario corre grandi rischi di cui elenchiamo quelli - a nostro avviso - più ricorrenti:

- a. la forma, la scelta delle domande, delle categorie di domande, il modo in cui sono poste possono avere un'influenza sull'atteggiamento dell'informatore e sulla qualità delle informazioni che rilascia;
- b. la lunghezza: "più è lunga la domanda, minori possibilità vi sono che la risposta sia valida" (Dautriat, 1995: 60);
- c. l'ordine: è importante mantenere un ordine logico e tenere in mente il fatto che le domande conclusive ricevono minore attenzione;
- d. il ricercatore non sempre è in grado di sapere se le risposte fornite dagli informanti sono oneste e sincere, è difficile per lui assicurare la comprensione e l'interpretazione che gli informatori danno alle domande e se queste ultime sono capite male, c'è il rischio di ricavare risposte non desiderate o che rischiano di compromettere l'intera impostazione della ricerca e dei suoi obiettivi. Ma, come afferma Dautriat (1995: 40), con la tecnica del "questionario per il colloquio personale", si controlla meglio l'indagine, il contatto personale favorisce l'interesse e la fiducia di chi risponde e si ha la certezza che la risposta proviene dalla persona selezionata nel campione; il ricercatore ha allora la possibilità di precisare le affermazioni, di fare domande supplementari o almeno di chiarire eventuali zone d'ombra.

Le domande che costituiscono il questionario si possono distinguere in base al loro contenuto o alla loro forma. A livello del contenuto la lingua deve essere chiara e senza equivoco, le domande possono riferirsi ad atteggiamenti, opinioni, convinzioni, orientamenti, conoscenze, interventi o caratteristiche degli interpellati.

Per quanto riguarda la forma, sulla base delle possibilità di risposta, le domande sono chiuse, semi-chiuse o aperte. Le domande chiuse e quelle semi-chiuse hanno le modalità di risposta già precodificate. Sono domande che inquadrano il tipo e il contenuto delle risposte, in genere sono semplici, dirette e fissano in anticipo le modalità di risposta, consentono un'analisi più facile e rapida dal momento che le risposte possibili sono definite a priori, permettono anche al ricercatore di avere un maggior controllo sull'indagine con la possibilità di indirizzare gli informatori verso gli elementi che ritiene salienti e rilevanti per gli scopi della ricerca. Facilitano anche il compito di chi risponde alle domande perché non comportano sforzi eccessivi di elaborazione. Le domande semi-chiuse o strutturate però, in più delle risposte elencate, lasciano una possibilità di aggiungere o spiegare la propria scelta.

Le domande aperte invece lasciano a chi risponde una più ampia propensione a presentare la loro opinione e quindi un maggior grado di libertà. Qui, le possibilità di risposte sono svariate e possono essere piene di sfumature. Il rischio però del questionario presentato in formato cartaceo è la ristrettezza dello spazio che costringe l'informatore a frenare l'espansione delle sue opinioni o che magari, troppo ampio, lo spaventa davanti a una domanda di cui poteva rispondere con poche parole.

Balboni e Santipolo (2003: 23) richiamano anche l'attenzione sul fatto che "il questionario non rileva la realtà ma la deforma, in qualche misura, sulla base dell'idea della realtà che ha l'estensore. In altre parole, c'è il rischio che i punti che vengono inseriti nel questionario e il modo in cui sono poste le domande orientino le risposte". Avendo chiaro questi limiti, abbiamo cercato di non ridurre la realtà in scelte costringenti per gli informatori, dandogli la possibilità attraverso una percentuale più alta di domande a risposte aperte, di riportare la loro visione soggettiva e libera. Questa scelta risponde all'esigenza posta nei nostri obiettivi ossia, dare voce ai primi studenti delle classi sperimentali di italiano per far emergere la percezione personale rispetto allo studio della lingua italiana, a pochi mesi dall'inizio della loro esperienza. In effetti, il questionario rivolto agli studenti è organizzato in ventiquattro domande divise in due sezioni: un primo gruppo di undici domande relative alle motivazioni alla scelta e allo studio della lingua italiana come lingua straniera viva e un secondo gruppo di tredici domande sui metodi e le tecniche di insegnamento. Le domande aperte del nostro

questionario sono nove, quelle semi-chiuse sono otto e quelle chiuse sono sette⁷². Quello dei docenti, più orientato verso la costruzione di un *identikit*, è costituito da quattordici domande di cui dodici chiuse e due semi-chiuse. Se l'obiettivo dichiarato del questionario è di solito un'analisi quantitativa e un'interpretazione statistica dei risultati ottenuti, il nostro intento qua era di ottenere al di là dei numeri, una descrizione soggettiva, dettagliata e individuale di come gli studenti vivono l'esperienza di apprendimento e anche di insegnamento della lingua italiana nelle loro classi. Poi, anche se, come l'abbiamo illustrato nei paragrafi precedenti, la ricerca ha voluto coinvolgere tutti gli studenti provenienti da quadri di riferimento diversificati socialmente e linguisticamente⁷³, quindi con esperienze e personalità diverse.

Conoscendo la situazione socioeconomica e tecnologica del campo di indagine, abbiamo scelto per l'indagine presso gli studenti, il modo di somministrazione diretta. Li abbiamo incontrato personalmente nelle aule delle scuole, spesso durante le ore di lezione o di intervallo concordate insieme ai docenti. Il questionario è stato somministrato nella forma cartacea in modo da poter controllare, spiegare e orientare gli studenti nella comprensione delle domande e soprattutto per evitare le distorsioni e magari le interpretazioni personali di un somministratore terzo. Questo modo di procedere ci ha permesso anche di avere la massima collaborazione degli studenti e la certezza che chi rispondeva faceva realmente parte del campione visto che il questionario era redatto in francese e fuori dall'ambiente-classe, qualsiasi altra persona avrebbe potuto rispondere.

La somministrazione del questionario in formato cartaceo, oltre a causarci alcune difficoltà nell'analisi e nel trattamento dei dati raccolti, non aveva lo stesso impatto visivo di uno telematico che avrebbe sicuramente coinvolto ulteriormente i giovani adolescenti. Questo formato però ci ha assicurato non solo l'accessibilità alla quasi totalità degli apprendenti, ma anche la possibilità di incontrarli personalmente e scambiare con loro qualche parola.

⁷² In seguito vedremo nel dettaglio le sottocategorie e le ragioni alla base della scelta delle domande.

⁷³ Le scuole che hanno partecipato all'indagine sono sparse sul territorio nazionale in diverse regioni e in città cosmopolite e economicamente più sviluppate per alcune e per altre meno sviluppate.

Il questionario dei docenti invece è stato somministrato con due diverse modalità: dove possibile, nel formato cartaceo, simultaneamente alle videoregistrazioni realizzate nel mese di dicembre 2014. Successivamente, abbiamo mandato agli altri insegnanti, la versione informatica via mail. La restituzione dei questionari debitamente compilati si è fatta con lo stesso canale.

3.2.2 L'intervista semi-strutturata

L'intervista è un colloquio che ha lo scopo di conoscere opinioni, atteggiamenti, percezioni, esperienze e caratteristiche di un soggetto attraverso domande prestabilite o no, disposte in un ordine ben determinato. È una discussione orientata, un procedimento di indagine basato sulla comunicazione verbale e con l'intento di raccogliere informazioni in relazione con gli obiettivi prefissati. L'intervista risponde principalmente a due criteri fondamentali (Aktouf, 1987: 88):

- il grado di libertà dato all'informatore durante l'intervista;
- il grado di profondità o di sottigliezza dell'informazione ricercata.

Esistono diversi tipi di interviste a seconda degli obiettivi da raggiungere, dal ruolo nella ricerca, dal tipo e dall'importanza dell'informazione da raccogliere con essa. Quelle più usate nelle ricerche in scienze sociali e umane sono l'intervista strutturata, semi-strutturata o non strutturata.

- l'intervista strutturata si compone di domande prefissate che vengono poste seguendo un ordine preciso e prestabilito. La finalità di questo genere è la raccolta di informazioni dettagliate per la verifica di punti precisi;
- l'intervista semi-strutturata è una via di mezzo tra quella strutturata e quella non strutturata. Qui l'intervistatore prepara una lista di domande che gli servono ad orientare il colloquio affinché rimanga centrato sul tema. Le domande sono aperte e lo scopo è quello di indagare il più possibile un evento, una situazione o un fatto. L'ordine nel quale vengono poste le domande non è

rigido ma segue il flusso della conversazione senza però oltrepassare il quadro degli obiettivi dell'indagine,

- l'intervista non strutturata è molto più libera delle prime due. Qui l'intervistatore non ha una lista di domande prestabilite ma una serie di argomenti da discutere. Si usa in genere per una ricerca di informazioni o di opinioni abbastanza generiche spesso nell'intento di trovare i primi elementi delle ipotesi prestabilite e da verificare in un secondo momento.

Per la nostra indagine abbiamo scelto di usare la tecnica dell'intervista semi-strutturata per raccogliere le opinioni dei docenti. Con le sue caratteristiche di flessibilità e di adattabilità, ci è parso il metodo più adatto per dare voce ai docenti sui temi presenti nel questionario rivolto agli studenti ma anche e soprattutto per lasciare aperte delle finestre su una percezione più grande e consapevole di quella degli allievi. In effetti, senza discostarci dalla prospettiva generale dell'indagine, abbiamo lasciato agli informatori la possibilità di associare liberamente la loro ispirazione appoggiandosi sulle esperienze presenti e recenti che costituiscono la loro quotidianità di insegnanti di italiano nella scuola secondaria.

Consapevoli dell'importanza della scelta di un ambiente non ansiogeno per facilitare la partecipazione e la disponibilità degli intervistati, tutte le interviste sono state realizzate con l'aiuto di un registratore audio, negli spazi più propizi direttamente nelle scuole dove insegnano i docenti intervistati. Erano ambienti naturali per i docenti e molto rilassati visto che la scrivente, che era l'intervistatore, aveva rapporti pregressi con tutti gli intervistati. In realtà, più che delle interviste, abbiamo registrato gli scambi intercorsi tra il docente e la scrivente intorno a quattro punti fondamentali:

- la percezione che gli studenti hanno della lingua italiana;
- il rapporto lingua-cultura e il modo in cui i docenti presentano l'elemento culturale;
- la motivazione e la consapevolezza del suo ruolo nell'apprendimento linguistico;
- le scelte metodologiche e il materiale didattico.

Si è trattato in realtà di portare i docenti a riflettere sul loro operato, partendo dalle loro osservazioni sul rapporto che i loro studenti intrattengono con la lingua. Abbiamo poi portato il discorso verso considerazioni di tipo glottodidattico, in un'ottica di auto-osservazione, auto-valutazione delle scelte che compiono quotidianamente in classe. La motivazione, l'elemento culturale e le tecniche per lo sviluppo delle diverse abilità sono stato il filo conduttore delle nostre discussioni.

3.2.3 La videoregistrazione

Nella seconda fase, la ricerca si è interessata a quello che avviene dentro le aule di italiano, come ragionano gli insegnanti quando preparano un'attività, quando e come correggono un errore, quando e perché scelgono temi di cultura e civiltà in rapporto all'intera unità didattica, se presentano la lingua d'uso attraverso film, giornali, registrazioni, come presentano le strutture grammaticali dell'italiano, ecc. Tra le diverse possibilità di scelta che abbiamo avuto per osservare questi aspetti didattici, la nostra selezione si è portata sulle videoregistrazioni di lezioni di italiano della durata media di un'ora e trenta in cinque classi di *troisième*. La scelta delle classi non è casuale. In realtà, c'erano anche il primo, il terzo e il quarto anno di italiano. Mentre le classi del primo anno (*quatrième*), avevano frequentato per meno di tre mesi le quattro ore settimanali del corso di lingua italiana, quelle del quarto anno (*première*) esistevano solo nelle prime due scuole che avevano accettato nel 2012 di aprire classi di italiano per un progetto sperimentale. Le classi di *seconde*, certo più numerose non riflettevano la realtà socioeducativa del Paese, essendo nella maggior parte dei casi costituite dai primi apprendenti di italiano, non erano affollate come succede normalmente nelle altre classi, non avevano seguito durante i primi anni un programma ufficiale e quindi c'era il rischio di non trovare omogeneità sia nelle competenze acquisite sia nei contenuti curriculari che i docenti insegnavano durante il periodo delle diverse registrazioni.

Il videoregistratore riesce a riprendere i minimi dettagli verbali e non verbali, orali e visivi, le mosse coscienti e quelle non coscienti di tutti i partecipanti, dal docente ai discenti. Si è potuto in questo modo fare un'immersione nel contesto, osservare

situazioni quasi naturali d'interazione, raccogliere informazioni dirette e multidimensionali (De Sardan 1995: 46).

Le registrazioni sono state realizzate nel mese di dicembre 2014. Il nostro intento era di riprendere la realtà quotidiana di una normale lezione di italiano che dura di solito un'ora o due a seconda del *time table* realizzando filmati occulti, concordati solo con il docente, all'insaputa degli studenti e senza introdurre in classe persone terze. Con l'aiuto dei tirocinanti che avevano accesso nelle classi, abbiamo potuto realizzare due delle registrazioni destando il sospetto degli studenti solo verso la fine della lezione. Per le altre registrazioni, sono stati impiegati studenti di altre classi di italiano o altri docenti di italiano della stessa scuola e di cui gli studenti hanno confidenza.

Per realizzare le registrazioni sono stati usati materiali amatoriali che non hanno consentito di ottenere i risultati attesi. In effetti, i video e i suoni non sono di qualità, anche perché non è facile mantenere l'ordine e il silenzio in classi numerose come quelle registrate. Ai fini della nostra analisi per la quale ci interessa poco la dimensione testuale e quella pragmatica discorsiva, i video sono stati poi selezionati e tagliati in episodi conversazionali che riportano soprattutto la dimensione didattica, cioè le tecniche per lo sviluppo delle abilità, l'interazione volta all'apprendimento linguistico e il parlato del docente in classe di lingua italiana.

3.3 I nuclei dell'indagine

Per una disamina dei motivi che sottostanno alla scelta degli aspetti, elementi e domande da inserire nei questionari sia dei docenti che degli studenti, in questo paragrafo, cercheremo quindi di presentare brevemente le varie sezioni dei questionari, commentandoli in nuclei più o meno omogenei.

Notiamo che, per assicurare l'anonimato e l'affidabilità dei dati, riducendo il timore sull'eventuale uso dei dati, abbiamo scelto di non chiedere il nome dei nostri informanti. Nelle domande, ci siamo sempre rivolti a loro usando il pronome di cortesia, in modo da dargli maggiore confidenza e rispetto nel rapporto con il ricercatore. Il questionario si apre inoltre su una esplicitazione degli obiettivi della

nostra indagine. In questo modo, abbiamo pensato che gli informatori, docenti e studenti, avrebbero capito meglio e condiviso la necessità di tale indagine.

3.3.1 Il questionario somministrato agli studenti

Il questionario rivolto agli studenti è suddiviso in due sezioni: una sulle motivazioni allo studio della lingua italiano e la seconda sui metodi e sulle tecniche di insegnamento. In realtà, le domande sono state stilate sulla base di alcuni nuclei concettuali che permetteranno non solo di capire chi erano i primi apprendenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun ma anche rilevare la loro percezione per quanto riguarda la lingua, il docente, la metodologia didattica e il materiale didattico.

a. nucleo 1: dati generali

Le prime domande del questionario riguardano i dati generali degli informatori. Era importante sapere dall'inizio quale era la fascia di età dei nostri studenti (domanda 1), visto che l'insegnamento della lingua ai bambini differisce da quello impartito ad adolescenti, giovani adulti o adulti. Le domande 2 e 6 sul sesso e sulla classe frequentata hanno un valore meramente statistico mentre quelle sulle conoscenze linguistiche pregresse (domande 3 e 4) ci aiutano a capire quale è il *background* linguistico del nostro campione e il suo impatto sull'apprendimento dell'italiano come seconda o terza lingua;

b. nucleo 2: motivazione

La motivazione è “un insieme di fattori cognitivi e affettivi che caratterizzano i processi motivazionali”, è un “equilibrio da raggiungere e conservare tra curiosità, bisogno di competenza e di affermazione, stima di sé e capacità di sopportare le frustrazioni” (Scotti Juric, Ambrosi-Randic 2010: 19). È quindi un elemento fondamentale in ogni tipo di apprendimento e in ambito scolastico, è determinata dai condizionamenti personali, dal contesto sociale, dal clima della classe, dal rapporto con i pari e con i docenti, che permettono di orientare le energie positive verso l'acquisizione. Era perciò fondamentale per la nostra analisi, comprendere quali siano

le ragioni della scelta dell'italiano (domanda 7) rispetto alle altre lingue straniere presenti nel curriculum (domanda 8), quali siano le percezioni degli studenti legate alla lingua italiana (domande 5, 9 e 10), al suo insegnamento e alla sua eventuale "spendibilità" nel futuro (domanda 11);

c. nucleo 3: l'insegnante e le metodologie didattiche

Questo nucleo è più ampio perché ci consente di far emergere le tipologie di attività svolte in classe, quelle che gli studenti prediligono, quelle che non gradiscono, quello più difficili o meno impegnative (domande 14, 15, 23 e 24). In particolare, la domanda 15 è un'autopercezione delle difficoltà personali, che porta lo studente a riflettere sulle attività svolte in classe, sulle proprie competenze e forse anche sui motivi della sua valutazione negativa.

Con l'intento di fornire indicazioni generali ai docenti su come il loro operato viene percepito dagli studenti, in un'ottica di miglioramento, abbiamo chiesto agli studenti di valutare le strategie messe in atto dai docenti nella pratica quotidiana di insegnamento (domande 13, 16, e 17). Abbiamo quindi voluto indagare le opinioni degli studenti rispetto alle caratteristiche dell'insegnante ideale di italiano, portandoli a una riflessione metalinguistica sul processo di insegnamento/apprendimento (domande 18 e 19);

d. nucleo 4: il materiale didattico

Consci dell'importanza del libro di testo nella didattica frontale nel contesto indagato e del fatto che nel momento della raccolta dei dati non c'era un manuale ufficiale in programma, abbiamo voluto indagare e poi confrontare con le risposte dei docenti, quali materiali sono portati questi ultimi in classe. Vista anche l'importanza della qualità e della varietà del materiale didattico per l'attivazione della motivazione in classe di lingua, abbiamo chiesto agli studenti quali fossero i contenuti dei materiali, se e quando usano le tecnologie didattiche.

3.3.2 Il questionario rivolto ai docenti

Oltre all'intento di costituire un profilo del docente di italiano delle scuole secondarie in Camerun dopo quasi quattro anni dall'introduzione di questa lingua nel sistema scolastico, l'obiettivo del questionario ai docenti era di raccogliere informazioni circa i metodi, i materiali e le strategie usate nelle loro classi. Le loro risposte potranno inoltre essere confrontate con l'osservazione delle lezioni registrate in cinque delle classi sperimentali sparse sul territorio. Al termine della fase di raccolta dati, abbiamo ricevuto 59 questionari compilati dai docenti, di cui ne abbiamo eliminati due per le molte incongruenze ivi osservate. Tutto sommato, questo è un totale molto soddisfacente se consideriamo il fatto che al momento della raccolta dei dati, c'erano 69 insegnanti formati e abilitati a svolgere la funzione di docente d'italiano nelle scuole secondarie pubbliche in Camerun.

a. nucleo 1: dati generali, formazione ed esperienza di insegnamento

La formazione del docente è un aspetto fondamentale per la qualità dell'insegnamento erogato in fase operativa. Insieme all'esperienza acquisita, abbiamo voluto stilare un suo profilo.

Le domande 1.1 e 1.2 riguardano i dati anagrafici. La domanda 1.3 riguarda la madrelingua dei docenti, visto che il Camerun è un Paese che fa ufficialmente uso di due lingue. Questo dato può influenzare in qualche modo l'alternanza L1-LS nella didattica in classe. Le domande 1.4 e 1.5 riguardano la formazione del docente. Era importante sapere se avessero avuto una formazione di tre o di cinque anni, solo in Camerun o anche in Italia.

Visto che tra i docenti formati e mandati nelle scuole, molti non hanno ancora avuto la possibilità di organizzare e di gestire percorsi didattici in classi di italiano, abbiamo voluto distinguere i docenti con più anni di esperienza da quelli senza esperienza che quindi hanno poca pratica delle situazioni didattiche (domande 1.6, 1.7 e 1.8);

b. nucleo 2: metodologia

Uno degli obiettivi di questo nucleo di domande era proprio di confrontare quello che dicono i docenti con quello che realmente svolgono dentro le classi di italiano, rispetto alle loro scelte metodologiche (domanda 2.1), al materiale didattico (domande 2.2, 2.3

e 2.4), al rapporto lingua-cultura (domanda 2.3) e agli aspetti organizzativi (domande 2.5 e 2.6).

L'analisi dei dati implica un'interpretazione del materiale empirico raccolto attraverso gli strumenti di ricerca. Si tratta di un'attività di decostruzione ricostruzione di quanto affermato dagli informatori allo scopo di dare un senso all'insieme delle informazioni raccolte all'interno dei vincoli imposti dal quadro teorico adottato. Interpretare significa fare una selezione e una valutazione dei contenuti. Abbiamo optato, ai fini della nostra ricerca, per un'analisi qualitativa rispetto a quella di tipo quantitativo. Anche se i numeri sono importanti, le informazioni raccolte attraverso i commenti degli studenti e degli insegnanti ci permetteranno di costituire degli asserti salienti sulle loro caratteristiche individuali e sulle loro opinioni riguardo alla lingua e alle scelte metodologiche dei loro docenti. L'osservazione e l'analisi dei video sarà l'occasione di capire quel che realmente succede dentro le classi italiane in termini di interazione e di sviluppo delle abilità. Nel prosieguo della nostra analisi, cercheremo nei prossimi paragrafi di trarre profitto delle risposte degli uni e degli altri per muovere proposte metodologiche adatte alle esigenze degli studenti e in linea con il contesto socioeducativo.

*PARTE 2: Risultati dell'indagine sui primi anni di insegnamento /
apprendimento dell'italiano LS nelle scuole secondarie in Camerun*

Una ricerca sul campo implica la raccolta di un insieme di dati sulla base di obiettivi e di ipotesi di ricerca definiti prima. Abbiamo quindi scelto di svolgere una ricerca empirica prevalentemente nelle scuole secondarie del Camerun dove si insegna l'italiano come lingua straniera, in modo sperimentale. Abbiamo raccolto i dati grazie a strumenti usati nelle scienze umane come il questionario, l'intervista e la videoregistrazione di lezioni. La fase di interpretazione dei dati ci consente di fare lo spoglio di quanto ricevuto dai nostri informatori e di trattarli in base alla metodologia prescelta per poter trarre delle considerazioni che confermano o meno le nostre ipotesi di partenza. Abbiamo scelto un'analisi qualitativa più che quantitativa, anche se nel corso di questa seconda parte incontreremo molti grafici e figure. I dati statistici ci permetteranno di costruire i profili degli attori della didattica dell'italiano e le loro caratteristiche.

Come presentato all'inizio di questa trattazione, abbiamo voluto raccogliere la percezione personale dei primi studenti di italiano delle scuole secondarie in Camerun, rispetto allo studio dell'italiano, ai loro docenti e rispetto alla lingua stessa, di cui presenteremo i risultati nei prossimi paragrafi, tenendo conto del fatto che studenti e insegnanti sono gli attori dell'atto didattico, cioè quelli che agiscono in prima fila. Non verrà fatto un commento puntuale di ogni *item*, si tratterà di sintetiche osservazioni, raggruppate in nuclei significativi che forniscano degli spunti utili per la nostra riflessione. Una sezione sarà dedicata anche all'analisi di quello che succede realmente nelle classi di italiano, in termini di interazione e di sviluppo delle competenze. L'analisi di questi aspetti relativi sia alla percezione che alla didattica vera e propria, ci consentirà poi di approfondire le implicazioni glottodidattiche di quanto osservato con proposte metodologiche calibrate sulle richieste degli studenti e sulle difficoltà dei docenti per permettere un insegnamento e un apprendimento della lingua italiana più adeguati al contesto.

4 La percezione dello studio dell'italiano nelle scuole secondarie camerunensi

Molti fattori rientrano in gioco quando si tratta di apprendere una nuova lingua. Essi dipendono spesso dal tipo di apprendimento, spontaneo, guidato o misto, in contesto o all'estero. Queste variabili influenzano l'apprendimento, dato i loro fondamenti neurolinguistici, psicologici e cognitivi. Secondo Diadori (2011: 2), "tali variabili possono dipendere dalle lingue coinvolte, dai fattori esterni o da caratteristiche individuali del soggetto che apprende". La studiosa distingue pertanto tre macro-categorie: le macro-variabili linguistiche, quelle ambientali e quelle individuali.

Per quanto riguarda le variabili linguistiche, la conoscenza di altre lingue, le caratteristiche della lingua *target* e la distanza tipologica tra L1 e L2 sono fattori che possono influenzare l'esito dell'apprendimento.

La macro-variabile ambientale raggruppa tutti quei fattori che non dipendono direttamente dall'apprendente ma fanno parte della sua realtà. Si tratta, ad esempio, del contesto sociale in cui vive l'apprendente e le sue caratteristiche peculiari; del contesto educativo in cui ha luogo il percorso formativo che ha un impatto considerevole, visto che determina le possibilità di esposizione all'input in L2 e quindi anche di interazione. Nel contempo, definisce se l'apprendimento linguistico si svolge in contesto L2, in contatto con parlanti nativi, oppure come LS all'estero, con o senza insegnanti di madrelingua, all'interno di un gruppo più o meno omogeneo per età, provenienza, cultura, L1 e bisogni formativi.

"Le variabili individuali (o 'interne' o 'intrinseche') riguardano le diverse caratteristiche del soggetto a livello neurologico e psicologico-affettivo: anche in questo caso si tratta di variabili che hanno un ruolo fondamentale nei processi di acquisizione della L2, come hanno messo a fuoco nel secolo scorso le teorie innatiste e cognitive sull'apprendimento della L2" (Diadori 2011: 17). Si trattano questi, di fattori inerenti la sfera personale ed emotiva dell'individuo che sceglie di apprendere la lingua straniera. Sono in particolare l'età di esposizione alla L2, il sesso, la motivazione all'apprendimento, il filtro affettivo, la personalità e i rapporti interpersonali, le preconoscenze enciclopediche.

Data la loro reciproca influenza e, per alcuni, il loro carattere “statico”, come l’età, il sesso, la L1, e, per altri “dinamico” come l’esposizione all’input, la motivazione o la programmazione didattica, questi fattori non vanno visti in modo isolato, bensì, accostati. Se servono a valutare e ridimensionare di volta in volta l’azione didattica del docente, queste variabili hanno delle ricadute significative sugli esiti dell’apprendimento e, in più, influenzano in qualche modo la percezione che gli apprendenti possono avere della lingua che apprendono.

4.1 Il profilo dello studente di italiano nelle prime classi di italiano

Il questionario è stato somministrato nel mese di aprile 2013 agli studenti delle prime classi sperimentali di italiano delle scuole secondarie in Camerun. Lo spoglio delle risposte fornite ci consentono oltre a rilevare le opinioni degli informanti rispetto alla lingua e alle caratteristiche metodologiche dei loro docenti, di tracciare anche un profilo del tipo di pubblico che ha scelto di studiare l’italiano fra le altre lingue che offriva la scuola.

Le prime domande del questionario riguardano i dati generali degli apprendenti. Dall’analisi delle risposte alle domande 1, 2 e 6, risulta che il pubblico di italiano delle scuole secondarie in Camerun è molto giovane. Come si può vedere dalle figure 2, 3 e 4, sono per la maggior parte adolescenti di età compresa tra i 12 e i 14 anni, l’89% frequenta il primo anno di italiano corrispondente alla *quatrième* e solo l’11% è al secondo anno. La presenza femminile è dell’8% superiore a quella maschile. Questi dati sono rappresentativi dell’ultimo censimento della popolazione del 2005 che dava una percentuale del 51% di abitanti di sesso femminile per il 49% di abitanti di sesso maschile. In modo generale, i bambini in Camerun entrano nella scuola in età molto tenera per cui, a parte nelle zone a basso tasso di alfabetizzazione⁷⁴, è comune arrivare in *quatrième* (terza media) prima di compiere i 13 anni di età.

⁷⁴ La media nazionale era del 79,4% da una rilevazione dell’anno scolastico 2008-2009 in P. C Bilé, 2009, “Entre refus de l’école et scolarisation à tout prix”, *Cahiers de la recherche sur l’éducation et les savoirs*, n. 8.

Figura 2: Apprendenti di italiano ripartiti per classe frequentata.

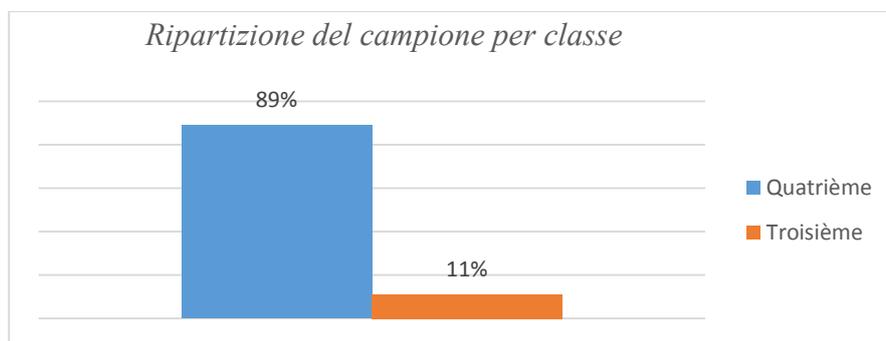


Figura 3: Età media degli apprendenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun

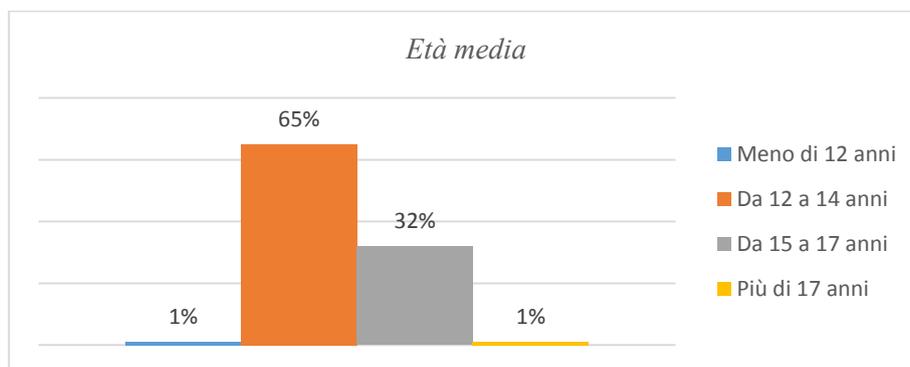
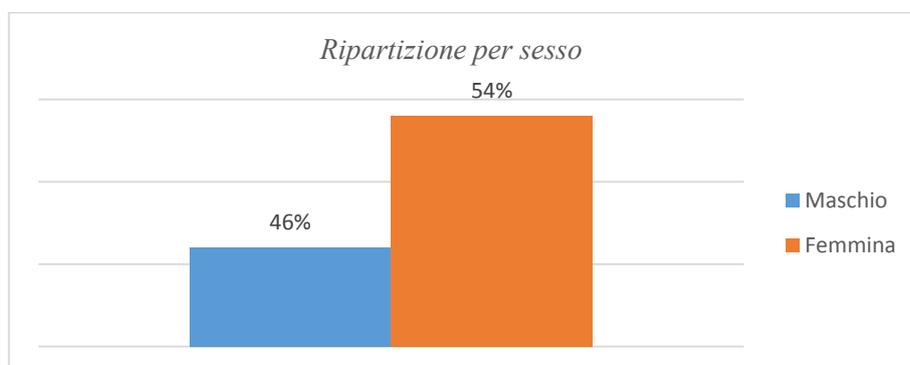
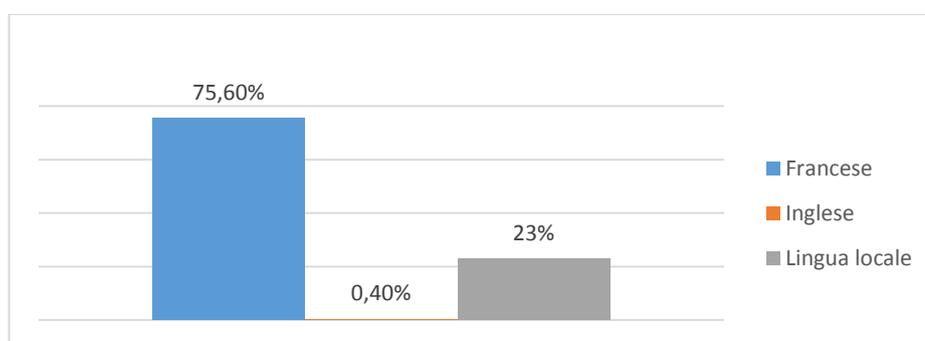


Figura 4: Ripartizione per sesso degli apprendenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun



Essendo il Camerun un contesto sociolinguistico caratterizzato da un plurilinguismo e un multilinguismo generalizzato, con le domande 3 (Figura 5) e 4, abbiamo voluto indagare le preconoscenze linguistiche del nostro campione. Abbiamo chiesto agli studenti quale fosse la loro prima lingua di comunicazione e quali altre lingue parlassero. Ricordiamo che il Camerun è un Paese ufficialmente bilingue dove il francese e l'inglese sono le lingue ufficiali. Circa 283 lingue nazionali e altre tre lingue veicolari affiancano nel quotidiano le lingue dello Stato (Tabi Manga, 2000).

Figura 5: Quale è la tua prima lingua di comunicazione?



Non c'è qua motivo da stupirsi se l'inglese è la L1 di pochissimi parlanti. Ricordiamo che il Camerun conta solo due regioni amministrative anglofone su dieci, il che si riflette anche sulla ripartizione della popolazione. In più, le indagini sul campo sono state svolte interamente nella parte francofona del Paese dato che le lingue straniere sono inserite nel sottosistema francofono. Il 0,40% di madrelingua che studia l'italiano nella scuola secondaria potrebbe provenire da un trasferimento della famiglia in una città cosmopolita del Paese, oppure dalla scelta consapevole dei genitori di far studiare i figli nella sezione francofona.

In Camerun, la competenza plurilingue sembra un dato di fatto. "Non è inusuale incontrare individui in grado di padroneggiare quattro o cinque lingue diverse, e di sfruttarle quotidianamente a seconda delle situazioni comunicative. Un bambino capisce/parla, in genere, diverse lingue" (Kuitche Talé 2014: 23). Dalle risposte date dagli studenti al quesito sulle altre lingue conosciute, oltre all'inglese (30%) e

all'italiano (27%), vengono fuori le lingue locali che vedono al primo posto nella classifica il *fulfulde* con il 10% delle scelte seguito a parità di occorrenze dal *yemba* e dal *basa'a* con il 6%. Anche questi dati non sono sorprendenti se consideriamo le città dove sono stati raccolti i dati, ossia Yaoundé, Douala, Maroua, Dschang e Bertoua (Tabella 14). Le prime due, dove il *basa'a* è molto usato, soprattutto a Douala, sono città cosmopolite e centri amministrativi, i ragazzi della scuola giungono da ogni parte del Paese. Maroua, nella zona settentrionale, è il cuore del *fulfulde* lingua veicolare del Nord-Camerun, dove ogni bambino, indipendentemente dalla sua provenienza etnica, deve padroneggiare tale lingua; lo stesso anche a Dschang con il *yemba*. Bertoua è la città meno rappresentata nel nostro campione e questo potrebbe essere il motivo per cui non spicca nessuna lingua locale dell'Est del Paese. Si evince che le lingue parlate dal campione possono essere quella del padre, della madre, della comunità numericamente più rappresentata o semplicemente la lingua veicolare del posto. Questo testimonia in un certo senso una predisposizione o un'attitudine positiva verso le lingue? Le ricerche sui fondamenti neurobiologici del linguaggio e della sua acquisizione hanno dimostrato l'importante ruolo del particolare sviluppo del cervello degli individui bilingui (Fabbro 1996; 1999). Come sottolinea Diadori (2011: 12-13),

Il cervello di un monolingue si differenzia da quello di un bilingue, questo si differenzia a sua volta dal cervello di chi acquisisce una lingua successiva alla seconda. I processi cognitivi e le mappe mentali, infatti, diventano più complessi [...] Non soltanto le nozioni linguistiche, ma anche le esperienze raccolte nel processo di apprendimento della prima lingua straniera esercitano un'influenza che non può essere ignorata.

In effetti, le ricerche sul plurilinguismo in area italiana, ad opera di Danesi, Titone, Balboni, dimostrano l'efficienza della mente del plurilingue nelle associazioni di significati linguistici, come il suo cervello abbia una maggiore elasticità tra modalità olistica dell'emisfero destro che esegue compiti di natura globalistica e analogica e modalità analitica dell'emisfero sinistro deputato all'analisi sequenziale e logica. Insomma, come il plurilingue sia più incline, vista la sua storia linguistica, all'apprendimento spontaneo di altre lingue.

In più, gli ultimi sviluppi delle neuroscienze in riferimento alla glottodidattica hanno messo a fuoco il ruolo ‘cruciale’ e ‘strategico’ delle esperienze e delle preconcoscenze dell’apprendente nel percorso di apprendimento e insegnamento linguistico. Si parla della teoria dell’*Embodiment* o del “linguaggio incarnato” per cui, tutte le facoltà mentali dell’uomo sono incarnate, cioè radicate nell’esperienza corporea. Nella relazione tra glottodidattica e neuroscienze, (Mezzadri 2015: 114) sostiene che,

gli esseri umani utilizzino le stesse strutture neurali con cui esperiscono la realtà anche per comprendere il materiale linguistico che descrive quelle stesse esperienze. [Di conseguenza,] quando si insegna e si apprende un elemento linguistico in una L2 o in una LS, esso deve far riferimento a qualcosa che sia già stato oggetto di esperienza sensoriale e motoria dell’apprendente

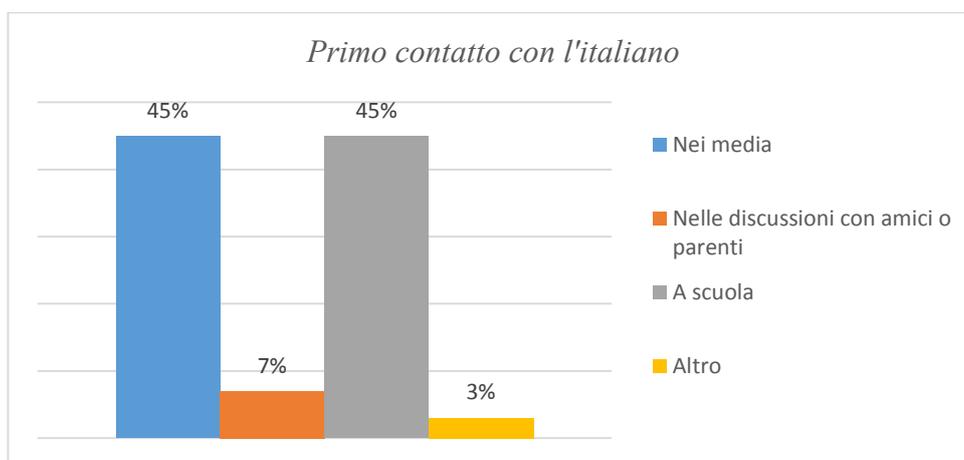
4.1.1 Il rapporto con la lingua italiana e le motivazioni allo studio dell’italiano

La prima sezione del questionario si focalizza sull’analisi delle motivazioni allo studio dell’italiano. Il rapporto stretto che lega la motivazione a ogni tipo di apprendimento ci ha spinto a guidare i nostri passi prima in un’ottica “retroattiva”, per indagare i motivi che spingono gli studenti a scegliere la lingua italiana piuttosto che altre lingue presenti da diversi anni nel panorama scolastico e socio-culturale; poi ci siamo interessati all’esperienza vissuta, con domande sul rapporto che hanno con la lingua dopo i primi mesi di apprendimento; la direzione “proattiva” ci ha portate a indagare sulle prospettive future legate alla scelta e allo studio dell’italiano da parte di questi giovani adolescenti.

A parità di scelte (Figura 6), il primo contatto con l’italiano ha avuto luogo direttamente a scuola, quando gli studenti hanno dovuto scegliere la lingua straniera da studiare per l’anno successivo. L’altra metà ha avuto l’occasione di conoscere o sentire questa lingua attraverso i media⁷⁵ e, anche se in numeri minori, il 7% dichiara di aver avuto il primo contatto con la lingua italiana attraverso amici o parenti.

⁷⁵ La maggior parte probabilmente in televisione dove si propongono spesso telenovele italiane che, anche se sono tradotte in lingua francese, alcune parole o tratti della cultura italiana vengono mantenute

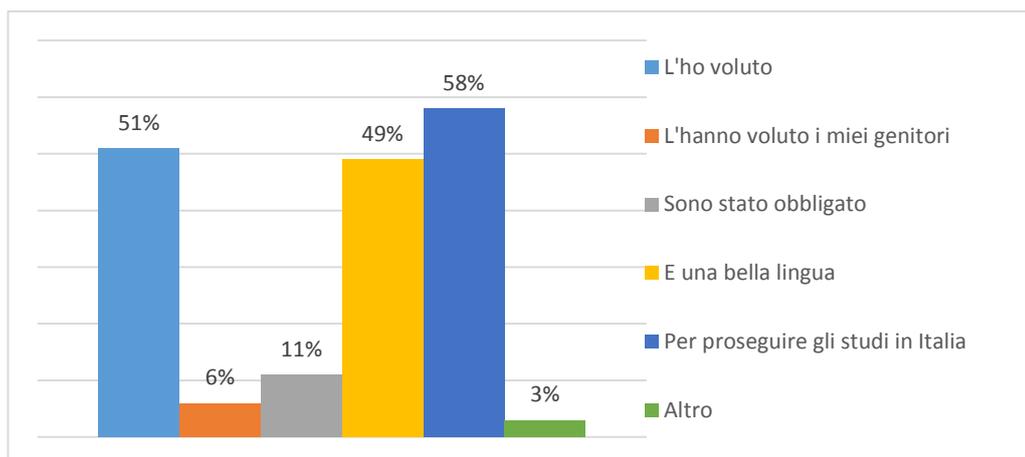
Figura 6: Dove hai sentito per la prima volta la lingua italiana?



La domanda 7 (Figura 7) evidenzia non solo i motivi, ma anche il ruolo dello studente e delle famiglie nella scelta della lingua straniera. Nella maggior parte dei casi, il fatto di studiare la lingua italiana dipende dalla scelta personale dello studente e solo ottantasei dei partecipanti all'indagine, corrispondente al 6,6% del campione, sostiene di essere stato influenzato dai genitori e l'11% di essere stati costretti. In questo ultimo caso, riferendoci ai dati raccolti presso i docenti, si è potuto capire che alcuni degli ultimi iscritti erano sollecitati dall'amministrazione scolastica a scegliere la lingua italiana, sia per i bisogni di promuovere la nuova LS inserita nella scuola, sia perché le altre classi erano già colme.

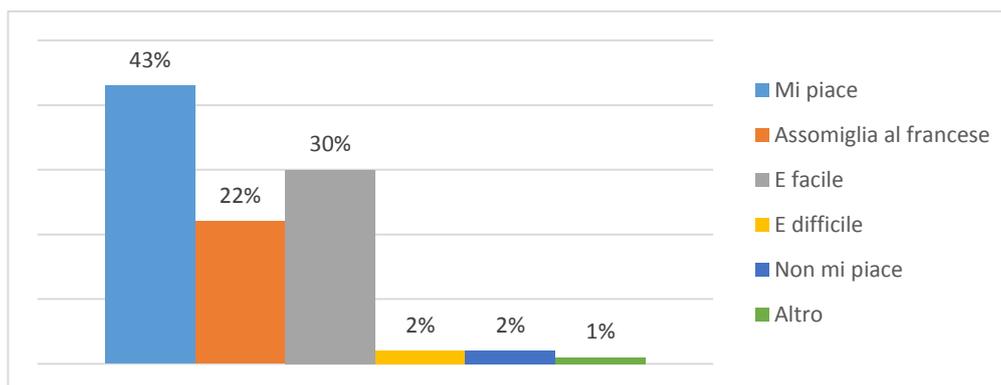
Figura 7: Perché hai scelto di studiare la lingua italiana?

in lingua originale. Ci sono anche zone del Paese dove è possibile con il satellite ricevere i canali della RAI.



Secondo alcuni insegnanti, il non aver scelto personalmente l'italiano non risulta un fattore demotivante durante le attività in classe. Il dato significativo che emerge è che il 58% degli studenti vede nell'italiano una prospettiva per il futuro accademico e il 49% l'ha scelto semplicemente per la sua bellezza. L'apprezzamento della lingua italiana è ancora più evidente ed emerge quando gli chiediamo, in una domanda abbastanza speculare, cosa pensano della lingua italiana. Appare evidente che la loro simpatia sia legata al fatto che l'italiano sia una lingua facile da imparare, che assomigli al francese (Figura 8). Non piace invece a pochissimi di loro (il 2%). Inoltre, alla voce "altro" si può leggere: "l'accento italiano è geniale", "è una bella lingua", "è musicale", ecc. Si può inoltre intuire che, liberi nella loro scelta, provano piacere e si impegnano anche emotivamente per rendere più interessante il loro apprendimento. Questo dato riveste un particolare significato per la motivazione, "energia che mette in moto hardware e software" (Balboni 2002: 37). Se basato sul piacere (Balboni 2002, Caon 2006, Schumann 1997), gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione stabile e duratura delle informazioni linguistiche, attraverso l'attivazione di processi cognitivi.

Figura 8: Cosa pensi della lingua italiana?



Per indagare il valore utilitaristico della lingua italiana, abbiamo stilato un gruppo di domande:

Pensi che la lingua italiana ti sarà utile in futuro?

- *sì*
- *poco*
- *no*

Se sì, per quale di questi motivi? Spiega perché?

- *arricchimento personale*
- *lavorare in Camerun*
- *viaggiare in Italia*
- *Altro*

Se no, perché?

Abbiamo ottenuto questi risultati (Figura 9a e Figura 9b):

Figura 9a: Pensi che la lingua italiana ti sarà utile in futuro?

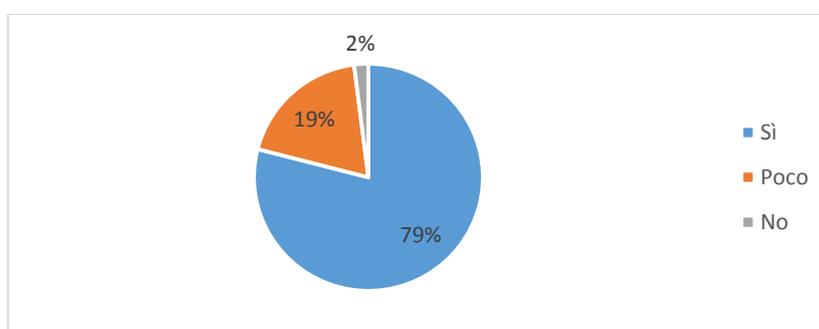


Figura 9b: Per quale di questi motivi?



Oltre alla percentuale altissima (79%) di chi pensa che la lingua italiana sia una lingua che serve, emerge con chiarezza dalla lettura delle risposte aperte, che gli informatori hanno una grande fantasia legata probabilmente alla loro giovane età. Andiamo a vedere da vicino la composizione motivazionale di chi ha scelto l'italiano perché è una lingua utile. Riportiamo alcune risposte particolarmente interessanti:

La lingua italiana è utile per un arricchimento personale, contribuirà a incrementare il campo cognitivo dell'apprendente.

è importante conoscere più lingue

potrei leggere il foglio illustrativo dei medicinali e degli elettrodomestici in italiano

mi potrei trovare in situazioni in cui dovrei parlare solo in italiano

per conoscere un'altra lingua

mi piacciono le lingue

mi potrebbe offrire tante opportunità nella vita

conoscerò una lingua in più

ecc.

La lingua italiana è utile per lavorare in Camerun:

ci saranno tante opportunità di lavoro per i primi laureati

*mi piacerebbe essere interprete/traduttore
vorrei diventare insegnante di italiano⁷⁶
vorrei diventare prete
Camerun e Italia hanno molti accordi commerciali
potrei lavorare in una ditta italiana in Camerun
lavorerò con italiani
mi servono molte lingue per il mio futuro lavoro
ecc.*

L'italiano serve per viaggiare in Italia

*voglio andare in Italia
potrei lavorare in Italia
vorrei studiare in Italia per diventare prete
mi piacerebbe giocare a calcio in una squadra italiana
vorrei proseguire gli studi in Italia
mio padre pensa di farmi studiare medicina in Italia dopo il Baccalauréat
mi piacerebbe vivere in Italia
andrò a Roma
sarà più facile trovare lavoro lì
ecc.*

Nella voce "Altro"

*Potrei ottenere una borsa di studio
ci saranno molte opportunità per i primi laureati
ci sono tanti vantaggi a studiare l'italiano ora
conosco tante persone che vivono in Italia
è una nuova lingua in Camerun*

L'italiano non sarà utile in futuro perché...

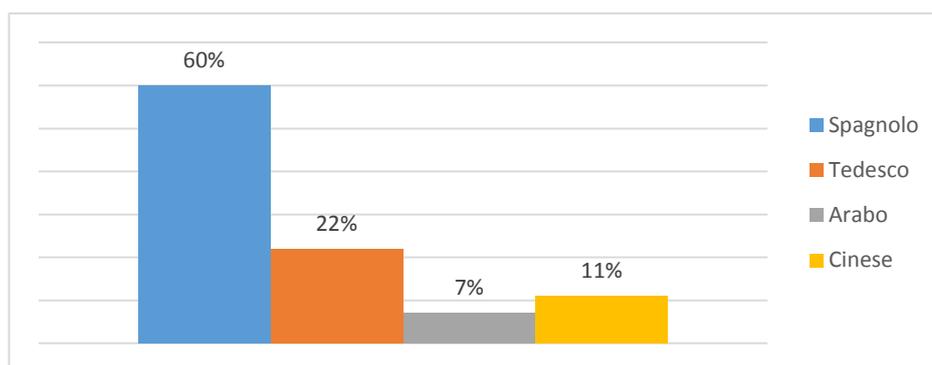
⁷⁶ Questa motivazione è la più diffusa, viene espressa in diversi modi anche se abbiamo scelto di inserirla un'unica volta.

non so a che cosa mi potrebbe servire
non intendo continuare con gli studi linguistici
non ho progetti con l'italiano
poche persone la parlano in Camerun

Nell'intento di rilevare la percezione che hanno gli studenti delle altre lingue "concorrenti", come il tedesco, lo spagnolo, il cinese, che hanno nello scenario internazionale maggiore valore e diffusione dell'italiano, gli abbiamo chiesto quale altra lingua avrebbero preferito se non ci fosse stato l'italiano e perché.

Dall'analisi delle risposte a questa domanda, (Figura 10) emerge nettamente rispetto alle altre lingue, l'interesse per lo spagnolo (60% delle scelte) perché, a dir degli studenti, è una lingua "facile", "bella", "piace", "è una lingua latina come il francese", "mi piacciono le lingue latine", "è la più parlata al mondo", "era la mia prima scelta", "a casa avevo molti libri di spagnolo", "tutti a casa l'hanno studiata" e quindi avrebbero avuto "sostegno nello studio" visto che in famiglia altri parenti l'hanno studiata. Si percepisce quindi una motivazione basata sul piacere e sulla presunta semplicità delle sue strutture linguistiche.

Figura 10: Se non avessi scelto l'italiano, quale altra lingua avresti preferito? Perché?



Il 22% degli alunni gradisce il tedesco in genere perché:

- "la Germania è un Paese ricco"

- *“mia sorella studia il tedesco”*
- *“ho sempre voluto imparare il tedesco”*
- *“assomiglia all’inglese che è una lingua internazionale”*
- *“vorrei andare a studiare in Germania”*
- *“in prospettiva degli studi universitari”*
- *“mi piacerebbe da grande lavorare nell’industria automobilistica e ce ne sono tante in Germania”*

Il loro interesse per il tedesco è quindi una prospettiva legata al futuro e alle opportunità di lavoro.

Al terzo posto in ordine di gradimento con l’11% degli informatori, abbiamo il cinese (inserito un anno dopo l’italiano nelle scuole secondarie). Sono ricorrenti risposte del tipo:

- *“perché il cinese diventerà la prima lingua parlata nel mondo”*
- *“perché è la lingua del commercio”*
- *“è una lingua molto diffusa e molto parlata nel mondo”*
- *“anche il cinese è una bella lingua”*
- *“perché è una novità in Camerun”*

Quindi la loro è una motivazione strumentale, legata al desiderio di apprendere la lingua per scopi utilitaristici, per migliorare la propria posizione sociale visto che il cinese sta diventando un *partner* di rilievo nell’economia in Camerun⁷⁷.

Per ultimo arriva l’arabo con una percentuale del 7%. Le risposte degli informatori interessati a questa lingua dimostrano un valore legato al motivo religioso. In effetti, dichiarano di preferire quella lingua *“perché la mia famiglia è musulmana”*, *“perché studio il Corano e mi aiuta ad esercitarmi”*, *“per andare alla Mecca”*, ecc.

Il dato che emerge, in generale, dalle risposte degli studenti è che, è un pubblico fondamentalmente giovane, nella stragrande maggioranza dei casi ha scelto

⁷⁷<http://www.nkul-beti-camer.com/ekang-media-press.php?cmd=article&Item=1144&TAB=1&SUB=0>.

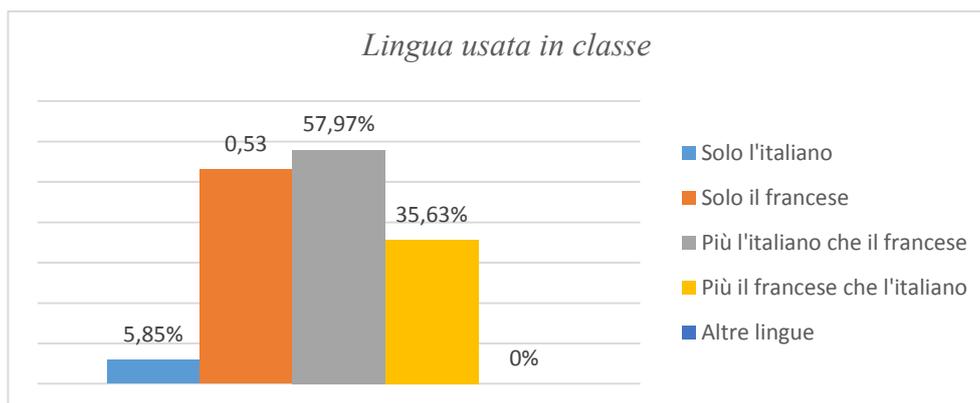
consapevolmente di studiare la lingua italiana. La percezione diffusa è che l'italiano sia una lingua "automotivante" perché piace e utile perché offre delle possibilità per il futuro. Si può pensare che il primo incontro con l'italiano, lingua straniera mai conosciuta prima, riesca a promuovere una motivazione abbastanza forte. Questo richiama uno dei concetti fondamentali degli studi di Schumann (1997), ossia il piacere per la "novità", che, contribuendo a far scattare la motivazione, favorisce l'apprendimento. Visto il valore fondamentale della motivazione per il successo dell'apprendimento in termini di stabilità e di durata, torneremo nell'ultima parte di questo elaborato sulle possibilità di incrementarla, facendo leva sulle aspettative e sui bisogni espressi dagli studenti informatori.

4.1.2 La percezione delle scelte metodologiche e il rapporto con il docente

Nel secondo blocco del questionario somministrato agli studenti, le domande riguardano le riflessioni sulla metodologia didattica e la percezione della figura del docente da parte degli studenti. In realtà, era stato pensato come una riflessione glottomatetica per spingere gli studenti a concentrarsi sul loro percorso di apprendimento, su che cosa è fatto da parte dell'insegnante e come valutano il rapporto con questo ultimo.

L'insegnamento di una lingua suppone lo svolgimento meccanico di alcune azioni che caratterizzano la vita in classe, si tratta ad esempio di dare le istruzioni e le spiegazioni, attivare le preconcoscienze degli apprendenti, parlare di temi culturali, svolgere attività sul testo, correggere gli esercizi, ecc. Sono situazioni in cui l'insegnante deve usare una lingua per compiere tali azioni. Per indagare quale lingua viene usata in classe, abbiamo chiesto ai nostri informatori di selezionare una delle risposte chiuse (Figura 11).

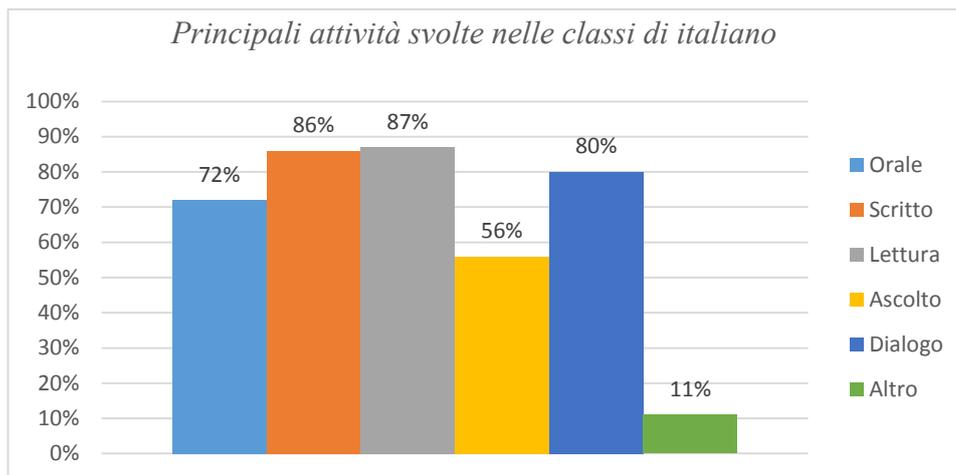
Figura 11: Quale lingua usa l'insegnante durante le lezioni d'italiano?



Una precisazione da fare è che molti degli informatori hanno scelto di non rispondere a questa domanda. Il grafico mette in evidenza il fatto che i docenti camerunensi usano prevalentemente l'italiano nelle loro classi, rispetto al francese che, come avremo modo di vedere nel seguito della trattazione, è la L1 comune a docenti e discenti nella maggior parte delle situazioni didattiche in Camerun. Il fatto che nessuno abbia selezionato la scelta "altre lingue", dimostra che, nonostante l'origine etnica e linguistica varia degli allievi e il bilinguismo dello Stato, i docenti non ricorrono ad una terza lingua nelle situazioni didattiche.

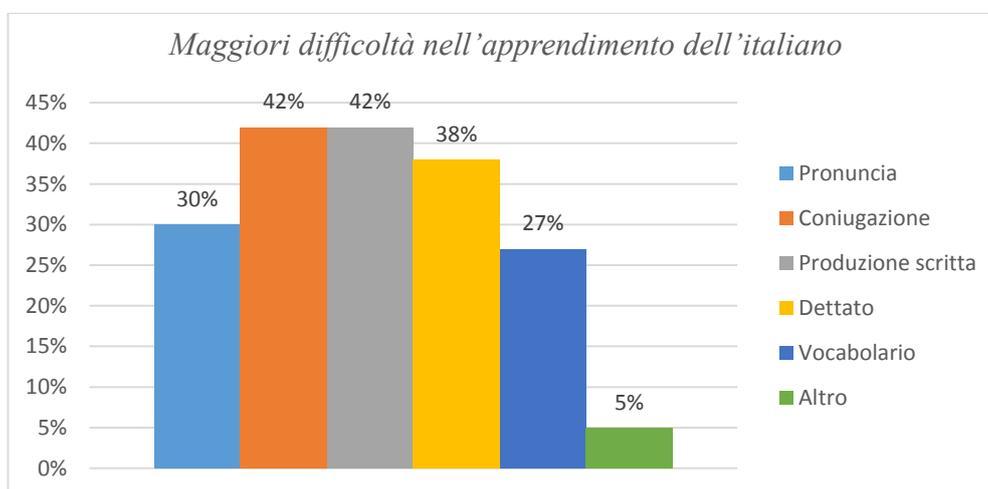
La domanda 14 del questionario vuole indagare le abilità maggiormente sviluppate in classe. Emerge chiaramente che le attività principali sono la lettura e la scrittura, seguite dal dialogo e dalle attività orali (Figura 12). Solo l'ascolto ricava poche voci, probabilmente per le carenze logistico-strutturali delle istituzioni scolastiche già evidenziate in precedenza. Nonostante questo, si può vedere che quasi tutte le abilità, da quelle primarie a quelle integrate, sono sviluppate.

Figura 12: Quali tipi di attività sono svolte durante le lezioni di italiano?



In una prospettiva metacognitiva che ha portato gli studenti ad una autovalutazione, autoriflessione sui loro punti di forza e di debolezza rispetto a quanto insegnato in classe (nonostante il breve percorso e la giovane età), abbiamo chiesto loro quali fossero le loro maggiori difficoltà e quale fosse la responsabilità dei docenti rispetto a quelle loro debolezze.

Figura 13: Maggiori difficoltà nell'apprendimento dell'italiano.



Si nota dalla grafica (Figura 13) che più di un terzo degli studenti ha difficoltà in tutte le componenti linguistiche elencate nelle proposte di risposte chiuse. Se consideriamo il caso della pronuncia, partendo dal presupposto che saper leggere è prima di tutto

saper decodificare i grafemi e convertirli in suoni, comprenderli e fare associazioni e integrazioni tra il nuovo e quello già acquisito (Catricalà, Guidi 2011: 91), la lunga serie di attività di lettura, di attività orali e di dialogo, che una media dell'85% afferma di praticare in classe di italiano, dovrebbe contribuire a ridurre considerevolmente i problemi di pronuncia che il 30% di studenti lamenta. I ventitré che completano la scelta "altro" hanno indicato, tutti, la "grammatica" come punto di maggiore debolezza⁷⁸. Questo è probabilmente, insieme alla scelta dell'*item* "coniugazione", dovuto al valore dato agli esercizi strutturali durante le verifiche. Le percentuali alte di lettura e di scrittura (Figura 12), che presuppongono molte attività di scoperta e manipolazione della lingua, se vengono combinate, potrebbero giustificare le minori difficoltà rilevate per il lessico rispetto alle altre categorie linguistiche.

Se da una parte vengono sommate le voci di produzione scritta e del dettato, e dall'altra parte se incrociamo i dati della Figura 12 con quelli della Figura 13, diventa evidente che il maggior tempo dedicato alle attività di scrittura e di lettura sono volte a correggere le difficoltà che emergono dalle produzioni scritte. Abbiamo chiesto agli studenti, in una domanda libera, quali fra le attività svolte in classe sono maggiormente apprezzate e perché. Riportiamo testualmente qui alcune risposte aperte che ci appaiono particolarmente interessanti ai fini della nostra ricerca sulla motivazione degli studenti e le scelte metodologiche dei docenti:

Tabella 15: Alcune delle attività più apprezzate dagli studenti

Attività	Ragioni
Dialogo	Mi fa parlare
Attività orali	Mi aiuta a sviluppare il vocabolario e arricchisce il mio
Dibattiti	italiano
Domande-risposte	Vorrei imparare a parlare il più presto possibile Se vado in Italia, mi aiuta ad integrarmi facilmente

⁷⁸ Riprenderemo questo aspetto nella sezione 5 quando analizzeremo come vengono sviluppate le abilità in classe, confrontando all'osservazione delle lezioni registrate, anche l'opinione degli studenti e quello dei docenti riguardo alle attività svolte in classe.

	<p>È tutto in Italiano e ci piace quando l'insegnante parla italiano</p> <p>Imparo a comunicare</p> <p>È divertente e istruttivo</p> <p>Mi piace essere al centro dell'attenzione</p> <p>Mi piace parlare</p> <p>Mi fanno divertire</p>
Letture	<p>Mi fa ricordare l'ortografia delle parole</p> <p>Mi fa esercitare la pronuncia</p> <p>Imparo a leggere nuove parole</p> <p>Memorizzo la pronuncia e l'ortografia delle parole</p>
Canzoni Musica	<p>Arricchisce il mio vocabolario</p> <p>Mi piace</p> <p>Molto interessante</p> <p>Mi diverto</p> <p>Sono attività leggere</p> <p>La musica italiana è bella</p> <p>Ci distrae</p>
Grammatica	<p>Per non fare errori</p> <p>Per fare bene gli accordi di parole e frasi</p> <p>Solo grazie a quello si impara a parlare bene</p> <p>Per fare bene le frasi</p>
Cultura	<p>Mi serve per conoscere la cultura degli italiani</p> <p>Scoprire la cultura italiana</p> <p>Imparo tante cose sull'Italia e la sua cultura</p>
Dettato	<p>Imparo a scrivere e a saper leggere</p>

Emerge chiaramente da questa tabella che le attività maggiormente apprezzate dagli apprendenti siano quelle che li mettono al centro dell'attenzione e li coinvolge al primo piano. Dialogare, comunicare, cantare, leggere, non sono per loro semplici attività di routine che contemplano un unico obiettivo, bensì, vedono in queste un complesso di

azioni, di regole, di metodi che li consentono di “perfezionarsi”, di “migliorare il loro livello”. Nello stesso tempo sono attività che coinvolgono, forse anche prima dei processi cognitivi, quelli emotivi perché riescono a stimolare il piacere, attraendo e divertendo.

Grazie al *software* di analisi dei dati qualitativi *lextutor.ca*⁷⁹, utile per determinare e classificare in automatico le concordanze, le frequenze d’uso, le collocazioni all’interno di corpus testuali, abbiamo reperito le maggiori occorrenze di attività più gradite. Tra i termini più ricorrenti, abbiamo rilevato:

Tabella 16: Frequenza delle attività più apprezzate dagli studenti

Attività	Frequenza delle varianti	Totale delle occorrenze
Dialogo	Dialogue (103) Dialogues (7) Dialoguer (6)	116 occorrenze
Lettura	Lecture (80) Lire (13)	93 occorrenze
Canto	Chants + chant (24) Chansons + chanson (12) Chanter + chante (7) Musique (6)	49 occorrenze
Coniugazione	Conjugaison (35) Conjuguer (5)	40 occorrenze
Lessico	Mots (21) Vocabulaire (16) Lexique (2)	39 occorrenze
Pronuncia	Prononciation (23) Prononcer (12)	35 occorrenze
	Améliorer (13) Enrichir (3)	

⁷⁹ Reperibile in rete all’indirizzo www.lextutor.ca.

	Mémoriser (2) Perfectionner (2)	
	Bien (40) Mieux (20) Plus (7)	

La prima categoria che compare è il dialogo con 116 occorrenze, seguito dalla lettura con 93 occorrenze, da canto e canzone con 49 occorrenze. Coniugazione, lessico e pronuncia arrivano rispettivamente con 40, 39 e 35 occorrenze. È importante notare il fatto che, molti verbi usati dagli studenti e le tante occorrenze di avverbi come “bene, meglio, più”, vanno oltre il primo contatto con l’italiano e le prime abilità e tendono ad esprimere un bisogno di perfezionamento delle competenze come “migliorarsi, arricchire, perfezionare”. Questo è un dato al quanto sorprendente quando sappiamo che il 79% dei nostri informatori, al momento della raccolta dei dati, studiava l’italiano solo da sei mesi.

La domanda successiva sulle attività meno apprezzate, è l’altra faccia della stessa medaglia. L’analisi delle frequenze in *Lextutor* ci ha fornito queste frequenze:

Tabella 17: Frequenza delle attività meno apprezzate dagli studenti

Attività	Frequenza delle varianti	Totale delle occorrenze
Scritto Produzione scritta	Rédaction (31) Écrit (19) Ecrire (16) Écris (1) Écrite (1) Écriture (1)	69 occorrenze
Dettato	Dictée (56) Dictées (4)	60 occorrenze
Coniugazione	Conjugaison (38)	38 occorrenze
Lessico	Vocabulaire (21)	37 occorrenze

	Mots (15) Mot (1)	
Orale	Oral (14) Orale (3)	17 occorrenze
Lettura	Lecture (14) Lire (2)	16 occorrenze
Grammatica	Grammaire (12)	12 occorrenze

Spicca qua una vera avversione per tutte le attività di scrittura, dalla produzione scritta al dettato e a tutte le forme di elaborato scritto. Coniugazione e lessico appaiono con le stesse occorrenze tra le attività più apprezzate e quelle meno apprezzate. Invece, si può dire confrontando le due tabelle (Tabella 16 e Tabella 17) che le posizioni contrarie occupate dalle attività di lettura e quelle orali sono molto coerenti con le preferenze degli apprendenti. Da segnalare è il numero di occorrenze dell'aggettivo "difficile", con ben 39 occorrenze, dimostrano che le attività elencate non sono apprezzate proprio perché gli studenti le trovano difficili, forse non adatte alle loro competenze. L'aggettivo "noioso" compare quattro volte accanto ad attività come dettato e compiti. Riportiamo alcune risposte aperte fornite dagli studenti, individuate sulla base delle preferenze generali oppure abbastanza significative per le nostre analisi e su cui torneremo quando faremo le considerazioni glottodidattiche:

- le produzioni scritte e il dettato non sono apprezzate perché:
 - "non ho ancora un vocabolario ricco"*
 - "è difficile trovare un linguaggio adeguato"*
 - "mi mancano le parole"*
- *"alcune attività fanno venire sonno"*
- *"non mi piacciono tutte le attività perché non abbiamo un libro di testo e di esercizi per il corso di italiano"*
- *"non mi piacciono le spiegazioni dell'insegnante perché non usa il francese"*
- *"l'insegnante deve scrivere le lezioni alla lavagna per non farci fare errori"*
- *"non mi piace la valutazione orale perché bisogna parlare davanti a tutti"*

Sempre da un punto di vista operativo in cui includiamo la figura dell'insegnante, focalizzandoci ancora su quello che fa e non sulla relazione interpersonale, abbiamo chiesto agli studenti se le loro difficoltà dipendessero dal modo in cui l'insegnante presenta i contenuti, se quest'ultimo prende in considerazione le loro opinioni nella scelta delle attività da svolgere.

Figura 14: Le tue difficoltà sono legate al modo in cui vengono presentati i contenuti?

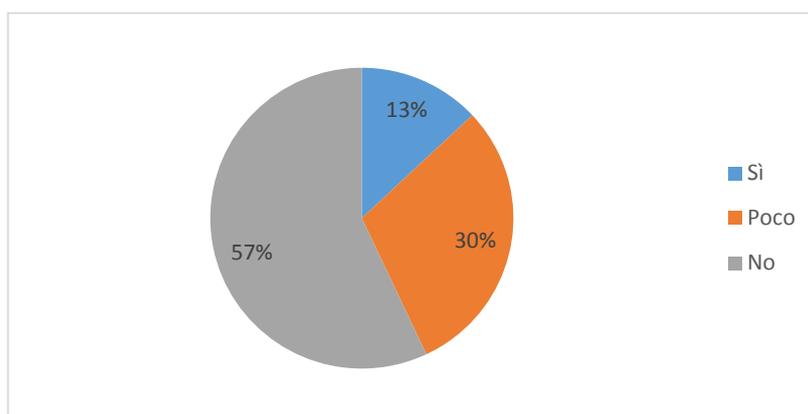
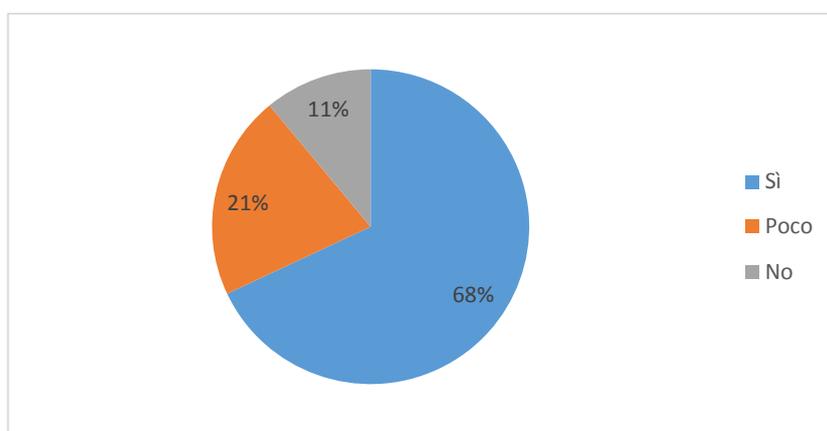


Figura 15: L'insegnante prende in considerazione l'opinione degli studenti?



Più della metà degli informatori dichiara che le loro difficoltà non sono dovute alle azioni del docente (Figura 14). Registriamo per la scelta "poco" ben 30% degli indagati, possiamo ipotizzare da una parte che forse gli studenti, nella loro ingenuità, e per il fatto che frequentano solo il terzo anno della scuola secondaria, non riescono

ancora a valutare le scelte didattiche. Questo potrebbe essere spiegato, dall'altra parte, che le difficoltà degli studenti possano essere colpa del numero esiguo di ore e del numero di studenti per classe che limita l'azione del docente durante lo sviluppo delle abilità. Solo il 13% risponde decisamente "sì". 321 dei nostri informatori, corrispondente al 68%, sostiene addirittura che l'insegnante prende in considerazione il loro parere nella scelta delle attività da svolgere (Figura 15). Questo è un dato molto importante se viene considerato l'età degli studenti e quindi la fase di sviluppo psicosomatico dell'adolescente che vede nel docente la figura dell'adulto-avversario. Per Balboni (2002: 172), la soluzione per gestire questo rapporto conflittuale "è quella di discutere con lo studente la natura psicologica e cognitiva delle attività, di descriverne l'utilità, di presentarle come sfide, coinvolgendo lo studente nella presa di coscienza del suo processo d'acquisizione".

Consentire agli studenti di partecipare alle decisioni in classe stimola quello che Scotti-Juric e Ambrosi-Randic (2010: 79) chiamano l'autoregolazione dell'apprendimento. Intendono non solo la capacità dell'allievo a controllare il proprio apprendimento, ma anche un atteggiamento consapevole e positivo nel confronto dell'impegno scolastico che si manifesta nella volontà di apprendere, la resistenza alla frustrazione, la capacità di porsi obiettivi realistici. In effetti, agli studenti piace sentirsi responsabili, prendere decisioni circa i compiti da svolgere. È perciò importante che l'insegnamento stimoli in loro il desiderio di assumere il controllo del proprio apprendimento ma che offra anche livelli di coinvolgimento adeguati alle capacità di ciascuno di raggiungere obiettivi specifici di apprendimento.

Con la domanda 18, "cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere piacevole e più interessante le lezioni di italiano? Quali attività deve proporre in classe?", abbiamo voluto dare agli studenti la latitudine di dare i propri consigli per la didattica dell'italiano. È anche un modo per raccogliere le opinioni degli studenti in modo da usarle poi per fornire indicazioni ai docenti per la loro pratica didattica. Riportiamo di seguito alcune risposte aperte (espresse dalla maggioranza), relative alle attività che dovrebbe proporre l'insegnante di italiano:

Tabella 18: Esempi di attività consigliate dagli studenti.

Organizzare dei gruppi di lavoro in classe
Fare molti esercizi di consolidamento e dare molti esempi
Farci conoscere la cultura italiana attraverso i film
Facilitare la comprensione dei contenuti
Spiegare bene le lezioni
Insegnare giochi di società usando la lingua italiana
Insegnare canzoni italiane, raccontare barzellette
Proporre canzoni italiane per migliorare il nostro vocabolario
Seguire attentamente gli studenti durante le lezioni
Avere pazienza per spiegare lentamente i concetti
Spiegare le lezioni in francese, tradurre in francese le parole difficili
Usare i gesti per spiegare
Discutere con gli studenti e coinvolgerli facendo tante domande

Al primo posto delle parole piene più frequenti rilevate dal *software Lextutor*, contiamo 75 occorrenze di *faire* con le varianti *fasse, fait, faisant, fassions*. Al secondo posto con *chansons* (24), *chants* (16), *chanter* (15), *musique* (11), per un totale di 66 occorrenze. Abbiamo anche *blagues* (8), *blaguer* (4), *jeux* (10).

Emerge da questo trattamento delle risposte aperte che le maggiori occorrenze provengono dall'ambito ludico o per lo meno sensoriale. Gli studenti vogliono imparare divertendosi, giocando, facendo, cantando e scherzando, insomma essere coinvolti non solo sul piano cognitivo, ma anche sensoriale e emotivo. L'attenzione all'uso della prima persona plurale richiama sicuramente ad una modalità di lavoro a coppia o a gruppi. Gli avverbi di intensità e di frequenza *più, molto e spesso*, oltre a valorizzare le attività e le tecniche già impiegate dall'insegnante, suggeriscono un loro incremento.

Uno degli scopi fondamentali di questa sezione era capire dal punto di vista degli studenti, oltre a quello che viene fatto in aula, anche la valutazione emozionale relativa alla figura dell'insegnante di italiano. Abbiamo fatto agli studenti questa domanda: quali sono, secondo te, le qualità di un buon insegnante di italiano? Quale attitudine deve avere nei confronti degli studenti?

Hanno descritto la loro percezione usando gli aggettivi di cui elenchiamo i più frequenti:

Tabella 19: Le qualità di un buon docente di italiano

Aggettivi	Totale
Gentile (maschile) 85 Gentile (femminile) 25	110 occorrenze
Paziente (maschile) 40 Paziente (femminile) 9	49 occorrenze
Severo 34	34 occorrenze
Puntuale (maschile) 25 Puntuale (femminile) 1	26 occorrenze
Intelligente	16 occorrenze
Rispettoso 14 Rispettosa 2	16 occorrenze
Comprensivo 6 Comprensiva 5 Comprensibile 3	14 occorrenze
Sorridente (maschile) 8 Sorridente (femminile) 4	12 occorrenze
Aperta 6 Aperto 4	10 occorrenze
Responsabile	7 occorrenze

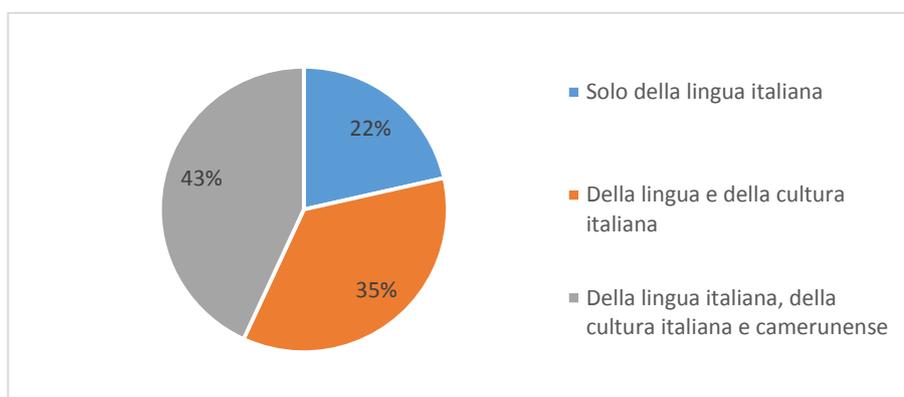
Gli aggettivi “gentile”, “paziente”, “rispettoso”, “sorridente” e “aperto” invitano l’insegnante ad avere un buon rapporto con i propri studenti. Lo studente deve quindi essere visto come un’entità degna di rispetto, nonostante la relazione di potere-sottomissione che caratterizza le situazioni di classe. L’apertura e la comprensione di cui parlano gli studenti può essere intesa come un invito a capire la loro condizione di preadolescenti e adolescenti che, oltre alla figura del professore, cercano una guida, un “collaboratore” come indicato da due di loro. È sorprendente vedere che nello stesso tempo, molti di loro richiedono dal docente ideale un po’ di severità (34 occorrenze),

probabilmente perché le condizioni di affollamento delle classi non facilitano il mantenimento dell'ordine in classe e perciò non consentono, neanche a quegli studenti motivati e attenti, di seguire le lezioni.

Le frequenze alte dei verbi “essere” (102 occorrenze) e “deve” (100 occorrenze) indicano l'importanza che il campione attribuisce agli aspetti personali e caratteriali, insistendo proprio sul modo in cui il docente è tenuto a comportarsi. La valutazione che fanno delle qualità del docente di lingua italiana e del rapporto che ci deve essere tra insegnante di LS e apprendenti, lascia percepire una forte sensibilità verso fattori affettivi, relazionali e cognitivi. L'immagine dell'insegnante ideale di lingua italiana è un “professionista” che, oltre a padroneggiare la sua materia, sia in grado di coinvolgerli emotivamente e attivamente nel processo di apprendimento linguistico. Rileviamo qua il caso divertente di uno studente che vuole un'insegnante “bella, sexy e simpatica” o di altri che vorrebbero un insegnante che li sappia incoraggiare e premiare con “biscotti”, “caramelle” e “pizza italiana”.

Attraverso le domande 20 e 21, abbiamo voluto sapere quali materiali vengono portati e usati in classe per le diverse attività e se in quei materiali fossero presenti elementi di cultura italiana. La domanda 20 è una domanda aperta in cui abbiamo lasciato agli studenti la possibilità di elencare tutto quello che consideravano come materiale per l'apprendimento della lingua mentre la 21 è una domanda chiusa con tre possibili scelte (Figura 16).

Figura 16: Contenuto dei materiali usati

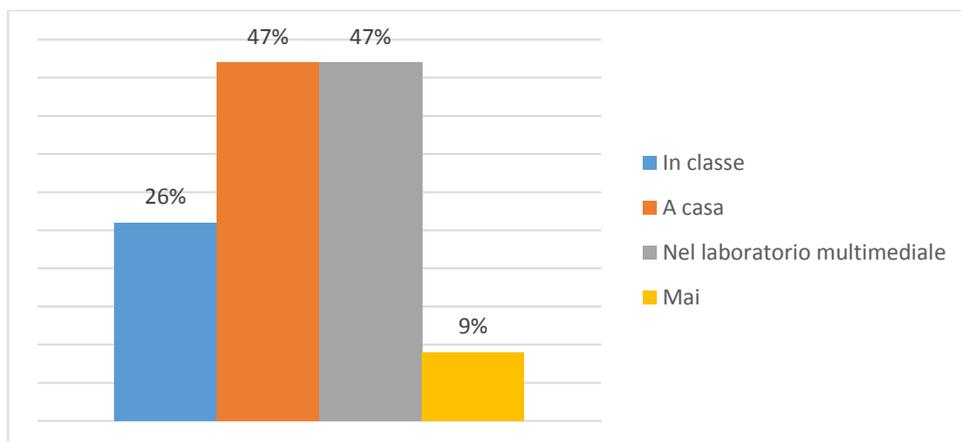


La quasi totalità del campione dichiara di usare solo testi fotocopiati e dizionari, in più, due titoli di manuali per l'italiano a stranieri sono solitamente citati. Si tratta di [*In italiano*](#), *Corso multimediale di lingua e civiltà*, di Angelo Chiuchiù, Fausto Minciarelli e Marcello Silvestrini e di [*Idea! Uno*](#), *Corso di italiano per stranieri. Livello elementare e pre intermedio*, a cura di C. Manella. Altri menzionano un vaghissimo “libro di italiano”.

Emerge dalle risposte del campione che non esiste un manuale di riferimento per la didattica dell'italiano nelle scuole camerunensi. Si evince che gli insegnanti possono avere una varietà di scelte. I testi presentano, secondo il 43% degli informatori, oltre alla lingua-cultura italiana, anche aspetti della cultura locale mentre il 35% vede nei testi fotocopiati solo elementi di lingua e di cultura italiana. Il 22% che non percepisce nessun aspetto culturale nei documenti presentati dal docente porta un interrogativo sugli aspetti culturali e interculturali che devono essere parte integrante del percorso di insegnamento/apprendimento di una lingua a stranieri principalmente se ci troviamo all'estero. In effetti, se lingua e cultura costituiscono un binomio inscindibile, o meglio, come diceva Freddi, se la lingua è il “precipitato della cultura del popolo che la parla”, allora non è possibile apprendere una lingua se non vengono inclusi anche i modelli culturali del popolo che parla tale lingua (Balboni, Daloiso 2011: 121). Per l'importanza che riveste questo aspetto culturale, sia per la motivazione sia per il processo stesso di apprendimento di una LS, ritorneremo a parlarne, confrontando le dichiarazioni degli studenti a quelle dei docenti.

Abbiamo chiesto ai nostri informatori in quali contesti usassero altri strumenti per l'apprendimento dell'italiano. Nell'idea che l'uso degli strumenti tecnologici contribuisce ad arricchire l'insegnamento delle lingue e in particolare giocano un ruolo importante per la motivazione, abbiamo indicato gli strumenti come CD, DVD, internet. La consapevolezza della situazione tecnologica delle infrastrutture pubbliche del Paese ci ha portato a variare nelle possibilità di risposta, i contesti d'uso.

Figura 17: Dove usi altri strumenti (CD, DVD, cassette audio, internet) per il tuo apprendimento?



La figura 17 rivela che l'insegnante usa poco le tecnologie durante le lezioni e questo si spiegherebbe con l'aspetto desueto delle aule che sono in genere senza nessun impianto elettrico. Il dato che arriva dai 221 studenti, corrispondenti al 47% degli informatori, che dichiarano di usare le tecnologie in un aula multimediale non deve apparire molto sorprendente visto che la maggior parte delle istituzioni scolastiche che hanno partecipato alla nostra indagine contano fra i migliori licei delle grandi città in Camerun. Questo dato però va monitorato con l'indagine presso i docenti per la frequenza d'uso dell'aula delle risorse multimediali in quelle scuole. Di solito ne esiste soltanto una per tutta la scuola, poco capiente con apparecchiature malfunzionanti e raramente collegati a Internet.

4.1.3 La percezione dello studio dell'italiano da parte degli adolescenti camerunensi

Un realismo ingenuo spinge l'essere umano a percepire la realtà così com'è. Questa percezione si protrae solo se si tiene lontano dall'individuo il suo lato fantasioso e onirico. In realtà, la nostra percezione del mondo, della realtà, di un evento o di un fatto è frutto della nostra conoscenza del mondo sommato alla nostra fantasia. Perciò, tra ciò che realmente esiste e ciò che percepiamo, possono esserci delle incongruenze. La percezione coinvolge tutti i sensi in modo globale e simultaneo. Il cervello, che dà senso alle cose, elabora i significati in base agli stimoli visivi, a quello che percepisce

in un mondo ambiguo e in continuo cambiamento⁸⁰. Queste ambiguità vanno risolte cogliendo e promuovendo solo i fattori costanti, punti fermi di ogni individualità. È un processo, il cui compimento dipende molto dalle caratteristiche individuali del soggetto, ma anche dalla sua conoscenza del mondo, dal rapporto che intrattiene con l'evento e con gli altri partecipanti.

Le variabili individuali, caratteristiche fondamentali che l'individuo porta con sé come bagaglio per ogni viaggio, sono costituite dall'età, dalla predisposizione alle lingue, dal background linguistico-culturale, dagli aspetti caratteriali del soggetto. Quel bagaglio pesa anche delle motivazioni che spingono a intraprendere il percorso, dei bisogni e delle attese del viaggiatore. Sono fattori che coinvolgono la sfera emotiva e cognitiva della persona che apprende.

Nell'ambiente scolastico, l'allievo intrattiene rapporti continui con il docente e i compagni. Anche il contesto influenza la nostra percezione insieme alle aspettative e alle credenze che stanno alla base delle nostre scelte. Ed ecco allora che possono modificare il significato di un messaggio.

Accostate alla didattica delle lingue, queste teorie dimostrano che i processi percettivi sono legati ai processi cognitivi e quindi influenzano in qualche modo l'apprendimento. In più, come sottolinea Vedovelli (2014: 150), "la variabilità dei profili degli apprendenti va considerata, per l'italiano L2, la base per azioni formative che gestiscano la variabilità dei bisogni di apprendimento in modo tale da rispondervi secondo linee ugualmente differenziate se vogliono avere possibilità di successo".

La percezione particolare dell'apprendimento della lingua straniera è correlata quindi a fattori di diversi ordini. In questa fase della formazione del nostro studente, influisce molto l'età ma, globalmente, l'atteggiamento rispetto all'apprendimento della lingua straniera dipende molto anche del rapporto personale del soggetto con quella stessa lingua cultura.

Dall'analisi dei dati raccolti, emerge chiaramente che il nostro pubblico è costituito da giovani adolescenti che hanno scelto, per la maggior parte liberamente, di studiare

⁸⁰ Questa definizione della percezione si ispira alle teorie della psicologia della *gestalt* o teoria della forma che si è sviluppata nella prima metà del '900 con l'obiettivo di mettere in evidenza come i processi percettivi siano frutto di fattori molteplici e interagenti, Cfr. Koehler, W., 1984, *La psicologia della Gestalt*, Milano, Feltrinelli.

l'italiano nella scuola secondaria. L'età media dell'apprendente di italiano nelle scuole secondarie in Camerun è di 13 anni, i più giovani hanno 11 anni e i più grandi 16 anni. Abbiamo quindi a che fare con un pubblico relativamente giovane di adolescenti. Le prime particolarità che si possono delineare, per l'oggetto della nostra ricerca, sono il processo quasi concluso della lateralizzazione del cervello per cui si riducono gli automatismi nell'apprendimento linguistico e aumenta la sensibilità del filtro affettivo. Però, "si assiste a una maggiore propensione verso la riflessione e la concettualizzazione [degli episodi linguistici]. I modelli cognitivi diventano infatti man mano più complessi: si sviluppa la capacità di astrazione metalinguistica e di organizzazione sistematica della lingua, si compiono con più disinvoltura sillogismi e legami logici tra i concetti e i modelli mentali si affinano" (Petrocelli 2011: 218).

L'adolescente è un individuo che vive in un periodo di crescita emotiva, psicosociale e fisiologica caratterizzato da grandi mutamenti. Sfugge di solito al controllo degli adulti (genitori e insegnanti) e si affida quasi completamente al sostegno dei pari che lo aiutano a "superare le barriere emotive".

A scuola, è molto difficile la gestione della classe nella misura in cui l'adolescente si sente attratto dal gruppo dei pari ma nello stesso tempo giudicato da loro. In quel clima di indipendenza individuale, il docente è molto spesso alle prese con gli studenti che si sentono già adulti. Il suo ruolo è fondamentale per questo tipo di apprendente. Non vanno create o accese tensioni, i comportamenti repressivi vanno moderati e sostituiti da dialoghi. L'ambiente di apprendimento deve essere rilassato, gradevole, positivo perché l'adolescente possa esprimersi e dare forma alla sua personalità.

Il nostro apprendente, giovane adolescente della scuola secondaria in Camerun, come l'abbiamo visto, è motivato da fattori più esterni che interni (Figura 7, Figura 8, Figura 9b). In tal caso, sottolinea Vedovelli (2014: 180), "in assenza di una motivazione intrinseca, occorre fare ricorso a fattori che consentano di caricare l'apprendente dell'italiano di un valore aggiuntivo o comunque tale da porlo in primo piano fra le scelte dell'individuo". Quei fattori possono essere reperiti nell'atteggiamento verso la nuova lingua. Se pensiamo che il 49% del nostro campione dichiara di aver scelto l'italiano perché è una bella lingua e il 43% perché piace, allora si può contare su una percezione positiva dell'oggetto di studio. Se parallelamente il 22% e il 30% del

campione basa la sua scelta su pregiudizi di facilità e di somiglianza con il francese L1 degli apprendenti, è possibile intuire che abbiano un ruolo nell'atteggiamento verso lo studio, influenzando sulla partecipazione psicologica dell'apprendente, garantisce anche il successo dell'apprendimento.

4.2 Il profilo del docente d'italiano delle scuole secondarie in Camerun

Il futuro dell'italiano nel mondo passa per un insegnamento di qualità. Questo richiama al primo posto, oltre ai curricoli e ai materiali didattici, la qualità dell'insegnante, la sua formazione e anche la percezione dell'oggetto di insegnamento. Se l'insegnante lo sente distante e irraggiungibile o troppo difficile, trasmette queste sensazioni anche ai discenti che vedono in lui l'unico "relais" con la lingua e la cultura del Paese in cui si parla tale lingua.

Durante le diverse fasi della raccolta dei dati sul campo, i docenti di italiano sono stati coinvolti più volte, prima in un'intervista semi-strutturata che ha visto la partecipazione dei soli docenti incaricati ad insegnare nelle prime classi di italiano. Come detto sopra, la voce dei docenti è stata aggiunta ai dati raccolti presso i primi apprendenti delle scuole secondarie circa la loro percezione della lingua italiana e le scelte metodologiche dei loro insegnanti, non per fare da controcanto, ma proprio per avere un altro punto di vista, un modo di vedere la stessa realtà da un'angolazione diversa. Nella seconda fase di raccolta dati, abbiamo voluto attraverso un questionario, ricavare informazioni circa i dati anagrafici, la formazione e l'esperienza di chi è abilitato a svolgere la funzione di insegnante d'italiano nelle scuole secondarie in Camerun.

Analizzeremo e interpreteremo in modo incrociato i dati ricavati attraverso le dodici interviste registrate e quelli del questionario che ha voluto coinvolgere sistematicamente la totalità dei docenti d'italiano sparsi sul territorio nazionale. Abbiamo ricevuto un totale di 59 questionari compilati, di cui ne abbiamo eliminati due.

Il primo nucleo di domande del questionario era interessato a costruire il profilo del docente d'italiano. Come si può vedere dal grafico qui sotto, hanno partecipato alla

raccolta dati 24 maschi e 33 femmine, corrispondenti rispettivamente al 42% e al 57% (Figura 18). L'età media varia tra i 25 e i 30 anni (Figura 19) e sono per il 95% di madrelingua francese (Figura 20). Questa ultima percentuale conferma il fatto che nelle maggior parte delle nostre classi di italiano, docenti e discenti condividono la stessa L1. Gli studenti avevano scelto per più del 75% il francese come prima lingua di comunicazione (Figura 5).

Figura 18: Ripartizione del campione per sesso

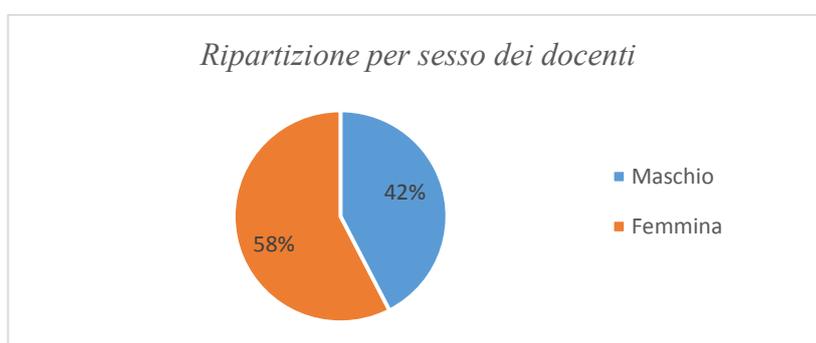


Figura 19: Età dei docenti

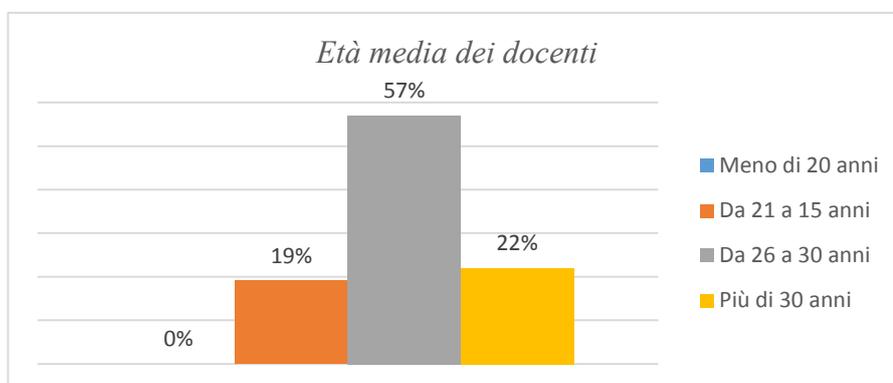
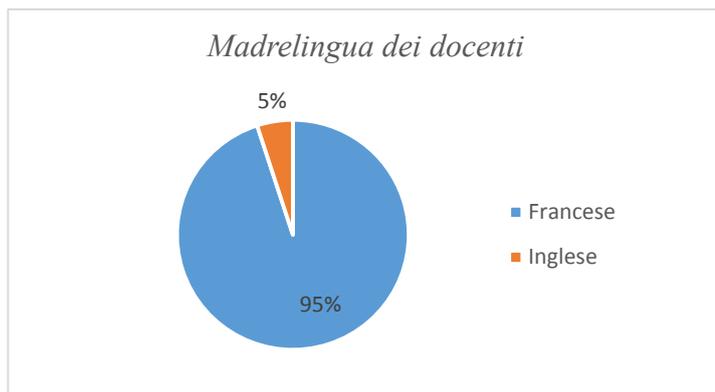


Figura 20: Madrelingua dei docenti



Abbiamo chiesto ai docenti dove hanno studiato l'italiano e quali titoli di studio avessero.

Figura 21: Dove ha imparato l'italiano?

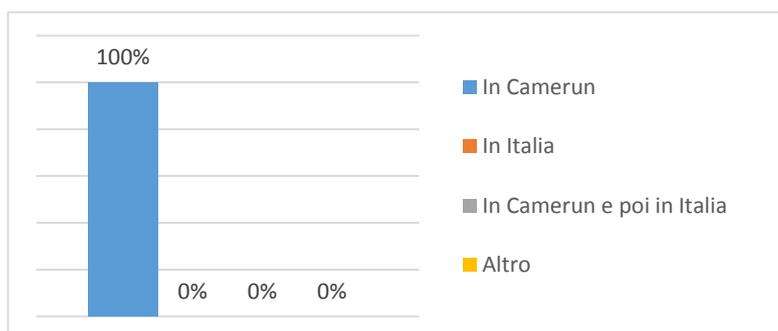


Figura 22: Titolo di studio dei docenti



Dai grafici riportati, si possono evincere alcune considerazioni: per quanto riguarda il contesto di apprendimento e di formazione, il 100% degli informatori dichiarano di avere imparato l'italiano solo in Camerun. Questo presuppone una modalità di apprendimento fuori contesto che implica un apprendimento guidato con il docente, le sue competenze, i suoi materiali come uniche risorse di apprendimento. Le conseguenze evidenti sono la difficoltà a sperimentare fuori della classe i meccanismi linguistici e comunicativi appresi in aula, le poche possibilità di comunicare con i parlanti nativi, la mancanza del contatto diretto con pezzi di cultura e di civiltà del luogo fisico cui è associata la lingua che apprende.

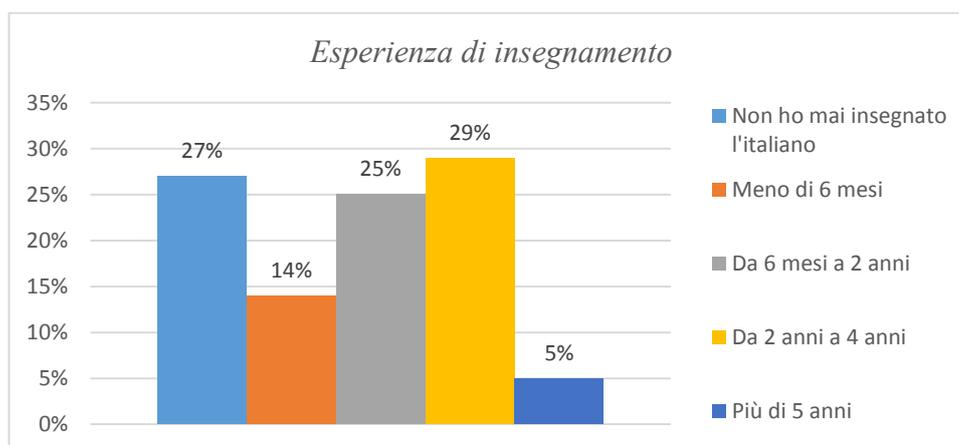
Per quanto riguarda invece il titolo di studio, abbiamo preferito orientare le risposte verso la formazione glottodidattica e pedagogica utile ai fini della nostra ricerca. Emerge dal grafico che quasi il 70% dei docenti ha studiato l'italiano (incluso lingua, linguistica, principi di glottodidattica e di pedagogia generale) per solo tre anni alla ENS di Maroua, conseguendo il *DIPES I*. Il rimanente 30% è titolare di un *DIPES II*, il che suppone che abbia maturato le conoscenze linguistiche, letterarie e culturali dell'italiano durante i primi tre anni universitari prima di accedere alla ENS per altri due anni di preparazione didattica e pedagogica. Kuitche Talé (2014: 94) affermava da una ricerca condotta nel 2009 che “buona parte dei docenti d'italiano in Camerun non possiede alcuna formazione specifica in glottodidattica e, più particolarmente, in didattica dell'italiano L2”. Si può vedere con questi dati che la situazione della formazione professionale dei docenti di italiano è in netto miglioramento.

Abbiamo chiesto ai docenti della loro esperienza di insegnamento. Nelle risposte chiuse, abbiamo lasciato agli informatori la possibilità anche di indicare se non avevano mai insegnato l'italiano. Questa era una domanda fondamentale per il seguito dell'inchiesta, visto che, come l'abbiamo documentato prima (cfr. sezione 2.1.3.2), l'insegnamento dell'italiano è ancora in fase di sperimentazione in poche scuole secondarie pubbliche in Camerun. La formazione dei docenti abilitati segue un processo amministrativo che prevede il reclutamento ogni anno di un numero ridotto di candidati⁸¹ che vengono preparati in due anni all'ENS per poi ricoprire la carica di

⁸¹ Il numero di posti aperti varia da 5 a 10 per quanto riguarda l'unità d'italiano dell'ENS.

insegnanti d'italiano nelle scuole secondarie. Al numero di docenti formati e assegnati alle scuole dal 2011, non segue di pari passi l'apertura delle classi corrispondenti. A questo effetto, alcuni insegnanti mandati nelle scuole devono aspettare l'inizio dell'anno scolastico successivo prima di vedersi assegnare una classe di *quatrième* con studenti che hanno scelto l'italiano come lingua straniera nel loro curriculum.

Figura 23: Esperienza di insegnamento dell'italiano



Come si può vedere dal grafico, ben il 27% del nostro campione, anche se laureato in italiano e abilitato ad insegnare nelle scuole secondarie, non ha mai avuto modo di dispensare un corso di italiano. I 16 docenti che non hanno mai insegnato l'italiano non potevano rispondere alle domande successive che indagano le scelte metodologiche. L'esperienza media varia tra 6 mesi e 4 anni di insegnamento. Solo tre di loro (5%) ha un'esperienza di più di 5 anni. Il fatto che la fase sperimentale dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali è stata avviata solo 4 anni fa al momento della raccolta dei dati sul campo ci lascia capire che questi ultimi hanno maturato un'esperienza d'insegnamento dell'italiano (probabilmente nei centri linguistici privati) prima di essere arruolati nella pubblica amministrazione.

La domanda successiva vuole indagare il carico orario settimanale mediamente assegnato a ogni docente. Ricordiamo qua che nelle scuole locali, il monte ore assegnato alle lingue straniere è di quattro ore settimanale per classe. Emerge dalle risposte (Figura 24) che la maggior parte dei docenti (il 74%) insegna per 2 a 4 ore

ogni settimana e solo 2 di loro (il 5%) insegna in più di due classi cioè da 8 a 12 ore. Questo ultimo dato è possibile esclusivamente nelle scuole che sono al terzo anno della fase di sperimentazione dell'insegnamento dell'italiano e che quindi hanno almeno la *seconde*.

Figura 24: Carico orario settimanale

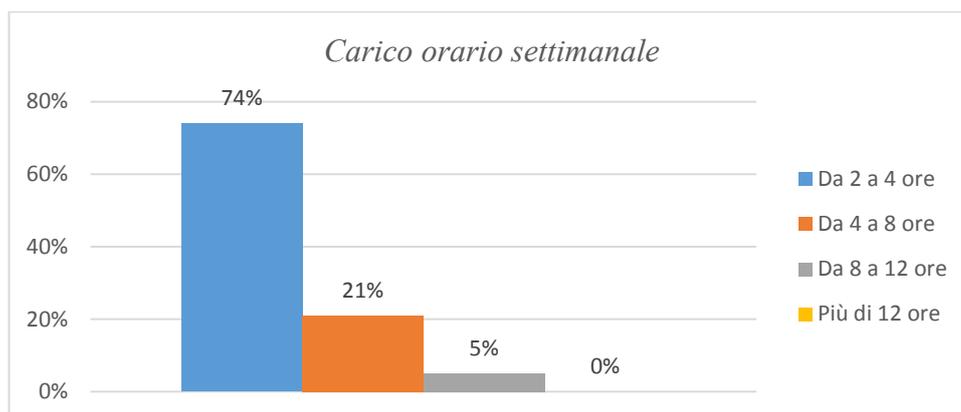
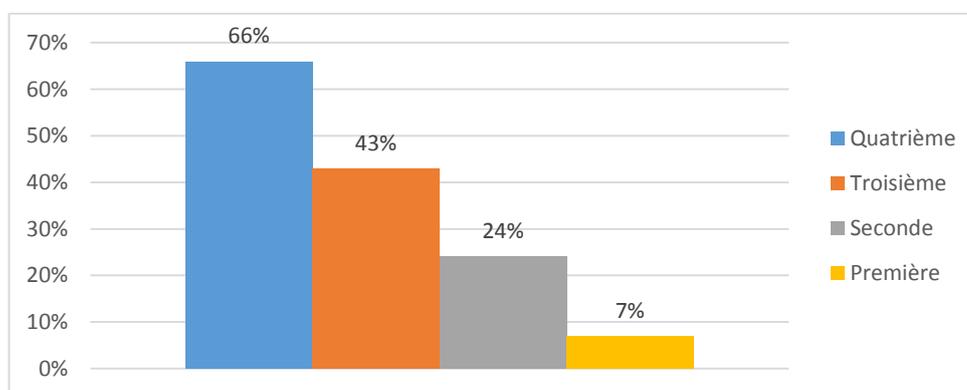


Figura 25: In quali classi insegna?



Mettendo insieme i vari dati tra le classi in cui insegnano e il monte ore settimanale, emerge almeno una corrispondenza: quasi i tre quarti dei docenti insegna per due a quattro ore perché insegnano solo in una classe e prevalentemente in *quatrième* (Figura 25).

4.2.1 Le scelte metodologiche dei primi docenti di italiano

L'universo epistemologico della glottodidattica definisce l'azione di insegnamento delle lingue in tre livelli: l'approccio, il metodo e le tecniche. L'approccio, ispirato alle teorie di riferimento provenienti dall'ambito delle scienze dell'educazione, della linguistica, della sociologia, della psicologia ecc., "individua le finalità dell'educazione linguistica; indica gli obiettivi glottodidattici; definisce le coordinate scientifiche per proporre dei metodi per raggiungere le finalità e gli obiettivi" (Balboni 2002: 27). Gli approcci glottodidattici sono vari e si sono susseguiti nel tempo.

Il metodo invece realizza un approccio, "è un insieme di principi metodologico-didattici che traducono un approccio in modelli operativi, in materiali didattici, in modalità d'uso delle tecnologie didattiche" (Balboni 2002: 27). L'adesione a un approccio e conseguentemente a un metodo che lo realizza, si concretizza nelle scelte del docente per quanto riguarda la gestione della classe, i materiali e gli strumenti didattici, le strategie per lo sviluppo delle abilità.

Gli approcci all'insegnamento dell'italiano prescritti nel programma ufficiale in uso nelle scuole secondarie prevedono un approccio comunicativo basato sulle esperienze di vita. L'approccio comunicativo si è affermato a livello internazionale negli anni settanta e ottanta grazie agli apporti della linguistica pragmatica e funzionale, in reazione all'approccio formalistico che si realizza con il metodo grammatico-traduttivo. Tra i suoi obiettivi, mette al primo posto l'efficacia comunicativa rispetto alla correttezza grammaticale, considera nella comunicazione, oltre alla competenza linguistica, anche quella extralinguistica con il linguaggio non verbale e la cultura degli interlocutori. I processi didattici assumono un orientamento induttivo che vede l'allievo coinvolto in primo piano nell'apprendimento e il docente nel ruolo del facilitatore.

Il secondo nucleo delle domande del questionario somministrato ai docenti riguarda la scelta degli strumenti, dei metodi e delle tecniche didattiche per sviluppare in classe le diverse competenze e abilità. Queste domande riprendono in parte e in modo molto semplificato i nuclei di riflessione che hanno guidato le interviste fatte ai primi dodici docenti di italiano delle scuole secondarie. Nell'analisi e l'interpretazione che faremo

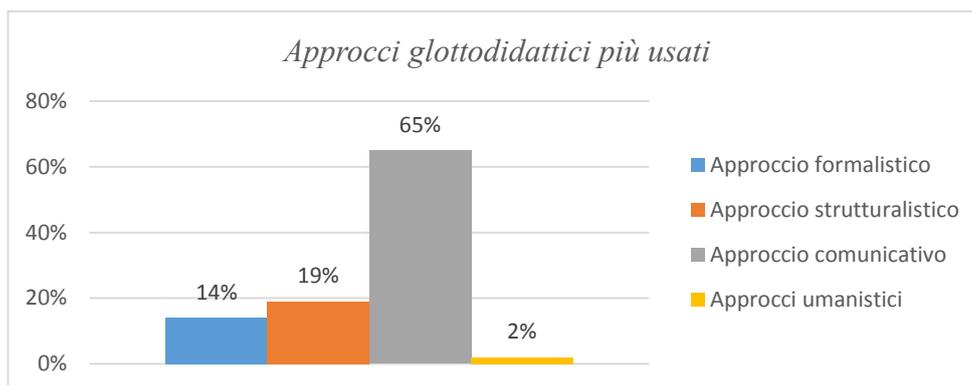
in questa sezione, saranno trattate le ultime domande del questionario che ricordiamo era invece disposto a tutti i docenti di italiano in funzione nelle scuole secondarie e, dove fosse rilevante per i nostri scopi, li confronteremo ai dati ricavati dalle interviste. Le altre informazioni riguardanti le scelte metodologiche verranno trattate in gruppi tematici.

4.2.1.1 Approcci e metodi didattici

Una delle domande del questionari era proprio di sapere quale approccio seguono prevalentemente i nostri docenti. I dati che emergono dalle risposte vedono al primo posto l'approccio comunicativo con ben 65% delle scelte (Figura 26) seguito dall'approccio strutturalistico (19%) e da quello formalistico. Questo viene confermato anche dai docenti intervistati che dichiarano in maggioranza di mettere l'accento sull'aspetto comunicativo, cercando di inserire l'aspetto grammaticale all'interno di attività più interattive. Tre dei dodici docenti dichiarano formalmente di far uso del metodo grammatico-traduttivo con lezioni centrate sulla grammatica e sul lessico.

La scelta dell'approccio comunicativo presuppone un maggiore spazio allo sviluppo della competenza comunicativa intesa come la capacità di usare una lingua in modo appropriato in una data situazione. L'accento è messo sull'uso e la funzionalità delle lingua, il docente fornisce all'apprendente gli strumenti che consentono di agire e di interagire attivamente nelle situazioni reali di comunicazione. Cercheremo nel seguito dell'interpretazione dei dati, di vedere se e, in che modo questi docenti concretizzano la loro scelta. Si rileva nelle interviste registrate, un sostanziale accordo nel non seguire un unico metodo di insegnamento, i docenti dichiarano di far un uso eclettico delle diverse metodologie didattiche come indicato dal programma ufficiale, a seconda delle necessità e delle situazioni didattiche.

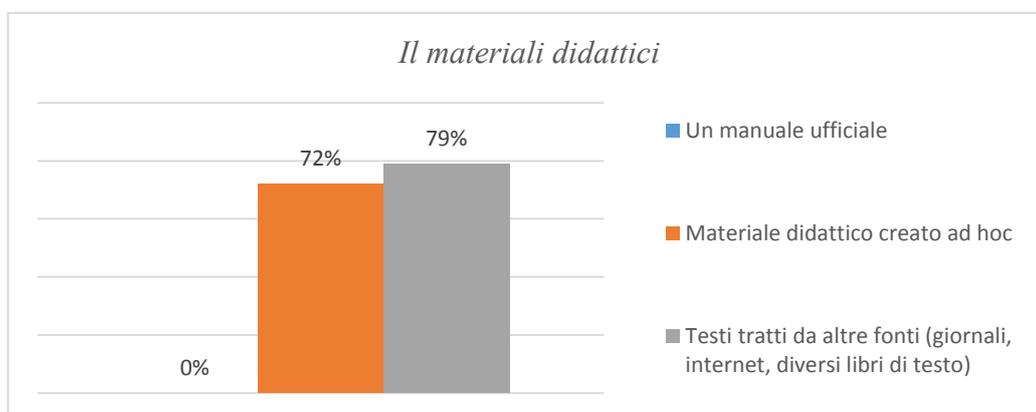
Figura 26: Quale approccio segue prevalentemente?



4.2.1.2 Il materiale didattico e l'uso delle tecnologie

Il materiale didattico, che sia il manuale ufficiale in uso nelle scuole o qualsiasi altro testo portato in classe dall'insegnante contiene spesso una serie di elementi che partono dal testo input alle attività di comprensione, alla presentazione di elementi linguistici e in alcuni casi anche quelli culturali. Questi elementi sono dei modelli operativi che traducono il tipo di approccio al quale il docente intende riferirsi. La tradizione didattica camerunense si basa sul manuale che, oltre ad essere selezionato da una commissione speciale dei ministeri in carica dell'insegnamento nei diversi gradi, garantisce un'uniformità e una continuità della didattica in tutte le scuole pubbliche del Paese. Quando abbiamo chiesto ai docenti quali materiali usano nelle loro classi di italiano, le risposte sono state queste:

Figura 27: I materiali didattici in uso nelle scuole



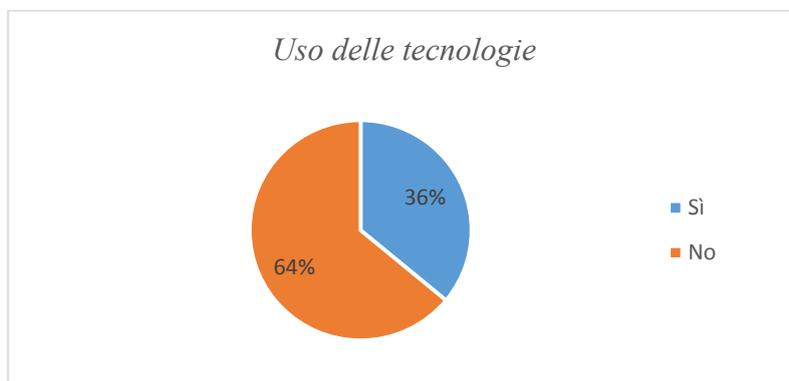
Emerge chiaramente dal grafico (Figura 27) che non viene usato in nessun'istituzione scolastica un manuale ufficiale per l'insegnamento della lingua italiana. Questo dato corrisponde a quanto dichiarato dagli studenti. L'uso di materiali creati dall'insegnante è molto diffuso con il 72% delle scelte. Al primo posto con il 79% delle scelte, gli insegnanti usano testi tratti da altre fonti come i giornali, internet o altri libri di testo. Anche i docenti intervistati dichiarano di usare prevalentemente materiali autoprodotti perché riflettono i bisogni e gli obiettivi della lezione e il materiale autentico è considerato troppo difficile per i livelli principianti. Ecco le parole di alcuni docenti in proposito:

- “i testi che uso sono creati apposta per raggiungere gli obiettivi grammaticali che mi sono posto di raggiungere”;
- “uso delle fotocopie di testi presi da altri libri di italiano. No uso testi autentici perché sono troppo difficili per i miei studenti. Magari più avanti”;
- “creo testi adatti al livello dei miei studenti, contestualizzati cioè con i nomi degli studenti, con le città che conoscono e in più, i miei testi sono specifici per l'insegnamento di una certa abilità”;
- “mi piace molto la poesia, allora per i miei studenti cerco delle filastrocche semplici che uso come corpus”;
- “insegno al primo anno e uso solo testi che preparo io in base a quello che gli studenti sanno già e quello che ho intenzione di insegnare”;
- “concepisco io i miei testi che molto spesso scrivo alla lavagna, il che mi perde molto tempo. Altre volte, lo lascio pochi giorni prima agli studenti che lo copiano nei quaderni o, chi può ne fa una fotocopia”;
- “non userei un testo autentico per i livelli principianti per i quali metto l'accento sugli aspetti grammaticali. Io preferisco creare i miei testi perché questo mi dà la possibilità di inserire tutti gli elementi da studiare nel testo, e anche per togliere l'aspetto estraneo e di distanza con la LS”

Molti docenti usano anche testi tratti da volumi conosciuti e di carattere generico. I più usati sono *In italiano*, *Corso multimediale di lingua e civiltà*, di Angelo Chiuchiù, Fausto Minciarelli e Marcello Silvestrini e *Idea! Uno*, *Corso di italiano per stranieri. Livello elementare e pre intermedio*, a cura di C. Manella di cui gli studenti fanno le fotocopie. Consapevoli dell'importante ruolo che gioca il materiale didattico con i suoi colori, le sue immagini, nello stimolo della motivazione all'apprendimento di una LS, soprattutto nelle classi di adolescenti, possiamo immaginare quanto demotivanti possono essere le schede "grigie", senza valore estetico, alle quali gli studenti di italiano hanno a che fare durante l'intero anno scolastico.

Per quanto riguarda l'uso delle tecnologie per la didattica dell'italiano in Camerun, abbiamo evidenziato prima nel corso di questa trattazione che le condizioni economico-strutturali delle istituzioni scolastiche non consentono il facile uso di qualsiasi tecnologia. Nonostante ciò, abbiamo chiesto ai docenti se facessero uso di tecnologie nella didattica o nella preparazione delle lezioni.

Figura 28: Uso delle tecnologie per la didattica dell'italiano



Più della metà dei docenti che hanno risposto al questionario dichiarano di non fare uso delle tecnologie, in genere perché loro non ne dispongono e nemmeno la scuola. Dato che il laboratorio multimediale è una realtà poco diffusa nelle scuole in Camerun⁸², i pochi docenti che hanno la possibilità di sfruttarlo lamentano la

⁸² Solo poche scuole delle grandi città hanno il privilegio di disporre di un laboratorio multimediale che è messo a disposizione di tutte le classi. Oltre alle difficoltà di accesso per il numero alto delle richieste

mancanza di tempo, gli effettivi troppo grandi delle loro classi e quindi la difficoltà di svolgere attività di ascolto, la mancanza di collegamento internet e molto spesso anche l'instabilità del collegamento elettrico. Solo uno tra i docenti intervistati dichiara di portare i suoi studenti nel laboratorio almeno per una volta ogni venti ore di lezione. La tecnologia più usata sembra essere internet per la preparazione delle lezioni e alcuni docenti usano il loro telefonino per far ascoltare canzoni italiane agli studenti. Se è uno sforzo lodevole creare “materiali fai-da-te” in un contesto in cui il mercato locale non offre altre possibilità, la qualità glottodidattica dei testi prodotti dai docenti rimane una preoccupazione. Anche se hanno seguito una formazione in didattica dell'italiano a stranieri, si può ipotizzare che questi docenti, vista la loro giovane esperienza, vista il loro percorso formativo essenzialmente limitato al Paese di origine e senza contatti diretti con la lingua viva e la sua cultura, potrebbero non possedere la maturità pedagogica e glottodidattica che gli consenta di realizzare materiali adeguati. In effetti, il materiale didattico per l'insegnamento linguistico deve essere in grado di soddisfare le esigenze e le aspettative degli apprendenti, deve rispondere agli specifici obiettivi didattici prestabiliti e deve presentare attività in grado di raggiungere in modo efficace i risultati attesi.

4.2.1.3 La lingua in classe

Tutti gli insegnanti intervistati sono di madrelingua francese, solo il 5% di quelli che hanno risposto al questionario hanno l'inglese come prima lingua. Inoltre, il francese corrisponde al 75,6% (Figura 5) delle scelte degli studenti come prima lingua di comunicazione. Questo è sicuramente un dato che incide non solo sulla motivazione all'apprendimento ma anche, in modo ipotetico, sulla frequenza d'uso della L1 di docente e discenti nella pratica didattica. In effetti, anche se l'uso esclusivo o no della lingua straniera risponde alle impostazioni della metodologia didattica scelta dall'insegnante, è comunque importante ricordare l'obiettivo prioritario prescritto dai programmi ufficiali di insegnamento delle LS nelle scuole locali, ossia fornire una

di altre classi, queste aule dispongono di pochi posti, il che rende molto difficile la possibilità di svolgere le attività linguistiche con i grandi effettivi delle classi d'italiano.

competenza d'uso attraverso una "dimensione di autenticità" basata sulle esperienze di vita e sulle situazioni reali di comunicazione. Si può notare che studenti e insegnanti del nostro campione sono abbastanza concordi nelle loro risposte visto che dichiarano nella stragrande maggioranza di usare più l'italiano che il francese. Alcuni docenti dichiarano di ricorrere al francese quando altrimenti non riescono a trasmettere un concetto difficile o per insegnare il lessico. Ecco le parole di alcuni docenti in proposito:

- "uso molto l'italiano e poco il francese. Gli studenti del primo anno si lamentano di non capire quando parlo solo in italiano";
- "nelle attività orali, uso solo l'italiano e incoraggio gli studenti a fare altrettanto quando vogliono parlare, anche se fanno errori";
- "preferisco usare il francese per spiegare le parole difficili, altrimenti non capiscono e ci dobbiamo sempre tornare a spiegare di nuovo";
- "spesso per spiegare la grammatica faccio il confronto con la grammatica francese e uso anche il francese".

La didattica dell'italiano in Camerun si muove in una particolare situazione di plurilinguismo contrastato dall'inevitabile monolinguisma riguardo alla prima lingua di comunicazione di docenti e discenti, Mezzadri (2015: 126) rivela che, "l'impostazione da parte del docente di un uso esclusivo della L2 in classe può avere effetti negativi rilevanti: da un punto di vista della motivazione degli studenti, può contribuire a scoraggiare gli studenti che hanno difficoltà a comprendere e a esprimersi in lingua [...] può portare all'insorgere di forti filtri affettivi che influiscono negativamente sull'apprendimento". Ma è altrettanto importante, come sottolineato in Diadori, Palermo, Troncarelli (2009: 232-233), considerare il fatto che,

il parlato del docente assume le diverse sfaccettature che corrispondono ai diversi ruoli che questi può rivestire nel contatto con gli studenti. Se la L1 può entrare in gioco quando si tratta di economizzare gli sforzi con una classe monolingue e dovendo affrontare una spiegazione metalinguistica, specialmente in un'ottica

contrastiva, andrà invece evitata quando si tratta di stimolare l'uso della L2 nei *role-play* o nelle attività di progettazione.

4.2.1.4 Lingua e cultura

Il rapporto tra lingua e cultura diventa fondamentale nella glottodidattica con l'approccio comunicativo che promuove oltre alla competenza linguistica, una competenza sociolinguistica. Sapere una lingua è anche essere in grado di comprendere il contesto sociale da cui proviene quella lingua. Lingua e cultura diventano due entità inseparabili, da considerare nel momento di attuare un percorso di insegnamento linguistico.

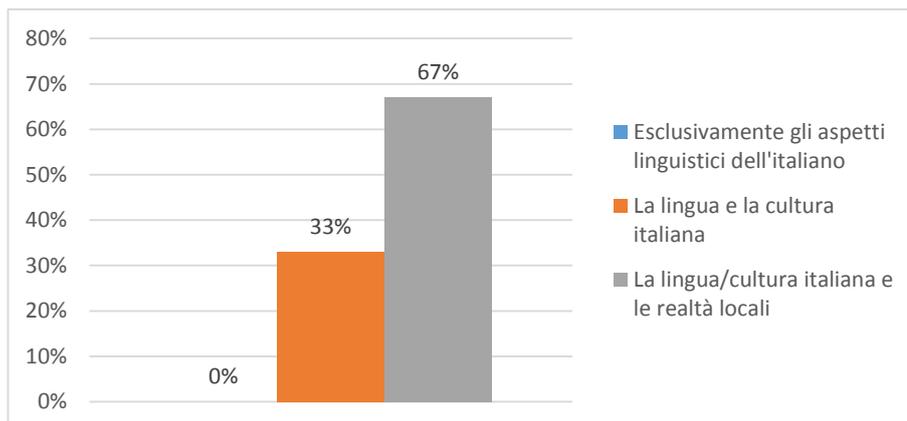
Uno degli argomenti dell'intervista era il rapporto lingua-cultura e il modo in cui viene presentato l'elemento culturale in classe. Molti docenti concordano nel riconoscere il valore della cultura nel processo d'insegnamento della lingua italiana sia nella fase di motivazione sia per mantenere alta la motivazione durante le lezioni. L'Italia e il Camerun sono distanti da molti punti di vista, la distanza fisica e geografica può essere ridotta grazie agli aspetti culturali attraverso scelte mirate e calibrate sugli interessi degli studenti adolescenti. Il fattore "novità e curiosità" che ha spinto buona parte degli studenti a scegliere di studiare l'italiano viene sfruttato da molti docenti per attirare la loro attenzione. In modo generale, troviamo un sostanziale accordo tra i docenti nel promuovere l'insegnamento della cultura per motivare gli studenti e nell'usare temi di cultura per avvicinare gli studenti al Paese Italia prima che alla sua lingua. Di solito, dichiara una docente che riassume il pensiero di altri suoi colleghi, "le mie unità didattiche hanno sempre un tema culturale che parte dal testo-corpus e riguarda l'Italia o il Camerun. Dopo facciamo dei confronti". Un altro racconta in proposito, "gli studenti dimostrano molto entusiasmo quando gli vengono presentati elementi della cultura italiana, fanno tante domande e tanti commenti, si sciolgono e parlano in continuazione senza badare agli errori". Un'altra dichiara "quando parliamo degli aspetti della vita quotidiana italiana confrontati alle nostre realtà di qua, gli studenti si rilassano e si divertono molto". Si evince che gli aspetti culturali vengono presentati quasi sempre (undici docenti su dodici) in una prospettiva interculturale attraverso il confronto delle due culture.

La prospettiva interculturale, come proposta da *Quadro comune di riferimento per le lingue*, pone l'accento sulla consapevolezza interculturale, ossia la capacità di cogliere i tratti distintivi, le somiglianze e le differenze tra la propria cultura e quella che si studia. Queste conoscenze ci permettono di avere una sensibilità culturale che ci consenta di allontanare gli stereotipi e superare i pregiudizi. Nelle relazioni interpersonali, si giunge a un'attitudine di relativismo culturale attraverso il ridimensionamento dei nostri atteggiamenti verso l'altro. In effetti, sottolinea Balboni (2002: 65), "nelle società complesse i modelli culturali variano con tale rapidità e si contagiano in maniere così imprevedibili, a opera di emigrazioni, turismo e mass media, che più che insegnare la 'cultura' (a parte alcuni modelli standard di base, indispensabili per la comunicazione in quel Paese) si deve educare alla differenza, alla variabilità delle culture e, soprattutto, si deve insegnare a osservare una cultura". In realtà, "chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. [...] L'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità" (Consiglio d'Europa 2002: 55)

Nei commenti dei docenti, risulta che la civiltà e la cultura italiane insegnate sono intese in senso antropologico "dove definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità" (Balboni 2002: 64). I temi maggiormente sviluppati riguardano la cucina, il vestiario, la famiglia, le vacanze, l'amore, il tempo libero, i viaggi, il divertimento, la casa, la scuola ecc.

Anche la scelta dei testi da presentare in classe dimostra l'interesse dei docenti per gli aspetti culturali. Come si può vedere dalla grafica (Figura 29), il 67% dei docenti sceglie i testi con elementi di cultura italiana e quella locale mentre il rimanente 33% si assicura di avere presente nei corpus almeno un accenno alla cultura italiana.

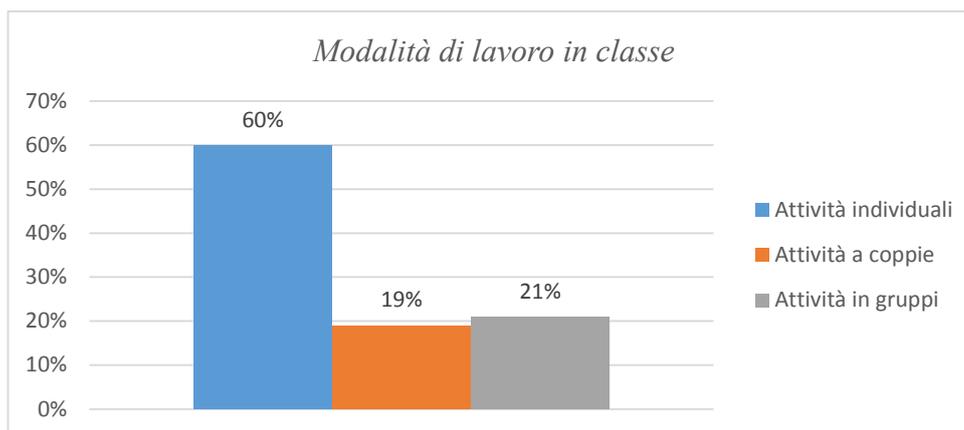
Figura 29: La cultura nei testi per l'insegnamento dell'italiano



4.2.1.5 Gli aspetti organizzativi nella gestione della classe

I possibili problemi che possono sorgere nella gestione della classe sono di diversi ordini. Possono riguardare sia il docente e le sue azioni metodologiche nello sviluppo di una competenza, nella gestione di un'attività; sia gli studenti e le loro reazioni all'apprendimento in base allo stile cognitivo, alla L1, alla motivazione o al background culturale. Il tutto va valutato dall'insegnante tanto al momento di organizzare il suo percorso di insegnamento quanto nei momenti di autovalutazione. Abbiamo voluto indagare il modo in cui gli insegnanti preferiscono far lavorare gli studenti. Emerge dal grafico (Figura 30) che raccoglie le loro risposte che le attività individuali sono quelle più usate. In effetti, il 60% dei docenti ne fa uso e il rimanente 40% si suddivide quasi equamente tra le attività di gruppo e quelle a coppia.

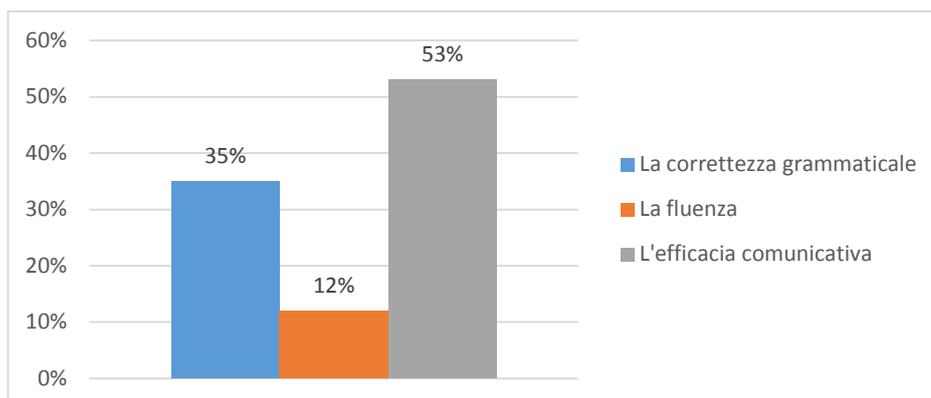
Figura 30: Modalità di lavoro privilegiata.



Questi dati sono abbastanza preoccupanti se viene avvicinato al *record* delle scelte dei docenti (65%) per quanto riguarda l'approccio didattico che privilegiano. È difficile immaginare un corso di lingua che si stende su un intero anno scolastico, basato sull'approccio comunicativo che faccia lavorare gli studenti principalmente in modo individuale. Se per approccio comunicativo si intende come prima cosa l'uso concreto della lingua in situazioni di vita quotidiana, l'insegnamento dell'italiano in questa prospettiva dovrebbe promuovere l'oralità, mettendo gli apprendenti al centro dell'azione nella costruzione del sapere ed escludendo una forma eccessiva di trasmissione passiva delle conoscenze al gruppo classe.

Queste stesse priorità glottodidattiche, che dimostrano anche in modo implicito la concretizzazione dell'approccio in modelli operativi, vengono indagate nell'ultima domanda del questionario per quanto riguarda lo sviluppo della produzione orale. Abbiamo chiesto ai docenti su quale aspetto puntano di più durante le attività di interazione orale.

Figura 31: Parametri privilegiati nello sviluppo della produzione orale



Risulta dal grafico (Figura 31) che l'efficacia comunicativa è in assoluto il parametro più importante, seguito dalla correttezza grammaticale (sicuramente in corrispondenza della percentuale dei docenti che avevano scelto in precedenza gli approcci formalistico e strutturalistico). Si può constatare che le attività maggiormente usate in classe per la produzione orale puntano sul significato del messaggio, sulla coerenza e la scorrevolezza del discorso, cercando di realizzare l'approccio comunicativo.

4.2.2 Le difficoltà incontrate

In situazioni di insegnamento L2, l'italiano è imparato sia in modo guidato che in modo spontaneo, i livelli di consapevolezza sono variabili visto che gli apprendenti non possono calibrare né la qualità né la quantità di input che ricevono. Le strategie adottate consentono di assimilare le regole da un input "naturale" e di costituire a poco a poco una mappa di gestione dell'informazione linguistica con la quale l'apprendente entra in contatto. L'apprendimento spontaneo è molto dinamico e i momenti di apprendimento guidato in aula cercano di strutturare quanto appreso fuori. In situazioni di insegnamento di una lingua straniera all'estero, la lingua è studiata all'interno di una nazione in cui essa non è lingua ufficiale di istruzione né di comunicazione. L'insegnamento è istituzionalizzato e il docente è tenuto di seguire un programma di cui spesso non ha partecipato all'elaborazione. Le due situazioni differiscono principalmente in due punti:

- nel grado di esposizione alla lingua, in quanto gli studenti in L2 sono immersi in una realtà che fa uso di quella lingua e quindi hanno un'esposizione più estesa e prolungata alla lingua e alla cultura, in LS, i momenti di incontro con la lingua sono limitati allo spazio classe e all'input che vi si crea. Non c'è acquisizione spontanea, mancano momenti per mettere in atto le proprie abilità e conoscenze al fine di ampliare la propria linguistica e comunicativa;
- nella motivazione all'apprendimento linguistico in quanto nelle situazioni di L2, l'apprendente ha necessità di comunicare per soddisfare i suoi bisogni primari, risente il bisogno di integrarsi e di acquisire un'autonomia linguistica che gli permetta di superare le situazioni di comunicazione quotidiana. In situazioni di LS, lo studio a livello scolastico deve spesso essere stimolato e indotto artificialmente.

Insegnare una lingua all'estero significa fare i conti con queste situazioni di fondo, considerare in ogni momento la distanza fisica e culturale che ci possa essere tra le due realtà in contatto. Quando in un contesto come il Camerun, dove la totalità dei docenti che operano nella scuola secondaria ha compiuto l'intero percorso di apprendimento della lingua italiana e la formazione glottodidattica in loco, l'apprendente diventato insegnante, si fa carico dei problemi che hanno accompagnato il suo percorso personale di apprendimento, prima ancora di affrontare quelli dell'insegnamento in tale contesto.

Abbiamo chiesto ai nostri docenti quali fossero le maggiori difficoltà che incontrano nella loro quotidianità di insegnante di italiano nella scuola secondaria in Camerun. Dalle risposte aperte analizzate, spiccano tre aspetti fondamentali per la qualità dell'insegnamento: il problema del materiale didattico, la struttura delle aule didattiche e la necessità di una formazione continua.

4.2.2.1 Il problema del materiale didattico

Nella sezione 2.1.5 di questa tesi, abbiamo trattato la situazione della strumentistica per la didattica dell'italiano nelle scuole in Camerun. Abbiamo evidenziato in

proposito la carenza di manuali adeguati al contesto di insegnamento. La quasi totalità dei docenti intervistati lamentano l'indisponibilità di un manuale di riferimento. Ricordiamo che nel contesto socioeducativo del Camerun, l'intero progetto pedagogico tende a poggiarsi sul manuale, la cui spesa viene affrontata dai genitori all'inizio dell'anno scolastico. Il libro di testo costituisce una guida, è un riferimento strutturato e sempre pronto all'uso; è quindi centrale per la preparazione e il *follow-up* delle lezioni e anche per un'armonizzazione del processo di apprendimento nelle diverse scuole⁸³ a livello nazionale. In tali condizioni e vista la dipendenza degli attori del processo educativo ad un testo centrale e unico, la qualità della didattica diventa una delle maggiori preoccupazioni della fase di sperimentazione dell'insegnamento dell'italiano.

Nella didattica delle lingue straniere, il materiale didattico proposto in classe è spesso, insieme al docente, l'unico collegamento con il Paese e la cultura portatrici della lingua di riferimento. Se è vero che un manuale viene ritenuto adeguato solo se aiuta all'acquisizione linguistica, integrando gli obiettivi formativi e le attese degli apprendenti, allora il manuale ideale per la didattica dell'italiano nelle scuole in Camerun dovrebbe essere progettato in modo da presentare l'italiano non come un idioma lontano dalla realtà vissuta da docenti e discenti camerunensi, al contrario, come una lingua con la quale ci si può raccontare, narrare il vissuto e le esperienze collegate alla cultura locale.

Per supplire al problema della disponibilità e della reperibilità di un manuale "ideale", i docenti ricorrono, come evidenziato prima, a testi autoprodotti o tratti da altre fonti. Sono raccolte, *collage*, sintesi di opere, testi immagini e ideati dagli insegnanti stessi, sulla base delle esigenze del loro pubblico di apprendenti. Mentre gli uni sostengono la loro soddisfazione per i testi "fai-da-te" che contengono gli elementi voluti da loro per sviluppare precise abilità e svolgere attività ad esse connesse, gli altri lamentano la difficoltà a preparare la lezione o meglio, il tempo impiegato per creare quei testi. In modo generale, il materiale portato in classe dai docenti viene sia riportato alla lavagna all'inizio della lezione, in un angolo della lavagna in modo da tenerlo in vista

⁸³ Siamo ben coscienti dei limiti che presenta il libro di testo che, che i suoi percorsi prestabiliti, tendono a uniformizzare e a omologare gli studenti (Mezzadri 2003, 2015)

per tutto il tempo che dura la lezione, oppure viene chiesto agli studenti di produrne una fotocopia il giorno prima. Questa situazione crea non pochi problemi agli insegnanti che riferiscono:

- “scrivo il testo alla lavagna, il che mi fa perdere molto tempo. Nel frattempo gli studenti non mi seguono sempre e fanno tanto chiasso. L’altra possibilità è di lasciare agli studenti il testo che lo ricopiano nei loro quaderni prima della lezione oppure, per chi se lo può permettere, ne fa una fotocopia”;
- “quando il corpus è lungo e non lo posso scrivere alla lavagna, è un problema perché pochi studenti accettano di fare le fotocopie e così è difficile condurre le attività di lettura e il lavoro sul testo”;
- “i genitori si rifiutano di dare i soldi ai figli per fare le fotocopie”;
- “spesso quando lavoriamo su un testo fotocopiato, gli studenti non ce lo portano alla prossima lezione ed è difficile fare le attività previste”.

I brani provenienti da altre fonti e i materiali composti dai docenti per adempiere le esigenze di particolari situazioni didattiche contribuiscono ad alimentare “il paradigma della fotocopiatrice” evidenziato da Vedovelli (2014: 196). Con i materiali grigi, è difficile stimolare in modo adeguato la motivazione e sviluppare le abilità. In effetti, “tutti sappiamo che consegnare una serie di fotocopie sbiadite in bianco e nero non consente di trasmettere il binomio lingua-cultura come invece si potrebbe fare disponendo di libri di testo a colori, graficamente accattivanti e provvisti di materiale audiovisivo” (De Biasio 2009: 18).

4.2.2.2 I problemi legati all’organizzazione scolastica

Nella tradizione socioeducativa e didattica in Camerun, la disposizione della classe è molto tradizionale con l’insegnante seduto dietro la cattedra (dove esiste). Gli studenti sono solitamente seduti di fronte alla cattedra, lo sguardo rivolto alla schiena del compagno perché seduti in banchi disposti per tre o quattro file parallele in base non all’ampiezza dell’aula bensì al numero di studenti che vi si devono accomodare. Se le

situazioni didattiche ideali prevedono una media di venticinque studenti per classe, le aule in Camerun ricevono mediamente novanta studenti affidati per ogni materia a un unico insegnante. In queste condizioni, l'insegnante non ha modo di muoversi, di camminare tra i banchi, di avvicinarsi agli studenti senno quelli dei primi banchi. Al contrario, l'unica posizione consentita dalla disposizione logistica è porsi in piedi davanti alla classe.

I docenti intervistati lamentano queste difficili condizioni logistiche che non consentono loro di attuare le scelte didattiche indicate dalle moderne teorie per l'insegnamento delle lingue. Il numero di studenti nelle loro classi va dalle venti unità alle 115 unità. Come spiega una delle insegnanti, questo numero abbastanza normale di venti studenti in una classe non è dovuto alla ricerca di un'agevolazione della didattica bensì, era determinato dal fattore "novità" che costituiva in quel anno l'introduzione anche tardiva dell'italiano in una delle prime scuole-pilota. Oggi giorno, dopo quattro anni, la media degli studenti nelle classi di italiano si aggira intorno alle 95 unità. I momenti di didattica sono perciò caratterizzati dalla mancanza di disciplina, dal troppo rumore. I docenti sono spesso costretti a coinvolgere solo quella manciata di studenti seduti nelle prime file che dimostrano un interesse per lo studio. Dichiarano in proposito:

- "in una classe con 93 studenti, tra cui molti sono stati costretti dalla scuola o dai genitori a studiare l'italiano, è difficile mantenere attiva la motivazione";
- "è impossibile mantenere la disciplina nella mia classe. Lavoro con quelli che si impegnano. Altrimenti non riesco mai a portare a termine un'attività";
- "serve un libro di testo che i genitori compreranno una volta per tutte. Né loro né la scuola vuole contribuire a fare le fotocopie";
- "pago di tasca mia le fotocopie per la mia classe di *quatrième*. Quelli di *troisième* si arrangiano da soli perché ho fatto lo stesso per loro l'anno scorso".

Oltre all'affollamento delle classi, i docenti stentano la loro insoddisfazione per quanto riguarda l'orario settimanale per l'insegnamento delle lingue straniere. Per loro, è

molto difficile portare a termine gli obiettivi specifici prescritti dal programma se devono gestire delle classi così numerose.

4.2.2.3 La necessità di una formazione continua

La qualità dell'insegnamento dell'italiano all'estero dipende molto delle competenze del docente e cioè della sua formazione. Abbiamo discusso prima (cfr. 2.1.4) il percorso formativo dei docenti incaricati a insegnare l'italiano nelle scuole pubbliche in Camerun. Questi ultimi ricevono per almeno due anni una formazione professionalizzante in glottodidattica e pedagogia, rinforzato da un periodo di tirocinio nelle classi di italiano dove, sotto la supervisione di un docente-tutor, sperimentano dal vivo le condizioni di classe reali. Ciononostante, i docenti mandati nelle scuole confidano di aver risentito subito il *gap* tra le teorie apprese in classe durante la formazione e la gestione quotidiana della classe di lingua. Consapevoli del fatto che le competenze del docente di lingua coinvolgono più aree, spaziando dalla dimensione metodologica e didattica a quella psicologica e pedagogica, passando dalle conoscenze culturali e da quelle organizzative alle relazioni sociali e alla pratica riflessiva, la totalità dei docenti intervistati sostengono la necessità di partecipare a corsi di aggiornamento e di perfezionamento. In effetti, dice Serragiotto (2009: 43),

insegnare una lingua straniera o seconda richiede un molteplici impegno da parte dell'insegnante, il quale non deve essere solamente a conoscenza della lingua, ma deve anche possedere gli strumenti per insegnarla. Considerando poi, che la lingua non è una realtà statica, ma in continua evoluzione, sia dal punto di vista della forma, ma anche del suo ruolo all'interno della società, il docente necessita di essere puntualmente aggiornato sulle strategie e metodologie che gli permettano di rispondere in maniera appropriata alle esigenze educative. Da qui deriva la basilare importanza di una formazione continua, che porti ad avere docenti esperti.

In modo generale, i parametri che possono essere d'intralcio per il raggiungimento degli obiettivi d'insegnamento restano molto accentuati per quanto riguarda il problema dell'inesistenza di un manuale ufficiale, della necessità di una formazione continua per i docenti e dell'agevolazione delle condizioni logistiche di lavoro dei

docenti. Altri punti di debolezza emersi dal discorso dei docenti sono la necessità di una collaborazione attiva tra attori della diffusione dell'italiano nei licei del Paese che insieme, possono trovare delle soluzioni ai problemi che affrontano singolarmente nella prassi didattica quotidiana. Richiamano anche la necessità del coinvolgimento delle Rappresentanze Diplomatiche italiane in quanto finora, le sue azioni rivolte all'insegnamento dell'italiano riguardano esclusivamente le università e i centri linguistici privati.

5 Dentro le classi di italiano nelle scuole secondarie in Camerun: analisi delle strategie didattiche

Nell'ambito di questa riflessione, quello che ci interessa è entrare virtualmente nelle classi di italiano per capire attraverso l'analisi dell'interazione, come è condotta l'azione didattica, quali sono le strategie messe in atto dall'insegnante per sollecitare la motivazione e l'apprendimento, che relazione intercorre realmente tra docente e discenti d'italiano lingua straniera nelle scuole secondarie in Camerun. A questo proposito, abbiamo registrato lezioni di una durata media di un'ora e trenta in cinque classi di italiano di quattro città sparse sul territorio camerunense.

Il contesto educativo che sottostà alla realizzazione del presente lavoro di ricerca è quello di una scuola ancora molto legata ai metodi tradizionali caratterizzati dall'erudizione e dalla memorizzazione. Qui, l'insegnante è l'educatore che trasmette all'allievo un tutto di conoscenze e di valori completamente elaborati da memorizzare. Il rapporto pedagogico è costruito sulla base di una relazione interpersonale ad orientamento unidirezionale che va dall'insegnante - di solito unico elemento attivo - all'allievo. Questo ultimo si confina in un ruolo ricettivo fino alla fase di esercizi in cui dovrebbe dimostrare di aver integrato l'informazione trasmessa. In questo caso, l'insegnamento si presenta come un'esposizione in cui l'insegnante ha il monopolio delle iniziative: apprendere significa per l'allievo, in questi casi, prendere una copia di quello che gli viene presentato in classe. Egli vive in genere una situazione di apatia e di estraneità rispetto all'attività didattica. Nelle pedagogie tradizionali si ritrovano caratteristiche come l'autorità, la disciplina, la coercizione, le sanzioni, la centralità del libro, la verbosità, il formalismo (Gabaude 1972: 14). Questi metodi tradizionali sono ancora in auge nelle pratiche di classe in Camerun, anche se le recenti politiche educative ne prescrivono altre più moderne e centrate sull'apprendente. In effetti, i testi ufficiali che organizzano l'insegnamento delle lingue vive nelle scuole secondarie francofone, propongono obiettivi fondati sulla centralità dell'apprendente in tutte le attività di classe, la sua partecipazione attiva e in considerazione della sua opinione nelle scelte da operare in classe. Il testo chiarisce in modo esaustivo anche le attese del governo e delle amministrazioni per l'insegnamento delle lingue. Diventa

fondamentale per l'insegnante ricoprire il suo ruolo di guida, di consigliere, di facilitatore (Caon 2005, Balboni 2002), dando un ampio spazio alla riflessione, all'intelligenza e al genio dell'allievo e non solo alla sua memoria.

Conoscere le caratteristiche della comunicazione didattica e i diversi parametri che la distinguono dalla conversazione ordinaria è un quadro fondamentale per l'analisi dei fenomeni interazionali tipici delle classi osservate e delle strategie didattiche che hanno luogo in tali classi per sviluppare le diverse competenze.

5.1 Analisi dell'interazione verbale in classe di italiano LS in Camerun

L'interazione in classe, intesa come comunicazione didattica, è un processo comunicativo in cui un individuo, l'insegnante, aiuta uno o altri individui, studenti, ad acquisire delle conoscenze, a sviluppare delle abilità critiche e delle capacità interpretative. È un filone di ricerca che nasce negli USA alla fine degli anni trenta con l'obiettivo di "mettere a punto un sistema di osservazione sistematica del comportamento effettivo che gli insegnanti esibiscono in classe" (Lumbelli 1982: 49). La classe è un universo sociale in cui sono presenti identità diverse e gli studi sull'interazione in classe vogliono analizzare il comportamento di insegnanti e studenti durante le lezioni, osservare i rapporti di potere tra i partecipanti, individuare i metodi e le tecniche di insegnamento più produttivi. A questo proposito, i problemi della comunicazione in classe vanno oltre l'aspetto pedagogico e coinvolgono altre scienze come ad esempio la psicologia, la sociologia, l'etnolinguistica, la semiotica.

La descrizione e l'analisi di ciò che realmente avviene nelle classi di italiano può "fornire una visibilità collettiva" dei compiti a cui i docenti si dedicano spesso con passione e dedizione, anche quando devono fare i conti con condizioni approssimative e mancanza di mezzi.

In questa sezione, cercheremo di analizzare episodi conversazionali tratti da lezioni di lingua italiana svolte in un contesto di insegnamento e di apprendimento all'estero. Verranno esaminati particolari fenomeni interazionali che caratterizzano i diversi

momenti delle lezioni e che concorrono a costruire il sapere e la conoscenza scolastica, a sviluppare le diverse competenze nell'apprendente.

5.1.1 La comunicazione didattica

In ogni scambio comunicativo, in ogni contatto interpersonale, oltre ai contenuti, sono molto importanti anche i sentimenti e le emozioni. Insomma, il modo in cui ci si rapporta con l'altro. Il modo in cui comunichiamo trasmette in un certo senso la considerazione che noi abbiamo per il nostro interlocutore, definisce il ruolo che rappresentiamo (maestro, capo, subordinato ecc.), il valore che noi stessi diamo al messaggio (ordine, richiesta, invito ecc.) e i sentimenti nei confronti dell'altro (accettazione, simpatia, affetto, indifferenza, intolleranza, rifiuto o disprezzo).

Nella comunicazione e così anche in quella didattica, emittente e ricevente non mantengono in modo rigido i loro ruoli ma "cooperano", scambiano turni di parola e ruoli. Il messaggio viene percepito e interpretato in base alla conoscenza del mondo, agli studi pregressi e alla visione del mondo di ogni partecipante. Ciò nonostante, l'interazione in classe presenta tratti caratteristici che lo distinguono chiaramente dalla conversazione ordinaria. Per Vedovelli (2014: 121), la comunicazione didattica è "quella comunicazione in contesto formativo che è condizione di possibilità dell'apprendimento dal momento che fornisce l'input e che rende possibile lo scambio comunicativo e l'interazione didattica".

Nei suoi studi sull'analisi della conversazione, Ciliberti (1999, 2003) mette in rilievo, tra comunicazione ordinaria e comunicazione in classe, differenze dovute alla natura del contesto classe e alle restrizioni che la caratterizzano. L'interazione in classe è una comunicazione istituzionale, cioè che si svolge in un'istituzione, la scuola, che ha le sue regole di comportamento e la sua etica anche se esistono tante improvvisazioni. Mentre il discorso ordinario ha luogo nei contesti più svariati e può perseguire qualsiasi tipo di obiettivo, la comunicazione didattica è finalizzata all'apprendimento. Il suo scopo primario è transizionale, da un professionista a un non-professionista. Si rispetta pertanto un patto per il quale l'insegnante dà e gli studenti ricevono. In effetti,

mentre nella comunicazione ordinaria detta simmetrica, c'è uguaglianza nei rapporti e gli interlocutori si percepiscono come pari e usufruiscono degli stessi diritti e doveri conversazionali, in quella asimmetrica che ha luogo in un ambiente istituzionale, i soggetti si percepiscono come diversi e assumono, a seconda dei ruoli, posizioni "superiori" o "subordinate". La relazione insegnante studente è una relazione asimmetrica in cui il docente è colui che possiede più informazioni e si trova in posizione di potere. La sua posizione si distingue da quella degli studenti per la qualità dei contenuti, per la relazione di superiorità e per la quantità di interazione (Bertocchi, Fioroni, Sidoli 1994: 23-24). Coulon (1993) considera la scuola un'istituzione sociale basata sul conflitto permanente. La relazione tra insegnante e alunno è "una forma istituzionale di dominazione e subordinazione. L'insegnante è in primo luogo un adulto e in secondo luogo colui che impone i compiti, che infligge le punizioni, e rappresenta l'ordine sociale della scuola. Al contrario gli alunni sono più interessati al loro mondo, e considerano la scuola come 'una super-struttura feudale'. In ragione di questi antagonismi, gli atteggiamenti degli uni e degli altri riposano su una ostilità fondamentale". Nell'educazione linguistica, l'interazione in classe deve però essere un caso tipico di comunicazione asimmetrica "complementare" perché, se *a priori* uno dà e gli altri ricevono, si tenderà in situazione di classe di lingua, a considerare gli apprendenti non sempre come "subordinati", ma come individualità sociali e culturali che portano con sé le loro emozioni, le loro esperienze e la loro visione del mondo. Da cui la necessità di considerare anche il loro punto di vista e cioè a aggiungere piccole dosi di simmetria per evitare spiacevoli situazioni egocentriche.

Uno dei fattori da considerare nell'interazione in classe è proprio il contesto. Negli studi sull'interazione, il contesto indica "sia gli aspetti fisico-architettonici degli spazi educativi, sia l'aspetto situazionale di ogni interazione educativa". Questo implica non solo i quattro muri della classe, ma anche la rete di relazione con la comunità e la zona di collocazione della scuola, e non dimeno il quadro istituzionale e organizzativo istituito dalle politiche educative del Governo. Abbiamo avuto modo, nelle sezioni precedenti, di illustrare il quadro normativo, istituzionale e socioculturale nel quale ha luogo i corsi di italiano.

L'organizzazione spaziale è cruciale per lo svolgimento di particolari attività, la struttura, la divisione tra cattedra, lavagna e banchi, l'orientamento e la disposizione dei banchi possono vincolare o aiutare alla riuscita di una certa attività. Una disposizione può essere più propensa al lavoro di gruppo, alla lezione magistrale frontale o al mantenimento dell'ordine in classe. È importante sapere se lo spazio fisico aula è modificabile, se esiste una cattedra, quale è la disposizione dei banchi rispetto alla cattedra, se lo spazio è arredato con cartelloni, cartine che possano riportare la classe ad un ambiente che la collega con quello che sta imparando. In realtà, nelle nostre scuole, non esiste l'aula di italiano, ogni classe o livello dispone di un'unica aula per tutte le attività durante l'intero anno scolastico. Gli insegnanti di italiano hanno rinunciato a lasciare qualsiasi oggetto significativo che possa servire per le lezioni perché deplorano la mancanza di sicurezza negli edifici scolastici. Alcuni di loro si portano dietro una cartina d'Italia per le illustrazioni durante le lezioni di cultura. La struttura delle classi non prevede nessun cambiamento dell'assetto fisico date le dimensioni dell'aula e il numero di banchi che vi si trovano per il numero importante di studenti frequentanti che supera spesso le novanta unità (immagine 3).

Immagine 3: Struttura della classe.



Come si può vedere da questa immagine, i banchi sono fissi e non esiste una cattedra. All'angolo sinistro, si può individuare una sedia alta che serve all'insegnante per disporre il suo materiale. Dietro all'insegnante si vede la lavagna grande e nera sulla quale vengono usati gessetti bianchi e a colori. È insieme ai quaderni e ai libri di testo, l'unico sussidio in uso nelle classi delle scuole secondarie in Camerun. Non esiste né lavagna luminosa né proiettore né audio registratore.

Nell'immagine 4, vediamo un tentativo di ristrutturazione dello spazio classe per favorire un'attività di gruppo progettata dall'insegnante. È evidente che se gli studenti si possono guardare in faccia durante l'attività, né questo nuovo assetto né quello tradizionale favorisce il movimento dell'insegnante tra i gruppi, togliendo in questo modo l'aspetto prossemico della relazione insegnante-studenti. In più, bisogna valutare il tempo impiegato per smuovere tutti i banchi prima dell'attività e risistemarli dopo la lezione di italiano.

Immagine 4: Disposizione dei banchi per un *project work*.



Studiare l'interazione in classe equivale a studiare il contesto di apprendimento cioè la classe scolastica e le relazioni che lo costituiscono. Si tratta di studiare la

comunicazione tra insegnante e studenti e tra studenti e studenti. La classe è un contesto sociale formativo dove apprendere è la caratteristica intrinseca, costituisce un universo molto ricco in cui vengono attuate diverse funzioni sociali, dalla trasmissione delle conoscenze alla socializzazione con l'altro. È l'ambiente in cui gli studenti trascorrono la maggior parte delle giornate per un intero anno scolastico. Da un punto di vista socioculturale, raggruppa persone della stessa età, provenienti da aree geografiche più o meno omogenee, che costruiscono dei rapporti sociali basati su modalità specifiche di comunicazione e di interazione.

Come ambiente culturale, la classe è un tessuto di rappresentazioni e di comportamenti coerenti e più o meno omogenei dove gli studenti hanno dei diritti e degli obblighi. Nella classe esiste una cultura dei pari, un insieme di dispositivi, comportamenti e reazioni standardizzate (Bertocchi, Fioroni, Sidoli 1994: 45).

Il concetto di negoziazione è sempre sottinteso nell'interazione in classe. In effetti, la stessa interazione viene vista come "il prodotto di una continua negoziazione di come e cosa fare, che avviene tra insegnanti e studenti" (Bertocchi, Fioroni, Sidoli 1994: 49). La negoziazione può avvenire in forma tacita (attraverso le regole condivise dai partecipanti) o più esplicita (ad esempio il numero di compiti, delle interrogazioni) per ottenere disciplina e silenzio o per trasmettere nel miglior modo una conoscenza. Si tratta di sapere quando essere duri o tolleranti, di sapere cosa interessa o no gli studenti, come far diventare una perdita un guadagno, uno svantaggio un vantaggio.

Come ambiente formale, i partecipanti all'evento comunicativo in classe osservano delle regole sociali che definiscono la quotidianità nelle classi osservate. Elenchiamo a titolo di esempio l'alzare la mano per chiedere o prenotare il turno di parola (immagine 5), chiamare lo studente per cognome e quasi mai per nome, alzarsi in piedi (immagine 6) quando entra l'insegnante o qualunque persona estranea alla classe, alzarsi in piedi per rispondere a una domanda dell'insegnante, avvicinarsi all'insegnante e chiedere il permesso prima di uscire ecc.

Immagine 5:



Immagine 6: Gli studenti si alzano in piedi quando entra l'insegnante



5.1.2 Il *teacher-talk* nell'insegnamento dell'italiano in Camerun

L'analisi dell'interazione in classe come descritta nella griglia di Ned Flanders (1960) valuta come il comportamento verbale dell'insegnante favorisca le iniziative degli studenti, le incoraggi o le congratuli. La classe di lingua è il luogo per eccellenza

dell'interazione verbale, diversamente dalle altre classi, qui la lingua è nello stesso tempo “contenuto” e “contenitore”, si usa la lingua per spiegare se stessa.

Il *teacher talk* nella classe di lingua è orientato verso questi obiettivi, verso la ricerca delle strategie per farsi capire, far capire favorendo l'apprendimento e richiamare l'attenzione sui problemi della lingua. Secondo Diadori (2004), il *teacher talk* è la lingua usata dal docente verso gli apprendenti, caratterizzata da semplificazioni, facilitazioni, riduzioni sintattiche e morfologiche atte a migliorare la comprensibilità dei suoi messaggi.

In modo generale, il discorso del docente ha carattere di prescrizione, di informazione e di valutazione. Risponde principalmente a delle esigenze istituzionali e metodologiche che si riflettono nel suo agire.

5.1.2.1 Il ruolo del docente di LS e il suo potere in termini conversazionali

Nelle situazioni di insegnamento all'estero, l'insegnante è spesso l'unico riferimento significativo per gli apprendenti, che sia madrelingua o no, è colui che collega l'apprendente all'oggetto dell'apprendimento ossia la lingua e la cultura italiana. “Imparare una lingua è immergersi in un mondo socioculturale di cui l'insegnante è ‘l'ambasciatore’” (Bertocchi, Fioroni, Sidoli 1994: 40). Il docente di lingua italiana deve agire contemporaneamente su diversi piani: quello metodologico, linguistico e psicologico, quello affettivo, sociale e cognitivo. È principalmente un facilitatore del processo di apprendimento che deve tener conto delle diverse individualità che ci sono in classe, dei diversi tipi di intelligenza.

Come mediatore del processo di apprendimento, l'insegnante di lingua concepisce le attività didattiche, definisce le tappe della loro realizzazione, i materiali da usare e il ruolo di ogni partecipante. Il lavoro di mediazione si percepisce nella progressione proposta dal docente e nella valutazione che egli esprime come restituzione alle risposte dei discenti. Il suo discorso può allora essere marcato da ingiunzioni o consigli sul modo di procedere. L'esempio seguente rappresenta un caso in cui l'insegnante

abbassa il tono di voce, prodiga consigli agli studenti per portarli ad impegnarsi in un'attività⁸⁴:

Esempio 1: Dopo aver spiegato l'uso e la forma dell'imperfetto dell'indicativo, l'insegnante chiede agli studenti di fornire degli esempi di frasi all'imperfetto.

I: Adesso guardate bene la forma dell'imperfetto ++ questo qua è il mio esempio ++
provate a fare anche voi una frase all'imperfetto_

+++

C: (xxx) [gli studenti parlano tra di loro]

I: Non è difficile_ + basta guardare il mio esempio ++ avete già la formazione dell'imperfetto!

L'uso dell'imperativo in questo scambio non è un'ingiunzione come negli altri casi in cui questo stesso docente lo usa per mantenere l'ordine in classe, bensì, esprime un invito, una sollecitazione.

Nel suo ruolo di guida del processo di insegnamento/apprendimento della lingua, il docente assume una posizione di supremazia dovuta alla naturale asimmetria dei diritti conversazionali che caratterizza l'interazione tra insegnanti e studenti. Nel corso della lezione, il rapporto di potere si delinea in termini conversazionali, nella disuguaglianza dei diritti di parola tra insegnante e studenti. Orletti (2000) parla di "conversazione disuguale). L'insegnante è la guida che decide chi parla, quando, per quanto tempo, di che cosa e come. Può interrompere, autorizzare un intervento, riorientarlo, inserire informazioni aggiuntive, "giudica e valuta il contributo offerto dall'alunno, sostiene o si astiene, loda o biasima, approva o censura, riformula e definisce cosa è stato detto". Questo potere dell'insegnante è comunque un processo negoziato che non può avere successo se non con la collaborazione degli studenti. Va riconosciuta prima di tutto la sua autorità da parte degli studenti. Mantenere l'ordine in classe significa mantenere la disciplina, controllare la classe, esercitare un certo potere di controllo sugli studenti e sui loro comportamenti.

⁸⁴ Abbiamo scelto di trascrivere solo gli episodi conversazionali utili ai fini della nostra ricerca. Per le norme di trascrizione, vedere Appendice n. 3.

Ricordiamo che le nostre classi sono molto spesso sovraffollate, che i nostri studenti sono preadolescenti e adolescenti che spesso, per la loro natura psicosomatica, non sono sempre in grado di far uso di autocontrollo o di dimostrare all'insegnante il rispetto in quanto adulto. Avere ordine e disciplina in classe è quindi una preoccupazione costante dell'insegnante di italiano nelle classi osservate. È un aspetto molto importante perché condiziona il buon andamento di ogni tipo di attività che si svolge nel contesto classe.

Il fallimento nel mantenere l'ordine, nel sostenere la propria autorità è percepito dagli studenti come una "debolezza" e viene sfruttato per prendere il sopravvento. In alcuni casi, l'autorità dell'insegnante viene messa a dura prova dal comportamento degli studenti che parlano, gridano, fischiano o semplicemente contraddicono il potere dell'insegnante nel controllo dei contenuti e nella conduzione delle attività.

L'esempio seguente è estratto da una lezione di grammatica e mostra come sia difficile svolgere un'attività in una situazione caotica, in particolar modo quando viene calpestata l'autorità dell'insegnante:

Esempio 2:

I: cominciamo con l'imperfetto

AA: (...) [stanno chiacchierando tra di loro]

I: cos'è l'imperfetto? (??) ++ smettete di parlare + l'imperfetto è [...] +++

AA: [continuano a chiacchierare]

I: scrivete nei vostri quaderni ++

Shutt ++

Non si può lavorare in questo clima. Quando l'insegnante sta facendo la lezione dovete essere attenti per seguire. Non voglio sentire rumori.

Esempio 3:

I: silenzio^ ++ chissà quale è l'infinito di + corteggiava ++ [scrive alla lavagna mentre gli studenti stanno chiacchierando tra di loro] qual è l'infinito di corteggiava?

[gli studenti continuano a parlare sottovoce]

A: %corteggiare%

I: corteggiare ++ un ragazzo che è grande + [l'insegnante si avvicina al banco in prima fila vicino alla porta] tu^ + voi due [indicando con il dito] + FUORI + andate fuori VELOCEMENTE

Se questo episodio evidenzia la posizione di supremazia del docente, è chiaro che comporta parallelamente il riconoscimento del potere che rappresenta il gruppo classe e la necessità di collaborazione tra i due poli, il soggetto che insegna e quello al quale si insegna. In effetti, come l'ha dimostrato Franciolini (2011) nelle riflessioni sull'errore nell'interazione verbale in classe,

Per riconoscere, accettare ed esercitare in modo consapevole ed equilibrato un ruolo di potere, per non assumere cioè un atteggiamento di mascherata impotenza né di inconsapevole autoritarismo, l'insegnante deve essere cosciente che il processo di insegnamento e apprendimento è inserito in dinamiche interattive regolate da un potere reciproco che insegnante e alunno esercitano l'uno sull'altro: l'insegnante è nella posizione di esercitare il suo potere e di intervenire didatticamente solo a patto di riconoscere all'alunno il potere di apprendere.

5.1.2.2 Le caratteristiche del parlato del docente nelle classi osservate

Secondo il modello di Ned Flanders, costituito da dieci categorie su cui basare l'osservazione dell'interazione in classe (Lumbelli 1982, Fele, Paoletti 2003: 36), in classe l'insegnante parla per il 70% del tempo (da cui la definizione di "regola del 70%").

Nel processo di apprendimento, è molto importante il modo in cui il docente si esprime in classe, soprattutto in situazione di LS, il parlato del docente è spesso l'unico input orale a cui viene esposto lo studente straniero, il più comprensibile rispetto alla lingua di altri nativi, della televisione, delle canzoni, del cinema o della radio. È anche un "modello di lingua" perché più familiare e affettivamente vicino all'apprendente, un modello a cui la sua interlingua (permeabile e instabile per definizione) tenderà ad uniformarsi (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 250-251).

In effetti, sottolinea Desideri (1992: 194) "per lo studente il 'fare' (in lingua) è dominato dal 'saper come fare': l'acquisizione della conoscenza viene palesata dunque

attraverso un effetto-imitazione discorsivo del sapere dell'insegnante". L'essere umano è naturalmente spinto dal fenomeno di "imitazione dell'interlocutore" che lo porta a copiare i "modelli" che gli vengono trasmessi dagli interagenti. In situazioni di apprendimento guidato fuori contesto, dove gli apprendenti hanno poche opportunità di esposizione all'input linguistico con i nativi, l'acquisizione si basa su fenomeni di adattamento al docente e sugli automatismi costruiti sulla pratica e sull'imitazione.

Come accennato prima, il *teacher talk* è caratterizzato da semplificazioni di forme volte a facilitare la comprensione del discorso del docente. Questo deve essere adatto però, al reale livello di competenza degli apprendenti, con strategie di natura pedagogica e didattica.

Il parlato del docente, afferma Diadori (2004: 71-72),

veicola significati che riguardano conoscenze dichiarative (sulle strutture formali della lingua, sugli usi sociolinguistici, sugli aspetti socioculturali e pragmatici), capacità procedurali (consegne su un compito da svolgere, istruzioni sull'uso di strumenti per l'apprendimento, come il computer o il dizionario), competenze esistenziali (caratteristiche individuali, tratti della personalità, talvolta culturalmente specifici o legati alla metodologia didattica adottata)

Di conseguenza, deve essere corretto, chiaro e semplice, con una pronuncia curata e naturale. In classe di lingua straniera, sono da evitare pronunce molto marcate geograficamente o molto lente, vanno usate le ridondanze e più codici per facilitare la comprensione. L'insegnante inoltre deve usare un modello adeguato di lingua orale e scritta, dove non tutte le parole devono essere capite al primo utilizzo quindi, il lessico non deve essere troppo limitato per evitare di versare in quello che Diadori chiama il *foreigner talk*.

Per Coonan (2002: 145), è particolarmente importante che l'insegnante di lingua usi esempi concreti, ricicli del lessico, solleciti domande e definizioni per facilitare la comprensione del suo discorso. Ai livelli elementari, deve inoltre cercare di rallentare l'eloquio, di mettere più enfasi sui contenuti importanti con picchi intonativi che richiamano l'attenzione degli apprendenti, ripetizioni, riformulazioni e parafrasi.

L'analisi del parlato del docente deve tener conto di alcuni elementi ricorrenti come gli aspetti legati alla voce (tono, volume, curve intonative, vocaboli, formule

ricorrenti), le tecniche di facilitazione (verbali, non verbali), l'eventuale ricorso alla madrelingua dei destinatari (traduzione, commutazione dei codici), le interferenze e le incomprensioni interculturali, il tipo di mosse comunicative, le strategie di messa in rilievo, i segnali discorsivi, la presenza o l'assenza di false partenze e di autocorrezioni. Alcuni di questi elementi sono stati rilevati nell'osservazione delle classi di italiano delle scuole secondarie in Camerun. Li abbiamo analizzati anche in base ad alcune variabili quali l'età di docenti e apprendenti, il livello di formazione professionale e l'esperienza di insegnamento dei docenti, le scelte metodologiche dichiarate e il quadro socioculturale in cui si svolgono le lezioni.

Per quanto riguarda l'aspetto prosodico, svolge un ruolo molto importante se viene considerato il numero di studenti con i quali il docente ha a che fare per un'intera lezione che può essere di un'ora o di due ore. Il timbro di voce deve essere alto, un tono di voce rauco o molto basso non aiuta la comprensione del messaggio soprattutto per i livelli principianti o elementari. Ricordiamo che molti studenti del nostro campione chiedono espressamente di voler un docente che parli a voce alta, che riesca a imporre la sua autorità per mantenere l'ordine in classe, che sia ogni tanto "severo". La facilitazione "si pone come una delle strade per ridurre la distanza tra allievi non italofoeni e contenuti ad alto livello cognitivo e linguistico" (Luise 2009: 112). È quindi una strategia comunicativa e didattica che permette di aiutare gli studenti alla comprensione del testo o di ogni tipo di input fornito dal docente in classe. Le tecniche di facilitazione, verbali o non verbali vengono usate dai nostri docenti per le spiegazioni, le esposizioni, le istruzioni riguardanti i compiti, l'elicitazione del lessico.

Esempio 3: L'insegnante ha scritto alla lavagna una lista di parole e le ha fatto leggere alla classe in una lettura corale.

I: secondo voi ++ euh + a quale classe grammaticale appartengono queste %parole%
+

[Pochi studenti alzano la man per prenotare il turno di parola]

I: sono dei verbi^ + sono dei nomi^ + sono degli articoli^ + che cosa sono.

Sì [seleziona uno studente che si alza in piedi per rispondere]

A1: (xxx)tivi_

I: sono degli + AGGETTIVI [va verso la lavagna]

In questo scambio (esempio 3), si può vedere che l'insegnante, nonostante ci siano studenti in grado di rispondere alla sua domanda (quelli che alzano la mano), è convinta che anche gli altri ce la possano fare. Perciò, per aiutare la classe ad reperire il significato di "classe grammaticale", ripropone un elenco già presentato in classe, attivando la memoria degli studenti e motivandoli a riprovare.

Esempio 4: *L'insegnante sta spiegando l'uso dell'imperfetto:*

I: l'imperfetto può anche avere +++ [scrive alla lavagna]

Ha anche un valore di + ripetizione.

++ cosa significa la ripetizione?

AA: la répétition_

I: =: in italiano +++ [silenzio della classe] un fatto che si ripete noh^

+ che ha una frequenza nel tempo noh ++ la ripetizione + la frequenza + ogni volta_

++ ESEMPIO.

Nell'esempio 4, l'insegnante non convalida la traduzione in francese anche se è corretta. Vuole dagli studenti uno sforzo per spiegare la parola usando l'italiano. Si nota che ricorre alla riformulazione per chiarire il senso della parola.

Esempio 5: *Dopo aver letto il testo, l'insegnante sta lavorando sul lessico.*

A1: cosa significa^ + camminiamo

I: [si porta davanti alla classe e fa qualche passo] + questo è camminare. + io cammino in classe. Un'altra parola difficile_

Qui la facilitazione si percepisce nell'uso degli aspetti non verbali della comunicazione. L'insegnante attira l'attenzione degli studenti verso di lui, e fa vedere a tutti, camminando, cosa significa "camminare".

Nell'interazione nelle classi osservate, i docenti usano gli indicatori fatici per regolare lo scambio comunicativo senza dover interrompere il turno di parola. Sono secondo Bazzanella (1994: 233),

tutti quelli elementi, appartenenti a varie categorie grammaticali, che, mantenendo aperto il canale tra interlocutori, segnalano, al di là dello scambio verbale, diverse funzioni interazionali (es. richiesta di attenzione, assunzione di conoscenza condivisa, conferma di accordo ecc.). In questo uso si espande quindi la tradizionale accezione di 'fatica', nel senso che l'apertura e il mantenimento del canale vengono determinati e sottolineati da elementi non solo fisici e psicologici, ma piuttosto da elementi di tipo interazionale, che rendono possibile l'innescio dello scambio comunicativo e ne regolano il proseguimento nella direzione voluta.

In effetti, più che un ruolo cognitivo o referenziale, i segnali discorsivi assumono nello scambio comunicativo una funzione interattiva, pragmatica e funzionale. Nel suo ruolo e nella sua posizione di asimmetria rispetto agli studenti, l'insegnante usa alcuni segnali discorsivi, visti come meccanismi di assunzione di accordo, con cui dà per scontato l'accordo dello studente o dell'intera classe. Negli esempi che seguono, si può vedere come l'insegnante sia interessato ad ottenere il consenso degli studenti e nello stesso modo assicurarsi che tutti lo seguono nelle sue spiegazioni:

Esempio 6: *La classe sta lavorando su un esempio di frase con l'uso dell'imperfetto*

I: aveva una camera **noh**[^] ... aveva una camera dove studiava e dormiva +++ aveva una camera quando?

AA: nel passato.

I: nel passato **noh**[^] ++ al momento in cui si parla forse non ha più questa camera + aveva al passato **noh**[^]

Esempio 7: *L'insegnante sta cercando di introdurre i gradi dell'aggettivo*

I: SILENZIO ++ OBOABEK è GIOVANE, + NKWANO è GIOVANISSIMO. + che cosa significa GIOVANISSIMO!

C: [mormorii]

I: **OKAY** ++ [gli studenti continuano a ridere e parlare sottovoce]

A: SILENZIO

I: significa che NKWANO è più giovane di ++ OBOABEK

C: =: OBOABEK

I: OBOABEK + capite la differenza?

AA: sì signora!

I: **OKAY** + quindi oggi parliamo dei +++ [scrivendo alla lavagna] + GRADI
DELL'AGGETTIVO

Esempio 8: L'insegnante dà le istruzioni per l'attività di lettura

I: io leggerò e voi ripeterete dopo di me + **d'accordo?**

C: sì signora_

I: **bene** ++ Adalgisa e il suo non più giovane fidanzato +

AA: Adalgisa e il suo non più giovane fidanzato

Esempio 9: Uno studente ha appena letto la coniugazione di un verbo della prima coniugazione al condizionale presente in base alle desinenze scritte alla lavagna

I: vedi^ + non è difficile ++ hai soltanto paura! (...) **capisci?** ++ devi soltanto fare lo sforzo di parlare + **hein** + di dire qualcosa + e piano piano l'italiano sarà: + più facile_ + **capisci?**

A1: %sì%

I: fate lo sforzo di dire qualcosa in italiano ogni: GIORNO ++ anche salutare un compagno di classe ogni: mattina ++ **capisci?** + in italiano ti aiuterà + **capisci**^

A1: sì^

I: molto bene!

Gli altri segnali discorsivi più ricorrenti che vengono usati dai docenti sono “hein” che può indicare lo stupore di fronte ad una risposta o una reazione degli studenti, “hum” e “euh/euhhh” vengono usati solitamente nei momenti di riflessione e di esitazione del docente. Li ritroviamo in questi turni:

Esempio 10:

I: qual è la differenza tra GIOVANE e GIOVANISSIMO^ ++ **hum**? +

A: è un verbo_

I: **hein**^ +++ se dico + **euhh** ++ OBOABEK è GIOVANE ++ e poi +++ [con lo sguardo l'insegnante cerca tra gli studenti che cominciano a ridere]

E ancora,

I: avanti +++ chi può provare? ++ **hum** ++ tu_ + alzati [indica con la mano uno studente che si alza in piedi]

In realtà, “hum”, “hein” e “euhhh”, sono espressioni non lessicali che traducono la volontà del parlante di non interrompere la comunicazione nei momenti di riflessione. Riempiono le pause e i silenzi e indicano il proseguimento del discorso senza lasciare il turno di parola.

Come abbiamo avuto modo di illustrare in questa trattazione parlando del profilo dei docenti d'italiano della scuola secondaria, nessuno di essi ha soggiornato in Italia, non c'è mai stato per loro un periodo di *full immersion* nella lingua e cultura italiana. Il non uso di segnali discorsivi ricorrenti nelle interazioni scolastiche e in quelle ordinarie in Italia, è forse la conseguenza del poco contatto con i nativi e la lingua neo-standard. In effetti, non si incontrano usi spontanei di segnali discorsivi quali ad esempio cioè, ecco, quindi, allora, dunque, va bene, appunto.

In poche parole, sottolinea Spagnesi (2011: 121), nel suo ruolo di guida al processo di insegnamento e di apprendimento linguistico,

attraverso l'uso di adeguate modalità relazionali e comunicative, l'insegnante deve stimolare scambi comunicativi in cui gli apprendenti esprimono la propria personalità; l'insegnante, anch'egli coinvolto come attore sociale nell'evento comunicativo, ha il compito di moderare e deve mantenere l'equilibrio, evitando di prendere posizione a favore di uno o di un altro apprendente, evitando di tracciare una linea definita fra ciò che pare giusto e ciò che pare sbagliato.

5.1.3 I fenomeni interazionali e la conoscenza scolastica

Nelle sue riflessioni metodologiche sugli sviluppi e le pratiche della ricerca in pedagogia, Mortari (2009) afferma che “il contesto educativo si profila come un sistema dinamico a elevata complessità, perché i nodi del sistema sono costituiti dalle singole individualità che introducono nella processualità relazionale comportamenti solo in certi casi prevedibili e operazionalizzabili dentro un sapere predefinito” (Mortari 2009: 13). Niente è definito a priori, viste le singole individualità e le potenziali reazioni di ognuno, tutto va interpretato rigorosamente a seconda del fenomeno osservato. Analizzare i fenomeni interazionali in classe di lingua significherebbe quindi cercare di capire “ciò che si cela sotto le apparenze sensibili; identificare i nessi e le interconnessioni fenomeniche, ovvero le cosiddette strutture regolatrici, o dispositivi latenti, che i fatti, in una continua metamorfosi repentina e strisciante, vengono ad assumere nel tempo; il ruolo che il soggetto umano svolge nell’esperimento o, comunque, in un contesto di vita quotidiana” (Demetrio 1992: XIX).

Qualunque sia la forma del contesto in cui avviene la comunicazione tra insegnante e allievo, i momenti di interazione hanno un’importanza decisiva, permettono di controllare l’adeguatezza dell’azione educativa al progetto e alle sue finalità, di controllare la qualità e l’efficacia dell’azione educativa stessa. L’interazione in classe è fatta di incomprensioni, contrapposizioni e sovrapposizioni più o meno consapevoli, “di atti comunicativi ispirati alla comune finalità di produrre nel destinatario stesso cambiamenti orientati secondo scelte educative e didattiche” (Lumbelli 1982: 48). Lo studio dell’interazione in classe analizza i comportamenti comunicativi per poi studiare i legami con l’efficienza sul piano dell’apprendimento. Deve quindi essere coerente con i processi di apprendimento e con la realtà empirica. Ci interessa quindi analizzare in che modo le procedure conversazionali, la struttura dell’interazione, insomma quello che viene detto in classe contribuisce a costruire i contenuti dell’insegnamento.

I fenomeni interazionali che si possono osservare in classe sono veramente tanti fra cui le ripetizioni, le riformulazioni, l’alternanza codica, i gesti illustratori e altri codici non verbali, la sovrapposizione dei turni di parole, le varietà di domande, gli esempi. Questi diversi fenomeni possono denotare una pratica interculturale, una

dimostrazione del potere dell'insegnante, un metodo di correzione degli errori prodotti dagli studenti, in una certa misura alcuni atti didattici osservabili possono far emergere una maggiore o minore formazione del docente.

5.1.3.1 La struttura dell'interazione nelle classi d'italiano in Camerun

Gli studi di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) ripresi da (Fele, Paoletti 2003) hanno stabilito che la conversazione ordinaria si basa sul sistema della presa dei turni di parola che regola l'alternanza tra mittente e ascoltatore. Le regole di questo sistema sono largamente condivisi e liberamente gestiti dai partecipanti alla conversazione e includono la presa del turno cioè chi deve parlare, l'ordine dei turni (quando si deve parlare), la lunghezza dei turni (quanto si deve parlare) e il contenuto dei turni (cosa si deve dire) (Fele, Paoletti 2003: 72). Le situazioni istituzionali di conversazione non rispettano sempre queste condizioni. In realtà, gli eventi comunicativi sono inseriti in contesti istituzionali particolari che si basano su regole e relazioni tipiche del contesto scolastico, come di ogni altro contesto istituzionale.

L'interazione in classe differisce dall'ordinaria conversazione per il fatto che i turni sono gestiti di solito dall'insegnante in una sorta di triangolo che parte da lui e si chiude sempre con lui con una valutazione di quanto detto dallo studente. L'insegnante decide chi parla, quando e per quanto tempo.

La struttura del parlato in classe si presenta quindi come una *tripletta*. La tripletta viene definita come un modello ternario costituito dalla domanda dell'insegnante (avvio), la risposta dell'allievo e il commento dell'insegnante. Un commento che Mehan chiama valutazione mentre per Sinclair e Coulthard è il feedback (Fele, Paoletti 2003: 74). Questa valutazione in ambito scolastico, può essere esplicita o implicita e anche in caso di assenza del commento da parte dell'insegnante, il silenzio comporta una forte valenza valutativa, non è mai "neutro", è spesso la reazione a una risposta scorretta, incompleta o semplicemente fuori luogo. La "struttura dell'interazione didattica basata su 'triplette' si incontra soprattutto nei momenti dedicati alla valutazione (interrogazione o esame) e nei formati di lezione di tipo frontale, in cui si riscontra di

solito una predominanza del parlato del docente su quello degli allievi” (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 241).

Consideriamo i seguenti esempi di struttura a tripletta tratti dalle nostre registrazioni:

Esempio 11: *La classe sta facendo degli esempi sugli aggettivi e i gradi dell’aggettivo*

I: chi mi può dare un esempio di aggettivo? ++ [gli studenti stanno chiacchierando a voce alta tra di loro. L’insegnante esce qualche secondo dalla porta e poi torna] ++
SILENZIO ++ NGAGMO [lo studente si alza in piedi ma non risponde. Altri studenti alzano la mano e l’insegnante ne seleziona uno]

A1: bella

I: **bene!** Bella è un aggettivo

...

A2: grande

I: **bene**

A3: alto

I: **sì**

A4: pigro

I: **molto bene!** ++ chi fa una frase con pigro?

Esempio 12:

I: un altro esempio_ [uno studente alza la mano, l’insegnante lo seleziona e si alza in piedi]

A1: (...) %più bella% di classe_

I: (xx) è più bella^ +++

A1: (...)

I: **no^ non va** (...) + OBOABEK [lo studente si alza in piedi e risponde]

OBOABEK: (...) più interessante (...)

I: **molto bene!** ++ il suo lavoro è più interessante del mio ++ [scrive la frase alla lavagna] ++ avete capito un pò?

C: sì signora

Esempio 13:

I: per i verbi riflessivi + quali voci aggiungiamo?

C: [mormorii] (...)

AA: mi ti si ci vi si

I: **bravo!**

Si può vedere attraverso questi esempi come è costruita la struttura dell'interazione in classe. Nel primo esempio, si può notare una serie di triplette costituite dall'apertura-domanda dell'insegnante seguita dalla risposta degli studenti e poi da una valutazione dell'insegnante. L'ultima mossa dell'insegnante è una prosecuzione verso un altro argomento. Queste strutture che si chiudono con una valutazione che incoraggia lo studente o la classe e che contribuisce in qualche modo a consolidare l'acquisito, soprattutto quando l'esempio o la risposta dello studente vengono ripresi dall'insegnante o addirittura scritti alla lavagna.

5.1.3.2 L'alternanza L1/L2 nell'interazione verbale nelle classi di italiano in Camerun.

I contesti multilingui sono in genere caratterizzati da un'alternanza tra le diverse lingue che costituiscono il repertorio linguistico di ogni partecipante all'evento comunicativa. In situazioni di insegnamento dell'italiano all'estero, dove, come l'abbiamo evidenziato, docenti e discenti hanno a disposizione diversi codici linguistici ma che condividono per o meno la conoscenza del francese lingua ufficiale e lingua dell'amministrazione, sono prevedibili momenti di scambio comunicativo in cui vengono infilati, spesso consapevolmente la L1 dei partecipanti. Per di più, se viene considerato il fatto che le classi osservate sono in stadi iniziali dell'acquisizione della LS e che gli apprendenti stanno ancora costituendo la loro interlingua, il ricorso alla L1 diventa allora un vero supporto all'insegnamento e all'apprendimento della lingua *target*.

Lo studio dell'alternanza nell'interazione didattica ha prevalentemente lo scopo di rilevare il suo ruolo come potenziale acquisizionale. Si tratta quindi di vedere se l'uso della L1 o di ogni altra lingua diversa dalla lingua *target* in sede di apprendimento/insegnamento, sia una tecnica efficace per il raggiungimento delle competenze ambite.

Ferguson (2003: 46-48) riassume in tre grandi linee di pensiero le posizioni assunte dagli studiosi sull'uso della L1 nell'interazione in classe di L2:

- la prima vede nell'uso della L1 un'evidente riduzione del tempo di esposizione all'input linguistico, soprattutto nei contesti in cui la lezione è l'unico momento di pratica della lingua straniera. È quindi contraria all'impiego di un qualsiasi codice misto;
- il secondo gruppo promuove invece un uso sistematico e mai casuale delle diverse lingue in presenza. L'alternanza deve però essere sempre un'iniziativa del docente in determinate modalità, mai dello studente;
- la terza linea di pensiero vede nell'alternanza di codici linguistici in classe di LS/L2 (soprattutto in contesti bilingui), una risorsa comunicativa che aiuta insegnanti e studenti a chiarire da un lato e a comprendere dall'altro, i contenuti delle lezioni.

Abbiamo rilevato nell'osservazione delle lezioni registrate nelle nostre classi d'italiano in Camerun, alcuni casi di alternanza del codice linguistico, interessanti e significativi ai fini della nostra ricerca. Gli esempi reperiti e esaminati sono prevalentemente riconducibili a prestiti lessicali ossia, l'uso di un elemento lessicale proveniente da un'altra lingua, di solito la L1 del parlante, in un discorso in L2. Si consideri i seguenti scambi:

Esempio 14:

I: l'imperfetto può avere un valore di durata + cosa significa la durata_

AA: **la durée**

AA: **durée**

A1: fare + fare il bucato

I: [si rivolge a tutta la classe facendo con le mani il gesto di strofinare con le due mani]
cosa significa fare il bucato?

AA: **laver les habits**

I: perché il francese[^] ++ fare il bucato

C: lavare i vestiti

I: sì ++ lavare i: vestiti

L'uso della L1 da parte del docente è spesso una strategia per superare un ostacolo comunicativo. Viene usato sia per tradurre velocemente un concetto ritenuto difficile, senza perdere ulteriore tempo (esempio 18) oppure semplicemente per stimolare la partecipazione e richiamare l'attenzione degli studenti laddove si rischia di perdere il controllo dell'ordine (esempio 19). Vediamo questi esempi:

Esempio 18:

I: quando parliamo di comparativo è quando vogliamo + paragonare ++ capite la parola paragonare?

AA: sì signora

AA: =: no signora

A: tu as compris?

I: =: **comparer** + paragonare + quando vogliamo paragonare due persone o due cose + d'accordo?

C: sì signora

Esempio 19:

[gli studenti stanno chiacchierando mentre l'insegnante spiega il comparativo e scrive gli esempi alla lavagna]

I: usiamo più e di per paragonare d'accordo? [legge alla lavagna] Nzogue è più grande di Nkwano [gli studenti continuano a parlare tra di loro] +++ il primo della classe è più intelligente del: l'ultimo + le premier della classe est plus intelligent que le: + dernier[^]

A: oui madame! [la classe ride]

Gli insegnanti registrati usano molto la L1 nell'esplicitazione del lessico, soprattutto nelle attività di comprensione del testo⁸⁵. Si può notare in modo generale che, il ricorso alla lingua francese da parte degli studenti è segno di un rifiuto di una riflessione metalinguistica, nonostante conoscano il senso della parola italiana. L'alternanza L1/L2 è meno usata dai docenti. Questo dato conferma la percentuale molto esigua del 0,53% del campione studente che dichiarava che in classe, il loro insegnante di italiano fa uso più del francese che dell'italiano. Se non tutte le alternanze hanno una ragione didattica, l'inserzione di parole in L1 è un importante strumento a disposizione dell'insegnante per chiarire ciò che gli studenti non avrebbero compreso immediatamente con l'uso esclusivo della L2.

L'interazione insegnante-studenti è un continuo processo di negoziazione durante il quale gli studenti sono impegnati nell'interpretare le richieste, le domande o le consegne del docente per trovare la risposta corretta, "quella rilevante per l'occasione". Per far ciò, gli studenti possono attingere dalla loro conoscenza del mondo, da quello che hanno imparato precedentemente. È però importante, soprattutto, che i propositi dell'insegnante vengano chiaramente enunciati e compresi dagli studenti.

5.1.3.3 Le domande nell'interazione scolastica

Le domande sono molto frequenti nell'interazione in classe. Assumono diverse funzioni nella gestione delle attività di classe, sono usate per chiedere informazioni, chiarimenti e specificazioni, sia da parte del docente sia da quella degli studenti. Per Ciliberti e Margutti,

in classe le domande dell'insegnante rivestono un importante ruolo nel processo educativo, fungendo da stimolo alla riflessione e alla discussione, da controllo e monitoraggio della produzione degli allievi. Esse fungono anche da spie del tipo

⁸⁵ Illustreremo questa affermazione con esempi presentando le tecniche per l'insegnamento del lessico.

di interazione in corso in quanto indicano il rapporto esistente tra insegnante ed allievi, segnalano la quantità ed il tipo di controllo esercitato dall'insegnante e, dunque, le opportunità di partecipazione concesse agli allievi

Nell'interazione didattica, si riscontrano diversi tipi di domande per manifestare disapprovazione, dubbio, incomprensione, ironia o semplicemente per chiedere un'opinione. Tra i tipi di domande frequentemente incontrate nell'interazione didattiche, ci sono domande di esibizione o domande referenziali del tipo "come si dice in italiano...", domande aperte o chiuse, domande induttive. In modo generale, le domande del docente sono seguite da una valutazione, rispondendo quindi alla struttura della tripletta illustrata nella sezione 5.1.3.1, queste domande sono spesso rivolte a verificare se lo studente conosce la risposta, piuttosto che a cercare nuove informazioni. Sono per Fele e Paoletti (2003: 96) "domande a informazione conosciuta", per Ciliberti e Margutti sono "domande retoriche o domande di esame" e giustificano la presenza del terzo momento della tripletta.

Vediamo una serie di domande a induzione con le quali l'insegnante cerca di attivare le conoscenze degli studenti su argomenti già studiati in classe:

Esempio 20:

I: che cosa abbiamo visto martedì scorso?

C: [chiasso poi silenzio]

I: andiamo velocemente + cosa abbiamo visto[^]

A: la grammatica

I: la grammatica_ + che cosa in grammatica?

C: [parlano tutti insieme a voce alta]

A: l'uso di (...) ++

I: l'uso di: che cosa?

C: bello e quello

I: l'uso di bello e quello vero[^] ++ abbiamo visto un altro argomento di grammatica

Esempio 21:

I: la seduta scorsa + che cosa abbiamo visto? + sì[^] [seleziona uno studente che aveva alzato la mano per rispondere]

A1: il futuro

I: una frase completa ++ la seduta scorsa: +

A1: la seduta scorsa + %abbiamo% visto il futuro_

I: molto bene! + che cosa abbiamo detto + a proposito del futuro[^] +++ come si forma il futuro? ++ sì + TOYOM

TOYOM: ci sono verbi regolari e irregolari

I: ci sono + verbi regolari e verbi: + irregolari

C: =: irregolari

TOYOM: (...) si formano con erò + erai + era + eremo + erete + erano

I: erano[^] + molto bene! Abbiamo le desinenze erò: [mentre l'insegnante scrive alla lavagna, gli studenti ripetono con lui le desinenze della prima coniugazione al futuro]

Un tipo particolare di domanda aperta viene posta dall'insegnante, di cui viene però richiesta una precisa risposta, funzionale al raggiungimento di un obiettivo immediato. Anche se alla domanda corrispondono una diversità di risposte giuste, lo scambio comunicativo costruito sulla sequenza domanda dell'insegnante-risposta degli studenti viene trattato in un quadro argomentativo tracciato e delimitato dall'insegnante. Questo viene definito "reificazione della risposta". Nelle parole di Fele e Paoletti (2003: 166), "il fatto che l'insegnante stabilisce un contenuto preciso come l'unica risposta valida a una domanda aperta, è una procedura conversazionale basilare nel definire quali aspetti di un argomento vanno presi in considerazione, tra i tanti possibili". L'esempio seguente rappresenta un caso di reificazione della risposta:

Esempio 22:

[l'insegnante scrive alla lavagna una lista di parole]

I: SILENZIO

Leggete le parole alla lavagna + andiamo

C: (xxx)

I: no + insieme!

C: giovani + giovanissimo + [altre parole che non si sentono bene]

I: secondo voi ++ euh + a quale classe grammaticale appartengono queste %parole% + [alcuni studenti alzano la mano per prenotare il turno di parola] sono dei verbi^ + sono dei nomi^ sono ++ degli articoli^ + che cosa sono ++ Sì [seleziona uno studente che si alza in piedi per rispondere]

A1: (xxx)tivi

I: sono degli: + AGGETTIVI [va verso la lavagna per scrivere]

C: =: TTIVI

I: chi è d'accordo con lui? [molti studenti alzano la mano] + bene_ ++ quindi oggi la nostra lezione parla di che cosa^

AA: aggettivi

I: =: degli aggettivi^ + ma tutti (??) sono soltanto degli aggettivi? + questo + GIOVANE ++ è un aggettivo + vero! ++ ma GIOVANISSIMO + che tipo di aggettivo è^ +++

C: [mormorii]

I: è sempre un aggettivo? +++ qual è la differenza tra GIOVANE e GIOVANISSIMO? +

A: è un verbo +++

I: hein^ +++ se dico + euh ++ OBOABEK è giovane + e poi + [l'insegnante cerca tra gli studenti che cominciano a ridere]

I: SILENZIO ++ OBOABEK è GIOVANE, + NKWANO è GIOVANISSIMO. + che cosa significa GIOVANISSIMO!

C: [mormorii]

I: OKAY ++ [gli studenti continuano a ridere e parlare sottovoce]

A: SILENZIO

I: significa che NKWANO è più giovane di: ++ OBOABEK

C: =: OBOABEK

I: OBOABEK + capite la differenza?

AA: sì signora!

I: OKAY + quindi oggi parliamo dei +++ [scrivendo alla lavagna] + GRADI DELL'AGGETTIVO.

Quando l'insegnante non ottiene subito una risposta corretta, oppure riceve risposte errate o incomplete, attua una serie di "mosse conversazionali" mirate a orientare gli studenti verso la risposta giusta: sono delle sollecitazioni che si concretizzano ripetendo la domanda, riformulando semplificandola, producendo una frase incompleta che è l'inizio della risposta corretta.

Esempio 23: Dopo l'attività di lettura, gli studenti hanno sottolineato alla lavagna i verbi contenuti nelle frasi del corpus

I: a quale tempo è coniugato questo verbo?

A: l'imperfetto

I: l'im: ^ + non l'imperfetto

AA: l'imperfetto

AA: l'imperfetta

I: il verbo è coniugato a ^

AA: l'impar:

I: l'imper: + non l'imparfait. Si dice l'imperfetto

AA: l'imperfetto [gli studenti gridano e commentano]

I: l'imperfetto del: ?

A: l'indicativo

I: dell'indicativo + molto bene!

Vediamo ora nel dettaglio alcune di queste mosse.

5.1.3.4 La correzione degli errori, le tecniche di riparazione e le tecniche di facilitazione

Alla base dell'interazione asimmetrica tra insegnante e studente, esiste un implicito controllo da parte dell'insegnante sulla correttezza della produzione dello studente. Correzione, ripetizioni e riformulazioni sono caratteristiche del parlato del docente in generale. Nelle classi di lingua in particolare, dove la lingua è insieme mezzo e oggetto di insegnamento, l'insegnante usa queste strategie per assicurare la comprensione e attivare processi di memorizzazione dei contenuti nuovi e corretti.

I docenti osservati nelle classi di italiano usano la tecnica di ripetizione nella terza parte della tripletta, coinvolgendo spesso anche l'intera classe a ripetere il segmento corretto e ritenuto importante.

Esempio 24:

I: che cosa abbiamo detto + a proposito del futuro[^] +++ come si forma il futuro? ++ sì
+ TOYOM

TOYOM: ci sono verbi regolari e irregolari

I: **ci sono + verbi regolari e verbi: + irregolari**

C: **=: irregolari**

TOYOM: (...) si formano con erò + erai + era + eremo + erete + erano

I: erano[^] + molto bene! **Abbiamo le desinenze erò:** [mentre l'insegnante scrive alla lavagna, gli studenti ripetono con lui le desinenze della prima coniugazione al futuro]

C: **erò + erai + era + eremo + erete + erano**

Esempio 25: *L'insegnante chiede agli studenti di produrre esempi di frasi con il comparativo e seleziona uno studente*

I: OBOABEK + [lo studente si alza in piedi e risponde]

OBOABEK: (...) più interessante (...)

I: molto bene! ++ **il suo lavoro è più interessante del mio** ++ [scrive la frase alla lavagna] ++ avete capito un pò?

C: sì signora

Nelle classi osservate, caratterizzate da un numero molto elevato di studenti, in aule di cui non si può modificare la struttura, le ripetizioni servono anche, con un particolare accento ascendente, ad attirare l'attenzione e l'interesse del gruppo classe quando si teme di finire in una situazione di caos totale:

Esempio 26:

I: chi può trovare un esempio dove c'è un'idea di durata?

...

[gli studenti stanno parlando tra di loro e molti non ascoltano l'insegnante]

I: un esempio^ + velocemente +

A: passavo tutte le mattine da mio padre

I: **PASSAVO tutte le mattine da: MIO PADRE**

Il parlato del docente deve essere corretto, chiaro e semplice. L'insegnante è di solito in preda a questo suo ruolo istruttivo e cerca di adempierlo nei migliori dei modi, facendo ricorso a delle riformulazioni. Le riformulazioni differiscono dalla mera ripetizione di un enunciato, sono riprese dello stesso enunciato, in una forma considerata dal docente più o meno leggera e accessibile rispetto all'enunciato originale. "Le formulazioni dell'insegnante definiscono ciò che è stato detto o fatto per tutti gli scopi pratici, cioè si prospettano come 'l'interpretazione corretta'" (Fele, Paoletti 2003: 168).

Esempio 27:

I: chi fa una frase con pigro? +++ una frase con pigro +++ chi mi può formare una frase con pigro? ++ io posso dare l'esempio ehh^

Molti errori corretti dai docenti riguardano l'aspetto prosodico, grammaticale e lessicale dovuti nella maggior parte dei casi a un transfer negativo dal francese, L1 di docenti e discenti. Si considerino i seguenti scambi:

Esempio 28:

I: chi può leggere la prima frase_ [alcuni studenti alzano la mano per chiedere il turno di parola e ne seleziona una] + sì!

A1: da piccolo andavo spesso* all'asilo

I: **SPES**SO + da piccolo andavo spesso all'asilo ++ la seconda frase ++ sì^

A2: Bouba (x) deva il tempo a dziocare* con

I: =: a **GIO**CARE

A2: a giocare con le sue coetanee

...

I: sì^ + la terza frase

A3: i ragadi*

I: NO

A3: i ragasi* si divertivano

I: =: i **ragaZZI**

A3: i ragazzi (...)

I: i ragazzi sì^ ++ ripeti tutta la frase

A3: i ragazzi si divertivano a cantare

I: sì + l'ultima frase

A4: perché avevate guardato la teve*?

I: la **TIVÙ**

A4: la tivù lunedì scorso

Si nota che, in questo scambio tratto da un'attività di lettura, gli studenti presentano molte lacune di pronuncia di parole che non sembrano a loro sconosciute o particolarmente difficili. Se viene considerato il contesto sociolinguistico in cui è stata fatta questa registrazione, si può ipotizzare una distanza dei tratti prosodici tra le lingue romanze e il *fulfuldé* lingua veicolare della zona settentrionale del Paese. Se consideriamo però che, per le quattro frasi del corpus, lette da quattro diversi studenti ci sono stati errori di pronuncia, allora si potrebbe pensare a un eventuale fossilizzazione degli errori accumulati già durante le fasi iniziali di apprendimento dell'italiano per questi studenti.

Esempio 29:

I: chi mi può dare un esempio in cui si può trovare un'idea di durata? La durata del tempo+ [una studentessa alza la mano] + sì[^]

A1: io ho passato due giornate (...)

I: =: io ho passato (...) + ho passato non è l'imperfetto
+ è il: passato prossimo + chi può provare?

Esempio 30:

I: [Mentre scrive alla lavagna] io avevo finito + sì[^] + tu avevi finito ++lui aveva finito
++attenzione + noi avevamo: + finito

A: =: finita

I: noi avevamo[^] ++ noi avevamo[^] +

A: finito

I: noi avevamo finito + voi avevate finito + loro avevano finito +++ seguite + vi ho già detto che + con l'ausiliare avere + non c'è concordanza va bene?

C: sì[^] signore

I: con l'ausiliare essere c'è! ++ [legge una frase alla lavagna] io ero perso + persa ma non si può dire che: + finita + io avevo finita + no!

AA: finito

Gli esempi 29 e 30 illustrano errori di tipo post-sistematici cioè quelli prodotti dopo che la regola sia stata insegnata. Sono quindi dovuti prevalentemente alla distrazione dello studente oppure al relativo impegno dimostrato durante lo svolgimento dell'attività. Come previsto dalle ricerche sull'analisi e la correzione dell'errore in classe di lingua (Cattana, Nesci 2000; Benucci 2011), questo tipo di errore va spiegato e corretto prontamente. Dalle reazioni dei docenti, si evince, in base anche agli obiettivi del corso, che sono errori molto gravi. In effetti, come avremo modo di illustrare nel seguito di questa trattazione, maggiore spazio viene dato allo sviluppo delle competenze grammaticali e lessicali rispetto alle altre abilità.

5.1.3.5 Lo studente nell'interazione in classe di italiano LS

Gli studenti sono parte integrante del processo di insegnamento/apprendimento. Se il docente ricopre il ruolo di detentore della conoscenza e “modello di pensiero”, non è possibile pensare una sua azione didattica senza l'esistenza di studenti, disposti ad accogliere i contenuti che a essi vengono presentati. Inoltre, gli studenti costituiscono quel lato della medaglia con la quale il docente deve attuare continui processi di negoziazione per mantenere l'ordine in classe, attivare la motivazione e la partecipazione emotiva, cognitiva e sensoriale necessaria per l'acquisizione di nuovi elementi.

In contesto scolastico, i doveri dello studente sono principalmente due. La comunicazione deve attivare strategie di comprensione, perciò è importante che l'insegnante chiarisca bene gli obiettivi. Lo studente deve avere la competenza comunicativa e le competenze relazionali che gli consentano di allacciare e mantenere dei rapporti positivi con gli altri interlocutori nell'evento comunicativo cioè il gruppo dei pari e l'insegnante.

Le domande degli studenti sono nella comunicazione didattica una dimostrazione della loro competenza interazionale e della dinamica relazionale della classe. Rappresentano anche il carattere partecipativo e attivo nella classe di lingua. Nelle lezioni registrate, notiamo la quasi assenza di mosse comunicative iniziate dagli studenti. Fanno poche domande, si limitano a rispondere a quelle dell'insegnante o a parlare sottovoce tra di loro. Uno studente ogni tanto fa una domanda nel caos della classe senza prenotare il turno di parola.

Esempio 31:

I: quando parliamo di comparativo è quando vogliamo + paragonare ++ capite la parola paragonare?

AA: sì signora

AA: =: no signora

A: **tu as compris?**

I: =: comparer + paragonare + quando vogliamo paragonare due persone
o due cose + d'accordo?

C: sì signora

In questo esempio, la domanda dello studente si riferisce non all'insegnante ma a uno dei compagni che dice di sapere cosa significhi la parola "paragonare".

I pochi casi in cui si nota la partecipazione attiva ed autonoma degli studenti sono momenti di lavoro sul lessico. Gli studenti si affrettano ad alzare la mano per elencare le parole di difficile comprensione. Nell'osservazione delle classi, si è notato il coinvolgimento attivo degli studenti nei momenti di didattica attiva come le esemplificazioni drammatizzate in cui si mettono in mostra davanti alla classe o in attività che richiedono un loro coinvolgimento multisensoriale. Ricordiamo che ogni essere umano ha delle modalità sensoriali preferite e degli stili predominanti che combina nel modo che ritiene più originale e vantaggioso per percepire, immagazzinare e recuperare successivamente informazioni ed esperienze.

In effetti, l'uomo impara attraverso i suoi sensi. Le modalità sensoriali principali attraverso cui operiamo sono tre: visiva, auditiva e cinestesica. Le persone visive usano gli occhi, e quindi preferiscono vedere cose scritte, leggere, guardare immagini e diagrammi. Per quelle auditive le informazioni passano attraverso le orecchie, amano sentire voci, ascoltare registrazioni, ripetere le cose sia ad alta voce che silenziosamente nella loro mente. La modalità cinestesica è già di per sé multi sensoriale visto che si riferisce sia al movimento che alle sensazioni, al gusto, al tatto, alle sensazioni corporee in genere e a quelle emotive. I cinestesici usano preferibilmente le mani, il corpo o le emozioni. Amano toccare, muoversi, camminare nell'aula, sottolineare, ristrutturare e prendere appunti in quanto il movimento delle mani li aiuta a mantenere l'attenzione. Ricordiamo qua l'esplicita richiesta di uno degli studenti che vorrebbe un docente d'italiano che scrivesse tutto alla lavagna o quelli che elencavano tra le qualità di un buon docente di italiano, anche la capacità a insegnarli la cucina italiana. Una glottodidattica che riesce a soddisfare queste tre modalità di apprendimento è potenzialmente più efficace nel coinvolgere in ogni

istante le diverse categorie di apprendenti presenti nel gruppo classe. Le modalità sensoriali richiamano il concetto di neuroni specchi (Rizzolati, Sinigaglia 2006).

I neuroni specchio sono una classe di neuroni che si attivano quando un soggetto compie un'azione e quando osserva la stessa azione compiuta da un altro soggetto. La loro localizzazione in corrispondenza dell'area di Broca, parte dell'emisfero sinistro del cervello umano le cui funzioni sono coinvolte nell'elaborazione e la comprensione del linguaggio, ha fatto pensare ad un possibile coinvolgimento del sistema specchio nell'origine di alcune modalità della comunicazione umana e in particolar modo nell'evoluzione del linguaggio. In effetti, le neuroscienze hanno dimostrato che grazie al sistema specchio, c'è una forte sincronia tra azione e osservazione. È un sistema in grado di fornire un meccanismo di comprensione delle azioni e di apprendimento attraverso l'imitazione e la simulazione del comportamento dell'altro e poi è in grado di decodificare sia atti transitivi che intransitivi o quelli mimati e quindi anche in assenza di interazione diretta con l'oggetto. Grazie ai neuroni specchio, si può intuire, elaborare e comprendere un'intenzione. A livello cognitivo, i neuroni specchio associano proprietà di tipo tattico, uditivo, percettivo e motorio, si può quindi acquisire una conoscenza attraverso l'imitazione.

Vediamo ora qualche esempio di didattica attiva che ha visto l'attivazione di modalità diverse da quella uditiva prevalentemente usata dai docenti.

Esempio 32:

I: quando dico per esempio + euh: ++ NKWANO vieni +++ NZOGUE ++ NZOGUE + qua [alcuni studenti ridono, l'insegnante dispone i due studenti davanti alla classe, l'uno vicino all'altro. Nzogue è molto alto mentre Nkwano è di statura piuttosto bassa]

A: Nzogue è molto longue_*

I: =: SILENZIO ++ com'è Nzogue? [gli studenti parlano tutti insieme, alcuni fanno con la mano il gesto per indicare l'altezza] + Nzogue com'è? [l'insegnante indica Nzogue, poi Nkwano e chiede di nuovo alla classe] Nzogue come è? [gli studenti ridono e rispondono senza esser stati selezionati dall'insegnante] + è?

A: longo* + è longo*

C: =: alto + alto

I: %non si può parlare tutti insieme% ++ Nzogue è come^

C: alto!

I: è alto + e Nkwano è:^

AA: basso!

AA: (...)

I: sì! basso d'accordo?

C: sì signora

I: Nkwano è più basso di: Nzo

C: =: Nzogue

...

I: posso dire ad esempio che Nkwano è: più bello di Nzogue [tutti ridono con gioia e commentano con parole in italiano e in francese]

A: no: no!

I: è più bello noh! [anche l'insegnante ride e manda i due studenti a sedere ai loro posti]

Nonostante la struttura fissa delle aule e le classi affollate, alcuni docenti provano a coinvolgere gli studenti in attività non statiche in cui alcuni studenti (anche se solo pochi di loro), si alzano per andare alla lavagna o davanti a tutta la classe, provano dei *role play*, calcati su situazioni reali di comunicazione. Anche l'uso degli indicatori fatici da parte dei docenti richiama l'attenzione degli studenti, contribuisce a rendere viva la lezione e a mantenere gli studenti attivi. Vediamo questi esempi in cui gli studenti vengono coinvolti in attività in cui "fanno qualcosa", agiscono:

Esempio 33:

I: osservate attentamente la prima frase + chi mi può dare + chi mi può sottolineare i verbi contenuti nella prima frase^

A: sì signore [alcuni studenti alzano la mano e uno viene selezionato per andare alla lavagna]

A1: [sottolinea il verbo della prima frase e torna a sedersi]

I: vero?

A: yes!

I: vero o no[^]

C: vero! sì sì

I: sì! la seconda frase_ [seleziona un altro studente che va alla lavagna, nel frattempo, altri studenti alzano la mano, chiamano l'insegnante, chiedono di andare anche loro alla lavagna]

A: io

A: =: io

A: =: io io

A: =: signore + signore io[^]

Esempio 34: L'insegnante spiega alla classe come sarà organizzata l'attività orale che intende svolgere. Seleziona un gruppo di studenti che formano delle coppie che simuleranno un primo incontro. Il tema dell'attività è "fare conoscenza"

A1: ciao

A2: buon anno 2013

A1: grazie + come stai?

A2: tutto bene! E tu come stai?

A1: molto bene! Da dove vieni?

A2: io vengo da Foto e tu da dove vieni?

A1: anch'io vengo da Foto! + sono di (...) + quando sei: + quando compi gli anni?

A2: il primo maggio + che cosa fanno i tuoi genitori?

A1: mio padre è insegnante di matematica e mia madre è infermiera + e i tuoi?

A2: (...) + i tuoi auguri per il 2013_

A1: auguri di salute + gioia + e soldi per tutta la mia famiglia + e tu: + quali sono i tuoi auguri per il 2013?

A2: auguri di salute e felicità per tutta la mia famiglia e soprattutto (...) i miei compagni di classe (xx)

A1: arrivederci!

A2: arrivederci!

[i compagni applaudono per la coppia]

Esempio 35:

I: qual è la data di oggi? [molti studenti alzano la mano per chiedere il turno di parola]
+ la data di oggi + sì: [l'insegnante seleziona uno studente che si alza in piedi per rispondere]

A1: oggi è il %giovedì% 4 dicembre

I: =: oggi è il:?

A1: giovedì 4 dicembre 2014_

I: 2014^ + molto bene! + chi la può scrivere alla lavagna? [quasi tutti gli studenti alzano la mano] sì + la ragazza! [si avvicina alla studentessa e le dà un pezzo di gesso per scrivere alla lavagna. La studentessa va verso la lavagna e scrive la data all'angolo destro]

Si può vedere in questi esempi il coinvolgimento attivo degli studenti in attività che comportano la visione e l'azione oltre che l'ascolto della produzione orale dell'insegnante.

5.1.3.6 L'interazione in classe e la costruzione della conoscenza scolastica

Studiare la comunicazione in classe significa riflettere sugli obiettivi e sulle relative attività didattiche, sulle modalità di interagire e sul contesto fisico in cui avviene la comunicazione (Castellani 2000). La comunicazione didattica, verbale o non verbale, è un'interazione volta alla trasmissione della conoscenza scolastica. In classe di lingua, ha come obiettivo il raggiungimento di una competenza linguistica e comunicativa. Perciò, le attività didattiche comprensive del lavoro sul lessico, la grammatica, la cultura, la fonetica e la fonologia, le funzioni comunicative, insomma, le azioni didattiche compiute in classe si orientano verso il raggiungimento di specifici obiettivi prestabiliti dall'organo direttrice del collegio docente, della scuola o del Ministero in carica di tali insegnamenti.

In che modo le procedure conversazionali, i fenomeni interazionali sopra-analizzati, la struttura stessa dell'interazione, quello che viene detto in classe contribuisce a costruire i contenuti dell'insegnamento?

La scuola è costruita su una predominanza di contenuti e di capacità relazionali, relazioni tra docente, discenti, materiali didattici. Essa si basa prevalentemente sul passaggio di conoscenze e abilità dal docente “esperto” all’alunno “incompetente”. In classe di lingua straniera dove gli assunti di base seguono l’approccio comunicativo, i contenuti dell’insegnamento riguardano l’insieme degli elementi che possono contribuire a costruire una valida competenza comunicativa. Coinvolge il lessico e la morfologia, sulla fonetica e la fonologia, sugli aspetti grafemici e testuali. Contano gli aspetti sociolinguistici ossia, le varietà geografiche e temporali della lingua, i diversi registri e gli stili linguistici. Gli aspetti paralinguistici ed extralinguistici occupano un posto rilevante nell’apprendere a comunicare in lingua straniera. Con l’approccio comunicativo, tra i contenuti da veicolare, la cultura del Paese straniero diventa un aspetto di grande rilievo.

Gli studi sull’interazione mettono in relazione il comportamento verbale del docente con i processi di apprendimento dell’allievo. Tra i suoi ruoli principali, deve mantenere l’ordine e la disciplina in classe, comunicare informazioni e contenuti e offrire un minimo di autonomia agli studenti. Di conseguenza, l’attività dell’insegnamento si svolge nella maggior parte dei casi attraverso il parlato nell’interazione tra insegnante e studenti.

A questo proposito, il modo in cui il docente si esprime in classe è una variabile importante nel processo di apprendimento. Dal punto di vista interazionale, è spesso l’unico input orale al quale gli studenti sono esposti all’estero, è l’input più facilmente comprensibile rispetto alla lingua del cinema, della radio o delle canzoni, date le abitudini relazionali tra docente e discenti. Da un punto di vista educativo e istruttivo, l’input del docente è sempre orientato verso il raggiungimento di obiettivi educativi prestabiliti, insomma, verso la trasmissione della conoscenza scolastica.

Il docente di lingua, l’abbiamo visto, esprime attraverso il suo parlato un modello di lingua con le strutture formali, gli usi sociolinguistici adeguati, gli aspetti socioculturali e pragmatici contemporanei. Il *teacher talk*, semplificato per facilitare l’apprendimento della sua disciplina, usa lingua per dare le consegne sui compiti da svolgere in base ai contenuti appresi e alle reali competenze dei suoi studenti. Attraverso il suo parlato, si evidenziano anche le caratteristiche individuali e i tratti

della sua personalità. Insomma, in classe, “oltre al carisma personale, varrà qui la capacità a trasmettere i contenuti, la chiarezza, la scelta del lessico, l’empatia e la disponibilità, ma anche la sicurezza e la competenza” (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 151). In termini di competenze, la minore preparazione del docente mette a rischio la qualità dell’insegnamento, le sue insufficienze contribuiscono alla costruzione di una conoscenza scolastica limitata e, quando si tratta di lessico e di grammatica, le lacune del docente, considerato come “modello di lingua” concorrono alla “fossilizzazione” dell’interlingua dei discenti, i nostri docenti dimostrano la loro limitata competenza soprattutto nell’ambito della fonetica e della morfologia. Vediamo alcuni esempi.

Esempio 36: *Attività di lettura*

A1: Bouba (x)deva il tempo a dziocare* con

I: =: a GIOCARE

A2: a giocare con le sue coetAnee

I: con le sue?

A1: coetAnee

I: coetanEE*

I: sì!

Esempio 37:

A1: passavo durante la mattina da mio padre

I: passavo: tutte le mattine da mio padre ++ passavo tutte le mAttine* da mio padre

Esempio 38: *Gli studenti hanno scritto alla lavagna la coniugazione di verbi al trapassato prossimo e l’insegnante legge il verbo perdere.*

I: io ero perduto ++ vero o falso? + + io ero perduto^ + vero o falso?

AA: vero

I: ero + eri + era + eravamo + eravate + erano è giusto ma il participio passato non è giusto + non si dice perduto! + perdere è un verbo irregolare ++ allora cosa abbiamo^ +

A: perso

I: molto bene +++ perso

A: =: qui a trouvé?

A: j'ai trouvé

I : perso + persa + + dipende dalla persona che parla ++ ero perso eri perso era perso noi eravamo + PERSI eravate persi erano persi ++ questi sono verbi irregolari

Come risulta chiaro in questi esempi, siamo di fronte a uno stravolgimento dell'asimmetria interazionale, almeno per quanto concerne la presunta superiorità delle conoscenze del docente. In effetti, questo docente dimostra una competenza molto limitata dal punto di vista della pronuncia. Nei primi due esempi, in assenza di errori da parte dei due studenti, egli ne corregge la pronuncia, sbagliando. Anche nel terzo esempio, si tratta di un errore del docente, questa volta riguardante la forma del participio passato (coniugato correttamente dallo studente con "ero perduto" dato che la grammatica italiana riconosce due participi passati al verbo perdere.

Questi esempi richiamano all'attenzione il problema cruciale della formazione del docente di lingua straniera per una qualità dell'insegnamento linguistico, tema sul quale ritorneremo nell'ultima sezione di questo elaborato.

Secondo Bernini (2015: 127) "l'acquisizione è innescata dall'interazione con altri parlanti; l'interazione è il fondamento della trasmissione del sapere nell'insegnamento". L'interazione in classe si gioca tra docente e discenti e tra allievi. Se l'insegnante è la guida e il rappresentante dell'istituzione-scuola, l'apprendente di lingua è un soggetto sociale, carico delle sue conoscenze pregresse, della sua cultura e della sua individualità, inserito nel gruppo classe composto da altri soggetti, tutti legati da rapporti sociali.

Nella classe di lingua, osservano Bosc e Minuz (2012: 94), "la lezione è un evento comunicativo complesso nel quale, attraverso l'interazione verbale e non verbale tra i partecipanti, si trasmettono conoscenze e si sviluppano competenze, insieme alla consapevolezza dei valori attribuiti socialmente a tali conoscenze e competenze". I fenomeni interazionali analizzati nei paragrafi precedenti sono le componenti della lezione di lingua. In effetti, questi fenomeni, che si evidenziano nelle conversazioni

tra docenti e discenti, tra discenti e i pari, si verificano a seconda dello scopo dell'interazione, della struttura della lezione e quindi del compito da svolgere. Ad esempio,

- l'asimmetria interazionale che caratterizza la comunicazione didattica si manifesta attraverso vari livelli di dominanza che conferiscono al docente, rappresentante dell'istituzione, il potere di gestire e orientare l'azione didattica verso obiettivi utili e validi (Ciliberti, Margutti). Questa dominanza è quantitativa (il docente occupa più tempo e spazio degli altri interagenti), interazionale (gestisce lui i turni di parola in classe), semantica (sceglie e controlla gli argomenti in discussione) e strategica (incide sui risultati finali dell'interazione);
- la struttura stessa dell'interazione in classe, costruita sulla tripletta, si chiude con una valutazione del docente. La valutazione può essere positiva, negativa o esprimere semplicemente l'incompletezza e la non sufficienza della risposta (specie quando il docente ignora la risposta o rimane in silenzio). Questa parte valutativa ratifica o meno l'acquisizione di un "sapere" e quindi il passaggio dall'input all'intake dello studente;
- l'alternanza tra L1 e L2, oltre a essere una valida strategia per superare gli ostacoli comunicativi, contribuisce insieme alle ripetizioni e alle riformulazioni ad ampliare il lessico dell'italiano;
- la correzione degli errori degli studenti e le varie domande stimolano la riflessione e la discussione, aiutano a monitorare le difficoltà degli apprendenti, la quantità e la qualità di input acquisito;
- gli esempi drammatizzati, le attività che coinvolgono le modalità visiva e cinestesica oltre che la solita modalità auditiva contribuiscono ad acquisire conoscenze in classe.

I fenomeni interazionali si presentano come strategie e tecniche di insegnamento e di apprendimento dell'input, nella misura in cui, nel corso della conduzione delle attività scolastiche ordinarie, la definizione, l'attivazione e la strutturazione dei contenuti

scolastici avvengono attraverso le procedure conversazionali. In effetti, sottolinea Vedovelli (2014: 149), “la quantità e la qualità della rete di scambi comunicativi all’interno del rapporto fra docente e allievi, fra allievi, fra contesto formativo e contesto extra didattico sono decisivi per sviluppare quell’input linguistico-comunicativo che nutre, promuove e sviluppa i processi di elaborazione della competenza in L2”

5.2 L’analisi delle strategie didattiche nelle classi osservate

Le scelte metodologiche del docente sono riconducibili alla scelta dell’approccio e del metodo didattico. Questo si verifica nelle tecniche attuate in classe nelle diverse fasi della lezione. L’approccio rappresenta la filosofia teorica multidisciplinare che sottostà alle scelte del docente. Esso si realizza nella scelta di un metodo che a sua volta, prevede la selezione di tecniche e strategie volte a proseguire gli obiettivi prefissati (Balboni 1994, 1998).

Le strategie attuate dai docenti per l’insegnamento dell’italiano vengono influenzate dalle norme del sistema scolastico e dalle condizioni sociali e culturali del Paese. Si tratta ad esempio del monte-ore destinato alle lingue straniere (quattro), della struttura della classe o del numero di studenti per classe, della formazione che hanno ricevuto come studente in generale e come apprendente dell’italiano come lingua straniera, del valore della posizione asimmetrica tra l’insegnante e gli studenti. Nelle situazioni concrete di classe, il docente tende però ad attivare specifiche strategie in base all’obiettivo definito per una lezione, per il consolidamento di una precisa competenza. Le sue scelte dipendono anche dal tipo di apprendenti con cui ha a che fare, i loro bisogni, le loro attese, la loro motivazione e soprattutto il loro stile di apprendimento. In effetti dice Vedovelli (2014: 180),

entro un panorama di generico interesse culturale verso la nostra lingua si possono trovare, allora, apprendenti caratterizzati da ritmi lenti di acquisizione [...] apprendenti più orientati a un insegnamento basato sulla esplicitazione costante delle strutture formali della lingua, e ciò anche a causa delle abitudini contratte nel sistema scolastico locale, rispetto ad altri dove è più forte l’interesse

alla gestione dei processi di comunicazione indipendentemente dalla capacità di controllo riflesso delle strutture formali della lingua”.

Le tecniche didattiche vanno quindi privilegiate le une rispetto alle altre, in funzione sia delle abitudini culturali e scolastiche, sia delle necessità degli studenti e del curriculum. Cosa succede realmente nelle nostre classi d'italiano in termini di sviluppo delle abilità? Come procedono gli insegnanti nelle classi osservate? Ci interesseremo anche al posto riservato alla cultura straniera e alle strategie sviluppate dagli stessi studenti per facilitare il loro apprendimento.

5.2.1 Le abilità linguistiche

Tra le mete chiaramente definite nei programmi per l'insegnamento dell'italiano LS nelle scuole in Camerun, figura in primo piano l'acquisizione di una competenza comunicativa dell'italiano con le sue quattro caratteristiche di base: sapere la lingua, saper fare lingua, saper fare con la lingua e saper integrare la lingua con altri codici.

5.2.1.1 Le abilità ricettive: la comprensione orale e scritta

In generale, la ricezione di un messaggio, scritto o orale, in lingua straniera, presuppone la decodificazione del blocco linguistico con il quale entriamo in contatto. Questo processo scaturisce dalla combinazione di tre fattori principali (Balboni 1994, Angelino 2009): la *expectancy grammar* o la capacità di formulare ipotesi su quanto può essere detto o scritto in una data situazione (ipotesi che verrà poi confermata, modificata o smentita durante l'ascolto o la lettura), le conoscenze enciclopediche condivise dai parlanti e il livello di competenza comunicativa raggiunta dall'apprendente.

Lo sviluppo dell'abilità a comprendere testi scritti prevede il contatto con la lingua scritta. La tipologia del testo da presentare in classe di lingua dipende dal docente e dalle sue scelte metodologiche. Il docente si può appoggiare al manuale di riferimento

o apportare materiale selezionato da altre fonti, nel rispetto del perseguimento degli obiettivi prefissati.

Un percorso didattico costruito sull'unità didattica e cioè su una rete di unità di apprendimento è basato su un testo scritto o orale, considerato come l'unità minima di analisi della lingua.

Non essendoci a disposizione della classe un manuale di riferimento per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano, i testi vengono presentati agli studenti su pezzi di pagine volanti o scritti alla lavagna. Le fotocopie non presentano in genere nessun'immagine, né esercizi per guidare e verificare la comprensione del testo come la scelta multipla, la griglia o la trascodificazione. L'insegnante, come osservato nelle lezioni, fa qualche domanda aperta sul testo e gli studenti rispondono oralmente. Il lavoro sul testo è principalmente un breve lavoro sul lessico.

Nelle attività di lettura, limitate alla lettura del testo (testo semi lungo o frasi brevi) che costituisce il corpus alla base dell'unità di apprendimento, i docenti mirano a una prima comprensione globale attraverso una lettura estensiva. Nella maggior parte del tempo, si procede a una lettura intensiva in cui ci si ferma su ogni parola nuova o ritenuta difficile dagli studenti. In una delle lezioni osservate, l'insegnante procede con una lettura-ripetizione corale di tutto il testo dalla classe. Il testo viene poi letto, sempre in modo corale e a turno, da ognuna delle quattro colonne di studenti presenti in classe. Si ferma solo quando percepisce un errore di pronuncia. Si capisce che a parte la spiegazione delle parole difficili elencate dagli studenti, non esistono strategie di intervento sul testo, che comprendano una rielaborazione del testo o una semplificazione tramite immagini o altri supporti non verbali.

Non esistono nemmeno, nelle lezioni osservate, strategie di intervento sul lettore prima della lettura, "che puntano a favorire la comprensione di un testo facendo leva sulle preconcoscenze ed aspettative dell'allievo" (Balboni, Daloiso 2011: 97). In effetti, in quelle classi, è solito iniziare l'attività di lettura con queste istruzioni del docente: "io leggerò e voi ripeterete dopo di me, d'accordo?" oppure "scrivete il corpus nel quaderno" e dopo qualche minuto, "chi mi può leggere la prima frase" o ancora, gli studenti seguono l'insegnante che distribuisce le fotocopie e poi si mette in posizione centrale per cominciare la lettura.

La comprensione orale è limitata in classe al parlato del docente, visto che non vengono usati materiali integrativi, sonori o visivi. Benché occupi un tempo maggiore nell'interazione orale, il parlato dell'insegnante è maggiormente orientato verso la spiegazione delle regole e i relativi esempi, sulla lettura ripetizione del corpus o di quanto detto da uno studente all'interno di una tripletta. Ricordiamo con Balboni e Daloso (2011: 88) che, "lo sviluppo della comprensione orale presuppone che gli studenti siano esposti ad un input linguistico corretto, ricco e situazionalizzato, che non sempre il docente non madrelingua è in grado di offrire senza il supporto di materiali audio". Come illustrato prima, la totalità dei nostri docenti non è madrelingua, hanno ricevuto una formazione solo a livello locale e quindi hanno avuto poche possibilità di esposizione ad input orale. Inoltre, le condizioni logistico-strutturali delle aule non consentono il facile uso di materiale audio o visivo.

Nell'analisi dei fenomeni interazionali osservati nelle nostre classi, si è potuto vedere quanto le strategie di facilitazione come la ripetizione, la riformulazione, l'alternanza tra L1 e LS favoriscano la comprensione linguistica. Anche le domande degli insegnanti, sia nelle triplette che nelle loro forme induttive e di esibizione sono molto frequenti nella forma orale e sempre in lingua italiana.

Un'altra tecnica di comprensione orale molto usata dai docenti d'italiano nelle classi osservate, è l'accoppiamento tra lingua ed elementi non linguistici. In effetti, appare come una tecnica di esplicitazione del lessico, fase in cui il docente usa prevalentemente i gesti per evitare l'uso della L1. Si è citato l'esempio del docente che fa il gesto di camminare lungo il piccolo spazio tra i banchi e la lavagna murale. In altre lezioni, altre parole come "pettinare", "specchio", "profumare", "negare" vengono definiti con l'aiuto di gesti e mimiche del docente.

La fase di motivazione è anche una strategia di comprensione: in effetti, non a caso in qualsiasi unità di apprendimento si raccomanda di partir sempre dalla motivazione. All'inizio della lezione, è utile che gli studenti abbiano chiari gli obiettivi di quella lezione per poter da una parte attivare le conoscenze pregresse che servono da background su cui si aggregheranno le nuove conoscenze, e dall'altra, "dichiarare le proprie aspettative" (Bertocchi, Fioroni, Sidoli 1994: 50). L'esplicitazione degli obiettivi della lezione o della singola attività guida gli apprendenti ad attivare le

strategie più adatte ad ognuno di loro per accogliere gli elementi nuovi: potranno scegliere a seconda dei fini, un'attitudine più analitica o più globale, attenti a elementi particolari o no, formulare domande mirate, aiutarsi di altri codici ecc. si nota nelle lezioni osservate che la fase di motivazione all'inizio dell'incontro è molto breve e dopo alcune considerazioni generali, subentra l'aspetto cognitivo degli studenti, attraverso una riflessione su gli aspetti grammaticali presentati nell'ultima lezione.

5.2.1.2 Le abilità produttive: la produzione orale e scritta

Le abilità di produzione orale o scritta ricoprono un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una lingua straniera nella misura in cui, imparare una lingua significa saper produrre e “trasmettere messaggi vincenti” in essa. In effetti, saper parlare e saper scrivere implica un grande ventaglio di conoscenze (Salvalaggio 2009: 66-67):

- favoriscono nell'apprendente la percezione della comunicazione come un sistema di cui fanno parte un contesto e degli scopi definiti, degli attori, dei ruoli da svolgere, dei canali privilegiati. Questi elementi determinano le scelte linguistiche, paralinguistiche e extralinguistiche adeguate;
- inducono lo studente a considerare il testo come un tutto fatto di coesione e di coerenza;
- lo obbligano a riflettere sulle regole di carattere costitutivo e di carattere culturale dei vari generi testuali.

Le tecniche simulate, le drammatizzazioni e i *role-play* sono usati nelle classi osservate per sviluppare l'abilità a parlare e principalmente per verificare l'uso degli atti comunicativi e le relative funzioni.

Non ci sono momenti di monologo degli studenti e l'interazione in classe è sempre costruita su una tripletta che inizia con una domanda dell'insegnante, volta a verificare le conoscenze acquisite dagli studenti.

Nel questionario rivolto ai docenti, una delle domande si è interessata ad indagare le priorità glottodidattiche nello sviluppo della produzione orale. L'analisi delle risposte ha messo in luce (figura 31) che il parametro più importante per i docenti è l'efficacia comunicativa (53% delle scelte), seguita dalla correttezza formale (35%). Questo dimostra una volontà di realizzazione dell'approccio comunicativo che però non si verifica molto nelle lezioni osservate.

Si rilevano comunque alcuni momenti di interazione naturale tra docente e studenti su argomenti semplici della vita quotidiana in cui la lingua è usata come autentico mezzo di comunicazione.

Esempio 39: La classe sta facendo un'attività di verifica attraverso la correzione di un compito che hanno svolto individualmente a casa. Uno studente sta leggendo il suo testo e l'insegnante scrive i verbi alla lavagna:

A1: io mi sveglierò

...

A1: farò colazione

I: farò[^] ++ farò colazione ++ fare colazione [con le mani, fa il gesto di mettere qualcosa in bocca] + con che cosa fate colazione? Sì[^] [seleziona un allievo che ha alzato la mano] con che cosa fai colazione ragazzo? + come ti chiami?

A2: VANI

I: Vani con che cosa fai colazione?

VANI: (...)

I: sì[^] [l'insegnante seleziona un altro studente] + ogni mattina con che cosa fai colazione_

A3: %ogni mattina faccio colazione con il riso%

I: con il riso + lui mangia il riso ogni mattina prima di venire in classe + ragione per la quale alle dodici lui dor: + dorme già ++ e tu[^] che cosa mangi ogni mattina?

A4: (...)

I: no! + fai una frase[^]

A4: per fare colazione + euhh mangio + le: + le: %beignets%

I: le: + le frittelle

A4: mangio le frittelle e %bere il latte%

I: e:? bevi il: latte? ++ io?

A4: bevo il latte

I: bevo il latte + molto bene

A4: mangio (xx) la* pane

I: no! non si dice la* pane + che cosa?

A4: il pane

I: il: pane + bene ++ lei mangia il: pane + il pane con: il burro o alcuni mangiano + prendono la PAPPA + sapete che cosa significa la pappa?

AA: sì^

AA: =: la bouillie

I: bere la pappa

Questo esempio sembra quasi una conversazione in una situazione reale di comunicazione, fatta di false partenze, di ripetizioni, di esitazione, su un argomento dei più semplici della vita quotidiana.

L'abilità di scrittura è scarsamente curata nelle lezioni osservate. Consiste per lo più nella mera ricopiatura sia del corpus scritto alla lavagna, sia dei contenuti che l'insegnante detta o scrive alla lavagna. L'attività di scrittura così descritta non presenta nessuno scopo comunicativo e creativo dello studente.

In generale, l'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie presenta ancora caratteristiche che ne ostacolano una soddisfacente valutazione: la mancanza di manuali di riferimento, l'alto numero di studenti all'interno dell'aula, difficilmente compatibili con le moderne teorie didattiche, la scarsa formazione dei docenti. Per quanto riguarda le abilità linguistiche, si nota che quelle ricettive assumono un maggiore peso rispetto a quelle produttive. Gli studenti sono esposti ad input linguistico del loro docente per la maggior parte del tempo che dura la lezione e la comprensione scritta si limita alla lettura del testo corpus. Abbiamo osservato pochi momenti di produzione linguistica, sia nel monologo che nel dialogo iniziato dai docenti. I soli momenti in cui usano la lingua in classe è nella risposta alle domande del docente e i momenti di drammatizzazione e di *role-play*.

5.2.2 Il lessico e la grammatica

Il “sapere la lingua”, polo importante della competenza comunicativa, riguarda i meccanismi di funzionamento delle lingua italiana. Si tratta dell’insegnamento/apprendimento delle norme e delle regole grammaticali, lessicali, morfosintattiche, grafemiche e testuali, non ai fini stessi come nell’approccio formalistico, bensì come parte di un tutto che contribuisce a curare l’efficacia comunicativa.

5.2.2.1 Le tecniche didattiche per lo sviluppo del lessico

Acquisire il lessico di una lingua significa in termini psicolinguistici “percepire una parola o un item lessicale (cioè un’espressione di più parole con un significato unitario), di accomodarli nella nostra memoria semantica, per poterli poi recuperare in pochi millisecondi quando li si ode o li si usa in un testo” (Balboni 2002: 120). Il problema in ambito glottodidattico è, come sottolinea Balboni, trovare le tecniche per l’insegnamento della grammatica della formazione lessicale, trovare delle strategie adeguate per la memorizzazione del lessico.

Nelle classi osservate, i momenti dedicati all’insegnamento del lessico seguono molto spesso l’attività di lettura del testo e sono in realtà inseriti nella fase di lavoro di esplicitazione del testo-corpus.

Ricordiamo che i nostri docenti usano molti materiali creati da loro stessi o tratti da altre fonti. I docenti intervistati dichiarano di usare prevalentemente materiali autoprodotti perché riflettono i bisogni e gli obiettivi della lezione e il materiale autentico è considerato troppo difficile per i livelli principianti.

Questa però non è una scelta volontaria dei docenti, bensì una costrizione visto che non esiste al momento della raccolta dei dati un libro di testo di riferimento per l’insegnamento dell’italiano nelle scuole secondarie in Camerun. Docenti e studenti si trovano nell’obbligo di creare o selezionare i testi da usare in classe per gli uni, e per

gli altri di leggere testi fotocopiati senza nessun valore funzionale in termini di motivazione. Uno delle particolarità che ricoprono i testi creati *ad hoc* è proprio il fatto di calibrare il lessico e gli elementi grammaticali esclusivamente in funzione di quanto sanno già gli studenti frequentanti e sull'obiettivo che si intende raggiungere nell'ambito dell'unità di apprendimento.

Dopo la lettura del testo, è solito avviare il lavoro sul lessico con domande del tipo: "ci sono parole difficili nel testo?", "ci sono nel testo parole che non avete capito?" o ancora, "adesso facciamo un po' di lessico!". Gli studenti elencano allora tutte le parole nuove o parole difficili che vengono tradotte, semplificate, riformulate o inserite in esempi concreti per facilitarne la comprensione.

Esempio 40: Dopo la lettura ripetizione del testo

I: prima di continuare + facciamo un po' di lessico + d'accordo? [scrive alla lavagna]

C: sì signora!

I: quali parola + parole + non avete capito_ ++ sì^ [seleziona una studentessa che aveva alzato la mano]

A1: innamoratissima_

I: innamoratissima + [scrive alla lavagna] + nella parola innamoratissima + che cosa abbiamo? + NZOGUE [lo studente si alza in piedi ma non risponde] + che cosa abbiamo nella parola innamoratissima?

A: (...)

I: no! una parola non un verbo ++ abbiamo + abbiamo amore^ + d'accordo? ++ secondo voi + una persona che è innamorata + com'è questa persona? +++ chi ha un'idea? [gli studenti parlano tra di loro]

I: (...)

AA: (...)

I: un'altra parola^

...

I: un'ultima parola + ultima parola poi passiamo ad altra cosa

A: sorprendente

I: sorprendente? + è una parola difficile? + sorprendente è qualcosa che sorprende! ++
d'accordo? Per esempio ++ entrate in classe + d'accordo^ + trovate + non so + hum
+++ un grosso pesce + conoscete il pesce noh^ + trovate un grosso pesce per terra +
siete sorpresi d'accordo? + è qualcosa di sorprendente ++ surprenant

Si può vedere proprio con questo esempio che l'insegnamento del lessico non viene programmato per insieme ma per parole isolate e a caso, l'insegnante fa riferimento a una parola conosciuta, dello stesso campo lessicale, per esplicitare il senso della parola difficile.

Vengono usate anche le opposizioni o i contrari e l'accoppiamento parola-azione. Ad esempio per esplicitare il lessico, un insegnante fa qualche passo davanti alla classe per spiegare la parola "camminiamo", un altro fa finta di specchiarsi usando il palmo di una mano come specchio e facendo finta di truccarsi, un altro ancora esce e entra in classe per far capire il significato di "uscire".

L'insegnante usa la tecnica di traduzione lessicale sotto forma di alternanza tra L1 e L2 (cfr. sessione 5.1.3.2), di solito in modo immediato senza perdere ulteriore tempo nella riflessione o l'induzione verso la comprensione oppure per superare un ostacolo comunicativo o semplicemente lo usa per accontentare una chiara richiesta dello studente (esempio 40). Si è notato che in classe d'italiano, l'uso dei gesti ossia spiegare una parola con un'azione è regolarmente usata dai docenti per evitare il ricorso alla L1. È una tecnica molto apprezzata dagli studenti che sembrano divertirsi. In effetti, si può capire che con questa tecnica, l'insegnante attiva la memoria visiva degli apprendenti, coinvolgendoli spesso in attività sensoriali in cui devono compiere l'azione o trovare loro stessi l'oggetto al quale la parola fa riferimento.

Esempio 41:

I: parole difficili nel testo? ++ Parole che non avete capito bene?

A1: antepenultimo banco

I: antepenultimo banco? + Chi può spiegare la parola antepenultimo banco?

A: [alzando la mano] io professore + c'est au chaba

I: [indicando un allievo al primo banco]: vai a mostrare +++ (l'allievo si alza e va verso il fondo della classe. Mostra un banco] sì, è questo

A: io professore

I: e il banco che è in fondo come si chiama? ++

AA: ultimo banco

I: e il banco che è davanti all'antepenultimo banco?

A1: il penultimo banco

...

I: attento! Ci siamo sbagliati + l'antepenultimo banco non è questo [toccando il penultimo banco] non è questo. Dov'è l'antepenultimo banco? [seleziona un allievo che si alza e va a toccare il banco giusto] + sì^ + è questo + è questo l'antepenultimo banco. E questo è? [mostrando il penultimo banco]

C: il penultimo banco

I: [mostrando con il dito] questo è?

C: l'ultimo banco

I: ne riparleremo dopo! [mostrando con il dito] antepenultimo banco, penultimo banco, ultimo banco. Possiamo fare la stessa cosa ++ chi è il penultimo della classe per la prima sequenza? Chi è? +

C: [grida, risate, rumori] eeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee^

L'uso delle tecniche insiemistiche, che implica anche il lavoro di squadra o in coppia, con attività come la creazione di campi semantici e lessicali, "fuori l'intruso" o il gioco dei contrari, è estremamente raro o nullo nelle classi osservate. Questo lascia intuire che, se le attività sul lessico sono così costruite, cioè su parole isolate e non per insieme, allora non contribuiscono molto all'apprendimento e alla memorizzazione di quel lessico, eppure importante per poter comunicare in lingua straniera.

5.2.2.2 L'insegnamento della grammatica italiana

In passato, la grammatica è stata al centro di molti approcci all'insegnamento apprendimento delle lingue straniere. L'approccio formalistico e quello strutturalistico, pur in modi diversi, mettono al primo posto l'acquisizione delle regole e norme linguistiche e puntano sulla correttezza formale e tralasciano l'uso, cioè la dimensione funzionale della lingua.

Il metodo grammatico-traduttivo, particolarmente incentrata sulla grammatica, ossia sulla morfosintassi, l'analisi della forma e della flessione delle parole con l'ausilio della lingua madre degli studenti (Balboni 1985, 2002). Dagli anni settanta in poi, con gli approcci comunicativi e i metodi psico-affettivi, si considera che l'apprendimento di una lingua straniera è mossa dalla volontà o la necessità di comunicare in essa, si mette l'accento sull'individuo che apprende, valorizzando i suoi stili cognitivi e affettivi, le sue preconcoscenze e le sue attese. La grammatica non è più il punto fondamentale dell'apprendimento linguistico, bensì un elemento tra tanti altri che contribuisce a raggiungere da parte dell'apprendente, una perfetta competenza comunicativa.

Il termine grammatica fa riferimento a una gamma molto ampia di significati che, su certi aspetti, prende in conto gli elementi costitutivi di una competenza linguistica, cioè le categorie grammaticali, il lessico, la fonologia, la testualità, la sintassi. Gli sviluppi della glottodidattica che criticano e superano gli approcci formalistici, promuovono un insegnamento della grammatica in modo induttivo e non più deduttivo, che porta lo studente a imparare in modo graduale, attraverso ipotesi, facendo leva sulle conoscenze già acquisite. Si tratta di osservare la lingua, di indurre i meccanismi di funzionamento e cogliere il suo variare, in modo che la scoperta della regola sia il risultato di un ragionamento provato.

Dall'osservazione delle lezioni registrate, si evince, spesso subito dopo la breve fase di motivazione, che l'insegnamento dell'italiano in Camerun segue un approccio tradizionale basato sulla dominanza della grammatica. In effetti, in tre lezioni delle cinque osservate, nella fase di raccordo con l'ultimo incontro, alla domanda dell'insegnante "che cosa abbiamo visto l'ultima volta?", seguono risposte del tipo "il futuro, il futuro semplice", "l'uso di bello e quello" o ancora semplicemente "la grammatica". Nel seguito della lezione, si nota che il tempo occupato

dall'insegnamento degli aspetti morfosintattici supera di gran lungo metà del tempo dell'intera unità di apprendimento. Si verifica ad esempio un complesso di circa un'ora di grammatica su un totale di un'ora e trentacinque minuti da una parte e dall'altra, circa un'ora e quindici minuti su un totale di un'ora e quaranta minuti di lezione.

Un altro dato che spicca dall'osservazione delle lezioni è il fatto che tutti i docenti insegnano la grammatica in modo esplicito, separando il momento grammaticale dagli altri momenti della lezione e scandendo esplicitamente ogni fase della sintesi-riflessione grammaticale. Vediamo queste parole dei docenti che illustrano bene quanto appena dichiarato:

Esempio 42:

I: oggi vediamo l'imperfetto e il trapassato: prossimo ++ cominciamo con l'imperfetto"

...

I: l'imperfetto (...) + adesso facciamo la formazione [scrive alla lavagna] + l'imperfetto si forma^ sulla radice

...

I: va bene? + continuiamo ++ posso cancellare questa parte noh^

AA: sì!

I: gli ausiliari +++

...

I: i verbi riflessivi + facciamo tutta la coniugazione + per i verbi RIFLESSIVI + [sta scrivendo alla lavagna]

...

I: i verbi + i verbi ++ con il suffisso urre + i verbi con il suffisso urre + abbiamo + condurre + ridurre + produrre + e + tradurre

...

I: avete capito noh^

AA: sì!

I: andiamo con il trapassato ++ facciamo il trapassato per finire

Esempio 43:

I: quindi oggi parliamo dei: +++ [scrive alla lavagna] + GRADI DELL'AGGETTIVO

Esempio 44: *Dopo il lavoro sul lessico del testo:*

I: dopo questo passiamo al nostro elemento:

AA: =: grammaticale

I: =: prima + prima dell'elemento
grammaticale + facciamo un po' di: + PRONUNCIA

...

I: allora passiamo alla grammatica [si avvicina alla lavagna per scrivere] + qual è la lezione grammaticale del testo?

A: =: il verbo pronominale_ [altri studenti parlano sottovoce]

I: shut: + qual è la lezione grammaticale all'interno del testo^ + qual è la lezione grammaticale? [alcuni studenti alzano la mano] + sì! [l'insegnante ne seleziona una]

A1: i verbi pronominali

I: sì^ + benissimo ++ i verbi pronominali

In questo ultimo esempio (esempio 44), si può notare la reazione spontanea degli studenti nell'individuare la progressione della lezione. Sembra essere un vero rituale in cui un preciso elemento segue un altro e così via. Nell'esempio 42, si vede bene questa scansione netta e chiara tra un momento della lezione e un'altra, tra una regola dello stesso elemento grammaticale e un altro. Insieme al tempo dedicato alla grammatica, si può dedurre che per questi docenti, un vero apprendimento della lingua straniera è basato fondamentalmente sull'acquisizione delle regole formali e delle norme di funzionamento dei suoi elementi. Questo dato contrasta con il 65% dei docenti che hanno risposto al questionario, che hanno scelto l'approccio comunicativo come quello prevalentemente usato nelle loro classi. Anche i docenti che hanno preso parte alle interviste dichiaravano in maggioranza di mettere l'accento sull'aspetto comunicativo, cercando di inserire l'aspetto grammaticale all'interno di attività più interattive. Solo tre dei dodici docenti sostenevano formalmente di far uso del metodo grammatico-traduttivo con lezioni centrate sulla grammatica e sul lessico.

In generale, gli insegnanti osservati spiegano le regole della grammatica normativa, dall'uso alla formazione, e lasciano poco spazio ad una tecnica costruttivista. Sulle cinque lezioni analizzate, solo uno degli insegnanti cerca di portare avanti un metodo induttivo attraverso il quale, nella fase di analisi e sintesi grammaticale, coinvolge gli studenti nell'individuazione dell'elemento grammaticale nel testo. Gioca poi su una combinazione di ipotesi formulate dalla classe seguita da esempi, prima di passare, nella fase conclusiva, alla sintesi grammaticale a modo di esplicitazione della regola. L'esempio che segue è estratto da un'attività di grammatica in cui possiamo individuare queste diverse fasi:

Esempio 45:

I: allora passiamo alla grammatica [si avvicina alla lavagna per scrivere] + qual è la lezione grammaticale del testo?

A: =: il verbo pronominale_ [altri studenti parlano sottovoce]

I: shut: + qual è la lezione grammaticale all'interno del testo^ + qual è la lezione grammaticale? [alcuni studenti alzano la mano] + sì! [l'insegnante ne seleziona una]

A1: i verbi pronominali

I: sì^ + benissimo ++ i verbi pronominali ++ è vero! ma + come abbiamo fatto per capire che sono verbi pronominali^ ++ come facciamo per sapere^

A1: c'è MI

I: che cosa è?

A1: euhh^

I: chi lo può aiutare?

A2: ci sono due pronomi ++ pronomi personali e pronomi: +++

C: (...)

I: pronomi RIFLESSIVI + i verbi pronominali si coniugano con i verbi + con i pronomi: RIFLESSIVI + e qual è il loro infinito? [prende in mano la fotocopia del testo e legge] + io mi alzo + qual è l'infinito di io mi alzo?

A: Professore^ [alzando la mano]

I: sì^ TU!

A1: alzare

I: alzare? + non è alzare

AA: = : no + no

A2: alzarsi

I: alzar: ^

C: =: si

I: benissimo + alzarsi [scrive alla lavagna] + io mi sveglio + infinito? ++ io mi sveglio
[continuano con tutti i verbi riflessivi del testo]

...

I: osservate attentamente questi verbi riflessivi e pronominali ++ che cosa notate
[seleziona una studentessa]

A3: all'infinito (...)

I: all'infinito?

A3: (...)

I: chi può riformulare?

A4: all'infinito i verbi riflessivi si terminano con ARSI

I: ARSI?

AA: no! no!

A5: alla forma dell'infinito + i verbi riflessivi prendono SI

I: i verbi riflessivo* prendono: SI + all'infinito

C: =: SI

I: =: a:

C: all'infinito

...

[vanno avanti con esempi e poi l'insegnante scrive la regola alla lavagna]

5.2.3 La cultura e la civiltà italiana nelle classi osservate

L'obiettivo di questa sezione è di presentare i dati emersi dall'osservazione delle classi di italiano in relazione l'insegnamento della cultura e della civiltà italiana. È importante chiarire innanzitutto il concetto di cultura nell'insegnamento delle lingue

straniere. La glottodidattica moderna non separa l'educazione linguistica da quella culturale bensì, costituiscono un binomio inscindibile visto che non si può imparare la lingua di un popolo e comunicare in essa senza attingere ai modelli culturali in uso in quella società. In effetti, conoscere la cultura straniera predispone al rispetto e all'accettazione dell'altro.

Nell'insegnamento delle lingue straniere, il termine cultura va inteso in senso antropologico e definisce "il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità ecc." (Balboni 2002: 64). I "modelli culturali" sono quindi il modo di salutare, di mangiare, di vestirsi, ecc. propri ad ogni popolo mentre i "modelli di civiltà", meno coscienti, si riferiscono alla sfera "delle credenze, dei valori di riferimento e dei codici di comportamento".

Nelle interviste realizzate con i primi docenti di italiano delle scuole secondarie in Camerun, molti concordano nel riconoscere l'importanza della cultura nel processo d'insegnamento della lingua italiana. Dichiarano quasi tutti di presentarla sempre, inserendo già il tema nel testo-corpus. In effetti dicono loro, è molto motivante parlare di cultura italiana in classe confrontandola a quella camerunense. L'elemento culturale aiuterebbe a ridurre la distanza fisica e geografica tra Italia e Camerun soprattutto se vengono calibrate sugli interessi degli studenti adolescenti.

Dall'analisi del questionario, i dati ricavati riguardo all'elemento culturale hanno raccolto lo stesso entusiasmo. Se pensiamo che ben il 67% (Figura 29) dei docenti sceglie per l'insegnamento dell'italiano, testi con elementi di cultura italiana e quella locale. Anche il rimanente 33% si assicura di avere presente nei corpus almeno un accenno alla cultura italiana con temi come ad esempio la cucina, l'abbigliamento, la famiglia, le vacanze, l'amore, il tempo libero, i viaggi, il divertimento, la casa, la scuola.

Queste dichiarazioni sono in netto contrasto con quello che abbiamo osservato nelle cinque lezioni analizzate, non vi sussiste nessuna traccia di aspetti culturali. Tre dei cinque docenti basa l'unità di apprendimento su un corpus di frasi separate, senza inserirle in un contesto situazionale. Gli altri due usano un corpus più cospicuo, un testo semi lungo, con personaggi e situazione (le giornate di Rumel, il fidanzamento).

Le loro unità di apprendimento si chiudono senza un accenno ad elementi culturali. Anche se si può pensare a una pura casualità rispetto alla scelta della lezione da registrare, la preoccupazione glottodidattica rimane l'assoluta assenza dell'indicazione di un rimando alle prossime lezioni dell'elemento culturale (sul fidanzamento, sul tempo libero, sulla gioventù), come ci si sarebbe potuto aspettare.

In generale, nelle lezioni osservate, si nota che tutte le componenti della competenza comunicativa non vengono sviluppate dai docenti. Mentre la grammatica occupa quasi i due terzi delle lezioni seguita da uno spazio chiaramente delimitato per il lessico, la cultura viene più o meno dimenticata nel processo di acquisizione dell'italiano in Camerun.

Le abilità produttive sono scarsamente sviluppate rispetto a quelle ricettive che non coinvolgono lo studente. Le abilità interattive si potrebbero definire con le uniche spiegazioni del docente, le iniziative interazionali degli apprendenti sono quasi inesistenti, si calano in una posizione difensiva che consiste nel rispondere alle domande dell'insegnante e a parlare sottovoce tra di loro.

5.2.4 Le strategie di apprendimento

L'insegnante di qualità della lingua straniera non può fare a meno di considerare, al momento della scelta delle sue strategie d'insegnamento, anche gli stili di apprendimento e le strategie che i suoi studenti utilizzano per percepire, apprendere e memorizzare l'oggetto di apprendimento. Senza voler approfondire le specifiche riflessioni scientifiche sugli stili cognitivi (Bettoni 2001) e di apprendimento (Daloiso 2009), che riguardano la personale predisposizione alla lingua, la cultura e le esperienze pregresse di apprendimento, vogliamo in questa sede fare una breve riflessione su se e come i nostri studenti attivano delle tecniche, coscienti o inconsapevolmente per facilitare il loro apprendimento. Si tratta insomma, di specifiche modalità messe in atto per affrontare un compito in classe, per elaborare in

modo personale l'informazione proveniente dall'interazione con l'insegnante o con il gruppo dei pari.

Per Ellis (1992, 1994), in classe di lingua, le strategie sono fundamentalmente orientate verso la risoluzione di un problema di apprendimento, sono in genere coscienti, alcuni sono osservabili nei comportamenti linguistici o non verbali degli apprendenti mentre altri sono solo mentali. Il contributo delle strategie nel processo di apprendimento può essere sia indiretto, nella misura in cui aiutano ad accumulare informazioni linguistiche da riutilizzare in un secondo momento, sia diretto quando facilitano la memorizzazione di *item* lessicali o regole grammaticali).

In una prospettiva di acquisizione linguistica, Chamot (1987) definisce le strategie di apprendimento come “techniques, approaches or deliberate actions that students take in order to facilitate the learning, recall of both linguistic and content area information”. Esse si attivano quindi per memorizzare sia la lingua che il contenuto. La classifica che ne fa il ricercatore raccoglie le diverse strategie di apprendimento in tre macro categorie:

- le strategie cognitive implicano un'interazione diretta con il materiale linguistico, analizzandolo, trasformandolo o sintetizzandolo per poterlo comprendere e memorizzare. Gli apprendenti usano per esempio le ripetizioni, il riassunto o la traduzione;
- le strategie metacognitive implicano una pianificazione del processo di apprendimento, “permettono di rendersi conto di cosa serve per far fronte a un compito nel suo insieme, pianificare il modo in cui lo si vuole svolgere, valutare se lo si è affrontato adeguatamente” (Diadori 2011: 29). Le tecniche usate sono l'attenzione selettiva, l'autogestione, l'autoregolazione e l'autovalutazione;
- le strategie sociali e affettive riguardano il modo in cui gli apprendenti decidono di interagire con gli altri (insegnante, parlanti nativi o gruppo dei pari), per capire meglio, attivano strategie di cooperazione e chiedono chiarimenti.

Nelle classi osservate, non si riescono a evidenziare in modo chiaro le strategie cognitive e metacognitive messe in atto dal nostro campione di studenti. Ribadiamo ancora in questa sede le caratteristiche delle classi della scuola secondaria in Camerun, poco funzionali a una didattica efficace ed efficiente: sono vecchie e sovraffollate, mancano strutture logistiche e tecnologiche per qualsiasi tipo di integrazione al libro di testo, lo spazio classe è quasi sempre inadatto a cambiamenti strutturali in grado di facilitare un apprendimento oltre a quello magistrale. In questo contesto, come si è visto, vige un caos continuo in cui l'insegnante cerca prima di tutto di trasmettere un messaggio, cercando di lavorare con la parte del gruppo classe che dimostra più interesse alla lingua italiana.

I nostri studenti non prendono spontaneamente nota dei contenuti significativi presentati dal docente, vengono quasi sempre sollecitati a ricopiare quello che viene scritto alla lavagna. Si sente molto spesso dall'insegnante frasi di tipo "aprite i quaderni e scrivete ...", "scrivete il corpus", "non scrivete?". Anche le ripetizioni sono nelle classi osservate più una strategia di insegnamento che di apprendimento. Sono gli insegnanti che richiedono agli studenti ripetizioni di singole parole o intere frasi per la correzione di un errore di pronuncia o per consolidare il lessico.

Il comportamento più significativo in termini di strategie da parte di questi studenti è la partecipazione attiva alle simulazioni, le drammatizzazioni e i giochi di ruolo proposti dall'insegnante. In queste strategie interazionali e sociali, si riesce ad individuare quello che lo studente ha acquisito e quello che è in fase di acquisizione o non acquisito del tutto.

Due aspetti oggettivi limitano la nostra osservazione delle strategie di apprendimento attivate dagli studenti osservati: da una parte la qualità delle nostre registrazioni che non ci consentono di percepire tutto quello che dicono gli studenti e, dall'altra parte, i nostri studenti sono ancora ai livelli iniziali di apprendimento linguistico e sono influenzati dalla cultura socioeducativa che conferisce al docente molto potere in classe e sviluppa poco la metacognizione e l'autonomia dello studente.

Si evince quindi in modo generale, una sorta di "comunicazione problematica". È molto evidente un'assenza di impegno da parte della maggior parte degli studenti, il che sfocia in una comprensione parziale e incompleta dei contenuti disciplinari ai quali

vengono esposti in classe. Anche se la situazione logistica non è delle migliori per la didattica di una lingua straniera, la partecipazione e l'entusiasmo degli apprendenti potrebbe essere migliorato con scelte metodologiche adeguate ad attivare una motivazione intrinseca per un apprendimento duraturo.

Ricordiamo che al momento della realizzazione delle registrazioni (dicembre 2014), l'italiano è insegnato nelle scuole in Camerun in modo sperimentale e solo poche scuole aderiscono al progetto. Se il numero delle classi registrate è poco rappresentativo (in termini quantitativi) rispetto all'intera popolazione degli utenti d'italiano in Camerun, è a nostro avviso abbastanza valido dal punto di vista qualitativo⁸⁶ per le finalità della ricerca. In questa ottica, se si dovesse fare un'inferenza sulla generale situazione dell'italiano nelle scuole secondarie in Camerun, il modo di insegnare, le strategie didattiche e le strategie di apprendimento non portano gli apprendenti verso un'autonomia e un'acquisizione duratura delle conoscenze. Non si pianifica, non si anticipa e non esiste un'attitudine induttiva. Si apprende l'italiano in modo reattivo, eseguendo semplicemente le istruzioni del docente e quando vi sono, realizzando le attività da lui proposte.

⁸⁶ Abbiamo spiegato nel capitolo sul campione e le istituzioni coinvolte nell'indagine i motivi della nostra scelta.

6 Prospettive glottodidattiche e strategie per la formazione dei docenti

Le domande del questionario concernenti la formazione dei docenti ci ha permesso di mettere in evidenza il fatto che il 100% dei docenti d'italiano delle scuole secondarie in Camerun ha ricevuto una formazione in loco, mentre il 70% ha seguito una formazione di soli tre anni nella scuola di formazione professionale per insegnanti delle scuole secondarie, il rimanente 30% ha conseguito prima una Laurea Triennale in Italianistica e poi un percorso di due anni di perfezionamento linguistico, pedagogico e glottodidattico.

Sulla base delle risposte degli studenti e delle informazioni ricavate presso i docenti circa le loro difficoltà, abbiamo fatto una serie di osservazioni alcune delle quali sono state confermate dall'osservazione delle lezioni di italiano. In questa sezione, approfondiremo le implicazioni glottodidattiche e le proposte metodologiche in vista di un possibile aggiornamento dei docenti, anche in base alle richieste formulate dagli studenti.

In questa ottica, la prima necessità riguardo ai bisogni degli apprendenti si identifica nella motivazione ad apprendere. Vedremo poi le competenze del docente d'italiano LS per insistere su quali di questi ruoli vanno approfonditi nei casi osservati. Una panoramica delle metodologie glottodidattiche verrà proposta, sempre calibrata sulle reali richieste degli studenti, tenendo conto anche del contesto socio-educativo e tecnologico-strutturale in cui ha luogo la didattica dell'italiano.

6.1 La motivazione

Il dizionario Larousse definisce la motivazione come una “grande catégorie de déterminants internes des comportements, des activités psychologiques et des états subjectifs”. È quello che “motive, explique, justifie une action quelconque”. Pertanto, c'è sempre una motivazione alla base di ogni nostro comportamento, di ogni nostra azione e di ogni nostra scelta.

Le ragioni allo studio di una lingua straniera possono essere varie tra cui la necessità per il lavoro, per una vacanza all'estero, per completare il curriculum, per approfondire la propria conoscenza della cultura e dei valori di un popolo straniero, per avere contatti con parlanti nativi, per trasferirsi all'estero.

6.1.1 La motivazione negli apprendenti linguistici in contesto scolastico

La motivazione è la misura dell'impegno che un individuo mette nel compiere un'azione. È stato l'oggetto di diverse ricerche in psicologia e nelle scienze dell'educazione. Per l'apprendimento linguistico, l'interesse di questi studi è capire i motivi che spingono lo studente a studiare una lingua, in modo consapevole o meno, sia nella scelta che durante il percorso di apprendimento. Decidere di imparare una lingua straniera è segno di un impegno personale, della mobilitazione delle proprie risorse psicologiche e cognitive, è un coinvolgimento non solo delle competenze ma in una certa misura anche dell'attenzione intellettuale e affettiva.

In ambito glottodidattico, l'attenzione degli studiosi si è fissata maggiormente sul modo in cui la motivazione agisce sugli apprendenti linguistici. Le indagini sulla motivazione sono state per molto tempo influenzate dal modello psicosociale (Gardner, Lambert 1972) che definisce due tipi di motivazione: la motivazione strumentale e la motivazione integrativa.

La motivazione strumentale è il desiderio di imparare una lingua per la crescita sociale, per ottenere una gratificazione o dei vantaggi economici grazie alla conoscenza di una lingua, mentre la motivazione integrativa è quella alla base di un apprendimento mosso dall'obiettivo di inserirsi in una nuova comunità. Un comportamento positivo di fronte ai parlanti della lingua *target*, il progetto di trasferirsi in una nuova comunità, il desiderio di conoscere gli abitanti e la loro cultura caratterizzano una motivazione integrativa e sono le chiavi che spingono l'individuo ad adoperarsi per raggiungere una buona competenza in una lingua diversa dalla propria.

Questo modello sembra però aver tenuto conto soprattutto di situazioni socioculturali di bilinguismo o di immigrazione che non del contesto scolastico. Daria Coppola

(2000: 116) ritiene che la rigida classificazione psicosociale delle motivazioni non tiene conto di tutta la gamma di fattori che possono spingere allo studio di una lingua straniera in ambito scolastico. La scuola è caratterizzata da regolamenti, da orari, da programmi, da un sistema di valutazione, dalla figura dell'insegnante. Il tipo di motivazione coinvolge anche i metodi e le attività didattiche, il clima della classe e i modelli linguistici e culturali scelti. In questo contesto, vanno considerati i fattori interiori e la soggettività dell'apprendente che hanno a che fare con i suoi desideri interni, le sue emozioni, le sue intenzioni e i suoi processi cognitivi. In effetti, i fattori da osservare sono più soggettivi, riguardano l'interesse per gli stimoli nuovi, il desiderio di competenza, influenzati a loro volta dal clima della classe e dai modelli linguistici e culturali presentati.

In base a criteri psicologici e psicopedagogici, si identificano due diversi tipi di motivazione legati appunto alla soggettività dell'individuo. Sono la motivazione intrinseca e la motivazione estrinseca. Deci e Ryan (1985) introducono la teoria dell'autodeterminismo. Per loro, essere autodeterminati significa agire con autonomia e coinvolgimento senza nessuna pressione esterna e si contrappone all'essere controllati cioè agire sotto pressione di una volontà esterna.

La motivazione intrinseca riguarda i bisogni spontanei, l'attitudine, l'interesse e il desiderio interno che prova l'apprendente di fronte alla lingua che apprende. È un fattore stimolante basato sul bisogno naturale di conoscere, un'esplorazione che si autoalimenta lungo il percorso di apprendimento. La motivazione estrinseca invece risponde a stimoli esterni, è legata a un obiettivo esterno, a una ricompensa.

La motivazione intrinseca è autodeterminata mentre quella estrinseca è controllata. Per la prima, quello che si fa dipende solamente di quello che si vuole fare, non esistono conflitti interni o esterni. L'essere umano ha una tendenza naturale ad essere intrinsecamente motivato quando gli obiettivi da raggiungere sono significativi e personali, quando non è presente l'ansia per il fallimento e per di più quando il rapporto con chi insegna è basato sulla stima e il sostegno. In ambito scolastico, la motivazione intrinseca si nutre dalla soddisfazione di vedersi progressivamente più competenti, autodeterminati e stimati dagli altri. Quella estrinseca, pur rispondendo a degli stimoli esterni, può essere in un certo modo percepita come positiva nella misura in cui,

favorisce il manifestarsi di alcuni atteggiamenti utili, basati sui condizionamenti sociali. Si tratta ad esempio della volontà di migliorare la propria posizione con un voto alto, di ottenere un risultato positivo. Atkinson parla di “need of achievement”. Per Coppola (2000: 130), “la motivazione estrinseca può avere un’influenza positiva sui compiti routinari o meccanici il cui risultato dipende dalla corretta applicazione di una regola, mentre può intralciare l’esecuzione di compiti complessi e creativi nei quali si richiedono scelte procedurali; per questi ultimi infatti sembra funzionare soprattutto la motivazione intrinseca”.

In ambito di apprendimento scolastico, queste due motivazioni non si escludono, al contrario, la regolazione esterna ha valore anche agli inizi del percorso e l’alunno svolge il compito per ottenere un buon voto o obbedire a una richiesta; successivamente, interiorizza il controllo del proprio comportamento e decide di impegnarsi in un compito perché percepisce le conseguenze come importanti e in seguito, l’alunno integra il meccanismo e porta a termine il compito come obiettivo personale. In ogni modo, una motivazione intrinseca, che proviene dall’interno, assicura un apprendimento stabile e duraturo. Se accompagnato da rinforzi esterni, costituisce sempre un incremento innegabile alla realizzazione di compiti immediati. Va notato che, per l’apprendimento linguistico, occorre promuovere una motivazione intrinseca per le sue caratteristiche da una parte affettiva perché attiva il piacere, l’entusiasmo, i sentimenti positivi che accompagnano un’attività e dall’altra parte, cognitiva quando riguarda la soddisfazione della propria curiosità intellettuale, la percezione delle proprie competenze, la propria efficacia e autodeterminazione, la constatazione dei propri progressi e il raggiungimento dei propri scopi.

6.1.2 La motivazione basata sul piacere per l’insegnamento dell’italiano in Camerun

L’orientamento psicopedagogico sostiene la regola secondo cui “non esiste acquisizione senza motivazione” (Balboni 1994: 75), allora “la motivazione costituisce il processo dinamogenetico dell’apprendimento, e insieme la garanzia della

sua durata e utilizzabilità. Di qui la sua importanza nell'economia generale dello sviluppo umano, dall'infanzia all'età adulta" (Titone 1987: 47-48). Il "modello egodinamico" implica il coinvolgimento di fattori emotivi, percettivo-motori e quelli mentali. In effetti, anche per Freddi (1994: 113), la motivazione è inclusa "nella sfera affettiva globale del soggetto, con la sua personalità, con i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della LS e del popolo che la parla". In tal caso, sottolinea Vedovelli (2014:180), "in assenza di una motivazione intrinseca, occorre fare ricorso a fattori che consentano di caricare l'apprendente dell'italiano di un valore aggiuntivo o comunque tale da porlo in primo piano fra le scelte dell'individuo".

Gli assunti glottodidattici combinati agli apporti di ambito neurobiologico degli ultimi anni sostengono che il piacere sia l'elemento fondante di un processo di acquisizione stabile e duraturo della lingua. Il modello tripolare elaborato da Balboni (1994: 75-79) include la dimensione culturale e sociale della motivazione basato sul dovere, il bisogno e il piacere.

In ambito scolastico, lo studio della lingua è molto spesso basata sul dovere: obbligo di seguire il programma, scelta della lingua straniera perché presente nel curriculum scolastico ma non necessariamente quella preferita dallo studente, necessità di ottenere un buon voto per evitare di fare brutta figura davanti ai compagni o punizioni da parte dei genitori.

In queste condizioni, lo studio della lingua è sostenuto da motivi esterni che rischiano di non portare ad un'acquisizione bensì ad un apprendimento effimero. Lo studente è sempre in preda ad ansia e timore del fallimento per cui si alza facilmente il filtro affettivo. A scuola, questi fattori portano all'abbandono del progetto linguistico, sostituendo la lingua straniera con altre materie. Pensiamo qua a quel gruppo di studenti del nostro campione che dichiara che per loro, la lingua italiana non è utile perché dopo i primi due anni obbligatori, non hanno intenzione di proseguire con lo studio di una lingua straniera.

Il bisogno è una necessità, un desiderio da assolvere perché si è privi. Un apprendimento linguistico basato su un bisogno non può quindi essere la base di un progetto a lungo perché; una volta assolto il desiderio o la mancanza, l'apprendente non risente più il bisogno di impegnarsi. In situazione di apprendimento della lingua

all'estero come è il caso dell'italiano in Camerun, la motivazione è difficilmente basata sul bisogno di apprendere, visto che gli studenti non hanno la necessità di usare la lingua italiana nella comunicazione quotidiana.

Il terzo elemento del triangolo progettato da Balboni è il piacere. Il piacere è una necessità intrinseca legata alle emozioni ma che coinvolge anche la sfera cognitiva quando la scoperta e l'apprendimento è visto come la soddisfazione di un'esigenza conoscitiva. Nell'apprendimento linguistico, le scelte didattiche e la personale predisposizione dell'apprendente portano a diverse forme di piacere (Balboni 2002: 38-39): il piacere di apprendere, sempre che le attività proposte rispettino il livello di competenza dello studente (l'ipotesi $i+1$ di Krashen) e non considerino l'errore come fallimento dell'apprendimento; il piacere della varietà, dell'imprevisto, della novità e dell'insolito attraverso la molteplicità delle attività e del materiale didattico; il piacere della sfida, non tanto con gli altri quanto con se stessi e i propri limiti; e il piacere della sistemazione, vista come una naturale necessità di scoprire e "capire come funziona il mondo".

L'analisi dei dati raccolti rivela che molti studenti (il 51% del campione) hanno scelto liberamente di studiare l'italiano a scuola. Il 58% che studia la lingua perché desidera proseguire gli studi universitari in Italia o quelli che vorrebbero trovare lavoro in Italia dimostrano una motivazione strumentale. Per il 6,6% degli studenti, sono stati i genitori a scegliere per loro la lingua straniera da studiare. Questo dimostra alla base un'attitudine di empatia verso la lingua e la cultura italiana, nonché un sostegno sicuro da parte della famiglia. Gli studi di Gardner dimostrano appunto che, gli studenti orientati strumentalmente e che ricevono il sostegno dei genitori riescono meglio nell'acquisizione della seconda lingua di coloro che non ricevono un appoggio parentale. In effetti, secondo alcuni insegnanti, il non aver scelto personalmente l'italiano non risulta un fattore demotivante durante le attività in classe.

Accanto a queste percentuali, abbiamo il 49% di chi ha scelto l'italiano per la sua bellezza, e il 43% semplicemente perché piace. Questo dimostra chiaramente che buona parte degli studenti iniziano il loro percorso di apprendimento spinti dalla voglia intrinseca di apprendere, dal piacere di conoscere la lingua italiana.

Il contesto scolastico è però caratterizzato da distrazioni e atteggiamenti dispersivi favoriti dalla percezione di stimoli esterne, dalla stanchezza o dall'inadeguatezza di un'attività. Vanno evitate situazioni in cui gli studenti percepiscono il problema da risolvere come al di sopra o al di sotto delle loro capacità cognitive, o situazioni in cui sentono il giudizio permanente dell'insegnante. Questo rischia di portare quel gruppo di studenti motivati da un piacere intrinseco a perdere l'interesse per l'apprendimento. In sintesi, l'apprendimento della lingua italiana deve essere per l'apprendente camerunense della scuola secondaria, un'esperienza piacevole e positiva dal punto di vista personale e intrinseco. Per farsi che ciò accada, l'insegnante deve essere in grado di creare percorsi e attività di apprendimento che coinvolgano l'aspetto emotivo e sensoriale dello studente, principalmente con una didattica attiva orientata verso il "fare qualcosa con la lingua".

6.2 L'insegnante

L'insegnante è il responsabile e la forza motrice principale del processo di apprendimento. Perciò, il suo essere e il suo stile di insegnamento hanno un'influenza sulla motivazione degli alunni e sull'intero percorso di apprendimento. In effetti, uno stile autoritario vede il docente al centro del processo educativo, con attitudini punitive, autoritarie, competitivi, direttivo. Questo spesso non rende esplicito l'obiettivo d'apprendimento e induce gli alunni a lavorare in competizione e quindi non attiva il bisogno naturale di conoscere. Mentre uno stile più integrativo e interattivo lascia spazio all'espressione spontanea dei bisogni e degli stili naturali degli apprendenti, è partecipativo, cooperativo, democratico, comunicativo, socializzato. Ci sembra importante, per parlare del lavoro dell'insegnante di lingua straniera, esplicitare anzitutto che cosa si intende per "insegnare una lingua straniera".

6.2.1 Che cosa significa “insegnare una LS”

La prima riflessione di un insegnante di lingua che desidera perseguire un insegnamento efficace riguarda il significato di “sapere una lingua”. L’approccio alla conoscenza linguistica seguito negli ultimi anni e che ha dato notevoli risultati è sicuramente quello comunicativo, in cui la lingua viene intesa come un insieme di “scopi” da raggiungere, come sistema per entrare in relazione con l’altro e con il mondo. È chiaro come, per favorire il diramarsi di queste relazioni, sia basilare mettere il parlante in condizione di saper affrontare diverse situazioni comunicative. Ecco che non si dà più importanza solo alla grammatica e al lessico ma, i vari aspetti della lingua vengono trattati dal punto di vista della comunicazione, con l’intento di portare l’apprendente ad essere in grado di fronteggiare diversi contesti di scambio linguistico. Dalla fine del ventesimo secolo, è infatti diventata norma, l’impostazione secondo cui “sapere una lingua” significa “avere la capacità di comunicare in una lingua e in una cultura” (Balboni 2008: 46) allora “insegnare una lingua” significa essere in grado di attivare negli apprendenti gli strumenti necessari per muoversi in contesti reali. L’approccio comunicativo prevede che la lingua sia appresa in maniera globale, trattando tutte le competenze e abilità che la compongono. Insegnare una lingua include infatti insegnare a:

- sapere la lingua cioè insegnare gli aspetti legati alla costruzione di frasi e testi. Si tratta dei componenti della competenza linguistica, ossia la morfosintassi, il lessico, la fonologia, l’ortografia, la testualità;
- saper fare lingua cioè a saper utilizzare le abilità primarie (parlare, leggere, scrivere e ascoltare) e le abilità integrate (dialogo, riassunto, dettato, parafrasi, prendere appunti, traduzione);
- saper fare con la lingua, ad essere in grado di utilizzare le competenze legate agli usi della lingua, di poter agire sul contesto in cui ci si trova ad interagire. Si tratta di attivare negli studenti una competenza funzionale e pragmatica, che li consenta di usare la lingua come strumento di azione;

- saper integrare la lingua con i linguaggi non verbali, si tratta di rendere gli studenti consapevoli della funzione veicolata dai linguaggi gestuali, oggettuali, prossemici, vestemici, cinesici.

Una volta chiarito velocemente cosa ci si aspetta globalmente dall'insegnante di una lingua straniera, vediamo ora quali competenze deve avere per poter svolgere in modo efficace i suoi ruoli.

6.2.2 La formazione iniziale e le competenze professionali del docente d'italiano nelle scuole camerunensi.

Margiotta nel suo volume del 1999 sulla valutazione e le *performance* dell'insegnante riassume in cinque punti le principali caratteristiche di un docente di qualità:

- le competenze disciplinari riguardano l'ampia conoscenza della materia (la lingua italiana) e del contenuto del programma, affiancata oggi anche alla padronanza degli strumenti pedagogici, psicologici, sociologici e antropologici;
- le competenze didattiche: non basta sapere una lingua per poterla insegnare, è utile aver ricevuto una solida formazione glottodidattica per poter fare scelte adeguate riguardo alle abilità da sviluppare, alle attività da proporre in classe, al materiale da proporre o da integrare a quello di riferimento;
- le capacità gestionali riguardano la gestione del gruppo classe e dell'interazione che vi si svolge. Si tratta anche di saper gestire l'intero sistema educativo e istituzionale che definisce le procedure e i programmi di insegnamento e al quale ci si rapporta;
- le capacità di riflessione e di autocritica riguardano il sapersi mettere in gioco e rimettere in questione il suo operato attraverso percorsi di ricerca-azione e di autovalutazione;

- le capacità empatico-relazionali: l'insegnante deve sapersi relazionare con il gruppo classe. Essendo consapevole del fatto che non esiste insegnamento senza apprendente, il docente è chiamato a considerare lo studente come un'entità sociale, un individuo con il quale si dovrà rapportare socialmente attraverso una continua negoziazione.

La formazione del docente di lingua straniera non può certo limitarsi al raggiungimento di tutte queste competenze. Nello stesso modo in cui la lingua varia, nel tempo e nello spazio, evolvono anche gli approcci al suo insegnamento. Acquisiti questi parametri di base, la formazione del docente si cala in una prospettiva di *lifelong learning*, una formazione flessibile e continua nell'arco della vita professionale del docente.

Come illustrato nel paragrafo 2.1.4, i docenti d'italiano delle scuole secondarie in Camerun transitano tutti per l'ENS di Maroua dove ricevono, oltre al rafforzamento delle conoscenze linguistiche, anche un adeguato percorso centrato sui principi della glottodidattica moderna e la pedagogia.

A livello europeo, il *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingua* (Diadori 2010), pensato per la formazione dei futuri docenti di L2 o per il perfezionamento di quelli già in servizio, individua quattro sezioni articolate in quaranta punti fondamentali. I diversi punti interagiscono tra di loro per costituire una guida completa per la formazione dei docenti. Le quattro aree sono la struttura, le conoscenze e la comprensione, le strategie e le abilità, i valori.

Senza voler ripercorrere punto per punto il Profilo, attingeremo alle sue parti, cogliendo quelli aspetti che si possano adattare da una parte alla formazione iniziale già acquisita dai nostri insegnanti d'italiano e dall'altra, quello che si potrebbe fare per incrementare le loro competenze per un insegnamento più efficace.

Il Profilo nella sua parte sulla "struttura" consiglia una formazione della figura professionale del docente di lingua che integra "lo studio accademico e l'esperienza pratica di insegnamento". La formazione ricevuta da tutti i docenti d'italiano delle scuole secondarie in Camerun, come l'abbiamo documentato, è sancita dalla frequenza per almeno tre mesi di un tirocinio formativo, direttamente nelle tipologie di classi in cui dovranno svolgere poi il loro lavoro di insegnante d'italiano ad adolescenti. Questo

tirocinio si verifica di solito nel periodo tra novembre e marzo dell'ultimo anno di formazione, dopo di che i futuri docenti devono redigere la tesina su un tema di didattica.

L'obiettivo formativo del tirocinio è di collegare teoria e pratica didattica. Durante e dopo l'osservazione delle classi, dei docenti già in servizio, l'esperienza di insegnamento sotto la guida di un tutor, la valutazione delle proprie competenze, sarebbe proficuo riportare i futuri docenti in formazione per un feedback con i formatori, in modo da poter aggiustare le incomprensioni e le eventuali perplessità incontrate durante il contatto concreto con le realtà della classe scolastica e dell'insegnamento dell'italiano.

Nella stessa sezione, il Profilo raccomanda di “sperimentare un ambiente interculturale e multiculturale”, di svolgere “un periodo di lavoro o studio in un paese (o nei paesi) in cui si parla la lingua di insegnamento”, di mantenere una “rete di contatti con i partner all'estero”. In effetti, manca nella formazione dei nostri docenti periodi di immersione linguistica e culturale che li permette di toccare dal vivo la disciplina che insegnano. Sarebbe molto interessante, in termine di qualità dell'insegnamento, dargli la possibilità di un soggiorno in Italia, anche molto breve ma mirato agli obiettivi linguistici e culturali.

Il “miglioramento continuo delle abilità di insegnamento” è un aspetto legato all'aggiornamento delle conoscenze relative alla nuove metodologie e ai nuovi approcci glottodidattici. L'assenza di aggiornamenti figura tra i problemi che lamentano i primi docenti in servizio nelle scuole. In effetti, dopo solo un breve periodo di insegnamento nelle classi, hanno rilevato un divario tra teoria e pratica e vorrebbero avere l'opportunità di confrontarsi con i colleghi, ma anche e soprattutto di seguire ulteriori corsi tarati sui problemi concreti che incontrano rispetto all'applicazione delle metodologie teoriche. Invitiamo i docenti a usare i *forum on-line* “per lo scambio di idee con colleghi a livello nazionale e internazionale”.

A nostro avviso, nonostante le caratteristiche logico-strutturali decadenti delle classi nelle quali insegnano, i nostri docenti dovrebbero cercare di adattare al meglio gli approcci didattici al loro contesto educativo e alle esigenze degli studenti. “Adattare il proprio approccio didattico implica pensare alla gestione della classe, all'uso

consapevole e adeguato dei materiali e delle risorse e all'impiego di una varietà di attività didattiche per raggiungere i risultati di apprendimento previsti" (Diadori 2010). I docenti dovrebbero ad esempio migliorarsi nell'uso delle moderne tecniche e attività di classe basate sull'apprendimento interattivo, il lavoro di gruppo o fra pari, l'uso, nel limite delle possibilità, delle tecnologie didattiche.

Dovrebbero sviluppare delle strategie per un apprendimento linguistico autonomo. Potrebbero fare uso di risorse telematiche e multimediali laddove è possibile, dovrebbero anche cercare di sfruttare ogni opportunità per parlare con i nativi. Queste strategie sarebbero poi trasferite ai loro apprendenti.

La pluralità linguistica e l'importanza di insegnare e apprendere le lingue/culture straniere è uno dei valori fondamentali promosso dal Profilo. Anche questo andrebbe trasmesso agli studenti per favorire in loro la capacità di comprendere e rispettare gli altri⁸⁷.

6.2.3 La relazione significativa nella classe di italiano in Camerun

L'analisi dei dati del questionario relativi alle caratteristiche del docente di qualità espresse dagli studenti lascia chiaramente vedere, per la maggior parte del campione, una forte sensibilità per i fattori affettivi, relazionali e cognitivi. Le loro risposte si orientano verso gli aspetti personali e caratteriali del docente di italiano, insistendo sul modo in cui quest'ultimo è tenuto a comportarsi. Per loro, l'insegnante "ideale" di italiano è un professionista che ha una buona padronanza della lingua italiana, che sa insegnare "lentamente" e con "pazienza", che sa soprattutto coinvolgerli emotivamente e attivamente in attività divertenti.

Nella percezione dei loro discenti, la caratteristica fondamentale di un buon docente di italiano è proprio la capacità di costruire con loro un buon rapporto basato sulla gentilezza, la pazienza, il rispetto, l'apertura al dialogo e la comprensione.

⁸⁷ Nel paragrafo sulla didattica interculturale, avremo modo di tornare sull'importanza della cultura nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Camerun.

Il congiungere degli aspetti affettivi, relazionali e cognitivi nelle richieste degli studenti ci portano a considerare nell'ambito glottodidattico, un approccio fondamentalmente umanistico in cui lo studente, posto al centro del processo di apprendimento, con le sue emozioni e la sua individualità, acquisisce progressivamente la lingua con l'aiuto della figura del docente facilitatore.

In uno studio umanistico dell'interazione, Coppola (2000: 146) sottolineava la grande importanza data alle relazioni intersoggettive; anche "nell'insegnamento delle lingue, il rapporto tra docente e alunni [può] condizionare in maniera rilevante non solo le dinamiche relazionali e il clima della classe, ma anche i processi di apprendimento e i risultati". In questa prospettiva, il successo scolastico non dipenderebbe tanto dal tipo di metodologie e di tecniche utilizzate dal docente quanto dal tipo di rapporto che quest'ultimo riuscirebbe a instaurare con gli studenti. In effetti, la ricercatrice vede nel rapporto con gli apprendenti, "un luogo privilegiato di scambio e di cooperazione tra individui che, pur all'interno di un'inevitabile asimmetria, si sentono allo stesso modo impegnati a proseguire comuni obiettivi di formazione".

Sempre a sostegno del valore della relazione nell'apprendimento linguistico, soprattutto per quanto riguarda l'attivarsi e il sostenersi di una motivazione stabile, Caon (2006, 2012) integra al modello tripolare di Balboni, un fattore umano oltre che professionale alla figura del docente. La motivazione basata sul "senso del dovere", diverso dal dovere estrinseco di cui parla Balboni, "è fondata sul senso di fiducia e di rispetto reciproco e sostenuta dalla corresponsabilità nel progetto educativo" (Caon 2012: 85). È quindi un progetto bidirezionale che implica il docente in scelte metodologiche e contenutistiche che valorizzano gli stili cognitivi e d'apprendimento del gruppo classe e coinvolge gli studenti in modo consapevole in attività creative che stimolano nuovi bisogni e nuovi interessi. Questi bisogni, se vengono soddisfatti con l'aiuto del docente facilitatore e del gruppo dei pari, crea piacere e contribuisce a un "apprendimento linguistico significativo".

La relazione significativa è perciò conseguenza dell'impostazione di un apprendimento significativo fondato sul coinvolgimento cosciente, cognitivo e affettivo dell'apprendente. In questo tipo di apprendimento, spiega Caon (2006 : 26),

le *besoin* naturel s'articule donc avec le *plaisir*, grâce à l'action facilitatrice de l'enseignant et des camarades. Le *plaisir* de se sentir reconnu, valorisé et responsabilisé dans un climat transparent et serein de défi de soi-même, favorise le développement du *sens du devoir* et de la responsabilité vis-à-vis de l'enseignant et des camarades. Le *sens du devoir* engendre un investissement intellectuel et affectif profond, ainsi qu'une disponibilité à s'engager. De cette ouverture envers les autres, naissent de nouvelles situations d'apprentissage qui engendrent à leur tour de *nouveaux besoins*, de nouveaux intérêts, et finalement, toujours grâce à l'action facilitatrice de l'enseignant et du groupe, un *nouveau plaisir* à se voir satisfaits ou promus.

Dall'osservazione delle lezioni in classi d'italiano lingua straniera nelle scuole in Camerun, risulta evidente che l'attivarsi di metodologie cooperative non è impresa facile per i docente, sia per la struttura immobile dei banchi, sia per l'affollamento delle classi. Questa impostazione della classe non facilita neppure il contatto tra studenti e insegnante e quest'ultimo è spesso confinato ai margini della classe, posizione dalla quale non è agevole spostare e muoversi tra i banchi troppo vicini gli uni dagli altri. Questo contribuisce altrettanto ad accrescere la distanza tra il gruppo classe e il docente già separati dalla naturale asimmetria che caratterizza le relazioni in contesto scolastico. In questo contesto, il docente facilitatore, intenzionato a costruire con i suoi apprendenti una relazione significativa, dovrebbe:

- evitare comportamenti autoritari verso gli studenti: nonostante il caos che caratterizza le classi delle scuole secondarie, il docente in un'ottica di apprendimento significativo dovrebbe considerare gli studenti come individui, adolescenti che stanno attraversando un periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, caratterizzato da cambiamenti che influenzano il loro comportamento. Il docente deve essere considerato da loro come un amico e non come un adulto, *a priori* considerato come un nemico;
- coinvolgere emotivamente gli studenti attraverso scelte tematiche di interesse giovanile potrebbe essere la chiave di successo per mantenere l'ordine in classe e parallelamente una motivazione sempre alta;
- ridurre la distanza fisica e socioculturale che esiste tra lui e i suoi studenti, cercando ad esempio di conoscere i loro nomi, di chiamarli per nome e non per

- cognome come è solito fare a scuola, individuare momenti di colloqui personali o con piccoli gruppo al di fuori dell'orario destinato alle lezioni;
- creare un clima sereno in classe, rispettoso delle individualità, incoraggiante nei tentativi e contributi individuali: la classe di lingua italiana deve essere un luogo di comunicazione condiviso dove gli studenti vivono e condividono esperienze ricche di significato, dove riescono a costruire un percorso utile senza timore di sbagliare e di essere castigati.

Il clima della classe, espressione della qualità della relazione tra i partecipanti, risulta essere una *conditio* per il successo scolastico. La qualità della metodologia didattica, se porta costantemente l'attenzione sul rafforzamento della motivazione, contribuisce anch'essa al successo dell'apprendimento. Il nostro soggetto, motivato da cause più esterne che interne, va coinvolto in attività che riescano a innescare in lui bisogno, interesse e piacere in modo tale da spingerlo sempre, e, in modo continuativo verso il raggiungimento di una meta.

6.3 La metodologia

Qualsiasi sia il tipo di motivazione da cui sono mossi gli studenti, l'interesse, l'"intensità" e la "persistenza" nell'apprendimento di una LS sono sicuramente condizionati dalle scelte didattiche operate dal docente in classe, nella sua capacità a "coinvolgere gli studenti in un percorso di partecipazione attiva e di corresponsabilizzazione nel processo d'insegnamento/apprendimento" (Caon 2012: 92).

Nell'arco del tempo, molti approcci e i relativi metodi si sono susseguiti nell'ambito della glottodidattica: dai metodi di matrice formalistica basati sulla linguistica descrittiva e il rispetto delle regole grammaticali, alla filosofia glottodidattica del metodo diretto basato sull'autonomia dell'apprendente, all'approccio strutturalistico o audio-orale basato sulla sequenza stimolo-risposta-conferma o correzione, fino alla grande stagione degli approcci comunicativi che promuovono l'uso reale della lingua

per comunicare, e agli approcci umanistici-affettivi che mettono al centro del processo di insegnamento/apprendimento, l'apprendente come entità emotiva, sociale e cognitiva.

La scelta della metodologia da usare in classe non è quindi per l'insegnante una scelta facile. Condiziona in effetti il tipo di rapporto che si possono creare in classe, il tipo di attività, i materiali didattici corrispondenti ma anche l'attitudine verso la lingua che si insegna.

In Camerun in generale, la scuola risente di una forte concezione pedagogica basata su una trasmissione religiosa dei contenuti, su una relazione asimmetrica tra docente e studenti fondata sul potere assoluto del primo e la sottomissione del secondo, su un'impostazione deduttiva dei percorsi didattici. Anche in questo contesto, i cambiamenti si stanno avverando lentamente, come si può vedere nei programmi per l'insegnamento delle lingue straniere a scuola, che prediligono un approccio comunicativo basato sulle situazioni di vita (Cfr. appendice n. 6) ma consigliano agli insegnanti un uso eclettico di tutti gli altri metodi a seconda delle necessità di classe.

6.3.1 L'eclettismo metodologico nella glottodidattica dell'italiano a stranieri

Il metodo è secondo Serra Borneto (1998: 18),

qualcosa di più di una tecnica o di una strategia di insegnamento poiché fa riferimento a una teoria dell'insegnamento (cioè a impostazioni, procedure e modelli di azioni ripetibili in grado di guidare l'insegnante nella sua attività didattica), a una visione o una vera e propria teoria della lingua da insegnare, a una serie di ipotesi sull'apprendente e sulla natura dell'apprendimento.

È quindi un sistema di riferimento che sta alla base e organizza la scelta e la progressione dell'intero percorso di insegnamento. I criteri di scelta degli approcci e dei metodi sono tanto vari quanto complementari. In realtà, i metodi non possono essere esclusi o convalidati perché sono "buoni o cattivi", vanno valutati in base all'adeguatezza degli obiettivi da raggiungere, dei bisogni degli apprendenti e del contesto di insegnamento. In effetti, Serra Borneto (1998: 17-18), insiste sul fatto che

ciascun metodo enfatizza solo alcuni aspetti della didattica e dell'apprendimento a scapito degli altri. Il preteso carattere generale, globale, del metodo è fondato su un'illusione, un'illusione di compattezza e unità didattica. In realtà non può esistere un metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti gli attori che vi prendono parte.

È legittimo a questo punto pensare a una situazione di classe di lingua italiana in cui l'insegnante passa da una tecnica che si rifà al metodo audio-orale a un'altra del metodo situazionale, prestandosi a un particolare metodo solo per attivare una particolare abilità. Già nel lontano 1965, André Canivez, citato da Puren (1994: 4) ipotizzava “une affinité naturelle entre l'éclectisme e la pédagogie, celle du moins qui s'adresse à toute une classe et non à un seul esprit, et doit obéir à un programma encyclopédique”.

L'impostazione didattica, la scelta dei contenuti nell'insegnamento/apprendimento delle lingue sono sempre stati subordinati a contingenze locali e temporali legate agli obiettivi, ai programmi, all'età degli apprendenti e alle loro esigenze formative. La differenziazione e la variazione dei metodi dipende da questi fattori.

Per Puren (1994: 8), la percezione dell'eclettismo metodologico può avere tre diversi orientamenti: nella pratica didattica, nell'impostazione dei materiali didattici e nel discorso degli addetti alla ricerca didattica.

Per quanto riguarda l'eclettismo e le pratiche didattiche, il didattico nota che in qualunque osservazione di classi di lingue, le pratiche didattiche, il lavoro dell'insegnante è sempre segnato da situazioni contraddittorie che lo portano a scegliere e mettere in atto diverse procedure: ad esempio, nell'insegnamento scolastico, l'insegnante deve valorizzare l'individuo senza intralciare il lavoro collettivo, deve saper sollecitare gli “eccellenti” senza frustrare quelli meno bravi, differenziare la pedagogia, anche per evitare monotonia e noia, mantenendo nello stesso tempo una linea coerente con l'intero programma da svolgere.

Queste situazioni portano l'insegnante di lingua a dover spesso combinare attività scritte con quelle orali, insegnare la grammatica in modo normativo-descrittivo e poi fare esercizi strutturali o ancora impostare un metodo induttivo per insegnare la

grammatica ma non impegnare gli studenti in attività funzionali che permettono di usare gli atti comunicativi.

L'eclittismo metodologico riguarda anche l'impostazione dei materiali per l'insegnamento delle lingue. Dagli anni ottanta in poi, i corsi di lingua perdono la loro rigidità scientifico-metodologica e si prestano più facilmente a un adattamento.

Anche i principi metodologici alla base della concezione dei materiali didattici è evoluta considerevolmente verso una riconciliazione con i metodi derivati da diversi approcci metodologici.

L'eclittismo si materializza anche nei discorsi scientifici nell'ambito glottodidattico. Le proposte esplicite di un uso eclittico delle metodologie appaiono nei discorsi dei ricercatori già dai primi anni del novecento dai teorici addetti di un eclittismo a metà strada tra il metodo tradizionale e quello diretto.

I docenti di italiano in Camerun dichiarano nelle risposte al questionario di far uso principalmente dei metodi ispirati all'approccio comunicativo (65% dei docenti). L'analisi delle registrazioni fatte nelle loro classi ci ha lasciato perplessi riguardo ai metodi effettivamente usati. In realtà non si adeguano a nessuno dei metodi e non sempre si riesce ad attribuire a un metodo concreto le diverse parti delle lezioni. Come l'abbiamo illustrato nella sezione 5.2.2.2, la grammatica occupa i due terzi della durata complessiva della lezione, viene insegnata generalmente in modo esplicito, i diversi momenti della lezione, anche le fasi della riflessione grammaticale sono scanditi e intitolati, poco spazio è dedicato allo studente e alle riflessioni induttive.

Gli studenti invece nelle loro richieste, fanno un'esplicita richiesta delle metodologie che gli coinvolgano di più. Vorrebbero imparare la lingua attraverso tecniche divertenti.

6.3.2 Le metodologie a mediazione sociale per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole in Camerun

Dall'osservazione fatta nelle classi di lingua italiana in Camerun, emerge che il modello più usato è una didattica trasmissiva modellata sulla lezione frontale in cui lo

studente assume un ruolo ricettivo e passivo. In queste condizioni, sono limitati per gli studenti le possibilità di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative e di una relazione significativa che li consenta di mantenere attiva la motivazione allo studio. Nelle risposte degli studenti circa le qualità di un buon insegnante, gli aspetti organizzativi e le attività da loro più gradite, emerge invece una serie di attitudini e di metodologie glottodidattiche che gli insegnanti di italiano nelle scuole del Camerun potrebbero promuovere.

Tra le indicazioni degli studenti, ricordiamo che chiedono di essere coinvolti in attività divertenti come i “*giochi*”, gli “*scherzi*”, in attività multisensoriali come il “*teatro*”, il “*ballo con le canzoni italiane*”, i “*canti*”, ecc. molti studi confermano l’importanza della partecipazione attiva per l’apprendimento di una lingua straniera, in termini di motivazione e di memorizzazione dei contenuti. In effetti, la mente pubere degli adolescenti della scuola secondaria deve essere nutrita da attività accattivanti e stimolanti, nel rispetto del loro sviluppo psicosomatico. Passato il periodo dell’infanzia, il loro apprendimento si fonda sempre di più sulla “riflessione, la catalogazione e la definizione metalinguistica” (Balboni 2002: 171). Gli studi di Ekwall e Shaker (in Caon 2012: 104) valorizzano il ruolo attivo dello studente e il suo coinvolgimento multisensoriale nelle attività di classe. Sostengono in effetti che “le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno”.

Gli studenti di italiano chiedono anche una didattica lenta e attenta ai loro stili e ritmi di apprendimento, il loro insegnante deve “*spiegare lentamente*”, “*dare molti esempi*”, “*facilitare la comprensione*”. Queste richieste ci conducono legittimamente verso approcci e prospettive sviluppate nelle ricerche di glottodidattica proprio per accrescere la motivazione e per un apprendimento stabile e duraturo. Tra le metodologie coerenti alle richieste degli studenti, presentiamo qua la glottodidattica ludica e la didattica cooperativa.

6.3.2.1 La glottodidattica ludica

L'uso del gioco nella didattica delle lingue si è consolidato da diversi anni. Anche se in certi ambienti è considerato solo come momento di svago, nella didattica delle lingue, è invece proponibile ad ogni età, dal bambino all'adulto e all'adolescente e per tutti i livelli di competenza.

Il gioco didattico è divertente e piacevole nelle sue diverse forme. Coinvolge l'individuo che apprende nella sua globalità, integrando nello stesso tempo gli aspetti affettivi, emotivi, cognitivi e sociale. In effetti, nell'azione e nel gioco, l'apprendente si ritrova nelle condizioni di dover impegnarsi totalmente per superare degli ostacoli, per ricercare una soluzione alle difficoltà, in modo tale che venga coinvolta la sfera emotiva, cognitiva e molto spesso, in modo incosciente, quella linguistica, inibendo ogni possibilità di filtro affettivo. La dimensione ludica attiva quindi una serie di spinte particolari che contribuiscono ad attivare e a rinforzare la motivazione intrinseca. Si tratta per Freddi (1990), della multisensorialità e la motricità che coinvolgono tutti i canali sensoriali dell'alunno (il gioco di solito richiama il movimento, l'azione, il fare); la semioticità (l'associazione dei linguaggi verbali, non verbali, suoni, oggetti); la pragmaticità nella misura in cui giocare con gli altri significa assumere un ruolo verosimile ed è agire concretamente con la lingua; l'espressività: immaginazione, creatività, espressione di emozioni portano un coinvolgimento personale e personalizzato nel progetto educativo; la relazionalità, che implica cooperazione con i pari, riflessione comune per un interesse comune e la ludicità come fattori di sviluppo affettivo, cognitivo e sociale.

Il gioco quindi è da considerarsi un metodo glottodidattico molto importante che, se calibrato in base all'età, al livello di competenze del gruppo classe, agli obiettivi prefissati, riesce a sviluppare competenze di ordine linguistico, cognitivo ed educativo. Non si tratta solo di portare in aula giochi con le loro regole ma di proporre le attività didattiche in modo giocoso, con l'intento di eliminare ogni fonte di stress negativo, di stimolare la motivazione e di provare piacere.

Il gioco è una strategia di orientamento della curiosità che riesce a stimolare e mantenere attivo l'interesse anche in attività che richiedono sforzo e concentrazione.

L'ambiente deve essere rilassante, piacevole, stimolante; le attività devono incontrare gli interessi degli apprendenti, ma anche mirare a precisi obiettivi linguistici.

L'attività ludica è di per sé motivante e si presta benissimo a un impiego nelle diverse fasi del lavoro didattico, dalla presentazione dei modelli linguistici per suscitare l'interesse, alla fase di rinforzo e reimpiego per mantenerlo attivo, alla fase di verifica per evitare che si instauri ansia e scoraggiamenti (Scotti Juric, Ambrosi-Randic 2010: 76). Il gioco implica una dimensione formativa che va spesso oltre gli obiettivi prettamente linguistici: si apprendono le funzioni della lingua, il rispetto delle regole, dei turni, dell'altro, si imparano aspetti culturali e interculturali.

Nel progettare il momento ludico, l'insegnante consideri l'età e il livello cognitivo dei suoi allievi, la difficoltà deve essere graduale e costante, l'obiettivo formulato chiaramente e adeguatamente.

6.3.2.2 La didattica cooperativa

La chiara richiesta di “*coinvolgere tutti gli studenti*”, “*organizzare i lavori di gruppo durante lo svolgimento delle attività*”, è il segnale di un esplicito bisogno di didattica collaborativa che non solo li ponga in primo piano, li metta in contatto con i pari e faccia sbocciare la loro creatività. Abbiamo già messo in luce, in effetti, che oltre all'aspetto linguistico, l'approccio didattico, insieme alle strategie dell'insegnante devono essere il più possibile finalizzati “a motivare l'apprendente e a valorizzare le sue conoscenze e le sue esperienze pregresse, per esempio attraverso il confronto e la cooperazione con i pari” (Cambiaghi, Bosisio 2010). L'apprendimento cooperativo è un metodo a “*mediazione sociale*” che concorre a co-costruire le conoscenze evitando situazioni demotivanti di ricezione passiva delle informazioni.

La scelta di un apprendimento cooperativo come strategia di insegnamento e di apprendimento contribuisce alla crescita linguistico-comunicativa, un approccio teorico consigliato dal *Framework*. Si tratta di proporre attività interattive, comunicative e per obiettivo, nelle quali gli apprendenti rimettono in gioco i modelli linguistici appresi, provando a risolvere situazioni reali della vita quotidiana attraverso

simulazioni. “Le attività di comunicazione, libere o guidate, individuali o collettive, rappresentano veramente quel tessuto di scambio sociale e comunicativo che è la parte più estesa dell’input linguistico al quale l’apprendente è esposto e che costituisce l’alimento del suo processo d’apprendimento” (Scotti Juric, Ambrosi-Randic 2010: 76).

Nella didattica in classe, esistono tre modalità principali di organizzazione delle attività:

- le attività individuali: sono utili per i momenti di rielaborazione personale dei contenuti appresi ma non consentono di interagire con i pari;
- il lavoro a coppie: si possono svolgere in coppia tutte le attività che richiedono il superamento di un *gap*, di un ostacolo, riflettere insieme per trovare una soluzione. È la modalità migliore per le drammatizzazioni e i *role play*;
- il lavoro di gruppo: il gruppo permette alle individualità di esprimersi più facilmente, crea confidenza e annulla la timidezza che ci può essere quando uno si rivolge/interviene in un gruppo troppo grande. Il lavoro di gruppo necessita che gli studenti abbiano padroneggiato almeno quelle strutture linguistiche di base che consentano loro di avviare un discorso. Permette inoltre di ridurre il tempo di parola dell’insegnante e così di dare la possibilità agli studenti di esercitare liberamente le loro capacità logico-deduttive, di partecipare e di prendere la responsabilità delle decisioni nel garantire l’ordine e la disciplina nel gruppo, ma anche delle decisioni su cosa dire.

Si evince dalle parole degli studenti che la caratteristica fondamentale di un buon docente di italiano sia stabilire una relazione significativa con gli studenti, relazione basata sulla pazienza nei loro confronti, la gentilezza nel contatto e la reciproca comprensione. La didattica umanistica pone il soggetto che apprende al centro del processo didattico, lo considera una persona “emozionale e non solo razionale”. Questo approccio ha quindi a cuore la componente relazionale che ha luogo nell’universo scolastico. Il rapporto specifico studente-docente influenza

profondamente il modo in cui i primi “affrontano il compito di apprendere”, sembra avere in effetti un impatto significativo sull’intero processo di apprendimento.

La classe è una rete sociale in cui si ha la possibilità di creare e portare avanti relazioni di ogni genere, sia positivi che negativi per l’apprendimento. Le abilità sociali non sono innate, è quindi compito dell’insegnante integrarle come obiettivo formativo e perseguire quell’obiettivo con tecniche specifiche. L’apprendimento cooperativo è una metodologia utile per conseguire gli obiettivi legati all’area personale e interpersonale. In sede operativa nel contesto indagato, il docente si trova di fronte a studenti preadolescenti e adolescenti che attraversano un periodo “critico” caratterizzato da una trasformazione emotiva, psicologica e fisica, in grado di influenzare ogni equilibrio affettivo o relazionale. Il rapporto orizzontale studente-studente, riveste per questa fascia di età un’importanza certa nel sentirsi al proprio agio con i pari, confrontarsi con loro, ma anche in un certo senso misurarsi con loro.

Con la didattica cooperativa, gli studenti lavorano insieme per raggiungere uno stesso scopo, è un processo di negoziazione tra i diversi stili cognitivi e di apprendimento, tra le diverse caratteristiche intrinseche e personali per riuscire a creare meccanismi di sintonia e di collaborazione tra gli apprendenti. In effetti, il compito è affidato agli studenti che lo scoprono e lo gestiscono attraverso le proprie regole. Il docente assume qua un ruolo di “tecnico”, un esperto al quale il gruppo si rivolge per risolvere un problema.

Balboni e Dallois (2011: 50) rilevano tre principi fondamentali dell’apprendimento cooperativo:

- l’*“interdipendenza positiva”*: è fondamentale che nel lavoro di gruppo ci sia interdipendenza, che le diverse parti sappiano di non poter completare il compito senza il supporto del compagno;
- l’*“interazione sociale”*: uno degli obiettivi educativi dell’apprendimento linguistico è la socializzazione. Il lavoro di gruppo deve mirare a creare le condizioni che portino gli studenti non solo ad interagire, ma anche a sviluppare relazioni interpersonali e competenze sociali quali ascoltare e rispettare opinioni diverse dalle proprie, negoziare, lavorare insieme per

- raggiungere un obiettivo comune;
- la “*responsabilità personale*” se vengono rispettati i primi due principi di interdipendenza e di interazione, allora lo studente diventa responsabile verso il gruppo e anche verso l’insegnante e si attiva per contribuire al raggiungimento dell’obiettivo comune.

I docenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun, sia quelli intervistati che quelli osservati e quelli che hanno risposto ai questionari, fanno pochissimo uso delle metodologie cooperative. È una pratica generale del contesto socio educativo, dovuto principalmente all’impostazione tradizionale del percorso di insegnamento/apprendimento. Inoltre, gli insegnanti d’italiano, consapevoli dell’utilità di queste metodologie, si trovano nell’impossibilità di praticarle a causa degli effettivi troppo elevati in classe, della struttura fissa della classe con i banchi troppo stretti. La lezione frontale resta per loro l’unica possibilità per trasmettere i contenuti scolastici.

Dato però che l’autonomia dell’apprendente si costruisce attraverso il coinvolgimento continuo in situazioni interattive, in attività autogestite, in compiti di tipo logico che richiedono la ricerca delle soluzioni grazie alla negoziazione dei contenuti, i docenti non si dovrebbero dare per vinti. Non importa la quantità delle volte in cui si organizza un’attività a piccoli gruppi, spendendo metà del tempo per predisporre l’aula, non importa la qualità della musica che il docente proporrà con il proprio *smartphone* o usando il *bluetooth* per passare una canzone al telefonino di uno studente, importa che sia una canzone italiana che interessi i giovani.

Il lavoro in coppia o di gruppo permette di acquisire la consapevolezza di avere un ruolo attivo nella produzione di dati e conoscenze e quindi incrementa l’autonomia dello studente che riduce la dipendenza ai modelli linguistici del docente o dei testi. Il lavoro con i pari riduce l’ansia e contribuisce a creare nella classe quell’atmosfera rilassata e cooperativa che viene considerata di capitale importanza - per gli approcci affettivi – nell’acquisizione linguistica. Si attivano processi autonomi di apprendimento e consapevolezza del costruito cognitivo.

Da un punto di vista linguistico e comunicativo, si possono acquisire più lessico, frasi e strutture linguistiche specifiche, usare la lingua in situazioni verosimili, concrete, contestualizzate. Dal punto di vista metacognitivo, lo studente si responsabilizza nel suo apprendimento, si fa carico del processo di apprendimento partecipando attivamente alla costruzione dei significati. Al livello relazionale, si costruiscono e si stabiliscono rapporti positivi tra i partecipanti.

Una tale impostazione metodologica specificano Mariani e Pozzo (2002: 136), “non interviene solo sugli aspetti di ‘sapere’ e di ‘saper fare’ ma anche su quelli più trascurati del ‘saper essere’ e del ‘saper apprendere’, attraverso lo sviluppo della consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni”

6.3.3 Per una didattica interculturale all’insegnamento dell’italiano nelle scuole in Camerun

La maggior parte dei docenti d’italiano dichiarano di inserire frequentemente o sempre l’elemento culturale nelle loro unità didattiche o di apprendimento. Questo però non si è verificato nella fase di analisi delle lezioni registrate nelle loro classi. L’importanza della cultura e della civiltà nell’insegnamento delle lingue straniere soprattutto in modalità LS ha fatto l’oggetto di numerosi studi nel campo della glottodidattica (Balboni 1994, 1999, 2002, 2007; Caon 2008, 2012; Cambiaghi, Bosisio 2008; Pavan 2000, 2009, 2011).

In una prospettiva comunicativa, l’aspetto sociolinguistico riveste un valore notevole, non si può imparare la lingua di un popolo e comunicare in essa senza attingere ai modelli culturali in uso in quella società. In effetti, conoscere la cultura straniera predispone al rispetto e all’accettazione dell’Altro. Scegliere di studiare una lingua straniera significa decidere di entrare in contatto con una nuova lingua, ma anche e soprattutto, è l’incontro concreto tra due culture diverse.

L’insegnamento dell’italiano in prospettiva interculturale presuppone la scelta di una didattica che prende in considerazione i contributi teorici di una vasta gamma di

discipline come la pedagogia, la sociologia, l'antropologia e l'etnografia che si occupano dell'essere umano come parte di un gruppo sociale. L'italiano è perciò considerato come espressione di un pensiero e di un modo di vivere diversi.

Per Ute Weidenhill (1998), la competenza interculturale si situa all'interno di una relazione di interdipendenza tra una dimensione affettiva che riguarda i comportamenti o l'atteggiamento degli interessati, una dimensione comunicativa che realizza il piano dell'azione e una dimensione cognitiva. Per lui, avere competenza comunicativa interculturale significa essere in grado di creare e mantenere una relazione con l'altro, svolgere ruoli sociali in modo culturalmente valido, capire la comunicazione verbale e non verbale espressa da persone di altre culture e "meta-comunicare" sulla competenza interculturale.

Per fare ciò, il docente deve operare scelte metodologiche specifiche in quei settori della lingua e della comunicazione che riguardano le strutture recettive e quelle percettive. Si tratta del lessico, degli atti linguistici, del registro, della comunicazione non verbale e i parametri socio e paralinguistici.

Nell'insegnamento dell'italiano in Camerun abbiamo visto, la totalità degli insegnanti in servizio hanno una preparazione pedagogica e glottodidattica che prende in conto le realtà del contesto. Sono tutti di madrelingua non italiana e non hanno mai trascorso un periodo di vita in Italia. Questo potrebbe essere, anche limitatamente, una delle difficoltà a insegnare la cultura italiana, i docenti potrebbero non aver ancora interiorizzato del tutto "i nuovi valori culturali" in modo da trasmetterli in modo spontaneo ai loro discenti. Questo potrebbe costituire un tema da approfondire in sede di aggiornamento degli insegnanti.

In effetti, se contribuisce all'apprendimento linguistico, la competenza interculturale è prima di tutto una competenza che il docente deve acquisire. Per Caon (2006: 10),

l'enseignant doit avoir des capacités d'empathie et de médiation linguistico-culturelle qui ont pour but d'expliciter ou de faire découvrir aux apprenants les différences et les ressemblances interculturelles. L'objectif ultime est de rendre les apprenants conscients des différences, de réduire d'éventuelles visions ethnocentriques en relativisant et en élargissant les points de vue et en promouvant un intérêt pour l'altérité

In contesto scolastico di apprendimento della lingua straniera, l'elemento culturale è un fattore motivazionale di grande valore soprattutto con gli adolescenti e i principianti in generale. Abbiamo già evidenziato le difficoltà a usare materiali audio-visivi o qualsiasi strumento didattico che necessiti di un collegamento elettrico nelle classi. I nostri docenti di italiano potrebbero ad esempio, oltre a parlare degli aspetti culturali dell'Italia attraverso i testi, usare le immagini tagliate nei giornali o scaricate da internet dove possibile.

In generale, l'attrattiva italiana costituita dal *made in Italy* con le 3F (*Food-Fashion-Ferrari*), le 3A (*Abbigliamento-Agroalimentare-Arredamento*), sommate al valore della cultura, dell'arte e dello spettacolo, gioca un ruolo predominante nella scelta di studiare l'italiano. Per gli adolescenti, sono motivazioni estrinseche e strumentali che devono essere uno strumento potente nelle mani dei docenti in contesti di LS.

L'elemento culturale va presentato in classe di lingua straniera in modalità interculturale. In quest'ottica, il percorso di riflessione e di analisi culturale si dovrà fare in modo comparativo, confrontando le abitudini locali con quelle della cultura italiana. Questo contribuisce alla consapevolezza culturale e al relativismo culturale che consente di "guardare ai modelli altrui astenendosi da qualsiasi giudizio e rispettando risposte ai bisogni di natura diverse da quelle della propria cultura" (Pavan 2011: 146)

Conclusioni

La necessità di una ricerca sui contesti, i metodi e le prospettive didattiche dell'italiano in Camerun scaturisce dal fatto che nessuna ricerca si era interessata esclusivamente della situazione dell'italiano in Camerun. Le precedenti ricerche (De Mauro *et al.* 2002, Siebetchu 2009, 2013a, Kuitche Talé 2012, 2014) si sono occupate della diffusione dell'italiano nel mondo, soffermandosi solo sporadicamente sugli IIC in Africa. Dal canto suo, Siebetchu ha fatto un'analisi continentale in cui ha cercato di mettere in luce il fatto che l'Africa abbonda di poli, spesso sconosciuti all'estero, per la diffusione della lingua italiana.

Le recenti ricerche di Kuitche Talé (2014) hanno portato l'attenzione sull'area dell'Africa subsahariana francofona, mettendo in luce le caratteristiche del pubblico e lo specifico problema della carenza di materiali didattici adeguati alla didattica dell'italiano in questa parte del mondo.

La nostra analisi si è concentrata esclusivamente sul Camerun che, come abbiamo dimostrato nel corso di questa trattazione, ha dall'anno scolastico 2011-2012 ha introdotto l'italiano come lingua straniera nel sistema scolastico locale. Questo è non solo il segno forte del radicamento della lingua-cultura italiana nel contesto socioculturale ed economico, ma genera una nuova tipologia di pubblico e di offerte formative.

L'obiettivo principale del nostro contributo è stato quello di andare oltre i numeri per scoprire quale fosse la percezione degli adolescenti, apprendenti di italiano nelle scuole, rispetto alla nuova lingua inserita nel loro curriculum, rispetto ai loro docenti e alle loro scelte metodologiche. Confrontata questa percezione con le opinioni dei docenti, ci siamo prefissi di "entrare nelle classi" per scoprire cosa era fatto e come era fatto, in termini di interazione scolastica e di sviluppo delle competenze.

Dalle nostre analisi emerge che la nuova offerta formativa genera un pubblico di adolescenti plurilingui, dall'età compresa tra i dodici e i quattordici anni. La maggior parte ha scelto di studiare l'italiano perché è considerata una lingua attraente la cui conoscenza aprirebbe, verosimilmente, futuri sbocchi professionali in Camerun.

Da un punto di vista metodologico, gli studenti apprezzano alcune attività e altre no. Le loro preferenze vanno verso le metodologie di tipo ludico e multisensoriale, con docenti preparati, affettuosi e comprensivi nei loro confronti. Gli insegnanti dichiarano di adottare nelle classi prevalentemente un approccio comunicativo e interculturale. Questo non si verifica nell'osservazione delle lezioni registrate, che confermano pochi momenti di interazione volta a sviluppare una competenza d'uso della lingua negli apprendenti e la cultura è quasi inesistente.

Riteniamo quindi di fatto che c'è una grande distanza tra quanto prefisso o sostenuto e quel che in realtà viene svolto in classe.

Dall'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti, emerge chiaramente che le principali difficoltà in questo contesto di insegnamento e di apprendimento dell'italiano sono legate all'impostazione strutturale, logistico e numerico delle classi, all'assenza di un manuale di riferimento per docenti e studenti. Si risente la necessità di corsi di aggiornamento tarati sulle concrete difficoltà dei docenti, legate al divario tra teorie acquisite durante la formazione iniziale e pratica quotidiana nelle classi di lingua italiana.

Da un punto di vista pratico e operativo, abbiamo cercato di individuare quali possono essere le misure, a livello locale, per uno sviluppo della qualità nel progetto di insegnamento/apprendimento dell'italiano lingua straniera in Camerun. Abbiamo ipotizzato la possibilità di rendere i docenti consapevoli delle loro difficoltà, ruoli e necessità. Nonostante la complessità rilevata, riteniamo che la consapevolezza da parte dei docenti dei problemi e dei processi inerenti loro attività quotidiane possa essere loro di aiuto in vario modo:

- la motivazione: in ambito scolastico, lo studio della lingua è molto spesso basato sul dovere e sostenuto da motivi esterni che rischiano di non portare ad un'acquisizione bensì ad un apprendimento effimero. Lo studente è sempre in preda ad ansia e timore del fallimento per cui si alza facilmente il filtro affettivo. In Camerun, la motivazione è difficilmente basata sul bisogno di apprendere, visto che gli studenti non sentono la necessità di usare la lingua italiana nella comunicazione quotidiana. In queste condizioni è da promuovere

- una motivazione basata sul piacere. Abbiamo suggerito che gli insegnanti possano sfruttare la fascia di età dei loro studenti, proponendo temi di interesse giovanile, facendo leva anche sulla novità che costituisce l'introduzione della lingua italiana nelle loro scuole. L'attrattiva che rappresenta il Paese Italia, con i suoi prodotti *made in Italy* e le squadre calcistiche di fama internazionale potrebbe partecipare all'attivazione e al sostegno di una motivazione, condizione fondamentale per un apprendimento stabile e duraturo;
- l'insegnante: è nel quadro dell'insegnamento dell'italiano in Camerun, la figura modello di riferimento per i suoi studenti. Come richiesto esplicitamente da questi ultimi, l'insegnante deve essere gentile, affettuoso, comprensivo e avere pazienza con loro. Questi aggettivi rappresentano gli elementi caratteristici di una didattica affettiva, centrato sullo studente, con l'obiettivo di valorizzare le dimensioni affettiva, sociale e cognitiva. Abbiamo suggerito ai docenti un'impostazione didattica fondata sulla relazione significativa, un progetto bidirezionale che coinvolge il docente in scelte metodologiche e contenutistiche che valorizzano gli stili cognitivi e d'apprendimento del gruppo classe e coinvolge gli studenti in modo consapevole in attività creative che stimolano nuovi bisogni e nuovi interessi. Questo progetto li unisce in un rapporto di fiducia e i bisogni vengono soddisfatti con l'aiuto del docente facilitatore e del gruppo dei pari, creando piacere e contribuendo a un "apprendimento linguistico significativo" in un clima di classe sereno e un apprendimento democratico.
 - la metodologia è anch'essa, secondo quanto osservato nell'analisi dei dati, un elemento fondamentale del processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano. Gli stessi studenti suggeriscono ai loro docenti una metodologia didattica attiva, che li sappia coinvolgere in attività divertenti e multisensoriali. Vogliono cantare, ballare con la musica italiana, vogliono scherzare con barzellette e proverbi italiani. La dimensione metodologica che corrisponde alla fascia di età in esame e anche per l'intero percorso di apprendimento dell'italiano nelle scuole del Camerun, che sappia infondere il piacere e allontanare la noia sembra essere una metodologia basata sul gioco da una parte

e sul lavoro cooperativo con i pari dall'altra parte. Abbiamo anche suggerito per la qualità dell'insegnamento dell'italiano, che i docenti facessero leva sulla dimensione culturale, portando i loro studenti a guardare alla cultura italiana senza pregiudizi, confrontando i suoi elementi culturali con quelli locali per giungere poi a un'attitudine di relativismo culturale verso l'altro.

Il contatto di queste tre macro-variabili ci è sembrato la chiave di successo per un insegnamento/apprendimento di qualità della lingua italiana in Camerun. Resta però la necessità di proporre ai docenti corsi di perfezionamento o di aggiornamento che permettano di sperimentare insieme a esperti del settore queste diverse proposte.

L'andamento positivo dell'italiano nelle scuole locali in Camerun, in termini di evoluzione numerica degli studenti e dei docenti formati non deve essere visto come il raggiungimento di un traguardo, al contrario questi elementi costituiscono un'apertura significativa verso un futuro sempre più dinamico e qualitativo per la diffusione e la promozione dell'italiano in questo paese dell'Africa centrale. Vanno però coinvolte tutte le risorse politiche e diplomatiche per il sostegno del progetto.

Riferimenti bibliografici

- AA. VV., 1992, *L'insegnamento della lingua italiana all'estero*, Torino, Fondazione Agnelli.
- AKIEUDJI C., 2012, "Enseignement de l'italien et images de l'Italie au Cameroun", in TOSATTI A., VEGLIANTE J.C. (a cura di), *L'Italie vue d'ici. La traduction-migration*, Paris, L'Harmattan.
- AKTOUF O., 1987, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- ANGELINO M., 2009; "Abilità di comprensione: natura, tecniche", in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina pp. 65-66.
- ASQUINI G., LUCISANO P. (a cura di), 1991, *L'italiano nella scuola elementare. Aspetti linguistici. Professionalità docente*, Firenze, La Nuova Italia.
- ASQUINI G., LUCISANO P. (a cura di), 1991, *L'italiano nella scuola elementare. Aspetti psico-pedagogici e didattici*, Firenze, La Nuova Italia.
- BAGNA C., 2008, "I docenti di italiano che lavorano nel mondo", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2008*, Roma, Idos, pp. 439-449.
- BAGNA C., BARNI M., 2007, "La lingua italiana nella comunicazione pubblica/sociale planetaria", in *SILTA*, n. 3.
- BALBONI P. E., 1985, *Elementi di glottodidattica. Guida all'esame di concorso*, Brescia, La scuola.
- BALBONI P. E., 1991, *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Torino, Liviana-Petrini.
- BALBONI P. E., 1994, *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- BALBONI P. E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Libreria.
- BALBONI P. E., 1999, *Parole comuni culture diverse*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., SANTIPOLO M. (a cura di), 2003, *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci.

- BALBONI P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2008, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- BALBONI P. E., DALOISO M., 2011, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*, Perugia, Guerra.
- BALDELLI I., 1987, *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana.
- BARNI M., 2011, "Didattica dell'italiano LS: lo stato dell'arte e le sue prospettive", in MARASCHIO N., CAON F. (a cura di), *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*, Torino, UTET Università, pp. 135-146.
- BAZZANELLA C., 1994, "Gli indicatori fatici nella interazione scolastica", in ORLETTI F. (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Carocci, Roma, pp. 233-243.
- BENUCCI A., 2011, "La correzione degli errori in italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 284-297.
- BETTONI C., 2001, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Laterza.
- BERNINI G., 2015, "La linguistica acquisizionale", in DALOISO M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher, pp. 119-128.
- BERTOCCHI D., FIORONI A., SIDOLI R., 1994, *La comunicazione didattica*, modulo n. 4, Genova, IRRSAE Liguria.
- BIGLIAZZI M. S., QUARTESAN M., 2011, "Esempi di analisi di manuali didattici di italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 352-364.
- BILE P. C., 2009, Entre refus de l'école et scolarisation à tout prix, in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n. 8, <http://cres.revues.org/594>.
- BILOA E., 2003, *La langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*, Bern, Peter Lang.
- BILOA E., 2010, "Le franfulfuldé ou l'émergence d'un nouveau parler hybride au Cameroun", in BLANCHET P., MARTINEZ P. (a cura di), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Archives contemporaines et AUF, pp. 23-32.

- BILOA E., YADJI R., 2010, “Le franfulfuldé au Camerun”, in *Trans (Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften)*, n. 17, http://www.inst.at/trans/17Nr/2-12/2-12_biloa-yadij17.htm.
- BIRAL M., 2000, Indicazioni per l’analisi di manuali per l’insegnamento dell’italiano LS, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 257-265.
- BITJAA KODY Z. D., 2001, “Emergence et survie des langues nationales au Camerun”, in *Trans (Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften)*, 11, <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm>.
- BLANCHET P., MARTINEZ P. (a cura di), 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Archives contemporaines et AUF.
- BOSC F., MINUZ F., 2012, “La lezione”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 94-130.
- BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., VALENTINI A. (a cura di), 2011, *Apprendere l’italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia, Guerra.
- CALVET L. J., 1990, “Les graphiques d’évaluation des situations plurilingues” in *Plurilinguisme*, n. 2, pp. 201-228.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., 2010, “Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione”, in CAON F. (a cura di), *Facilitare l’apprendimento delle lingue straniere e dell’italiano L2*, Torino, UTET Università.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C., 2008, “La formazione interculturale e glottodidattica dell’insegnante di lingua”, in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori, pp. 190-201.
- CAON F., 2005, *Un approccio umanistico affettivo all’insegnamento dell’italiano a non nativi*, Venezia, Cafoscarina.
- CAON F., 2006, *Le plaisir dans l’apprentissage des langues : un défi méthodologique*, Perugia, Guerra.
- CAON F. (a cura di), 2008, *Tra lingue e culture. Per un’educazione linguistica interculturale*, Milano, Mondadori.
- CAON F. (a cura di), 2010, *Facilitare l’apprendimento delle lingue straniere e dell’italiano L2*, Torino, UTET Università.
- CAON F., 2012, *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media, SAIL*, vol. 1, Venezia, Ca’ Foscari.

- CAON F., RUTKA S., 2004, *La lingua in gioco*, Perugia, Guerra.
- CARDONA M., 2000, “Il lexical approach e i processi della memoria. Alcune convergenze”, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 87-99.
- CARONI V., IORI V., 1989, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Roma, Armando.
- CASTELLANI M. C., 2000, *Organizzare la classe. Il sistema classe e l'interazione*, in Ministero Pubblica Istruzione – D.R. Liguria, S.M.S. “L. Cambiaso”, *Milia Multimedia per gli insegnanti di italiano*, Milano, Didael.
- CASTELLANI M. C., PECCIANI M. C., 1996, *Materiali didattici per l'italiano L2: analisi e produzione*, modulo n. 12, Genova, IRRSAE Liguria.
- CATTANA A., NESCI M. T., 2000, *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia.
- CATTANA A., NESCI M. T., 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra.
- CENNAMO M., LAMARRA A. (a cura di), 2011, *Scuola di formazione di italiano L2/LS: competenze d'uso e integrazione*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane.
- CEOLA P., 2012, “L'insegnante d'italiano lingua straniera nel sistema scolastico Senegalese. Quale formazione?”, in *Bollettino Itals*, n. 47.
- CHAMOT A.U., (1987), “The learning strategies of ESL students”, in WENDEN A., RUBIN J. (a cura di), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- CICUREL F., 2002, “La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe”, in *Acquisition et interaction en langues étrangères*, n. 16, reperibile in rete <http://aile.revues.org/801>.
- CICUREL F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- CILIBERTI A., 1994, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia.
- CILIBERTI A., 1999, “La ricerca sulla comunicazione didattica”, in CILIBERTI A., ANDERSON L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Milano, Franco Angeli.
- CILIBERTI A., MARGUTTI P., “Modulo 4. Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali”, reperibile in rete http://venus.unive.it/italdue/80/mod_4_ciliberti.pdf.

- CILIBERTI A., 2003, *Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue*, in CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci.
- CILIBERTI A., 2003, “La classe come ambiente comunicativo”, in CILIBERTI A., PUGLIESE R., ANDERSON L., *Le lingue in classe*, Roma, Carocci.
- CINI L., 2011, “La programmazione”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 145-156.
- CONSIGLIO D’EUROPA, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia / Oxford.
- COONAN C. M. (a cura di), 2000, *La ricerca azione*, Venezia, Cafoscarina.
- COONAN C. M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Università.
- COPPOLA D., 2000, *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- COULON A., 1993, *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- COVINO BISACCIA M. A., 1996, *I discenti francofoni e l’apprendimento dell’italiano. Frequenza di alcuni errori nella produzione scritta*, Perugia, Guerra.
- CYR P., 1998, *Les stratégies d’apprentissage*, Paris, CLE International.
- D’ADDIO-COLOSIMO W. (a cura di), 1978, *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli.
- DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell’educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- DALOISO M. (a cura di), 2015, *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*, Torino, Loescher.
- DAUTRIAT H., 1995, *Il questionario. Guida per la preparazione e l’impiego dei questionari nelle ricerche sociali, di psicologia sociale e di mercato*, Milano, Angeli.
- DAUTRIAT H., BRUGGI C., 1970, *Il questionario. Guida per la preparazione e l’impiego dei questionari nelle ricerche sociali, di psicologia sociale e di mercato*, Milano, Angeli.
- DE BIASIO M., 2009, “Insegnare l’italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d’intervento”, in ILSA, n. 2.
- DECI E. L., RYAN R. M., 1985, *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York, Plenum.

- DE FERAL C., 1989, *Pidgin-English du Cameroun*, Louvain, Peeters.
- DE FERAL C., 2006, “Décrire un “parler jeune” : le cas du camfranglais (Cameroun)” in *Le français en Afrique*, n. 21, Nice, Institut de linguistique française-CNRS, pp. 257-265.
- DE FERAL C., 2010, “Pratiques urbaines et catégorisations au Cameroun. Français, francanglais, pidgin, anglais: les frontières en question”, in BLANCHET P., MARTINEZ P. (a cura di), *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Emergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, AUF e Archives contemporaines, pp. 7-22.
- DE MAURO T. et al., 2002, *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- DEMETRIO D., 1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DIADORI P., 2004, “Teacher-talk / foreigner-talk nell’insegnamento dell’italiano L2: un’ipotesi di ricerca”, in MADDII L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell’italiano l2 in età adulta*, Atene, Edilingua, pp. 71-102.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2009, *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Perugia, Guerra.
- DIADORI P., 2011, “Le variabili nell’apprendimento della L2”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 2-34
- DIADORI P. (a cura di), 2011, *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori.
- DIEU, M., RENAUD P., 1983, *Atlas Linguistique du Cameroun (ALCAM)* Paris, Cerdotola e ACCT.
- DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), 2000, *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci.
- DÖRNYEI Z., 1998, “Motivation in Second and Foreign Language Learning”, in *Language Teaching*, n. 31, pp. 117-135.
- ELLIS R., 1992, *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- ELLIS R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- FABBRO F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio.
- FELE G., PAOLETTI I., 2003, *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.
- FERGUSON G., 2003, "Classroom Code-Switching in Post-Colonial Context", in *AILA Review*, n. 16, pp. 38-51.
- FLANDERS N.A., 1960, *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- FONDAZIONE MIGRANTES, 2010, *Rapporto italiani nel mondo 2010*, Idos, Roma.
- FONDAZIONE MIGRANTES, 2011, *Rapporto italiani nel mondo 2011*, Idos, Roma.
- FOTSO G., 2009, *L'enseignement de l'arabe au Cameroun. Enjeux sociaux et politiques*, Paris, L'Harmattan.
- FRANCIOLINI L., 2011, *Dalla correzione alla condivisione dell'errore: riflessione analitica sull'interazione verbale in classe intorno all'errore*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università degli studi di Milano Bicocca.
- FREDDI G. (a cura di), 1987, *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- FREDDI G., 1999, *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, UTET Libreria.
- FRONGILLO M. E., 2007, *Come insegnare italiano agli adolescenti? La relazione empatica e il glottokit motivazionale*, in DIADORI P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Perugia, Guerra, pp. 23-31.
- GABAUDE J.M., 1972, *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Edouard Privat.
- GAJO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- GARDNER R., LAMBERT W., 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- GFELLER E., 2000, *La société et l'école face au multilinguisme : l'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires au Cameroun*, Paris, Karthala.
- GFELLER, E., ROBINSON C., 1992, "Which language for teaching? The cultural messages transmitted by the languages used in education. Contribution of education to cultural development", International Conference on Education, 43rd section, Geneva.

- GIOVANARDI C., TRIFONE P., 2012, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- GÓDINEZ GONZÁLEZ F., MARTÍNEZ HERNANDO M., RODRÍGUEZ DOPICO C., 2006, "El español en Camerun", in *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes, Barcelona, Plaza & Janés, Circulo de Lectores, reperibile in rete cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-7/pdf/paises_06.pdf.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (a cura di), 2005, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue/ Merhrsprachigkeit, interkulturalita:t und fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen kontext*, Bern, Peter Lang
- GOMSU J., 1985, "Finalité de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique noire. Le cas du Cameroun", in *Peuples noirs peuples africains*, n. 45, pp. 94-116.
- GÖRKE A., 2009, *La situation linguistique au Cameroun*, Munich, GRIN GmbH.
- GRIFFITHS C., 2007, "Language Learning Strategies: Students and Teachers Perceptions", *ELT Journal*, n. 61, pp. 91-99.
- HARTER A. F., 2007, "Représentations autour d'un parler jeune : le camfranglais", in *Le français en Afrique*, n. 22, Nice, Institut de linguistique française-CNRS, pp. 253-266.
- HATOLONG-BOHO Z., 2013, "Toponimia en lengua espanol y evasiòn de los cameruneses frente a la realidad", in *Onomàzein*, n. 28, pp. 239-255.
- Institut National de la Statistique (INS) et ICF. International, 2012, *Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples du Cameroun 2011*, Calverton, INS et ICF International.
- KUITCHE TALE G., 2012, "Diffusione e motivazione allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 76-136, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275>.
- KUITCHE TALE G., 2014, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Aprilia, Novalogos.
- LEWIS M. P., GARY F. S., FENNIG C. D. (a cura di), 2013, *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth Edition*, Dallas, SIL International.
- LUISE M. C., 2009, "La facilitazione e la semplificazione dei testi in italiano L2", in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina, pp. 111-113.

- LUMBELLI L., 1982, *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- MACKEY W. F., 1978a, "Il significato del metodo", in D'ADDIO-COLOSIMO W. (a cura di), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, pp. 25-29.
- MACKEY W. F., 1978b, "Cosa cercare in un metodo: la selezione", in D'ADDIO-COLOSIMO W. (a cura di), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, pp. 35-46.
- MACKEY W. F., 1978c, "Cosa cercare in un metodo: la gradazione", in D'ADDIO-COLOSIMO W. (a cura di), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, pp. 70-87.
- MACHETTI S., SIEBETCHEU R., 2013, "The use of camfranglais in the Italian migration context", in *Tilburg Paper in Culture Studies*, n. 55.
- MADDI L. (a cura di), 2004, *Insegnamento e apprendimento dell'italiano l2 in età adulta*, Atene, Edilingua.
- MAGGINI M., 2011, "Ruoli e aree disciplinari dei riferimenti per il docente di L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 103-113.
- MARASCHIO N., CAON F. (a cura di), 2011, *Le radici e le ali. L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'unità d'Italia*, Torino, UTET Università.
- MARGIOTTA U., 1999, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando.
- MAURER B., 2010, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour l'action. Etudes-pays (Rapport Général du projet LASCOLAF)*, Paris, Agence Universitaire de la Francophonie – Edition des archives contemporaines, reperibile in rete http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=825.
- MARIANI L., POZZO G., 2002, *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico: imparare a imparare, insegnare a imparare*, Firenze, La Nuova Italia.
- MBOUDJEKE J. G., 2006, "Bilinguisme, politiques et attitudes linguistiques au Cameroun et au Canada", in *SudLangues*, n. 6, pp. 149-161.
- MENDO ZE, G., 1992, *Une crise dans les crises : le français en Afrique Noire; le cas du Cameroun*, Paris, ABC.
- MEZZADRI M., 2003, *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingua*, Perugia, Guerra-Soleil.

- MEZZADRI M., 2004, *Il quadro comune europeo a disposizione della classe*, Perugia, Guerra.
- MEZZADRI M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere. Manuale di glottodidattica*, Torino, Loescher.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier.
- MORTARI L., 2009, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.
- MORTARI L. (a cura di), 2010, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Mondadori.
- MURAYI A. et al., 2000, *Les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique*, Paris, Agence Française de Développement, Document de travail n. 97, reperibile in rete <http://librairie.afd.fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique/>.
- NARDUCCI F., 2010, "La scuola italiana all'estero: difficoltà economiche e mancanza di pianificazione", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2010*, Roma, Idos, pp. 175-186.
- NJATE M., 1999, "L'évolution de l'enseignement des langues vivantes", in *Cahier de département. Unité d'espagnol*, n. 3, Yaoundé, MINEDUC, pp. 36-39.
- NTSOBE A. M., BILOA E., ECHU G., 2008, *Le Camfranglais: quelle parlure? Etude linguistique et sociolinguistique*, Frankfurt, Peter Lang.
- OIF, 2007, *La Francophonie dans le monde 2006-2007*, Paris, Nathan.
- ORLETTI F. (a cura di), 1994, *Fra conversazione e discorso. Analisi dell'interazione verbale*, Roma, Carocci.
- ORLETTI F., 2000, *La conversazione diseguale, Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- PETROCELLI E., 2011, "Insegnare italiano L2 a adolescenti", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 218-229.
- PAVAN E., 2000, "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 72-86.
- PAVAN E., 2009, "Didattica della cultura e civiltà", in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina, pp. 84-85.

- PAVAN E., 2011, “Insegnare italiano a stranieri in una prospettiva interculturale”, in CENNAMO M., LAMARRA A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano L2/LS: competenze d’uso e integrazione*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane.
- PORCELLI G., 1994, *Principi di glottodidattica*, Brescia, La Scuola.
- PUREN C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l’éclectisme*, Paris, CREDIF – Didier.
- QUEFFELEC A., 2007, “Les parlers mixtes en Afrique francophone subsaharienne”, in *Le français en Afrique*, n. 22, pp. 278-291.
- QUEFFELEC A., 2010, “Les parlers hybrides en Afrique: un moyen de préservation de la diversité linguistique”, in *Colloque International: Universités Francophones et Diversité Linguistique*, Yaoundé, Université de Yaoundé I.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., 2006, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina.
- SADEMOUO E., 2005, “Enseignement bivectoriel en contexte multilingue au Cameroun”, in *European Center for Modern Language*, Graz, reperibile in rete <http://archive.ecml.at/mtp2/ldl/pdf/sadembouo.pdf>
- SALVALAGGIO M., 2009, “Abilità di produzione e di manipolazione: natura, tecniche” in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina, pp. 66-68.
- SANTERRE R., MERCIER-TREMBLAY C., 1982, *Essais pour une anthropologie de l’éducation camerounaise*, Montréal, La Presse de l’Université de Montréal.
- SANTIPOLO M., 2002, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO M., 2011, “La dimensione sociolinguistica nell’insegnamento dell’italiano”, in MARASCHIO N., CAON F. (a cura di), *Le radici e le ali. L’italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall’unità d’Italia*, Torino, UTET Università, pp. 161-176.
- SCHUMANN J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Oxford, Blackwell.
- SCOTTI JURIC R., 2008, *Didattica della comunicazione in classi bilingui. Teorie e contesti sociali*, Fiume, EDIT.
- SCOTTI JURIC R., AMBROSI-RANDIC N., 2010, *L’italiano L2: indagine sulla motivazione*, Pola, Pietas Iula.
- SEMPLICI S., 2001, “Modelli operativi di analisi di materiali didattici”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp. 201-209.

- SEMPlici S., 2011, “Criteri di analisi di manuali per l’insegnamento dell’italiano L2”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 322-341.
- SERRAGIOTTO G., 2009, *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Venezia, Cafoscarina.
- SERRAGIOTTO G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo, SAIL*, vol. 2, Venezia, Ca’ Foscari.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.
- SIEBETCHEU R., 2009, “La diffusione dell’italiano in Africa: prospettive di ricerca”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n. 1, Siena, pp. 147-191.
- SIEBETCHEU R., 2010, “La lingua italiana in Africa”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2010*, Roma, Idos, pp. 142-153.
- SIEBETCHEU R., 2011a, “L’immigrazione camerunense in Italia”, in Caritas Migrantes, *Dossier statistico immigrazione 2011*, Roma, Idos, pp. 49-55.
- SIEBETCHEU R., 2011b, Educazione linguistica in Africa. Verso un quadro comune africano di riferimento per le lingue? In AA. VV. *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di venti studenti italiani*, Perugia, Guerra, pp. 177-183.
- SIEBETCHEU R., 2012, “Lingua ed emigrazione italiana in Gabon”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2012*, Roma, Idos, pp. 114-123.
- SIEBETCHEU R., 2013a, “La lingua italiana in Camerun”, in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2013*, Roma, Idos, pp. 119-128.
- SIEBETCHEU R., 2013b, “Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun”, in *EL.LE*, vol. 2, n. 3.
- SITÀ C., DUSI P., 2010, “Il percorso della ricerca”, in MORTARI L. (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Mondadori.
- Società Dante Alighieri, 1999, *Vivere italiano: il futuro della lingua*, Bozza del rapporto dell’indagine svolta in collaborazione con il CNEL, presentato il 30 marzo 1999 a Roma.
- SOH-MOUBE C., 2012, *La trappola. L’odissea dell’emigrazione, il respingimento, la rinascita*, Roma, Infinito.
- SPAGNESI M., 2011, “Dinamiche di gruppo nella classe di L2”, in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 114-126.

- TABI-MANGA J., 2000, *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Paris, Karthala.
- TADADJEU M., 1985, "Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise : le trilinguisme extensif", in MINFOC, *L'identité culturelle camerounaise*, Yaoundé, MINFOC, 187-202.
- TAESCHNER T., 1986, *Insegnare la lingua straniera*, Bologna, Il Mulino.
- TOLAINI F., LUPA M. T. (a cura di), 2014, *L'italiano come risorsa per il Sistema Italia. Idee e sinergie per il futuro. Atti del seminario organizzato dal Consorzio Interuniversitario ICoN*, Pisa, Consorzio ICoN.
- TOMASSETTI R., 2014, *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia, Novalogos.
- TREMBLAY R.R., PERRIER Y., 2006, *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel*, Montréal, Chenelière Education.
- TRINCHERO R., 2004, *I metodi della ricerca educativa*, Roma, Laterza.
- TRONCONI E., 2011, "Quale italiano insegnare nella classe di italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Mondadori, pp. 188-195.
- VEDOVELLI M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- VEDOVELLI M., 2005, "L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: il caso freddoccino", in *SILTA*, n. 3.
- VEDOVELLI M., 2006, "Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo", in *SILTA*, n. 1.
- VEDOVELLI M., 2008, "La lingua italiana nel mondo", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2008*, Roma, Idos.
- VEDOVELLI M., 2014, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Roma, Carocci.
- WEIDENHILLER U., 1998, "La competenza interculturale", in SERRA BORNETO C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci, pp. 209-226.
- WEINREICH U., 1953, *Languages in Contact. Findings and Problems*, The Hague, Mouton, trad. it. di CARDONA G. R., 2008, *Lingue in contatto*, Torino, UTET Università.

ZAMBORLIN C., 2000, “Italiano come LS per adulti: coordinate didattiche di riferimento”, in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 117-131.

Appendici

Appendice n. 1 : Questionnaire destiné aux apprenants d'italien

L'objectif de ce questionnaire est d'identifier les motivations et les besoins des apprenants d'italien dans les lycées du Cameroun à travers la perception qu'ils ont de la langue italienne, des méthodes d'enseignement et du matériel didactique utilisé pendant les cours. Le questionnaire est anonyme.

I- Motivations au choix de l'italien comme seconde langue :

1. Quel âge as-tu ?

Moins de 12 ans

Entre 12 ans et 14 ans.....

Entre 15 ans et 17 ans

Plus de 17 ans

2. De quel sexe es-tu?

Masculin

Féminin

3. Quelle est ta première langue de communication ?

Français

Anglais

Langue locale

4. Quelle(s) autre(s) langue(s) parles-tu?.....

5. Où as-tu entendu parler de la langue italienne pour la première fois ?

Dans les media (télévision, radio, internet ...).....

Dans les discussions avec des amis ou des parents.....

A l'école.....

Autres :.....

6. Quelle classe fréquentes-tu?

4^{ème}

3^{ème}

7. Pourquoi as-tu choisi d'apprendre la langue italienne? (tu peux choisir plus d'une réponse)

Parce que je l'ai voulu

Parce que mes parents l'ont voulu

Parce que j'ai été obligé

Parce que c'est une belle langue

Parce que j'aimerais poursuivre mes études en Italie

Autres :

8. Si tu n'avais pas choisi l'italien, quelle autre langue aurais-tu préféré?

Espagnol

Allemand

Arabe

Chinois

- Pourquoi ?.....

9. Que penses-tu de la langue italienne? (tu peux choisir plus d'une réponse)

Elle est intéressante

Elle ressemble au français

Elle est facile

Elle est difficile

Elle ne me plait pas

Autre :.....

10. Pratiques-tu la langue italienne en dehors de l'école ? si oui, avec qui ? si non, pourquoi?.....

11. Penses-tu que la langue italienne te sera utile dans le futur?

Oui

Un peu

Non

Si oui, pour lequel de ces motifs ?

Enrichissement personnel

Travailler au Cameroun

Voyager en Italie

Autres.....

Explique pourquoi.....

Si non, pourquoi ?

II. Méthodes et techniques d'enseignement :

12. Combien d'élèves y-a-t'il dans ta classe ?.....

13. Quelle(s) langue(s) utilise ton enseignant pendant les cours d'italien ?

Seulement l'italien

Seulement le français

Plus l'italien que le français

Plus le français que l'italien

Autres langues

14. Quelles sont les différentes activités menées pendant le cours d'italien ?

L'oral

L'écrit

La lecture

L'écoute

Le dialogue

Autres :.....

15. Où rencontres-tu le plus de difficultés dans l'apprentissage de l'italien ?

En prononciation

En conjugaison

En rédaction

En dictée

En vocabulaire

Autres :.....

16. Tes difficultés sont-elles liées à la façon dont le cours est dispensé ?

Oui

Un peu

Non

17. L'enseignant tient-il compte de l'avis des élèves?

Oui

Un peu

Non

18. Que pourrait faire ton enseignant pour rendre le cours d'italien plus agréable et intéressant ? quelles activités doit-il proposer en classe ?

.....
.....

19. Quelles sont selon toi les qualités d'un bon enseignant d'italien ? (quelle attitude doit-il avoir envers les élèves ?)

.....
.....

20. Quel(s) manuel(s) utilises-tu généralement pendant les cours d'italien ?

.....

21. Ce(s) manuel(s) parlent :

Seulement de la langue italienne

De la langue et de la culture italienne

De la langue italienne, de la culture italienne et camerounaise

22. Dans quel cadre utilises-tu d'autres matériels (CD, DVD, Cassettes audio, internet) pour ton apprentissage ?

En classe

A la maison

Dans un laboratoire multimédia

Jamais

23. Quelles sont les activités que tu apprécies le plus pendant les cours d'italien? Pourquoi?

.....
.....

24. Quelles sont les activités que tu apprécies le moins ? Pourquoi ?

.....
.....

Appendice n. 2: Questionario per docenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun

Il presente questionario fa parte di un'indagine sui metodi, i materiali e le strategie usati per la didattica dell'italiano nelle scuole camerunensi. L'obiettivo di questo ultimo è raccogliere dati generali sui docenti e sulla loro formazione. Il questionario è anonimo e le sue risposte forniranno indicazioni fondamentali per il miglioramento della didattica dell'italiano nel contesto indagato.

Prima parte: Dati generali

1.1. Sesso

Maschio

Femmina

1.2. Età del docente

Meno di 20 anni

Da 21 a 25 anni

Da 25 a 30 anni

Più di 30 anni

1.3. Madrelingua del docente

Francese

Inglese

1.4. Dove ha imparato l'italiano?

In Camerun

In Italia

In Camerun e poi in Italia

Altro

1.5. Lei è titolare di un:

DIPES I

DIPES II

1.6. Da quanto tempo insegna l'italiano?

Non ho mai insegnato l'italiano...

Meno di 6 mesi

Da 6 mesi a 2 anni

Da 2 a 4 anni

Più di 5 anni

1.7. Quanti studenti ha nella classe di:

4è

3è

2e

1è

1.8. Quante ore di italiano fa ogni settimana?

2 ore 4 ore

6 ore 8 ore

10 ore Più di 10 ore...

Seconda parte: strumenti, metodi e tecniche didattiche

2.1. Quale approccio segue prevalentemente? (Indicare una sola risposta)

Approccio formalistico

Approccio strutturalistico

Approccio comunicativo

Approcci umanistici

2.2. Per l'insegnamento dell'italiano, usa (*consentite più riposte*)

Un manuale ufficiale

Materiale didattico creato ad hoc

Testi tratti da altre fonti (giornali, internet, diversi libri di testo)

2.3. Il manuale o i testi presentano Esclusivamente gli aspetti linguistici dell'italiano

La lingua e la cultura italiana

La lingua / cultura italiana e le realtà locali

2.4. Per le sue lezioni fa uso di tecnologie?

Sì

No

Se sì, quali?.....

Se no, perché?

.....

2.5. Nel lavoro di classe, privilegia

Attività individuali

Attività a coppie

Attività a gruppo

2.6. Nella produzione orale lei punta su:

La correttezza grammaticale.....

La fluenza

L'efficacia comunicativa.....

Appendice n. 3: Norme di trascrizione delle registrazioni

Le seguenti norme di trascrizione non fanno riferimento ad una particolare scuola.

Il principio che ha guidato le trascrizioni è quello di riportare su carta tutto quello che viene percepito chiaramente dall'orecchio, senza cercare né di abbellire né di correggere quello che viene detto. Non avendo come obiettivo di fare un'analisi testuale o linguistica di quanto detto nelle registrazioni, riporteremo il discorso cercando di riportare la dimensione orale delle interazioni fatta di pause, ripetizioni, esitazioni, false partenze ecc. ma anche nella misura delle nostre possibilità, gli elementi non verbali significativi.

Le registrazioni sono state tagliate in episodi comunicativi significati ai fini delle nostre analisi e vengono trascritti solo quegli episodi, cercando di circoscrivere il contesto di svolgimento dell'interazione.

Convenzioni di trascrizione:

I: insegnante

A: un allievo non identificato

A1: un allievo identificato ma di cui non si fornisce il nome

AA: alcuni allievi

C: gruppo classe

?: domanda

!: esclamazione

%parola%: abbassamento del tono della voce

PAROLA: tono di voce più alto

Parola^: intonazione ascendente

Parola_: intonazione discendente

+: pausa molto breve

++: pausa breve

+++: pausa di oltre tre secondi

: allungamento della sillaba

(xxx): sillabe incomprensibili

(...): parte poco udibile

...: parte di testo omessa nella trascrizione

= : sovrapposizione dei turni di parola

(testo): trascrizione incerta

(??): testo del tutto incomprensibile

[testo]: commento del trascrittore o descrizione di comportamenti non verbali degli interlocutori

Appendice n. 4: Intervista all'Ispettore Pedagogico Nazionale per l'italiano

Persona intervistata: Dott. Bikitik Mathias Hyppolite, Ispettore Pedagogico Nazionale per l'italiano in Camerun

Data dell'intervista: 06 novembre 2014

Modalità della rilevazione: registrazione vocale

Scopo: Lo scopo dell'intervista è di indagare sull'esperienza dei primi anni di insegnamento della lingua italiana nelle scuole secondarie in Camerun. L'Ispettore Pedagogico Nazionale (IPN) fa da tramite tra il Ministero degli Insegnamenti Secondari e gli attori dell'insegnamento e dell'apprendimento di una materia nella scuole. Il Dott. Bikitik Mathias Hyppolite è da gennaio 2013 il primo Ispettore Pedagogico Nazionale per l'italiano in Camerun ed è inoltre membro della commissione scientifica e pedagogica per l'introduzione dell'italiano nelle scuole locali e per l'elaborazione dei programmi di insegnamento e la progettazione del materiale didattico.

Vicky Mazoua: Come definirebbe la sua posizione istituzionale rispetto alla gestione dell'italiano LS nelle scuole camerunensi?

Bikitik Mathias Hyppolite: Nelle scuole secondarie in Camerun la denominazione LS non esiste. Si parla piuttosto della LV2 per Lingua Viva II o seconda Lingua Viva. LV2 si riferisce a tutte le altre lingue (tranne il greco e il latino) insegnate in Camerun oltre alle lingue ufficiali. Questo codice LV2 dà il capogiro a chi è abituato alla LS e si può essere portato alla critica negativa perché non si è riuscito a cogliere la filosofia nascosta nel codice. In base a questo chiarimento terminologico, posso definire la mia posizione rispetto alla gestione dell'italiano LV2 nelle scuole secondarie/pubbliche camerunensi.

L'IPN nel MINESEC è la persona risorsa che orienta e definisce, a livello nazionale, la politica pedagogica della sua disciplina sulla base delle istruzioni del governo.

L'IPN d'italiano gode di una posizione particolare ad altri, le cui materie sono insegnate da anni. Egli si occupa anche della gestione amministrativa degli insegnanti di italiano nei licei, è il ponte tra il MINESEC, il MINREX, l'Ambasciata d'Italia in

Camerun, le Istituzioni universitarie (ENS Maroua, in termini di responsabilità pedagogica), le università straniere...

È anche il responsabile dei “dossiers” riguardo all’insegnamento/apprendimento dell’italiano LV2 in tutte le regioni, licei “pilote”, la promozione degli insegnanti alle responsabilità pedagogiche ecc. Definisce/scrive i programmi ufficiali che vengono sottoposti all’approvazione del ministro ed è incaricato del giudizio finale sull’elaborazione dei manuali e delle prospettive riguardo alla manualistica dell’italiano nelle scuole camerunensi.

Verifica se le istruzioni ministeriali riguardo all’insegnamento dell’italiano sono applicate nelle scuole a livello nazionale.

Vicky Mazoua: La questione della definizione dell’orario settimanale è un aspetto importante per l’organizzazione didattica

Bikitik Mathias Hyppolite: Si tratta di una problematica risolta con la “loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d’orientation de l’education au Cameroun”: le LV2 hanno 4 ore settimanali.

In questi ultimi 08 anni, il MINESEC ha scelto un tema per ogni anno scolastico. Le parole che si ripetono nei temi scelti sono “eccellenza”, “qualità”, “professionalizzazione”, nel suo cammino verso l’emergenza 2035, il Camerun vuole aprirsi alle realtà del mondo globalizzato formando apprendenti capaci di inserirsi in un mondo di sfida. La “diplomite” cede il posto alla “competenza”, al “saper fare”, e “saper agire e reagire”.

La richiesta della nostra società spinge gli educatori a trovare approcci pedagogici nuovi per risolvere i loro problemi. Una situazione che chiama in causa un cambiamento del paradigma pedagogico che dovrà insistere sul processo d’apprendimento e non solo d’insegnamento. Il MINESEC, arrimandosi a questo aggiornamento sta operando una rivoluzione “copernicana” in tutti gli ambiti pedagogici. In questo senso, si è discusso a Mbalmayo i 7-8 agosto 2014, la questione dell’orario settimanale per le lingue vive II. Si ritiene che per i nuovi programmi già scritti, secondo il nuovo paradigma, l’italiano nei licei camerunensi si insegnerà 03 ore

settimanali come lo spagnolo, l'arabo, il tedesco e il cinese. Il progetto di riforma è sottoposto alla firma del ministro ed entrerà in vigore nell'anno scolastico 2016/2017.

Vicky Mazoua: A distanza di 4 anni dall'inserimento dell'italiano nelle scuole secondarie, quale è la concreta situazione che si ha oggi (rispetto alle altre LV2)?

Bikitik Mathias Hyppolite: L'insegnamento dell'italiano LV2 nelle scuole non gode ancora di una fama. Il reale problema è quello della sensibilizzazione della comunità educativa sull'importanza dell'apprendimento di questa lingua nel mercato del lavoro. Sappiamo che l'Italia è in crisi però, sembra che gli italiani stessi non si interessano alla promozione / diffusione della loro lingua nelle scuole e università. Forse non vedono o non percepiscono un interesse economico. Si ritrovano in altri campi di cooperazione con lo Stato camerunense, distruggendo così l'interesse primario nell'italiano suscitato dal "sistema Italia".

I corsi aggiornati per insegnanti sul campo non sono organizzati però ci vuole un aggiornamento previsto nei circolari ministeriali.

Alcuni docenti non insegnano l'italiano, altri non hanno la capacità di insegnarlo perché la loro formazione iniziale non è stata rigorosamente gestita

Vicky Mazoua: A suo avviso si può parlare di una reale applicazione del programma ministeriale (se ovviamente ce n'è uno)?

Bikitik Mathias Hyppolite: A mio avviso, si può parlare di una reale applicazione del programma ufficiale nelle diverse scuole. Ciò si verifica nei diversi documenti pedagogici operativi nelle scuole: progetti pedagogici, schede di progressione, valutazioni sequenziali e certificativi ecc

Vicky Mazoua: Si organizzano corsi di aggiornamento e seminari di formazione?

Bikitik Mathias Hyppolite: Questi corsi sono previsti nel direttorio di formazione continua per insegnanti. I seminari si organizzano spesso ogni anno però la difficoltà è il raggiungimento di tutti gli insegnanti e le sequenze amministrative che di volta in volta impediscono la loro sistematizzazione a livello nazionale.

Vicky Mazoua: C'è o è previsto un manuale per l'insegnamento dell'italiano nelle scuole pubbliche?

Bikitik Mathias Hyppolite: È già previsto un manuale per le classi di 4e e 3e nelle scuole pubbliche. Un manuale elaborato sulla base dei nuovi programmi. Gli autori sono diversi: ricercatori, insegnanti liceali, italiani e camerunensi.

Vicky Mazoua: Quale livello di competenza linguistica si intende raggiungere?

Bikitik Mathias Hyppolite: Il livello che si intende raggiungere è quello contestualizzato del C nel QCER per la classe di Terminale. Questo profilo dell'apprendente di Terminale ci spinge a pensare ad una scrittura del "Quadro Comune Africano di Riferimento per lo Studio delle Lingue Straniere".

Appendice n. 5: Lista dei centri linguistici privati che erogano insegnamenti di lingua italiana



AMBASSADE D'ITALIE
YAOUNDE

CENTRES D'ETUDE ET DE PROMOTION DE LA LANGUE ITALIENNE AU CAMEROUN

Denomination	Adresse	Téléphone / courriel / site / FB	Conventionné
B & K LANGUAGE INSTITUTE	YAOUNDE B.P. 8130	22.31.98.99 / 22.31.26.60 - 77 43 43 11. / 77 89 03 66 asinobohada@yahoo.com	Non
CENTRO ITALIANO	YAOUNDE Derrier elusine Bastos à côté Institut Kindjo	99.61.70.46 g.gattobigio@gmail.com www.centroitaliano.com https://www.facebook.com/italiano.centro?ref=ts&fref=ts	Université pour Etrangers de Pérouse
CENTRO UNIVERSITARIO ITALIANO	DSCCHANG Aupres de l'Université de Dschang	99.57.09.06 akteudji@yahoo.fr centreitallen_uds@yahoo.fr	Université pour Etrangers de Stienne
CLID (Centro Di Lingua Italiana-Douala)	DOUALA B.P. 3964	https://www.facebook.com/clid.centroitalianodouala?ref=ts	Université pour Etrangers de Stienne
CLIRAP (Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace)	YAOUNDE carrefour Acacias	99.29.85.64 / 75.48.97.01 clirap.traduzioni@yahoo.it www.asasadio.com / https://www.facebook.com/monica.moscat1?ref=ts / www.clirap.org / https://www.facebook.com/groups/213460162039306/?ref=ts	Université Roma Tre
CLIRAP (Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace)	DOUALA Makepé, Carrefour Happy Sport	70.07.75.37 / 99.21.01.16 / 33.47.10.16 clirapdouala@yahoo.it www.asasadio.com / https://www.facebook.com/monica.moscat1?ref=ts / www.clirap.org / https://www.facebook.com/clirap.italiacamerun?ref=ts https://www.facebook.com/groups/213460162039306/?ref=ts	Université pour Etrangers de Stienne

Dénomination	Adresse	Téléphone / courriel / site / FB	Conventionné
CLIRAP (Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace)	DSCHANG 1 ^{er} étage a' coté de First Trust, Face Hotel Constellation	33.45.15.79 / 97.70.15.58 / 79.54.07.47 C.P. 431 Dschang clirapdschang@yahoo.it www.assadio.com / https://www.facebook.com/monica.mosca1?fbref=ts / www.clirap.org / https://www.facebook.com/clirap.dschang https://www.facebook.com/groups/213460162039306/?fref=ts	Université Roma Tre
ICLY (Institut de Culture et de Langues de Yaoundé)	DOUALA Bonapriso, 480, rue Tokoto, ancien Immeuble IPN, 4eme étage, porte 409 YAOUNDE BP 8223	73.68.75.87 / 91.83.46.64 joellevjoel@gmail.com traductionfi@yahoo.fr 99.67.47.59 institutculturelangue@yahoo.fr	Université pour Etrangers de Sienna
ICLY (Institut de Culture et de Langues de Yaoundé)	YAOUNDE BP 8223	99.67.47.59 institutculturelangue@yahoo.fr	Université pour Etrangers de Sienna
OASI ITALIANA	DOUALA B.P. 8103	33.41.17.84 / 94.95.81.63 oasitaliana@yahoo.it/nueagni2003@yahoo.fr www.oasitaliana.com	Dante Alighieri + Université pour Etrangers de Sienna + Université Roma Tre
PARLIAMO ITALIANO-Centro per la Promozione della Lingua e della Cultura Italiana in Camerun	YAOUNDE Carrefour Scalom (entre "Chapelle Obili" et "Carrefour Vogt") BP 6731 Yaoundé RP	70.67.48.12 / 22.61.06.81 / 98.55.29.58 parlamoitaliano2005@yahoo.it yonkesta@yahoo.fr www.parlamoitalianocamerun.it	Dante Alighieri + Université pour Etrangers de Sienna

Les Centres d'étude de la langue italienne au Cameroun forment 500 à 600 étudiants chaque année

Appendice n. 6: Programma provvisorio dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie in Camerun

Pour Dr SYM 57 N

07-01-2013
244

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie
**MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRES**

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland
**MINISTRY OF SECONDARY
EDUCATION**

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS *Paup*
INSPECTION DE PEDAGOGIE/LAL *Paup*
Section: LVII *Paup*

ARRETE N° *230/12*/MINESEC/IGE/IP-LAL/LV II
Portant définition des programmes provisoires d'italien dans les établissements d'enseignement secondaire

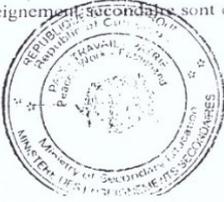
LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

Vu la Constitution.
Vu le décret N° 92/089 du 04 mai 1992 précisant les attributions du Premier Ministre, modifié et complété par le décret N° 95/145 bis du 04 mai 1995 ;
Vu le décret N° 2008 /376 du 12 novembre 2008 portant organisation administrative de la République du Cameroun ;
Vu le décret 2011 /408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement ;
Vu le décret N° 2011 /410 du 09 décembre 2011 portant formation du Gouvernement ;
Vu le décret N° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.

ARRETE

Article I :

Les programmes d'italien dans les établissements d'enseignement secondaire sont définis ainsi qu'il suit à titre provisoire :



136

I- PRÉAMBULE

L'italien est désormais enseigné au titre des langues vivantes II au Cameroun. Il rejoint ainsi l'allemand, l'espagnol et l'arabe consacrant, ainsi l'option du Cameroun exprimée dans la Loi d'Orientation de l'éducation qui dispose en son article 5, alinéa 1 que : « l'Éducation a pour objectifs : La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde... »

Cette proposition de programme répond aux exigences actuelles de la didactique de l'italien langue étrangère. Elle s'inspire également de certaines dispositions importantes du CECER¹ qui propose 6 (six) niveaux de référence pour les futurs utilisateurs d'une langue étrangère.

- **A1 et A2 utilisateur élémentaire** (A1 niveau introductif ou découverte, A2 niveau intermédiaire ou de survie) ;
- **B1 et B2 utilisateur indépendant** (B1 niveau seuil, B2 niveau avancé ou indépendant) ;
- **C1 et C2 utilisateur expérimenté** (C1 autonome, C2 maîtrise).

Au Cameroun, l'enseignement des langues vivantes II au secondaire prévoit 5 années d'études.

En faisant correspondre ces niveaux de référence aux cinq années d'enseignement des L.V II au Cameroun, l'on obtient les correspondances suivantes :

- classe de 4^{ème} : niveau introductif ou découverte (A1) ;
- classe de 3^{ème} : niveau intermédiaire ou de survie (A2), la seconde au niveau seuil (B1) ;
- classe de première : niveau avancé ou indépendant (B2) ;
- classe terminale : niveau autonome (C1).

Cette proposition de programme s'articule autour des points-ci-après :

- les objectifs de l'enseignement de l'italien ;
- les approches méthodologiques ;
- les contenus organisés par cycle et par classe pour une meilleure exploitation, et une grande adaptabilité au contexte et à l'environnement ;
- les méthodes et techniques d'évaluation.

II- OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Dans le contexte actuel de la mondialisation, le pluralisme linguistique est sans conteste un atout qui rend compétitif dans la mesure où l'on peut élargir son champ d'action en proposant ses savoir-faire en plusieurs langues. Le gouvernement camerounais a très vite compris cette nécessité en offrant aux Camerounais la possibilité d'apprendre plusieurs langues étrangères en plus des deux langues officielles. L'enseignement des langues permet en effet à l'apprenant camerounais de s'enraciner et de s'ouvrir au monde ainsi que le recommande expressément une disposition de la Loi d'orientation de l'éducation citée plus haut.

¹ Cadre Commun Européen de Référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères



L'enseignement de l'italien, comme celui des autres langues vivantes, comporte trois dimensions :

- ✓ Une dimension instrumentale (développement de la compétence communicative).
- ✓ Une dimension formative ou éducative.

a) La dimension instrumentale

Elle se rapporte au développement chez l'apprenant de la **compétence communicative**. La compétence communicative renvoie à :

- ✓ **Savoir la langue** (une compétence linguistique grâce au développement des 4 habilités comprendre, parler, lire, écrire) ;
- ✓ **Savoir faire avec la langue** (il s'agit ici de la capacité à utiliser la langue en contexte, de façon pragmatique en fonction de la situation de communication) ;
- ✓ **Savoir la langue et être en mesure de l'associer à d'autres codes de communication** (gestes, objets...).

b) La dimension formative ou éducative

Cette dimension, contrairement à la première, vise des résultats à long terme, c'est-à-dire la maturité intellectuelle de l'apprenant. Pour ce faire, elle accorde une place de choix à l'**intégration socioculturelle**. Il s'agit ici de l'**acculturation** de l'apprenant par l'enseignement de la civilisation et de la culture italiennes, de son **inculturation** à travers des comparaisons avec son propre modèle culturel, du **relativisme culturel** qui est un atout majeur dans la lutte contre l'intolérance, le rejet de l'étranger, toutes choses qui aboutissent très souvent à des conflits armés entre les peuples.

La dimension formative vise également la **socialisation** de l'apprenant qui, grâce à une connaissance culturelle de l'Italie (régionalisme, registres de langue), devrait être capable de s'intégrer et d'interagir en italien qu'il soit au Cameroun ou en Italie.

Tous ces éléments que l'enseignant doit fournir à l'apprenant devraient aider à son **autopromotion**, quelles que soient ses motivations (esthétique, touristique, académique, professionnelle...) et son environnement (Cameroun, Italie).

L'intégration de ces deux dimensions devrait permettre aux apprenants d'acquérir une bonne compétence linguistique et une bonne formation humaine (reconnaissance du pluralisme culturel, valorisation de sa propre culture, solidarité, compréhension et respect des autres peuples, ouverture d'esprit, bref une préparation à la vie active).



III- OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les objectifs spécifiques ci-après sont conformes aux principes de l'enseignement en spirale, qui consiste à aller des structures simples aux structures complexes tout en tenant compte du niveau et de l'âge des apprenants.

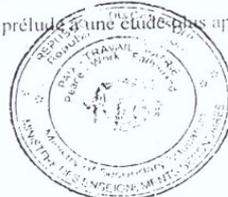
A- Premier cycle

L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage d'une langue est le développement de la compétence communicative. La méthode préconisée est l'approche communicative basée sur l'enseignement à travers la présentation des **situations de communication précises** (par exemple les services publics, au supermarché) et des **fonctions de communication** (saluer, se présenter, prendre congé ...). L'apprenant peut ainsi utiliser la langue en contexte au lieu de focaliser son attention sur la seule étude des structures grammaticales. Afin d'atteindre cet objectif, l'enseignant devra organiser convenablement son action didactique en tenant compte du handicap lié, pour le moment, à l'absence de manuel officiel d'italien.

- Pour ce faire, il devra, au préalable, structurer les contenus de ces programmes en unités didactiques, dans lesquelles il prendra soin de préciser les **thèmes, les contenus lexicaux, grammaticaux, socioculturels** et les **situations de communication** ;
- Il devra s'appuyer sur des textes dialogués (en relation avec les thèmes des unités) exposant les différentes fonctions et situations de communication. Ces textes, créés ou tirés des divers manuels d'italien existants, seront également le point de départ pour la présentation des autres contenus des unités.

Pour une meilleure action de l'enseignant, l'**éclectisme méthodologique** est préconisé dans la mesure où les méthodes et techniques d'enseignement des langues sont sans cesse actualisées. L'enseignant, en fonction de l'étape, de la leçon et du groupe classe en présence saura quelle méthode adopter. Par exemple, si la **méthode déductive** est préconisée pour l'enseignement de la grammaire, après la manipulation et la réflexion sur l'élément grammatical, l'enseignant pourra ainsi recourir à l'emploi des tableaux, plus synthétiques et faciles à consulter.

Langue et culture étant inséparables, l'enseignant, lors de l'exploitation des textes, présentera brièvement la civilisation et la culture italienne en fonction des thèmes des unités didactiques et prendra soin de comparer ces éléments de culture avec la situation camerounaise et africaine tout en évitant de présenter une culture comme meilleure. Ceci se fera en prélude à une étude plus approfondie qui s'effectuera au second cycle.



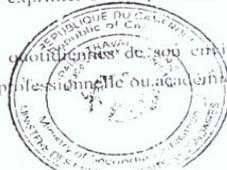
A1 Objectifs par classe

A la fin de la classe de 4^{ème}, l'élève sera capable de :

- se présenter ou de présenter quelqu'un et de poser à une personne des questions la concernant et de répondre au même type de questions ;
- comprendre et d'utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets ;
- communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement, distinctement et se montre de surcroît coopératif ;
- écrire une invitation et de connaître son environnement familial et les activités inhérentes ;
- écrire une carte postale, de prendre le rendez-vous et de parler des métiers ;
- décrire des activités passées et des expériences personnelles ;
- décrire des occupations quotidiennes et des habitudes ;
- de décrire des projets et leur organisation.

A la fin de la classe de 3^{ème}, l'élève sera capable de :

- lancer, de poursuivre et de clore une conversation simple à condition qu'elle soit en face à face ;
- comprendre assez bien pour communiquer dans des échanges simples et courants sans effort excessif ;
- se faire comprendre pour échanger des idées et des informations sur des sujets familiers dans des situations quotidiennes prévisibles, à condition que l'interlocuteur l'aide, le cas échéant ;
- communiquer sur des sujets élémentaires à condition de pouvoir demander de l'aide pour exprimer ce qu'il/elle veut ;
- communiquer dans les situations quotidiennes dont le contenu est prévisible même s'il devra adapter son message au contexte et chercher ses mots ;
- interagir avec une relative aisance dans des situations structurées, en étant aidé(e), (mais la participation à une discussion ouverte sera beaucoup plus limitée) ;
- poursuivre un monologue, par exemple, d'exprimer ses impressions en termes simples ;
- faire une longue description des données quotidiennes de son environnement comme les gens, les lieux, une expérience professionnelle ou académique ;



- décrire des activités passées et des expériences personnelles ;
- décrire des occupations quotidiennes et des habitudes ;
- décrire des projets et leur organisation ;
- expliquer ce qu'il/elle aime ou n'aime pas ;
- faire une description simple et courte d'événements et d'activités ;
- décrire des objets et animaux familiers ;
- utiliser une langue descriptive simple pour parler brièvement d'objets et de choses qu'il/elle possède et les comparer ;
- comprendre des films, de la musique, même sans connaître tous les mots employés ;
- comprendre un locuteur natif à condition qu'il parle doucement.

A2 Démarches d'enseignement et activités

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant devra s'atteler à développer les habilités de production et de réception suivantes : écouter, lire, parler, écrire.

Pour le développement de l'écoute, l'enseignant devra s'assurer que les *input* auditifs auxquels il expose les élèves sont compréhensibles. Pour cela, il devra parler doucement, clairement pour se faire comprendre. Parmi les exercices d'écoute existants, il pourra privilégier les réponses physiques sur injonction (ex : lève-toi ! sors !), des chansons suivies d'exercices de type *cloze* (paroles manquantes à compléter dans le texte), des questions fermées, à choix multiples, le résumé, la prise de notes, la traduction, l'interprétation textuelle, la compréhension globale, la dictée, etc. Tous ces exercices se feront à la suite d'un *input* oral de l'enseignant ou audio et vidéo.

Les **activités de lecture** seront précédées par une phase de pré-lecture durant laquelle l'enseignant, par des questions orientées, fera deviner le titre, le thème du texte à exploiter. Il procédera ensuite par une lecture modèle, suivie d'une lecture répétitive (les apprenants lisent à la suite de l'enseignant), avant de conclure avec une lecture individuelle des élèves. Ce sera l'occasion de voir la prononciation des mots, la division syllabique, les diphtongues et les triptongues. Les erreurs de prononciation seront systématiquement corrigées dès leurs apparitions.

Pour les **activités orales**, l'enseignant fera des exercices de description d'image, de personnes, d'objets et de lieux ; des dialogues, des monologues, des dramatisations, des exercices de *role play* (l'enseignant assigne un rôle à un élève, par exemple *tu es un épicier qui reçoit une cliente*), des activités de discussion, des rapports d'activités (ex : *qu'as-tu fait hier*).

En plus des exercices suscités qui peuvent être employés pour le développement de l'écrit, on s'appuiera essentiellement sur des exercices de rédaction.



IV- CONTENUS

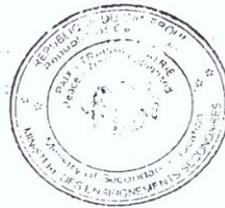
Les programmes comportent des contenus grammaticaux des contenus thématiques, des actes de communication, des exercices d'expression écrite, des exercices d'expression orale, des exercices de dramatisation, etc.

A) Classe de 4^{ème}

A1 Contenus grammaticaux

Les contenus grammaticaux dont les activités sont énumérées ci-dessus permettent aux élèves des niveaux A1 (découverte) et niveaux A2 (intermédiaire) de s'imprégner de notions préliminaires importants pour bien écrire, parler et communiquer en italien.

- ✓ l'alphabet italien :
- ✓ prononciation (consones *gl, sc, gn* suivis de voyelles etc.) :
- ✓ accent obligatoire :
- ✓ le doublement des consonnes :
- ✓ la ponctuation :
- ✓ les noms masculins et féminins se terminant par o et a :
- ✓ les noms masculins et féminins se terminant par e :
- ✓ les noms se terminant par *a, cia, gia, co, go* :
- ✓ les pluriels particuliers :
- ✓ les noms invariables :
- ✓ les pronoms personnels :
- ✓ les pronoms combinés (identification) :
- ✓ les pronoms interrogatifs :
- ✓ les pronoms possessifs (morphologie) :
- ✓ les pronoms numériques :
- ✓ l'article défini :
- ✓ l'article indéfini :
- ✓ les adjectifs masculins et féminins se terminant par a et o :
- ✓ les adjectifs se terminant par e :
- ✓ les adjectifs démonstratifs (*questo et quello*) :
- ✓ les adjectifs indéfinis *ogni et qualche* :
- ✓ les adjectifs invariables (certaines couleurs) :
- ✓ les adjectifs numériques :
- ✓ les adjectifs possessifs (devant les noms de parenté) :
- ✓ les adjectifs qualificatifs (position) :
- ✓ l'indicatif présent des verbes avoir et être :



- ✓ les trois conjugaisons (verbes en *are, ere, ire* au présent) ;
- ✓ les verbes en *care* et *gare, ciare, giare* ; ✓
- ✓ les verbes irréguliers les plus usités ; ✓
- ✓ les verbes de modalité (vouloir, pouvoir, devoir, savoir) ; ✓
- ✓ le passé composé (auxiliaire) ;
- ✓ le participe passé des verbes réguliers ;
- ✓ le participe passé des verbes irréguliers les plus usités ;
- ✓ le futur simple des verbes régulier et irréguliers ;
- ✓ les adverbes de temps ;
- ✓ les adverbes de lieu ;
- ✓ les prépositions simples et combinées (+ article) ; ✓

A2 Contenus thématiques

Présentation et identification - caractérisation personnelle, **l'Italie** - organisation politique et géographique, la nationalité - langues étrangères, les services publics, les métiers, santé et bien-être - **les parties du corps humain**, maison-foyer et environnement, **la famille** - relations avec les autres, éducation- l'école- recherche intellectuelle et artistique, rêves, desirs, projets, habitudes alimentaires, - nourriture et boisson, le temps (chronologique et météorologique), vie quotidienne, achats, les fêtes, le temps libre et les vacances -voyage, divertissements (sport, jeux, musique cinéma, théâtre, concert, musées, expositions,) etc..., la carte postale, les media - radio et télévision presse.

A3 Actes de communication

Saluer, se présenter et présenter l'autre, parler brièvement de soi et de l'autre, prendre congé, demander et lire la date, demander et dire l'heure, répondre au téléphone, demander son chemin, demander le prix, écrire une carte postale, exprimer le désir, s'excuser, se décrire, décrire une personne et un objet, demander et donner la permission, exprimer le doute, exprimer la surprise, faire une demande, décrire l'environnement, exprimer le mécontentement, demander et donner des informations.

A4 l'expression écrite

L'orthographe est une activité importante pour l'apprentissage d'une langue vivante. A travers l'expression écrite, les apprenants seront en mesure de développer des **compétences de communication**. L'expression écrite comporte : la dictée, les exercices de construction, les **exercices de transformation** les exercices d'imitation les exercices de substitution, etc.



A5 Expression orale

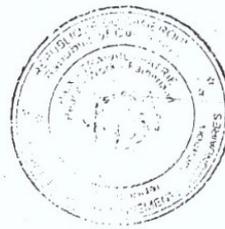
A travers la lecture, la récitation, les chants et la dramatisation, les élèves pourront apprendre à s'exprimer avec courage devant un public familial et plus tard, devant un public plus élargi.

B) Classe de 3^{ème}

Une révision systématique du programme de 4^{ème} sera effectuée avant d'aborder les éléments suivants :

B1 Contenus grammaticaux :

- ✓ la ponctuation ;
- ✓ la lettre *m* devant *p* et *b* ;
- ✓ la lettre *h* ;
- ✓ présence, absence et position du pronom personnel sujet et objet ;
- ✓ *nessun, alcun, dei, delle, degli* avec valeur d'articles indéfinis ;
- ✓ *si* impersonnel ;
- ✓ les verbes réfléchis et pronominaux (au présent de l'indicatif, au passé composé, emploi avec les verbes de modalité) ;
- ✓ la double négation ;
- ✓ le pronom partitif *ne* ;
- ✓ détermination temporelle avec la préposition *da* ;
- ✓ les pluriels particuliers des noms en *to* ;
- ✓ les pronoms personnels COD (formes faibles et formes fortes) ;
- ✓ les pronoms personnels COD avec les verbes de modalité ;
- ✓ l'adverbe de lieu *ci* et les pronoms *mi, ti, vi, lo, la, li, le, ne* ;
- ✓ l'imparfait et le plus que parfait ;
- ✓ l'emploi de *troppo, molto, parecchio, tanto, poco* (comme adverbe et adjectif) ;
- ✓ l'emploi de *bello e quello* ;
- ✓ nom + adjectif + *s bello* ;
- ✓ les grades de l'adjectif (comparatif et superlatif) ;
- ✓ l'emploi de *sapere* (+ phrase, + infinitif) ;
- ✓ l'emploi de connaître + nom ;
- ✓ la concordance des temps (imparfait, passé composé et plus que parfait) ;
- ✓ les pronoms personnels COD et le partitif *ne* aux temps composés ;
- ✓ les divers emplois du verbe *fare* ;
- ✓ l'emploi des verbes atmosphériques ;
- ✓ l'emploi du verbe phraséologique *volerci* ;
- ✓ le conditionnel ;
- ✓ les noms en *ista, tore, trice, csa* ;



- ✓ les noms masculins en a :
- ✓ les pronoms personnels COI (formes faibles et fortes) :
- ✓ l'emploi (conjugaison) de plaire, déplaire :
- ✓ les pronoms personnels COD et COI combinés :

B2 Contenus thématiques

Les thèmes abordés en 4^{ème} seront approfondis avec une extension sur :

- ✓ la religion :
- ✓ les rapports sociaux :
- ✓ la ville et la campagne :
- ✓ les inégalités sociales :
- ✓ la jeunesse.

B3 Actes de communication

Écrire une lettre, se rappeler, oublier, expression de la surprise, proposer de faire ensemble, s'excuser, répondre aux excuses, expression de la certitude, exprimer la peur, encourager, demander le pourquoi d'un fait contenu dans un énoncé, exprimer l'antipathie, la sympathie, la patience, la résignation, donner la parole, préciser et s'expliquer, exprimer le désir, demander une faveur, répondre à la demande de faveur, exprimer la possibilité, l'impossibilité, exprimer la tolérance et accorder la permission.

V- EVALUATION

Processus permanent et ouvert, elle a objectifs :

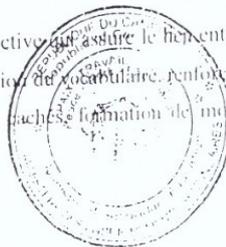
- vérifier les connaissances et savoir-faire acquis par les élèves :
- évaluer, pour l'enseignant, le degré d'atteinte des objectifs fixés :
- préparer les élèves à faire face tests formels auxquels ils sont soumis, dans le cadre, des devoirs surveillés, compositions et examens officiels, dont les objectifs et la structure sont fixés par un texte particulier.

L'évaluation comporte des exercices oraux et écrits, dont certains sont spécifiques à chacun des cycles d'études. Ils doivent être suffisamment variés pour éviter la répétition et la routine.

1- Exercices oraux

Au premier cycle, ils porteront essentiellement sur la correction phonétique, l'intonation, le rythme et la fluidité du discours et l'activation de la parole, à travers la lecture, la récitation et le chant.

Les exercices de rôles favoriseront une communication interactive qui assure le lien entre les apprentissages et le vécu. Ils favoriseront également l'acquisition de vocabulaire, renforcée par des activités à caractère ludique telles que devinettes, mots cachés, formation de mots par équipes...



L'explication des documents iconographiques présente le double avantage de la formation du sens de l'observation et du sens critique, ainsi que de l'acquisition du vocabulaire.

Des questions orales soigneusement préparées et bien orientées permettront de vérifier la compréhension d'un passage donné et contribueront à instaurer un échange et à assurer la fixation et le réemploi des structures grammaticales et lexicales.

Les différents exercices portant sur le vocabulaire seront appuyés par l'initiation à l'utilisation du dictionnaire.

2 - Exercices écrits.

Ce sont :

- la dictée, pour la correction phonétique et l'orthographe ; la rédaction ; lettres, textes courts descriptifs ou narratifs, dialogues ; les exercices structuraux de vocabulaire et de grammaire de différents types : imitation, transformation, complétion, repérage, remplacement, production, réponses à choix multiples ;
- les questions de compréhension : questions d'appréciation, d'énonciation, de commentaire sur un passage donné ;

Les consignes de passation des exercices, exprimées dans la langue d'apprentissage, ne devront souffrir d'aucune ambiguïté. Les exercices seront réguliers et variés et devront systématiquement faire l'objet d'une correction en classe.

Article 2 :

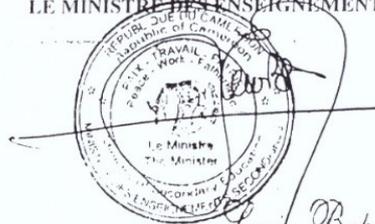
Les programmes ainsi définis entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2012-2013.

Article 3 :

L'Inspecteur Général des Enseignements, les Inspecteurs-Coordonnateurs généraux, les Directeurs de l'Enseignement général et technique, de l'Enseignement privé, les Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, les Inspecteurs-Coordonnateurs régionaux, les Secrétaires à l'Éducation des différents ordres d'enseignement privé, les Chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au journal officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé, le 25 OCT 2012

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES



Louis Bapes Bapes

**Appendice n. 7: Programma d'insegnamento del corso di Licence Trilingues
– Italien dell'Università di Dschang**





33

Licence de Lettres Trilingues
(option : Anglais – Français – Italien)

SEMESTRE 1

A. Unités d'enseignement obligatoires				Volume horaire			
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE11 Langue italienne	ITA111	Initiation à l'italien (Corso per principianti)	4	60	30	15	15
	ITA112	Grammaire italienne 1 (Corso elementare)	4	60	30	15	15
	ITA113	Compréhension et expression orale et écrite 1	2,5	37,5	20	12	5,5
UE12 Langue française	FRA111	Grammaire normative	3	45	30	10	5
	FRA113	Linguistique générale	3	45	30	10	5
UE13 Langue anglaise	ENG111	Introduction to English	3	45	30	10	5
	ENG113	Comprehension and Creative writing	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	200	82	55,5
B. UNITE D'ENSEIGNEMENT TRANSVERSALE							
UE14 Ethique & TIC	ETH111	Ethique	3	45	30	10	5
	TIC111	Informatique	2	30	15	10	5
C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)							
UE15	ITA120	I linguaggi settoriali	1,5	22,5	15	4	3,5
	FRA116	Variétés du français					
	ENG117	Varieties of English					
D. COURS LIBRES (L'étudiant choisit un cours)							
UE16		- Activités sportives - Communication - Arts de spectacle - Allemand - Espagnol - Psychologie de l'enfant	1	15	10	3	2
Total 2			7,5	112,5	70	27	15,5
Total 1 + 2 :			30	450	270	109	71





SEMESTRE 2

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE21 Langue italienne	ITA211	Grammaire italienne 2	3	45	30	10	5
	ITA212	Linguistique italienne	3	45	30	10	5
	ITA213	Compréhension et expression orale et écrite 2	2,5	37,5	20	10	7,5
UE22 Langue française	FRA223	Rhétorique et stylistique	4	60	30	15	15
	FRA224	Expression orale et écrite	3	45	30	10	5
UE23 Langue anglaise	ENG212	English Phonetics and phonology	3	45	30	10	5
	ENG213	Structure of English	4	60	30	15	15
Total 1			22,5	337,5	200	80	57,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE24	FRA225	Introduction à la sociolinguistique	4	60	30	20	10
------	--------	-------------------------------------	---	----	----	----	----

C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)

UE25	ITA220	I problemi della traduzione	3,5	52,5	30	15	7,5
	FRA226	Panorama des théories linguistiques					
	ENG218	Introduction to pragmatics					
Total 2			7,5	112,5	60	35	17,5
Total 1 + 2 :			30	450	260	115	75

SEMESTRE 3

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE31 Littérature italienne	ITA311	Histoire de la littérature italienne	4	60	30	15	15
	ITA312	Les genres littéraires : roman, théâtre, poésie	3	45	30	10	5
	ITA313	Analyse des textes littéraires	3,5	52,5	30	10	12,5



35

UE32 Littérature française	FRA331	Panorama de la littérature française et francophone	3	45	30	10	5
	FRA334	Initiation à la littérature comparée	3	45	30	10	5
UE33 Littérature anglaise	ENG311	Survey of English Literature to the present	3	45	30	10	5
	ENG312	Introduction to American Literature	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	210	77	50,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE34	TIC311	Informatique	3	45	30	10	5
------	--------	--------------	---	----	----	----	---

C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)

UE35	ITA320	Le poétique del Novecento	2	30	15	10	5
	FRA337	Les grands courants littéraires					
	ENG317	African Literature in English					

D. COURS LIBRES (L'étudiant choisit un cours)

UE36		- Activités sportives - Communication - Arts de spectacle - Allemand - Espagnol - Psychologie de l'enfant	2,5	37,5	20	10	7,5
Total 2			7,5	112,5	65	30	17,5
Total 1 + 2 :			30	450	275	107	68

SEMESTRE 4

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Cré dits	Total	CM	TD/ TP	TPE
UE41 Culture italienne	ITA411	Géographie italienne	3	45	30	10	5
	ITA412	Histoire de l'Italie contemporaine	3,5	52,5	30	12	10,5
	ITA413	Culture et civilisation italiennes	4	60	30	15	15
UE42 Culture	FRA441	Grands moments de l'histoire de la France	3	45	30	10	5

36

française	FRA445	Connaissance du monde francophone	3	45	30	10	5
UE43 Culture anglaise	ENG411	Highlights of British History	3	45	30	10	5
	ENG413	Commonwealth studies	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	210	77	50,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE44	TRI414	Introduction à la communication interculturelle	4	60	30	15	15
------	--------	---	---	----	----	----	----

C. COURS OPTIONNELS (L'étudiant choisit un cours)

UE45	ITA420	Storia del cinema italiano	3,5	52,5	30	12	10,5
	FRA446	Médias et culture					
	ENG417	English Imperialism					
Total 2			7,5	112,5	60	27	25,5
Total 1 + 2 :			30	450	270	104	76

SEMESTRE 5

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE51 Langue et linguistique italiennes	ITA511	Grammaire italienne 3	3	45	30	10	5
	ITA512	Traduction	3	45	30	10	5
	ITA513	Stage linguistique	2,5	37,5	20	12	5,5
UE52 Langue et linguistique françaises	FRA552	Sémantique et lexicologie	4	60	30	15	15
	FRA553	Commentaire grammatical et stylistique	3	45	30	10	5
UE53 Langue et linguistique anglaises	ENG512	Linguistics and Language Teaching	4	60	30	15	15
	ENG519	Pragmatics and Discourse Analysis	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	200	82	55,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE54	TIC311	Informatique	2	30	15	10	5
------	--------	--------------	---	----	----	----	---

C. Unité d'Enseignement optionnelle (choisir une UE de SP)

SP Langue et linguistique	ITA521	Histoire de la langue italienne	2	30			
---------------------------	--------	---------------------------------	---	----	--	--	--



37

italiennes 1	ITA522	Stylistique italienne	2	30	15	10	5
SP Littérature et culture italiennes 1	ITA531	Les grands auteurs italiens	2	30	15	10	5
	ITA532	L'Italie et le reste du monde	2	30	15	10	5
SP Langue et linguistique françaises 1	LLF558	Sociolinguistique	2	30	15	10	5
	LLF557	Pragmatique et analyse du discours	2	30	15	10	5
SP Littérature et culture françaises 1	LCF555	Les genres mineurs	2	30	15	10	5
	LCF556	Histoire des idées en France	2	30	15	10	5
SP Langue et linguistique anglaises 1	ENG513	Varieties and accent of English	2	30	15	10	5
	ENG514	Syntax and Transformational Grammar	2	30	15	10	5
SP Littérature et culture anglaises 1	ENG517	Commonwealth Drama	2	30	15	10	5
	ENG516	Sociopolitical Life in the Commonwealth of Nations	2	30	15	10	5

D. COURS LIBRES (L'étudiant choisit un cours)

UE56	- Activités sportives - Communication - Arts de spectacle - Allemand - Espagnol - Psychologie de l'enfant	1,5	22,5	10	7	5,5
Total 2		7,5	112,5	55	37	20,5
Total 1 + 2 :		30	450	255	119	76

SEMESTRE 6

A. Unités d'enseignement obligatoires			Volume horaire				
Codes UE	Codes cours	Intitulés	Crédits	Total	CM	TD/TP	TPE
UE61 Littérature et Culture italiennes	ITA611	Roman et théâtre italiens	3	45	30	10	5
	ITA612	Poésie et versification italiennes	2,5	37,5	20	12	5,5
	ITA613	Histoire de l'art italien	3	45	30	10	5
UE62	FRA661	Littérature française et francophone	4	60	30	15	15





38

Littérature et Culture françaises		contemporaine					
	FRA664	Penseurs français	3	45	30	10	5
UE63	ENG616	American Literature	3	60	30	15	15
Littérature et Culture anglaises	ENG617	Great Thinkers in English	3	45	30	10	5
Total 1			22,5	337,5	200	82	55,5

B. COURS TRANSVERSAL

UE64	TRI610	Techniques de recherche	2,5	37,5	20	10	7,5
------	--------	-------------------------	-----	------	----	----	-----

C. Unité d'Enseignement optionnelle (choisir une UE de SP)

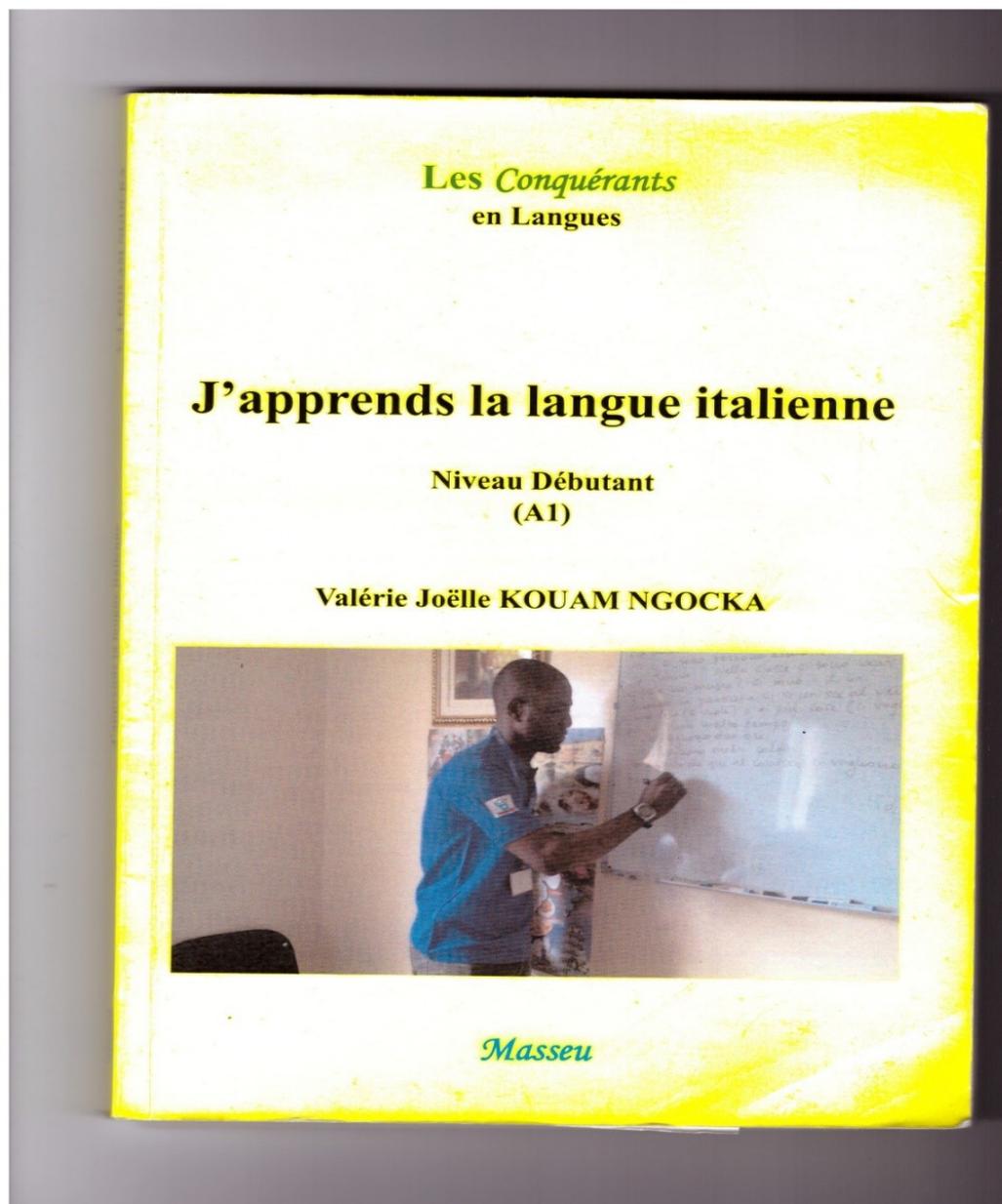
SP Langue et linguistique italiennes 2	ITA621	Linguistique textuelle	2,5	37,5	20	10	7,5
	ITA622	Didactique de l'italien aux étrangers	2,5	37,5	20	10	7,5
SP Littérature et culture italiennes 2	ITA631	Sémiotiques du texte littéraire	2,5	37,5	20	10	7,5
	ITA632	Les arts dans l'Italie contemporaine	2,5	37,5	20	10	7,5
SP Langue et linguistique françaises 2	LLF 666	Grammaire générative et transformationnelle	2,5	37,5	20	10	7,5
	LLF 667	Grammaire structurale et fonctionnelle	2,5	37,5	20	10	7,5
SP Littérature et culture françaises 2	LCF662	Littérature comparée	2,5	37,5	20	10	7,5
	LCF667	Grands auteurs français et francophones	2,5	37,5	20	10	7,5
SP Langue et linguistique anglaises 2	ENG612	Lexicology and use	2,5	37,5	20	10	7,5
	ENG611	English Stylistics	2,5	37,5	20	10	7,5
SP Littérature et culture anglaises 2	ENG621	Modern English Poetry	2,5	37,5	20	10	7,5
	ENG619	British and Commonwealth media 2	2,5	37,5	20	10	7,5
Total 2			7,5	112,5	60	30	22,5
Total 1 + 2 :			30	450	260	112	78

Légende :

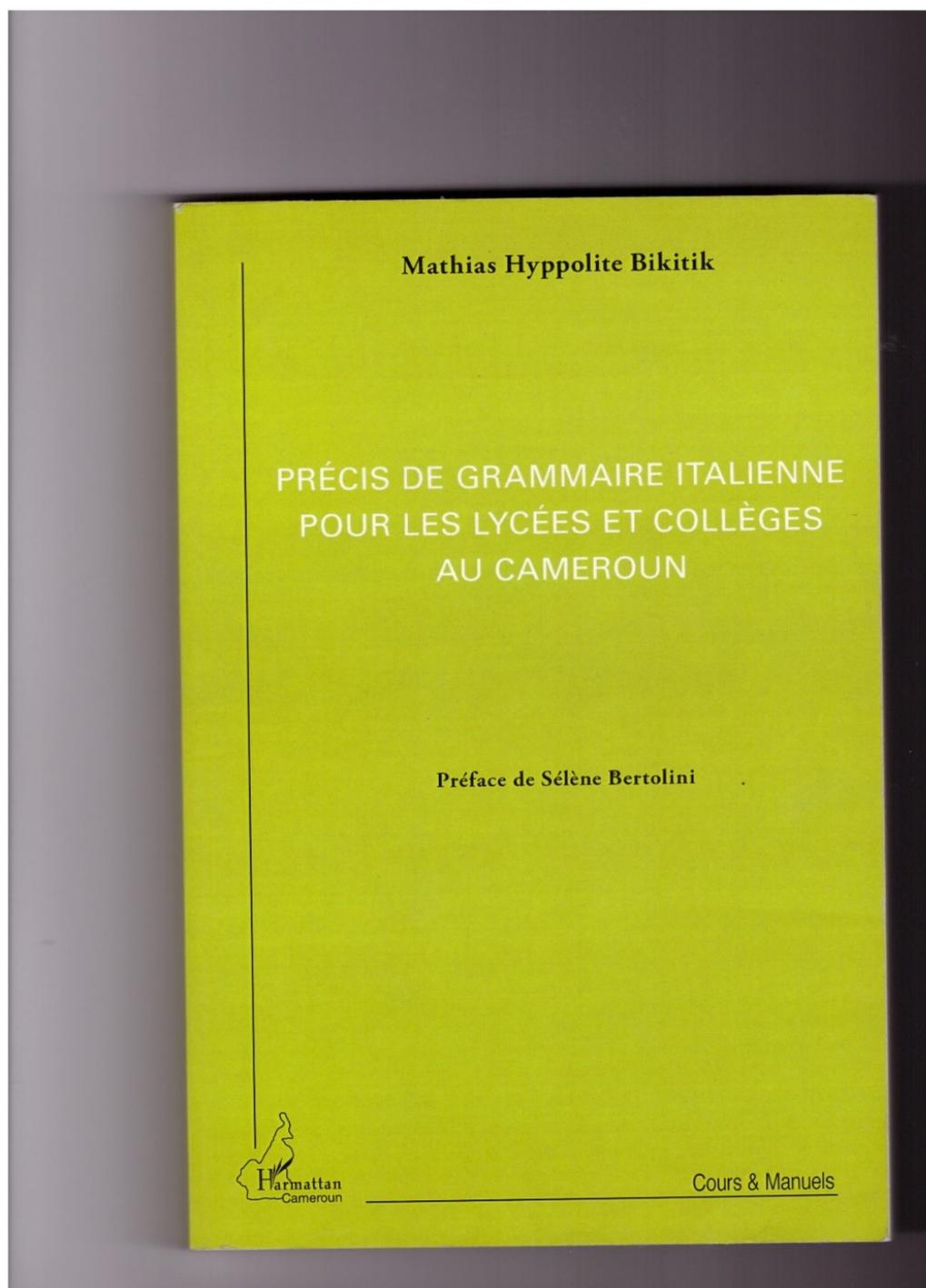
- 1 crédit = 15 heures
- UE : Unité d'enseignement
- CM : Enseignement magistral
- TP : Enseignement pratique
- TPE : Travail Personnel de l'Etudiant
- SP : Spécialisation



Appendice n. 8 : Copertina volume *J'apprends la langue italienne*



Appendice n. 9: Copertina volume *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges au Cameroun*



Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: VICKY MAZOUA MEGNI TCHIO matricola: 955929

Dottorato: SCIENZE DEL LINGUAGGIO - GLOTTODIDATTICA

Ciclo: 27°

LA LINGUA ITALIANA NELLA SCUOLA SECONDARIA IN
CAMERUN: CONTESTI, METODI E PROSPETTIVE
GLOTTODIDATTICHE.

Abstract:

Il Camerun ha ereditato dalla colonizzazione due lingue ufficiali, il francese e l'inglese, che vengono affiancate da 283 lingue autoctone. L'inesistenza di un legame storico tra Italia e Camerun, il numero ridotto di italiani residenti in Camerun e di camerunensi in Italia, rivelano la particolarità dell'interesse sempre più crescente dei camerunensi per l'idioma del 'Bel paese'.

Questo nostro contributo si colloca nell'ambito delle ricerche sulla diffusione della lingua italiana all'estero, particolarmente in Camerun dove l'italiano è insegnato da quasi due decenni in alcune università. Il carattere innovativo del suo inserimento nel sistema scolastico genera un nuovo contesto di apprendimento/insegnamento, con apprendenti e offerte formative diverse.

Alla luce di una ricostruzione dei tratti salienti del panorama sociolinguistico locale, abbiamo costruito l'identikit dei pubblici dell'italiano nelle scuole. La fotografia dell'insegnante reale e l'osservazione delle situazioni di classe ci hanno consentito di fare delle proposte di strategie complementari per una migliore didattica dell'italiano nel contesto indagato.

Cameroon has inherited from its colonial masters two official languages, French and English, which co-exist with 283 indigenous languages. The lack of an historical link between Italy and Cameroon, the low number of Italian residents in Cameroon and of Cameroonians in Italy, reveal the specificity of the growing interest of Cameroonians in the language of the “Bel Paese”.

Our contribution is part of the research on the spread of the Italian language abroad, particularly in Cameroon where Italian has been taught for nearly two decades in some universities. The innovative character of its inclusion in the school system gives rise to a new context of learning / teaching, involving learners from different backgrounds and a variety of teaching programs.

In the light of a reconstruction of the salient features of the local sociolinguistic landscape, we built the identikit of the people involved in teaching and learning Italian language in schools. Objective image of Italian teachers and evaluations based on lesson observation have allowed us propose a number of complementary strategies that will help improve the teaching of Italian in the studied context.

Le Cameroun a hérité de la période coloniale deux langues officielles, le français et l’anglais, côtoyées par ses 283 langues nationales. L’absence d’un lien historique entre Italie et Cameroun, le nombre assez réduit de résidents italiens au Cameroun et de camerounais en Italie démontre la particularité de l’intérêt toujours plus croissant des camerounais envers la langue du « Bel paese ».

Notre contribution fait partie des recherches sur la diffusion de la langue italienne à l’étranger, particulièrement au Cameroun où cette langue est enseignée depuis plus de deux décennies dans certaines universités. La nouveauté de son introduction dans le système scolaire donne lieu à un nouveau contexte d’apprentissage et d’enseignement, avec des apprenants et des parcours didactiques différents.

A la lumière d’une reconstruction des traits caractéristiques du panorama sociolinguistique local, nous avons construit le profil du public de l’italien des écoles secondaires. La photographie de l’enseignant réel et l’observation des

situations de classe nous ont permis de proposer des stratégies complémentaires pour un meilleur enseignement de l'italien dans le contexte pris en examen.

Firma dello studente
