
1995- 2015
20 anni di
insegnamento
dell'italiano L2 in
Camerun

Bilancio e prospettive

A cura di G. Kuitche Talé e G. Pallante

INDICE

	Pag.
Premessa <i>Pallante Gianna e Kuitche Talé Gilles</i>	4
1 Diffusione e insegnamento dell'italiano L2 in Camerun: alcuni dati storici dagli anni Sessanta a oggi. <i>Kuitche Talé Gilles</i>	6

SEZIONE I

Sistema Italia in Camerun e camerunensi in Italia

2 Emigrazione italiana in Camerun <i>Siebetcheu Raymond</i>	22
3 Gli immigrati camerunensi in Italia <i>Siebetcheu Raymond</i>	33
4 Il lettore di italiano L2 in Camerun, ovvero: chi insegna a chi ? <i>Orsini Rosalia</i>	46
5 Italiano lingua di specializzazione accademica e territorialità culturale in Camerun <i>Akiendji Colbert</i>	51
6 La lingua italiana nei panorami linguistici delle città camerunensi <i>Siebetcheu Raymond</i>	59

SEZIONE II

Le variabili della didattica dell'italiano L2 in Camerun

7 Didattica dell'italiano L2 in Camerun: luogo d'intercultura <i>Pallante Gianna e Elobo Paul Thierry</i>	72
8 Il peso delle variabili ambientali nella didattica dell'italiano L2 nelle scuole camerunensi <i>Kuitche Talé Gilles</i>	84

- 9 Variabili individuali e percezione dell'italiano LS negli apprendenti delle scuole secondarie in Camerun 94
Mazoua Vicky

SEZIONE III

Teoria e pratica dell'insegnamento dell'italiano in Camerun

- 10 Disamina delle produzioni orali di apprendenti camerunensi dell'italiano e proposte di strategie comunicative 112
Ngueffo Pierre
- 11 Focus sullo sviluppo della competenza culturale nell'insegnamento dell'italiano L2 in Camerun 123
Defotsing Serge E.
- 12 Insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie del Camerun: il caso del Liceo Classico di Dschang 134
Tcheu-Tchinda Jean Pierre
- 13 Quale futuro per la lingua italiana in Camerun? 141
Kuitche Talé Gilles e Pallante Gianna

APPENDICI

- 1 Bibliografia ragionata sulla diffusione e l'insegnamento dell'italiano L2 in Camerun 146
- 2 Programma di formazione dei docenti d'italiano presso la Scuola Normale di Maroua 149
- 3 Comunicato ufficiale dell'introduzione dell'italiano come materia nelle scuole camerunensi 160
- Gli autori 161

PREMESSA

Nel labirinto delle definizioni che circolano negli ambienti didattici dell'insegnamento delle lingue, ci è sembrato necessario spiegare in maniera semplice perché abbiamo scelto il titolo di “20 anni di didattica dell'Italiano L2 in Camerun: bilancio e prospettive”.

In generale l'espressione *lingua seconda* si usa per indicare sia il concetto di *lingua straniera* che quello di *lingua seconda*. La lingua seconda (L2) indica la lingua che si impara dopo la madrelingua o L1. In questo caso tutte le lingue non materne, anche la terza, la quarta, possono essere indicate come L2, nel senso che le si conosce e le si usa meno e, soprattutto, che si inseriscono su una base culturale di cui la lingua materna (L1) è la referenza.

Possiamo senza dubbio affermare che L2 si riferisce a una classificazione delle lingue apprese/conosciute lungo un asse cronologico ascendente, mentre la dicotomia L2/LS fa riferimento a una distinzione, legata al luogo in cui avviene il processo didattico, tra due modalità diverse d'insegnamento/apprendimento linguistico. Benché molte indicazioni glottodidattiche per l'insegnamento di una lingua straniera siano valide per l'insegnamento di una lingua seconda, è tuttavia opportuno sottolineare che esistono differenze evidenti tra i due processi. Diverso è, infatti, imparare l'Italiano in Italia piuttosto che impararlo in Camerun. Nel primo caso, infatti, l'impregnazione avviene in un contesto italofono; nel secondo caso, invece, in un contesto dove prevale la L1 e la sua cultura di riferimento.

La denominazione *lingue vive*, per le lingue moderne, diffusa soprattutto nell'area francofona, è poco diffusa in italiano, sia perché appare ridondante rispetto alle lingue moderne, sia perché il suo opposto, *lingue morte*, è stato vivacemente criticato e – forse con piena ragione – energicamente respinto dai cultori di lingue classiche.

Per motivi di uniformità noi abbiamo optato, quando ci si riferisce all'italiano o ad altre lingue straniere insegnate in Camerun, per la dicitura di *lingua seconda* o semplicemente L2. Le dizioni *lingua viva* o LV sono state utilizzate soltanto per disambiguazioni o spiegazioni sull'organizzazione del sistema educativo camerunese.

Informiamo il lettore, comunque, che il Camerun ha adottato la dicitura *lingua straniera* per tutte le lingue apprese, eccettuate per le lingue ufficiali che sono state adottate come lingue d'insegnamento. Il francese e l'inglese in Camerun stanno tuttavia sempre più diventando L1, per il fatto che sempre più le si parla in famiglia, anche prima che i bambini vadano a scuola (questo almeno nelle grandi città dove sono presenti molte componenti tribali).

Poiché comunque la base culturale della società africana resta diversa da quella veicolata dalle lingue ufficiali europee, a tutti i livelli si crea una discrepanza tra due mondi che si incontrano per certi aspetti, ma si separano per altri. Se prendiamo, ad

esempio, il campo del diritto, che in Camerun è modellato su quello francese, troviamo che esiste nel diritto camerunense il delitto di stregoneria, che è punito e che è riconosciuto nella cultura africana. Gli esempi potrebbero diventare una pletera se si analizzassero molti altri concetti, come il matrimonio, la democrazia o la libertà.

Per questo, anche se le lingue di insegnamento ufficiali sono di stampo europeo, per insegnare bene una qualsiasi L2 si deve tener conto che, se da una parte la base propriamente linguistica può essere vicina alla lingua insegnata, la base culturale è comunque lontana dalla filosofia pragmatica o positivista della scienza moderna che è veicolata dalle lingue europee impregnate dell'ottimismo tecnico-scientifico.

Per agevolare la lettura di questo volume – ed evitare equivoci – è utile sottolineare che gli ordinamenti scolastici italiano e camerunense non hanno la stessa struttura. Le denominazioni delle classi del sistema educativo camerunense presenti in alcuni contributi potrebbero creare non poche confusioni. In particolare, l'insegnamento secondario in Camerun corrisponde alla scuola secondaria di secondo grado in Italia, ma dura sette anni e, contrariamente a quanto succede nell'ordinamento italiano, la numerazione delle classi è decrescente: *Sixième* (6^a), *Cinquième* (5^a), *Quatrième* (4^a)¹, *Troisième* (3^a), *Seconde* (2^a), *Première* (1^a) e *Terminale* (l'ultimo anno di liceo). Inoltre, la scuola primaria, in Camerun, dura sei anni: un anno d'iniziazione al linguaggio, un anno di corso preparatorio, due anni di scuola elementare e due di scuola media.

Ci sia consentito, infine, di esprimere la nostra gratitudine a Raymond Siebetcheu per il suo contributo alla rilettura del presente volume.

Gianna Pallante e Gilles Kuitche Talé

¹ Nel sistema educativo camerunense lo studio delle lingue straniere, tra le quali l'italiano, inizia in *Quatrième*.

DIFFUSIONE E INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN CAMERUN: ALCUNI DATI STORICI DAGLI ANNI SESSANTA A OGGI.

Gilles KuitcheTalé²

1. LA LINGUA ITALIANA NEL MONDO

È ormai quasi un luogo comune ricordare che l'italiano vive una rinnovata stagione di grande fortuna al di fuori dei suoi confini nazionali. I risultati delle indagini condotte negli ultimi decenni sulla diffusione della lingua italiana nel mondo hanno messo in luce un notevole aumento dei corsi e degli apprendenti d'italiano. Sul piano quantitativo l'indagine *Italiano 2000* (De Mauro *et al.*, 2002) rilevava, rispetto ai dati del 1995, un aumento generale di circa il 40% degli studenti che hanno frequentato nel biennio 1999-2000 i corsi d'italiano L2. Secondo tale inchiesta anche il numero dei corsi e dei docenti era in aumento, rispettivamente del 57 e dell'8%. A dieci anni di distanza da *Italiano 2000*, il progetto *Italiano 2010* ha ripetuto e, a nostro avviso, migliorato alcuni aspetti della precedente ricognizione su scala planetaria³. Per quanto concerne i numeri dell'italiano, anche qui uno dei risultati più significativi è un generale aumento dei corsi e degli apprendenti d'italiano nel mondo⁴. Una delle domande centrali del questionario somministrato dagli autori dell'indagine riguardava il numero di corsi organizzati dagli Istituti Italiani di Cultura. Secondo il rapporto finale dell'inchiesta, il totale dei corsi

²Università di Maroua – Scuola Normale Superiore.

³ I risultati di *Italiano 2000* si riferiscono a dati raccolti esclusivamente presso gli Istituti Italiani di Cultura: *Italiano 2010* ha esteso l'inchiesta ai lettori ministeriali attivi nelle università straniere e ai loro studenti. Per una ricognizione completa e più attendibile, come sottolineiamo in Kuitche 2014, è necessario allargare il raggio d'azione delle indagini conoscitive sui pubblici dell'italiano all'estero, per non correre il rischio di dipingere in maniera parziale l'andamento della lingua italiana in certe aree geografiche. Occorrerebbe tenere presente anche l'estensione e il ruolo del sistema delle scuole private d'italiano che è molto forte in alcuni paesi (Vedovelli, 2008:172). L'indagine del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena sulla presenza della lingua italiana in Africa, prendendo in considerazione tutte le realtà e le modalità di insegnamento della lingua italiana in Africa, ha messo in luce un aumento esponenziale del numero di africani che si avvicinano alla lingua italiana; dato, questo, in netta controtendenza rispetto al calo rilevato dalle precedenti inchieste (Siebetcheu, 2009).

⁴ Questi dati quantitativi sono, ovviamente, da accogliere con le dovute cautele; le stesse indagini sottolineano anche un'importante eterogeneità delle macroaree geografiche, eterogeneità caratterizzata da numerosissime oscillazioni che riguardano non solo il numero dei corsi attivati, ma anche i diversi livelli di apprendimento. Nel suo discorso pronunciato durante il seminario *MAE-MIUR-CGIE-Regioni sulla diffusione della lingua e della cultura italiana all'estero*, tenutosi a Roma il 6 dicembre 2012, Massimo Vedovelli, allora Rettore dell'Università per Stranieri di Siena, esprimeva questa stessa idea parlando di una presenza internazionale della lingua italiana “a pelle di leopardo” e con un forte indice di fluttuazione (gli atti del seminario sono disponibili in rete: www.esteri.it).

svolti è risultato di 7.014, praticamente il doppio di quello della precedente rilevazione, dalla quale risultavano 3.548 corsi. Un altro dato che emerge dalle risposte al questionario riguarda la generale crescita dell'offerta didattica nel mondo. In primo luogo aumentano gli istituti che si dedicano all'insegnamento della lingua italiana: se nel 2000 erano dodici le sedi che rispondevano di non tenere corsi, nel 2010 la situazione appare in miglioramento, dato che il loro numero si è ridotto a cinque (cfr. Giovanardi e Trifone, 2012:16).

Nello stesso ordine di idee, la maggior parte degli esperti presenti al seminario organizzato dal Consorzio interuniversitario ICON il 17 giugno 2014⁵ a Roma ha sottolineato sì un aumento dei numeri dell'italiano nel mondo, ma anche la fragilità di questa presenza internazionale e quindi la necessità di un piano strutturato di interventi.

Il 21 e 22 ottobre 2014, inoltre, si sono tenuti a Firenze gli Stati Generali della lingua italiana nel Mondo, iniziativa promossa dal Ministero italiano degli Esteri e della Cooperazione Internazionale (MAECI) in collaborazione con il MIUR⁶ e il MIBACT⁷. Un'occasione per approfondire le attuali strategie di diffusione dell'italiano fuori d'Italia, per delineare e far emergere idee, proposte di strategie innovative per esprimere le potenzialità della lingua italiana. Durante il suo discorso conclusivo di queste due giornate fiorentine, il Sottosegretario di Stato agli Affari Esteri e alla Cooperazione Internazionale, Mario Giro, ha sottolineato anche lui la presenza di una domanda di italiano crescente e diversificata nel mondo, precisando, però, che occorre trovare formule innovative per intercettare un pubblico sempre più numeroso.

In questo "pubblico" rientra quello africano in generale, e dell'Africa sub-sahariana francofona in particolare che, come abbiamo documentato nel volume intitolato *Plurilinguismo e Didattica dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona*, è caratterizzata da una sempre più importante crescita del numero di persone che si avvicinano all'italiano nonché da una proliferazione e da un maggior consolidamento delle proposte formative (Kuitche, 2014:62).

Nella suddetta macroarea africana, come verrà evidenziato in seguito, il Camerun rappresenta oggi un esempio concreto di diffusione e di radicamento della lingua italiana; non tanto per l'aumento dei numeri già documentato da precedenti indagini, quanto per il mutamento radicale delle sorti di tale idioma per quanto riguarda la sua spendibilità sociale *in loco* e le motivazioni che spingono il pubblico locale ad avvicinarsi. Strano, quindi, che la relazione finale degli Stati Generali dell'italiano nel mondo pubblicata sul sito del MAECI non faccia alcun riferimento al Camerun nel quadro generale degli studenti d'italiano nel mondo⁸; soprattutto se, come afferma la relazione, «i dati presentati [...] riguardano il panorama mondiale dell'apprendimento dell'italiano, dalla scuola dell'infanzia all'università, [e] le fonti utilizzate per la raccolta sono gli uffici all'estero (Ambasciate, Consolati e Istituti italiani di cultura)[...]» (MAECI, 2015:36). Inoltre, e questo lascia ancora più perplessi, nel presentare la

⁵ Giornata di studio dal tema *L'italiano come risorsa per il sistema Italia: idee e sinergie per il futuro*, che ha coinvolto personalità autorevoli dal mondo delle università, della cultura, dell'economia, della Chiesa, delle istituzioni linguistiche internazionali, dei media, degli italiani all'estero e della politica, oltre che responsabilità del più alto livello del Ministero degli Affari Esteri.

⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.

⁷ Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo.

⁸Cfr. Tab.1 MAECI, 2015:39.

fotografia della situazione dell'italiano nel mondo al 1° settembre 2013, il documento finale degli Stati Generali precisa che:

Per la prima volta i dati riguardanti l'insegnamento "strutturato" dell'italiano⁹ [...] sono stati integrati – nei limiti di quanto è stato possibile verificare – con quelli riguardanti le altre realtà di apprendimento dell'italiano¹⁰[...] che non godono di sostegno governativo italiano o locale, e che quindi non sono facilmente rilevabili, ma che di fatto estendono l'azione di promozione della nostra lingua e cultura, amplificandone la portata e gli esiti.

L'Italia è presente in Camerun attraverso la sua Ambasciata, una rappresentanza diplomatica piuttosto dinamica (soprattutto negli ultimi anni) per quanto riguarda la diffusione e l'insegnamento della lingua italiana in Camerun. Inoltre, da alcuni anni la letteratura scientifica riporta costantemente la situazione dell'italiano nel paese dell'Africa centrale¹¹. Lascia quindi sconcertato che un documento di questa importanza comporti ciò che, in considerazione dei numeri sempre più importanti dell'italiano in Camerun, può apparire come un'evidente lacuna. Alla luce di questi fatti sono pienamente condivisibili le parole di Massimo Vedovelli il quale, nella bozza progettuale di Italiano 2020, afferma che al momento «manca uno strumento indispensabile: un sistema di monitoraggio, osservazione, analisi, interpretazione dei fenomeni che concernono la materia 'italiano diffuso fra gli stranieri', o più estesamente lo 'spazio linguistico italiano globale'»¹².

Augurandoci che le ricognizioni future vengano ulteriormente affinate e approfondite, ci proponiamo, in questa sede, di ripercorrere le principali tappe della diffusione dell'italiano in Camerun descrivendo quanto è stato fatto dai vari protagonisti negli ultimi vent'anni.

2. I PRIMI PASSI DELL'ITALIANO IN CAMERUN

I rapporti diplomatici tra il Camerun e l'Italia iniziano ufficialmente all'indomani dell'indipendenza del paese, con la presentazione, il 28 febbraio 1962, delle lettere credenziali del primo ambasciatore dell'Italia in Camerun. Un anno dopo accade un evento che, come vedremo successivamente, si rivelerà determinante per la diffusione dell'italiano nel paese: il 12 febbraio 1963, infatti, arrivano in Camerun, a Fontem¹³, i primi focolarini inviati da Chiara Lubich¹⁴, in risposta ad una richiesta d'aiuto da parte

⁹ Istituti italiani di cultura, scuole italiane statali e paritarie, sezioni italiane presso scuole straniere, scuole europee, scuole straniere pubbliche e private, università, enti gestori dei corsi d'italiano, comitati Dante Alighieri.

¹⁰ Associazioni culturali, scuole di lingue locali, scuole popolari, università della terza età ecc.

¹¹ Cfr. appendice A1.

¹² www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/13102014bozza_progettualeitaliano2020.pdf

¹³ Fontem è un piccolo paese nel nord-ovest del Camerun, chiuso tra colline. Qui si trova la prima "cittadella" africana dei Focolari.

¹⁴ L'italiana Chiara Lubich (1920-2008) è la fondatrice del Movimento cattolico dei Focolari che ha come obiettivo l'unità fra i popoli, la fraternità universale. Per approfondimenti sulla storia e l'opera del Movimento, si consulti il sito WWW.focolare.org.

del Fon (re locale) a causa di un'endemia di malattia del sonno, responsabile di una mortalità infantile molto elevata. Questi ultimi fondano, nel 1966, l'ospedale *Mary Health of Africa*. Oggi la malattia del sonno non c'è più e la mortalità infantile è bassissima¹⁵. Ma perché affermiamo che l'insediamento del Movimento dei Focolari in Camerun durante gli anni Sessanta segna l'inizio della diffusione della lingua italiana nel paese?

La presenza dei focolarini ha indotto la popolazione locale a convertirsi al cristianesimo e molti cittadini camerunensi hanno aderito al Movimento. È importante sottolineare che, nelle cittadelle dei Focolari, la lingua italiana circola tra i focolarini, persone di varie nazionalità che, in genere, svolgono anche un periodo di formazione a Loppiano (provincia di Firenze), la cittadella internazionale del Movimento. È proprio per la forte presenza di cittadini italiani e di persone italofone che gli studenti iscritti al Corso di Laurea in lingua italiana¹⁶ dell'Università di Dschang trascorrono spesso un periodo di immersione linguistica nella Mariapoli *Maria Mai* di Fontem.

Inoltre, come si approfondirà nel prossimo paragrafo, le prime esperienze di insegnamento formale della lingua italiana nel sistema educativo del paese sono state ad opera di missionarie del Movimento dei Focolari.

2.1. Il ruolo dell'Università di Dschang¹⁷

Funzionante dal 1993, l'Università di Dschang è, per vari motivi, considerata la 'culla' della lingua italiana in Camerun. È stato il primo istituto statale¹⁸ ad ospitare dei corsi di lingua italiana nei propri programmi. Infatti, in seguito ad un accordo tra l'Ambasciata d'Italia e le autorità dell'università, nel 1995 la lingua italiana venne introdotta nei programmi del Dipartimento di Lingue Straniere Applicate, in un corso di laurea trilingue francese-inglese-italiano. L'italiano s'inseriva così in un contesto universitario nel quale erano già presenti altre due lingue straniere con una lunghissima tradizione didattica nelle scuole secondarie e nelle università pubbliche: lo spagnolo e il tedesco¹⁹. In questo frangente storico, la specificità dell'insegnamento dell'italiano a livello universitario risiedeva nel fatto che, a differenza di quanto succedeva per le altre lingue straniere insegnate anche nelle scuole secondarie, i primi studenti che scelsero di

¹⁵ Per approfondimenti sull'insediamento dei Focolarini in Camerun e sul "Miracolo nella Foresta", si rimanda a: Zanzucchi, 2002; Barlaan e Di Nola, 2010.

¹⁶ All'università di Dschang, l'italiano è inserito all'interno di un Corso di Laurea trilingue francese-inglese-italiano. Per approfondimenti, riferirsi al terzo paragrafo della presente trattazione.

¹⁷ Dschang è una città situata nell'ovest del Camerun.

¹⁸ Prima del 1995 era operante, a Yaoundé – la capitale del paese – un centro linguistico privato la cui offerta formativa era rivolta ai camerunensi desiderosi di proseguire gli studi universitari in Italia (Siebetcheu, 2011).

¹⁹ Si insegna il tedesco in Camerun dall'epoca della colonizzazione tedesca (1884-1918), precisamente a partire dal 1888, anno di apertura della prima scuola pubblica da parte dei colonizzatori (Ngomsu, 1987, cit. in Djomo, 2004:29). Lo studio dello spagnolo fu introdotto in Camerun a partire dal 1951 nella scuola secondaria e fece la sua apparizione nell'istruzione universitaria nel 1963. Da allora in poi la presenza dello spagnolo non ha smesso di crescere. Secondo il *Rapporto Cervantes 2014* sulla presenza dello spagnolo nel mondo, il numero di apprendenti spagnolo in Camerun si aggira intorno alle 63560 unità (Istituto Cervantes, 2014).

avvicinarsi alla lingua italiana all'Università di Dschang erano dei principianti assoluti. Inizialmente, quindi, il contenuto della formazione mirava principalmente al raggiungimento di un certo grado di competenza linguistica. Per i giovani camerunensi, che in quell'epoca sceglievano l'indirizzo "lingua italiana", imparare l'italiano si configurava come una vera e propria scommessa su una lingua-materia del tutto nuova nel sistema universitario del paese. È importante sottolineare che in quegli anni la spendibilità potenziale dell'italiano *in loco* era bassissima, prossima allo zero; una buona padronanza del tedesco o dello spagnolo, invece, apriva delle buone opportunità per un futuro inserimento nel mondo lavorativo.

Le prime lezioni d'italiano presso il Dipartimento di Lingue Straniere dell'Università di Dschang, come già accennato, furono affidate a due missionarie del Movimento dei Focolari che, grazie anche alla vicinanza geografica dell'Università alla sede della cittadella dei focolari di Fontem (circa quaranta chilometri), diedero inizio ad un progetto che dura tutt'oggi.

2.2. La prima 'crisi' della lingua italiana in Camerun

La storia dell'insegnamento dell'italiano in Camerun è caratterizzata da fasi altalenanti; soprattutto il primo quinquennio di presenza nei programmi dell'Università di Dschang è stato segnato da periodi felici seguiti da altri molto critici. La fase di grande entusiasmo degli inizi, che ha anche condotto alla creazione di un Circolo degli Studenti d'Italiano²⁰, è stata presto interrotta dalle difficoltà legate alla disponibilità di insegnanti: la presenza sporadica delle missionarie²¹ del Movimento dei Focolari non bastava più a coprire tutti gli insegnamenti attivi; anche perché, ogni anno, l'Unità di lingua italiana accoglieva nuovi iscritti. Questa situazione difficile spinse le autorità della Facoltà a bloccare temporaneamente, nel 1998, le iscrizioni al Corso di Laurea che includeva l'apprendimento della lingua italiana; l'obiettivo di questa chiusura fu quello di ridurre il carico di lavoro delle insegnanti disponibili, consentendo loro di potersi concentrare sugli studenti che avevano già iniziato questo percorso. Inoltre, nell'anno accademico 1997-1998, la prima generazione di studenti d'italiano iniziava l'ultimo anno del Corso, al termine del quale alcuni di loro avrebbero conseguito la laurea trilingue. Ovviamente, oltre a garantire la continuità didattica per questo gruppo di studenti, era assolutamente necessario trovare altre soluzioni per evitare una chiusura completa dell'Unità d'italiano. Le autorità della Facoltà di Lettere e Scienze Umanistiche e quelle del Dipartimento di Lingue Straniere ne erano consapevoli, e dei contatti furono presto attivati tra il Camerun e l'Italia, anche tramite la Rappresentanza Diplomatica dell'Italia a Yaoundé, per l'apertura di un lettorato permanente. La situazione rimase molto incerta fino al 1999, anno in cui la richiesta dell'Università di Dschang fu definitivamente accolta dall'allora MAE²² italiano.

²⁰ Il suo obiettivo principale era la promozione della lingua e della cultura italiana attraverso l'organizzazione di attività didattiche e di eventi culturali.

²¹ Una delle due, Clelia Ferrini, è oggi Direttrice Amministrativa del *College* di Fontem. Chi scrive l'ha conosciuta di persona, perché ha continuato a sostenere il progetto di insegnamento dell'italiano all'Università di Dschang anche durante la seconda crisi di cui diamo conto al paragrafo 2.4.

²² Adesso MAECI (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale).

2.3. L'istituzione del primo lettorato

L'istituzione del primo lettorato d'italiano in Camerun diede un nuovo impulso alla diffusione della lingua italiana nel paese. La notizia dell'arrivo imminente della prima lettrice d'italiano in Camerun fu accolta molto positivamente dagli studenti e dalle autorità dell'Università di Dschang.

La presenza e il forte impegno di Carla Piddiù, così si chiamava la prima lettrice del MAE, fecero rinascere la lingua italiana nel campus universitario; una rinascita che si concretizzò soprattutto con la riapertura, nell'anno accademico 2000-2001, dell'indirizzo "italiano". Lo scrivente è uno dei dieci giovani camerunensi che, completamente all'oscuro del travagliato recente passato dell'italiano in questa università, decisero quell'anno di tentare l'avventura, scommettendo su una lingua che, nonostante i cinque anni già trascorsi dal suo ingresso nei programmi universitari, si presentava come una materia nuova, con una scarsa spendibilità sociale *in loco*.

Possiamo dire che l'arrivo della lettrice rappresentò anche una svolta sul piano scientifico e metodologico. Senza nulla togliere all'impegno e all'importanza storica delle prime insegnanti, a partire dal 2000 l'insegnamento dell'italiano in Camerun passò in mani più esperte in fatto di didattica dell'italiano come lingua straniera. Questo rinnovamento metodologico si manifestò anche attraverso l'uso più frequente del laboratorio linguistico e di altri sussidi multimediali.

Nel corso dell'anno accademico 2000-2001 il Circolo degli Studenti d'Italiano, che durante il periodo buio aveva cessato le proprie attività, si rimise in moto. Tra le sue attività più importanti nel biennio 2001-2002, ricordiamo la settimana culturale alla quale partecipò l'Ambasciatore d'Italia, la visita alla sede dell'Ambasciata a Yaoundé, la mostra sulla cultura italiana che coinvolse tutta la comunità universitaria, ecc²³. Altri momenti salienti di questo periodo piuttosto felice furono la creazione del Centro Universitario Italiano (tuttora attivo) e la nascita del giornalino *Il Pioniere*²⁴.

2.4. La seconda crisi dell'italiano in Camerun

Verso la fine dell'anno accademico 2001-2002, iniziarono a girare delle voci su un possibile trasferimento della lettrice in un'altra sede. Tali congetture furono confermate alcuni mesi dopo in maniera tanto inaspettata quanto sconcertante. L'ufficializzazione della partenza definitiva della lettrice fu un fulmine a ciel sereno; "la signora", come veniva spesso chiamata affettuosamente, era partita all'improvviso e anche le autorità della Facoltà sembravano alquanto sorprese da questa partenza inaspettata. Bisogna dire che i rapporti tra gli studenti e la lettrice erano ottimi, e quest'ultima aveva messo in

²³ La pizza in particolare, in vendita al reparto 'cucina italiana', fu molto apprezzata. Molto presto si esaurirono le scorte.

²⁴ La redazione del giornale fu affidata a Colbert Akiudji, uno dei primi studenti d'italiano dell'Università di Dschang. Il giornale, che accoglieva contributi relativi all'insegnamento dell'italiano, alla vita in Italia e in Camerun e alle attività del Centro Universitario Italiano, ha cessato le pubblicazioni durante la seconda crisi dell'italiano (cfr. par. 2.4).

campo fino alla fine un entusiasmo e un impegno che avevano portato buonissimi risultati per quanto riguarda la competenza degli studenti²⁵.

Con la partenza della lettrice, l'Unità di lingua italiana piombò di nuovo in una crisi profonda; anche perché, nel frattempo, la sua vivacità e i buoni risultati ottenuti avevano determinato un aumento delle iscrizioni. Con il passare del tempo, l'idea della chiusura dell'Unità d'italiano iniziò a farsi sempre più insistente; questa eventualità fu confermata anche dall'allora capo del Dipartimento di Lingue Straniere che ipotizzò un piano di emergenza che avrebbe comportato il trasferimento degli studenti d'italiano in altri indirizzi²⁶. La non chiusura immediata del Centro Universitario Italiano si deve all'azione dell'allora preside della Facoltà di Lettere e Scienze Umanistiche che intraprese subito i negoziati per l'invio di un'altra lettrice. Nel frattempo si affidò l'incarico dell'insegnamento al dottor Akieudji²⁷, un ex studente d'italiano che aveva ottenuto una laurea magistrale e che già aveva iniziato a collaborare alla gestione del Centro Universitario Italiano, nonché ad alcune attività didattiche. Alcune lezioni furono affidate anche ad un'insegnante camerunense, laureata in lingue e letterature straniere all'Università Tor Vergata di Roma²⁸. Nonostante il futuro incerto e le pesanti critiche, l'Unità di lingua italiana andò avanti fino all'arrivo, nel luglio 2003, di Rosalia Orsini, la lettrice di ruolo inviata dall'allora MAE²⁹.

3. GLI ANNI 2000 E IL BOOM DEI CENTRI LINGUISTICI PRIVATI

Oltre alle vicende legate all'insegnamento dell'italiano presso l'Università di Dschang, il decennio 2000-2010 è stato caratterizzato dalla proliferazione di centri linguistici privati, soprattutto nelle grandi città del paese. Nella Tabella 1 (pagina seguente) sono elencati quelli che, nel 2009, erano accreditati dalla Rappresentanza Diplomatica italiana in Camerun.

Molti di questi centri sono tutt'oggi operanti e offrono una formazione intensiva in lingua italiana destinata principalmente ai camerunensi desiderosi di proseguire gli studi universitari in Italia. I vantaggi offerti dall'Italia (borse di studio, alloggi in residenze universitarie, mense, ecc.) e, ovviamente, la qualità della formazione universitaria negli atenei italiani continuano ad esercitare una forte attrazione sui giovani camerunensi che, per poter ottenere un visto per motivi di studio, devono dimostrare una competenza in lingua italiana pari al livello B2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Questa attrazione ha anche portato alla diffusione, nel paese, degli esami certificatori. Nel 2011, come sottolinea Siebetcheu nel Dossier Statistico Immigrazione, il Camerun era «il paese

²⁵ Non si sa niente, fino ad oggi, in merito ai reali motivi che provocarono la partenza improvvisa della lettrice. Sappiamo, dopo aver consultato l'elenco dei trasferimenti a richiesta per l'anno scolastico 2001/2002 degli insegnanti italiani in servizio all'estero, che si trasferì a Tunisi (cfr. www.esteri.it).

²⁶ Un'ipotesi che si sarebbe rivelata drammatica per le sorti dell'italiano in Camerun, nonché per la carriera universitaria degli studenti.

²⁷ Dottore di Ricerca in Studi Italiani dal 2009, Colbert Akieudji è professore all'Università di Dschang e attualmente responsabile del Centro Universitario Italiano.

²⁸ La dottoressa KouamNgocka Valerie ha poi conseguito il dottorato all'Università di Nantes. È traduttrice e insegna Civiltà e Cultura italiana all'Università Cattolica dell'Africa Centrale con sede a Yaoundé.

²⁹ Per approfondimenti sull'operato di Rosalia Orsini in Camerun, si rimanda al contributo firmato dall'ex lettrice all'interno del presente volume.

africano con il maggiore numero di candidati agli esami di certificazione dell'italiano e unico paese del continente con quattro certificazioni: *Cils, Celi, Plida e Ditals*» (2011:50)³⁰.

Tabella 1. *Centri linguistici accreditati dall'Ambasciata d'Italia*³¹ (Kuitche, 2011:16)

Città	Centri linguistici
Douala	CLIRAP - Circolo Culturale per la Promozione delle lingue, lo Sviluppo e la Pace
Douala	Corso di Lingua Italiana
Douala	Oasi Italiana
Dschang	Centro Universitario Italiano -Università di Dschang
Limbé	Sig.ra Rita Filippi
Yaoundé	CLIRAP - Circolo Culturale per la Promozione delle lingue, lo Sviluppo e la Pace
Yaoundé	B&K <i>Language Institute</i>
Yaoundé	Centro Italiano Niccolò Andrea (attualmente ONG Centro Italiano)
Yaoundé	<i>Institut de Culture et de Langues de Yaoundé</i>
Yaoundé	Parliamo Italiano

In questo frangente storico, ad apprendere l'italiano in Camerun sono soprattutto giovani adulti, di età compresa tra i 19 e i 26 anni. Sono principalmente persone che, una volta conclusi gli studi secondari, o qualche volta dopo la laurea triennale, s'iscrivono ad un corso intensivo allo scopo di raggiungere il livello di indipendenza e di autonomia linguistica, *conditio sine qua non* per l'ottenimento di un visto per motivi di studio in Italia (cfr. Kuitche, 2014). Per circa l'80% di loro, quindi, la principale motivazione allo studio dell'italiano è legata al sogno migratorio per motivi di studio. Per quanto riguarda gli insegnanti, sono per la maggior parte dei prodotti dell'Unità d'italiano dell'Università di Dschang. In genere non hanno una formazione specifica in didattica dell'italiano a stranieri. Questo dato sulla formazione dei docenti concerne anche la maggior parte dei cittadini italiani che gestiscono dei centri linguistici. In un'indagine condotta dallo scrivente nel 2009, meno del 40% dei docenti d'italiano in Camerun dichiarava di avere

³⁰ A partire dagli anni 2000 si assiste ad una forte crescita del numero di studenti camerunensi nelle università italiane. Il Dossier Statistico Immigrazione 2011 riporta che «il Camerun è il paese africano con il maggior numero di studenti presso gli atenei italiani. La sua popolazione studentesca è triplicata negli ultimi anni passando da 778 iscritti nell'a.a. 2003-2004 a 2.327 nell'a.a. 2010-2011» (Siebetcheu, 2011:51). Per approfondimenti sull'immigrazione camerunense in Italia, si rimanda al contributo di Raymond Siebetcheu nel presente volume.

³¹ Accanto a queste agenzie riconosciute dall'Ambasciata d'Italia, erano presenti altri centri linguistici che offrivano una formazione in lingua italiana. Fonte dei dati: Ambasciata italiana a Yaoundé – Camerun, novembre 2009.

partecipato ad un corso e/o seminario di didattica dell'italiano destinato a docenti (Kuitche, 2014:94).

4. DALLA FINE DEGLI ANNI 2000: LA SVOLTA

L'evento che segna una svolta radicale delle sorti della lingua italiana in Camerun è la creazione, nel 2008, dell'Università di Maroua e l'introduzione dell'italiano nei programmi del Dipartimento di Lingue Straniere della Scuola Normale Superiore. In Camerun, le scuole normali superiori si occupano della preparazione degli aspiranti insegnanti di varie discipline nelle scuole secondarie statali. La creazione di un'Unità d'italiano si presentava, quindi, come un preludio all'imminente introduzione dell'italiano come lingua straniera³² nelle scuole secondarie. L'11 agosto 2011, in un comunicato ufficiale dal titolo *Introduction de la langue italienne dans les lycées et collèges*³³, il Segretario Generale del Ministero dell'Insegnamento Secondario informava la comunità educativa dell'avvio della fase sperimentale di insegnamento dell'italiano in sei scuole nelle città di Yaoundé, Douala, Maroua e Dschang. Lo stesso comunicato annunciava la costituzione di un comitato di riflessione incaricato di elaborare un programma generale contenente gli obiettivi specifici dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie camerunensi, nonché una gradazione dei contenuti linguistici e socioculturali. L'uscita della prima generazione di docenti d'italiano formati presso la Scuola Normale Superiore di Maroua coincide con l'inizio della fase sperimentale dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole camerunensi. Si assiste, nello stesso periodo, alla nomina del primo Ispettore Pedagogico Nazionale per la lingua italiana³⁴.

La creazione dell'Unità di lingua italiana presso la scuola normale superiore di Maroua e la successiva introduzione della lingua italiana nei programmi scolastici del paese hanno comportato anche un mutamento significativo della spendibilità sociale dell'italiano in Camerun. Se i primi apprendenti d'italiano negli anni Novanta presso l'Università di Dschang si buttavano in un'avventura dagli esiti assolutamente incerti, quelli che, dall'anno accademico 2009-2010, si iscrivono ad un corso di laurea in italiano, hanno delle chiare possibilità di potersi inserire nel sistema lavorativo locale. In Camerun gli studenti delle scuole normali sono, infatti, automaticamente assunti dallo Stato e assegnati, una volta conclusa la formazione, alle scuole secondarie sparse sul territorio nazionale. Questa istituzionalizzazione della figura del docente d'italiano L2 in Camerun sta cambiando in maniera radicale le sorti di tale lingua nel nostro paese:

- prima di tutto, sta crescendo considerevolmente il numero di apprendenti; nell'anno scolastico 2014-2015 le statistiche rivelano che circa 3500 studenti hanno frequentato lezioni d'italiano nelle scuole camerunensi³⁵. Un numero destinato a crescere ulteriormente dato che l'obiettivo delle autorità, nel lungo periodo, è di coinvolgere tutte le scuole secondarie sparse sul territorio nazionale, come succede per le altre lingue straniere presenti nel sistema educativo camerunense³⁶. Per farsi

³² Nel sistema scolastico camerunense si usa l'espressione "Lingua Viva II" (LVII).

³³ Cfr. appendice A.3.

³⁴ Tale incarico è ricoperto dal dottor Bikitik Hyppolite dal gennaio 2013.

³⁵ Cfr. Statistiche dell'Ispezione Nazionale di Pedagogia della lingua italiana.

³⁶ Secondo informazioni raccolte presso il Ministero dell'Insegnamento Secondario, per l'anno scolastico 2015-2016 verranno coinvolte altre quaranta scuole nelle varie regioni del paese.

un'idea dell'ampiezza del margine di crescita di questi numeri, basti pensare che attualmente sono circa 200.000 gli studenti di tedesco nelle scuole secondarie camerunensi³⁷. La fase di sperimentazione dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali si è oggi conclusa e, ogni anno, cresce il numero di scuole che propongono l'italiano tra le lingue straniere a scelta;

- cambiano anche i profili degli apprendenti d'italiano in Camerun. L'introduzione dell'italiano nei licei ha comportato un abbassamento dell'età media degli apprendenti; oggi il profilo "adolescente" ha superato quantitativamente quello "giovane-adulto", dominante fino a pochi anni fa. È opportuno precisare, però, che nonostante il fatto che le scuole siano diventate il principale polo d'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Camerun, i centri linguistici privati continuano ad accogliere un flusso importante di giovani camerunensi che desiderano iscriversi negli atenei italiani³⁸;
- a breve, l'offerta didattica delle università camerunensi si dovrà anch'essa adeguare alla nuova configurazione dell'insegnamento dell'italiano³⁹. Al termine dell'anno scolastico 2015-2016 si terrà il primo "Baccalauréat-italiano"; le università dovranno pertanto prepararsi ad accogliere gli studenti che, dopo il liceo, vorranno abbracciare gli Studi Italiani⁴⁰.
- importanti cambiamenti sono in atto anche per quanto concerne la formazione dei docenti d'italiano in Camerun.

³⁷ E circa 1000 insegnanti. Cfr. sito dell'Ambasciata tedesca a Yaounde:

http://www.jaunde.diplo.de/Vertretung/jaunde/fr/06/Bilaterale_Kulturbeziehungen/Bilaterale_20Kulturbeziehungen.html (ultima cons. 10/04/2015).

³⁸ Per approfondimenti sui percorsi migratori e i processi d'integrazione dei camerunensi in Italia, si rimanda alla trattazione di Siebetcheu in questo volume.

³⁹ L'Unità d'italiano dell'Università di Dschang, ad esempio, non potrà più proporre un corso per principianti assoluti, in quanto quelli che, dall'a.a. 2016-2017 sceglieranno di studiare l'italiano a livello universitario, avranno già fatto cinque anni di italiano alle superiori.

⁴⁰ Ne è un chiaro segnale l'annuncio dell'apertura di un corso di laurea in lingua e cultura italiana nel 2016 presso l'Università di Douala. Tale annuncio è stato fatto il 13 novembre 2014 dall'Ambasciatore d'Italia in Camerun, durante un incontro con gli studenti e le autorità della suddetta università. Cfr: http://www.esteri.it/mae/it/sala_stampa/archivionotizie/approfondimenti/2014/12/20141203_camerun_laureaitaliano.html.

Questa "mossa" dell'Ambasciata d'Italia in Camerun è probabilmente legata all'attuazione delle nuove linee guida del governo italiano per quanto riguarda la diffusione dell'italiano all'estero, come dimostrano le seguenti parole pronunciate il 14 giugno 2014 da Andrea Meloni, il Direttore Generale della DG per la promozione del Sistema Paese del Ministero degli Affari Esteri: «Voglio solo dirvi che lo scorso anno abbiamo ampiamente sensibilizzato le Ambasciate e gli Istituti di Cultura sul tema delle cattedre e dei titoli che abbiamo nei dipartimenti di italianistica. Ora stiamo portando avanti una nuova campagna: un gruppo di lavoro [...] si occupa della questione universitaria, che riteniamo centrale. Ancora, [...], sosteniamo l'apertura, ove possibile, di nuove cattedre e cerchiamo di turare le falle per quanto riguarda l'insegnamento attuale in 150 università in tutto il mondo» (Tolaini e Lupia, 2014:75).

5. IL MIGLIORAMENTO DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI D'ITALIANO IN CAMERUN

In questo paragrafo facciamo riferimento agli insegnanti d'italiano presso le scuole secondarie che, dopo la laurea in lingua italiana⁴¹, seguono una formazione biennale in pedagogia e glottodidattica, prima di iniziare l'attività didattica nelle scuole pubbliche.

Introduciamo questo paragrafo riportando e commentando frammenti significativi degli interventi di alcune personalità che hanno partecipato al seminario organizzato a Roma dal consorzio ICON⁴² il 14 giugno 2014, dal tema "L'italiano come risorsa per il Sistema Italia. Idee e sinergie per il futuro"⁴³.

Quelle che seguono sono le parole di Andrea Meloni, Direttore Generale per la Promozione del Sistema Paese del Ministero degli Affari Esteri, che mettono in luce un'importante riduzione delle risorse destinate dal Ministero al sostegno della lingua italiana, nonché un taglio, in questi anni, di più del 60% del numero di docenti italiani all'estero: «[...] Dobbiamo lavorare [...] in questo momento ma probabilmente per tutti i mesi che verranno, in una situazione di contrazione delle risorse. [...] Mediamente, nelle varie linee dell'attività del Ministero come sostegno alla lingua, siamo intorno a una riduzione tra il 25 e 30% negli ultimi 4-5 anni. [...]» (Tolaini e Lupia, 2014:73). Tutto ciò, procede il ministro, ha inevitabilmente ripercussioni su questioni molto sensibili, come quelle che riguardano le possibilità dell'Italia di sostenere le istituzioni che offrono corsi d'italiano all'estero (cattedre d'italiano nei paesi stranieri, scuole straniere che offrono corsi d'italiano, scuole paritarie, ma anche gli Istituti di Cultura in quanto alla loro dotazione ministeriale). A proposito della possibilità di inviare personale scolastico all'estero, Meloni sottolinea poi che un cronogramma dettato dal Parlamento italiano chiede esplicitamente di «ridurre i docenti dai 1024 del 2012 a 624, in non oltre 5 anni» (*Ibid*). Nel giugno 2014 tale numero era già ridotto a circa 870 docenti e, secondo le precisazioni del ministro, la cifra stabilita dal Parlamento sarà raggiunta per l'anno scolastico 2015-2016.

Nel suo intervento, Monica Barni sostiene l'idea secondo cui è necessaria una «politica per l'italiano nel mondo», strutturata e pensata. Dopo aver espresso le sue preoccupazioni circa la posizione dell'italiano nel mercato mondiale delle lingue, l'allora Rettore dell'Università per Stranieri di Siena⁴⁴ suggerisce alcune azioni concrete per una migliore gestione della diffusione e dell'insegnamento dell'italiano all'estero:

Attraverso la ricerca, dobbiamo capire chi sono i pubblici dell'italiano, quelli reali e quelli potenziali, e dobbiamo progettare e realizzare delle azioni che siano mirate per questi tipi di pubblico. [...] Basterebbe iniziare da poche, semplici decisioni, ad esempio mandare ad insegnare all'estero persone che sappiano insegnare la nostra lingua, preparate per farlo. In Italia si è purtroppo consolidata l'idea che insegnare una lingua come lingua madre sia

⁴¹Al giorno d'oggi, in Camerun, tale titolo di studio può essere conseguito esclusivamente presso l'Università di Dschang.

⁴²ICON (*Italian Culture on the Net*) è un Consorzio composto da diciannove Università italiane che opera in convenzione con il Ministero degli Affari Esteri. È nato nel 1999 e ha lo scopo di promuovere e diffondere la lingua e la cultura dell'Italia nel mondo attraverso tecnologie telematiche e specifiche iniziative didattiche.

⁴³ Gli atti del seminario, a cura di Francesca Tolaini e Maria Teresa Lupia, sono consultabili in rete: www.italicon.it (ultima consultazione: 01/03/2015).

⁴⁴ È stata Rettore fino al 10 agosto 2015.

uguale a insegnarla come lingua straniera. I fatti, e non solo la ricerca, ci dicono che non è così (Tolaini e Lupia, 2014:54).

«Anche fuori d'Italia», aggiunge Barni, «si è consolidata l'idea sbagliata che conoscere l'italiano come madrelingua significhi essere in grado di insegnarla. È possibile dare una speranza all'italiano e anche ai giovani che escono dai corsi di laurea, dai master, dalle specializzazioni nelle università italiane, usando questi ultimi per la diffusione della lingua italiana».

A proposito del problema degli insegnanti, il già citato Andrea Meloni insiste, in questi termini, sulla necessità di formare e di poter contare su un personale docente locale:

È evidente che si può in qualche maniera sopperire con programmi dall'Italia, ma sappiamo che questo serve a riempire alcune caselle particolari: serve l'e-learning, serve il grande lavoro che fanno le università per Stranieri, ma se mancano capacità e interesse a creare nuovi professori di italiano nelle strutture universitarie di questi paesi, non andiamo lontano (Tolaini e Lupia, 2014:75).

Su questa scia di pensiero si colloca anche Claudio Micheloni, Presidente del Comitato per le Questioni degli Italiani all'Estero del Senato che, sul problema degli insegnanti e della qualità bassa dell'insegnamento se gli insegnanti sono assunti localmente, rileva che: «Questo è un problema che si può risolvere attraverso la formazione delle persone assunte *in loco*. La soluzione non è il mantenimento degli insegnanti che partono da qui» (Tolaini e Lupia, 2014:72).

Uno dei principali problemi dell'insegnamento dell'italiano in Camerun è sempre stato legato alla qualità della formazione dei docenti. Condividiamo pienamente quanto detto dalla Barni in merito alle competenze di un docente d'italiano, le quali devono andare ben oltre la mera padronanza linguistica⁴⁵. La creazione di un'Unità di lingua italiana presso la Scuola Normale Superiore di Maroua costituisce un passo significativo per quanto concerne la formazione dei docenti che operano nelle scuole camerunensi. Questo polo formativo accoglie i laureati in italianistica e li prepara alla professione di docenti d'italiano⁴⁶. Possiamo affermare che la qualità della formazione è migliorata in questi ultimi anni soprattutto con l'assunzione, nel 2013, di uno specialista di didattica della lingua italiana addottoratosi in linguistica e didattica dell'italiano presso l'Università per Stranieri di Siena. Un'altra cittadina camerunense, già in servizio presso questa Unità di lingua italiana, è in procinto di concludere il dottorato in Scienze del linguaggio (indirizzo: glottodidattica) presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Questo miglioramento della formazione è caratterizzato anche dalla progettazione di un nuovo programma degli insegnamenti entrato in vigore a partire dall'anno accademico 2013-2014. Focalizzato sui principi della glottodidattica e sui modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano in Camerun, tale programma riserva un ampio spazio alla contestualizzazione dell'insegnamento dell'italiano e dei materiali ad esso attinenti.

⁴⁵ Per un approfondimento su questa tematica suggeriamo il volume di Roberto Tomassetti *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Aprilia, Novalogos, 2014.

⁴⁶ Gli aspiranti insegnanti d'italiano accedono alla Scuola tramite un concorso nazionale.

Riportiamo di seguito un elenco (in ordine alfabetico) degli insegnamenti attivi presso l'Unità d'italiano di Maroua⁴⁷:

- a) Didattica dell'italiano LS in Camerun
- b) Grammatica italiana: varietà linguistiche e strutture dell'italiano contemporaneo
- c) Immersione culturale. L'Italia contemporanea: geografia, storia, civiltà
- d) Laboratorio di lingua italiana
- e) Laboratorio di ricerca empirica e di scrittura
- f) La figura del docente d'italiano LS: competenze e saperi del docente d'italiano LS in Camerun
- g) La gestione della classe di italiano LS
- h) L'uso didattico del testo nella classe di italiano LS
- i) Principi di glottodidattica
- j) Storia della lingua italiana
- k) Tecniche d'insegnamento e strumenti didattici
- l) Traduzione

In conclusione, diciamo che la lingua italiana in Camerun sta attraversando un momento caratterizzato da profondi cambiamenti. Molto è già stato fatto negli ultimi vent'anni ma, nonostante i traguardi raggiunti soprattutto nell'ultimo quinquennio, l'insegnamento dell'italiano in Camerun è ancora un grande cantiere con varie difficoltà da sormontare. Tra queste spiccano quelle relative ai materiali didattici e dell'aggiornamento dei docenti. Resta ancora aperta, poi, la questione del numero di insegnanti, soprattutto a livello universitario. In realtà la Scuola Normale Superiore di Maroua è suddivisa in due cicli di formazione: un primo che accoglie studenti subito dopo il superamento dell'esame di maturità, e un secondo riservato a quelli già in possesso di una laurea triennale. Al momento l'Unità di lingua italiana di questa scuola ha attivo soltanto il secondo ciclo, perché il numero attuale di docenti non è sufficiente per coprire tutti gli insegnamenti e le altre attività integrative previste nei due livelli. Sempre a proposito di insegnanti, in Camerun non è più presente un lettore di ruolo; tale posto è stato soppresso nel 2013 in attuazione della normativa sul processo di revisione della spesa di cui abbiamo già parlato più sopra⁴⁸. La tabella 2 della pagina che segue mostra come sia in corso un progressivo taglio della presenza di lettori di ruolo nel mondo, una riduzione quasi sinonimo di azzeramento per l'Africa sub-sahariana:

⁴⁷ Oltre a questi insegnamenti in lingua italiana, gli studenti seguono altri corsi di pedagogia generale e di cultura generale in francese e in inglese. Per una descrizione completa del contenuto di ogni singolo corso si rimanda all'appendice A.2. Il nuovo programma prevede la consultazione di almeno una pubblicazione scientifica per ogni unità d'insegnamento. Gli articoli inseriti in programma sono scaricabili sul sito web dell'Unità d'italiano di Maroua: <http://linguaitaliana-in-camerun.e-monsite.com/>.

Il sito rappresenta un importante spazio didattico ed interattivo, dove i futuri professori possono consultare e scaricare svariate tipologie di materiali e rimanere a contatto con la lingua italiana.

⁴⁸ Per sopperire a tale riduzione lo Stato italiano sostiene l'assunzione di lettori locali. Il Camerun è uno dei paesi in cui da qualche anno sono stati assunti alcuni lettori locali.

Tabella 2. Distribuzione dei lettori di ruolo negli ultimi tre anni accademici (MAECI, 2015: 15)

AREA GEOGRAFICA	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Africa sub-sahariana	6	4	2
Americhe	43	33	26
Asia e Oceania	30	28	25
Europa	141	123	105
Mediterraneo e Medio Oriente	27	18	18
totale	247	206	176

È ovvio, come sottolinea la relazione sugli Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo, che:

La figura del lettore d'italiano all'estero è una delle più importanti e delicate per la diffusione della lingua italiana nel mondo. La sua attività non si limita alla semplice docenza, ma coinvolge una serie di azioni finalizzate ad attivare e mantenere vivo, a livello accademico, l'interesse verso la lingua e la cultura italiana. Tra queste, il contributo che i lettori offrono per la formazione dei docenti locali di italiano e la collaborazione con gli Istituti italiani di cultura (MAECI, 2015:15-16).

Con la situazione che abbiamo descritto per quanto concerne l'andamento dell'insegnamento dell'italiano in Camerun in questi anni, risulta abbastanza evidente che un lettore madrelingua avrebbe dato un contributo fondamentale a più livelli. Rimane da sperare che le recenti dichiarazioni della Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese del MAECI circa l'impegno dello Stato italiano per «garantire il sostegno alle cattedre universitarie di italianistica all'estero, sia per compensare la riduzione del personale di ruolo inviato da MAECI e MIUR, sia in quei paesi dove non vi siano lettori di ruolo» (MAECI, 2015:15), si concretizzino attraverso interventi mirati e strutturati.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barlaam R., Di Nola M. (2010), *Miracolo africano*, Ed. Il Sole 24 Ore, Milano.
- Brunella L. (2001), *La nuova editoria: mercato, strumenti e linguaggi del libro in internet*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Caritas, Migrantes (2010), *Dossier statistico immigrazione 2010. XX Rapporto*, IDOS, Roma.
- Caritas, Migrantes (2011), *Dossier statistico immigrazione 2011. XXI Rapporto*, IDOS, Roma.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L. (2003), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Diadori P. (a cura di)(2011), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze.

- Djomo E. (2004), "De la décolonisation au training à la vie interculturelle: quelques remarques sur les manuels d'allemand dans le cycle secondaire au Cameroun de 1960 à nos jours", in *Mont Cameroun*, 1, pp. 29-46.
- Giovanardi C., Trifone T. (2012), *L'italiano nel mondo*, Carocci, Roma.
- Istituto Cervantes (2014), *El español: una lengua viva. Informe 2014*, Istituto Cervantes: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>.
- Kuitche Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano nell'Africa sub-sabariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Kuitche Talé G. (2010), "L'insegnamento dell'italiano in Camerun", in *Edilingua*, 11, pp. 15-20.
- MAECI (2015), *L'italiano nel mondo che cambia. Atti degli Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze 21-22 ottobre 2014: http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_ch_e_cambia.pdf.
- Siebetcheu R. (2013), "Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun", in *E.L.L.E.*, 3, pp. 725-744.
- Siebetcheu R.(2011), "L'Immigrazione camerunense in Italia", in Caritas/Migrantes, *Dossier statistico immigrazione 2011. XXI Rapporto*, IDOS, Roma, pp. 49-55.
- Siebetcheu R.(2009), "La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVIII, 1, pp. 147-191.
- Tolaini M, Lupia 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*, Roma-17 giugno 2014: <http://www.italicon.it/schede/seminario-ICoN.pdf>.
- Tomassetti R. (2014), *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Novalogos, Aprilia.
- Vedovelli M. (2008), "La lingua italiana nel mondo", in Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo 2008*, IDOS, Roma, pp.169-181.
- Zanzucchi M. (2002), *Fontem, un popolo nuovo*, Città Nuova, Roma.

SEZIONE 1

SISTEMA ITALIA IN CAMERUN E CAMERUNENSI IN ITALIA

EMIGRAZIONE ITALIANA IN CAMERUN

*Raymond Siebetcheu*⁴⁹

1. PREMESSA

L'emigrazione italiana in Camerun risulta finora trascurata e poco studiata, probabilmente a causa della presenza contenuta degli italiani in questo Paese. Eppure, l'Italia è presente in Camerun sia dal punto di vista diplomatico che della cooperazione allo sviluppo da oltre cinque decenni. Quale potrebbe essere il ruolo dell'Italia e degli italiani in uno spazio antropologico e sociolinguistico, come quello camerunense, reduce da un'esperienza coloniale sicuramente unica nel suo genere ma che non ha avuto legami diretti con la Penisola? L'obiettivo di questo articolo è quindi quello di rendere conto della situazione degli italiani in Camerun, tanto attraverso una ricostruzione diacronica, quanto basandosi sulla ricognizione attuale delle risorse prodotte dall'italianità in questo Paese.

2. GLI ITALIANI IN CAMERUN

Se nella storia (pre) coloniale del Camerun non ci sono riferimenti specifici all'Italia, è doveroso ricordare che nell'ambito della famigerata spartizione dell'Africa, le cui decisioni vennero formalizzate dal Trattato di Versailles (1919), l'Italia chiese, senza successo, di avere oltre alla Libia, la colonia tedesca del Camerun o quella del Togo (Siebetcheu, 2013). Al di là di questo diniego, ricordiamo che il primo italiano ad aver esplorato il Camerun fu probabilmente il friulano naturalizzato francese Pietro Paolo Savorgnan di Brazzà che, avendo diretto per conto della Francia tre spedizioni in Africa equatoriale, arrivò anche in Camerun. In realtà, nel 1886 fu nominato commissario generale del governo nel Congo francese ed esplorò il bacino di Sangha fino al Benoué in Camerun. Anche se l'esploratore italiano ebbe la sua base in Congo, una delle sue eredità è oggi visibile in Camerun. Il 2 giugno 2014, infatti, Idanna Pucci, discendente dell'esploratore, offrì un importante dipinto, della lunghezza di 18 metri e realizzato da dodici pittori congolese, al museo nazionale del Camerun. L'opera battezzata "Omaggio alle tradizioni: l'unità nella diversità" era già stata presentata nel 2006 all'auditorium Parco della Musica di Roma nell'ambito di una mostra dedicata al fondatore di Brazzaville e curata proprio da Idanna Pucci. L'opera d'arte esposta oggi in Camerun, il paese chiamato ancora "Africa in miniatura", consente di ritracciare il percorso di Pietro Savorgnan di Brazzà in Africa in quanto difensore dei valori della solidarietà.

Dopo questa prima traccia italiana, anche se non politicamente influente, avvenuta circa 130 anni fa, bisogna aspettare da una parte gli anni Trenta del secolo scorso, per

⁴⁹ Università per Stranieri di Siena.

vedere i primi interventi missionari italiani, e dall'altra parte la fine della colonizzazione per vedere l'ufficializzazione delle relazioni diplomatiche tra l'Italia e il Camerun attraverso l'istituzione nel 1962 dell'Ambasciata d'Italia a Yaoundé.

Secondo i dati demografici illustrati in Siebetcheu (2013) sulla base dei dati AIRE (Anagrafe Italiani Residenti all'Estero) e pubblicato nel *Rapporto Italiani nel Mondo*, nel 2013 si contavano 388 italiani in Camerun, provenienti principalmente dalle regioni del nord, particolarmente dalla Lombardia (Settantuno), dal Veneto (cinquantotto) e dal Piemonte (trentanove). Complessivamente il 62% degli italiani residenti in Camerun proviene dal nord d'Italia. È opportuno notare che secondo i dati del Consolato italiano a Douala⁵⁰ sono invece circa 800 gli italiani residenti in Camerun, sostanzialmente il doppio rispetto ai dati AIRE.

Tabella 1. *Italiani residenti in Camerun per origine regionale (2013)*

REGIONE	RESIDENTI	REGIONE	RESIDENTI	REGIONE	RESIDENTI
Valle d'Aosta	4	<i>Nord Est</i>	122	Molise	0
Piemonte	39	<i>Nord</i>	241	Puglia	8
Lombardia	71	Toscana	6	Basilicata	1
Liguria	5	Marche	7	Calabria	25
<i>Nord Ovest</i>	119	Umbria	15	<i>Sud</i>	55
Trentino AA	14	Lazio	45	Sicilia	18
Veneto	58	Centro	73	Sardegna	1
Friuli V. Giulia	14	Abruzzo	3	<i>Isole</i>	19
Emilia Romagna	36	Campania	18	<i>Italia</i>	388

Fonte: Siebetcheu (2013), *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*

Circa i due terzi degli italiani in Camerun sono concentrati nelle città di Yaoundé e Douala. Ricordiamo, però, anche le città di Fontem e Mbalmayo, rispettivamente roccaforti del movimento religioso dei Focolari (arrivato in Camerun il 12 febbraio 1963) e dell'Associazione Centro di Orientamento Educativo (COE) che opera in Camerun dal 1970. Alcune presenze italiane sono rilevate anche nelle aree forestali per le attività legate al loro sfruttamento. Dopo mezzo secolo di emigrazione italiana in Camerun, il bilancio demografico rimane contenuto. Tuttavia, la presenza di 107 coniugati e novanta minori (ovvero il 23% del totale della popolazione complessiva) segnala un radicamento delle famiglie italiane, anche derivanti da matrimoni misti.

⁵⁰ <http://www.237online.com/article-74265-cameroun-l-universite-de-douala-a-l-ecole-de-l-italien.html>

Tabella 2. Italiani residenti in Camerun per sesso, età e stato civile (2010-2013)

Residenti	2010	2011	2012	2013	Residenti	2010	2011	2012	2013
Uomini	57,90%	58,60%	58,70%	58,80%	Oltre 65	15,60%	18,10%	19,30%	19,30%
Donne	42,10%	41,40%	41,30%	41,20%	Coniugati	28,80%	29,60%	27,20%	27,50%
Minori	19,30%	20,70%	21,20%	23,10%	Totale	482	425	404	388

Fonte: Siebetcheu (2013), *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*

3. I MOTIVI DELLA PRESENZA ITALIANA IN CAMERUN

La presenza italiana in Camerun è determinata almeno da quattro fattori, illustrati anche in Siebetcheu (2005): diplomatico, imprenditoriale, religioso e cooperazione allo sviluppo.

3.1. La diplomazia italiana in Camerun

Le relazioni diplomatiche tra il Camerun e l'Italia si allacciarono all'indomani dell'indipendenza avvenuta nel 1960. In realtà, l'Ambasciata d'Italia a Yaoundé fu istituita il 28 febbraio 1962. Tra le importanti azioni diplomatiche dell'Italia in Camerun ricordiamo che «L'Italia ha preso parte all'iniziativa di cancellazione del debito firmando con il Camerun due accordi, che prevedono l'utilizzo delle risorse derivate dalla cancellazione per la realizzazione di progetti per la riduzione della povertà e per favorire lo sviluppo sociale e sanitario del Paese» (www.ambyaounde.esteri.it).

Oggi il Camerun è uno dei ventiquattro Paesi africani in cui è presente un'ambasciata italiana collocandosi al quinto posto tra gli Stati con il maggior numero di Paesi di accreditamento. Oltre al Camerun, l'Ambasciata d'Italia a Yaoundé è, in effetti, competente per il Ciad, la Repubblica Centrafricana e la Guinea equatoriale. Questo privilegio diplomatico colloca il Camerun al centro dell'attenzione e degli interessi italiani nella sottoregione.

3.1.1. La Settimana della lingua italiana in Camerun

La *Settimana della lingua italiana nel mondo* è un'iniziativa culturale iniziata nel 2001, anno europeo delle lingue, dal Ministero degli Affari Esteri (Direzione Generale per la Promozione e Cooperazione Culturale) in collaborazione con l'Accademia della Crusca⁵¹. L'obiettivo di tale manifestazione è quello di diffondere e valorizzare il

⁵¹ L'Accademia della Crusca fu fondata nel 1583 a Firenze, cuore dell'Italia e culla dell'italiano, per la salvaguardia della purezza della lingua italiana.

patrimonio linguistico e culturale italiano nel mondo. Il Camerun, grazie al sostegno dell'Ambasciata italiana a Yaoundé, partecipa attivamente a tale manifestazione attraverso eventi di vario tipo: conferenze, concerti, eventi cinematografici, mostre fotografiche e artistiche, festival di musica, ecc. A differenza degli altri paesi che hanno una fortissima presenza italiana e dove gli eventi a favore della promozione della lingua italiana sono molteplici, in Camerun questa celebrazione ha un valore particolare, probabilmente perché è al momento l'unica manifestazione nazionale di promozione della lingua e cultura italiana. *La Settimana della Lingua Italiana* in Camerun è l'occasione per l'Ambasciata italiana di presentare alla cittadinanza camerunense il valore della lingua, della cultura e dell'economia italiana nel paese. In tale occasione sono coinvolte le istituzioni pubbliche e private, in particolare le istituzioni scolastiche ed accademiche, nonché le imprese italiane e locali. Ricordiamo che l'introduzione dell'italiano nel sistema educativo camerunense nel 2011 è legata anche all'impegno dell'Ambasciata italiana in Camerun. Già nel 2010, l'ex Ambasciatore Stefano Pontesilli dichiarava che «Les négociations sont en cours avec les autorités camerounaises en vue d'introduire la langue italienne dans l'enseignement secondaire au Cameroun»⁵². L'Ambasciata italiana in Camerun ha avuto un ruolo anche nell'istituzione dell'italiano negli atenei camerunensi: Università di Dschang (1995); Università di Yaoundé I (inizio degli anni 2000 fino al 2013); Università di Maroua (2009); Università di Douala (2015)⁵³. Considerando anche l'Università Cattolica dell'Africa Centrale sita a Yaoundé che offre corsi di italiano dal 2010, l'Università di Douala è la quinta istituzione accademica camerunense ad ospitare un corso di italiano.

3.2. L'imprenditoria italiana in Camerun

L'Italia è, dopo la Spagna, la Cina e i Paesi Bassi, il quarto paese che importa dal Camerun e il nono fornitore, dopo Francia, Nigeria, Cina, Belgio, USA, Thailandia, Germania ed India. Accanto al petrolio e all'alluminio, il Camerun esporta principalmente legname, cotone, caucciù, banane, caffè e cacao. Il caffè, il cacao e il greggio rappresentano da soli il 70% delle esportazioni camerunesi negli ultimi anni (www.ambyaounde.esteri.it).

In Camerun si contano una settantina di imprese italiane. Queste ultime sono concentrate nel settore dello sfruttamento forestale e della trasformazione del legno. Sono inoltre presenti alcune importanti multinazionali italiane come la *Pirelli*, che opera nel settore dei trasporti e ricambi gomme, la *Ferrero*, importante azienda dolciaria nel mondo. L'imprenditoria italiana in Camerun va però al di là del mero interesse economico, investendo anche nel sociale. A tale riguardo illustriamo in questa sede il cosiddetto “modello Ferrero” in Camerun.

⁵² <http://www.cameroonvoice.com/news/article-news-2563.html>.

⁵³ Nel corso dell'anno accademico 2014-2015 grazie all'impegno dell'Ambasciatrice Samuela Isopi, è stato istituito un corso di lingua italiana presso l'Università di Douala. Si prevede l'istituzione di un'Unità di italiano nella medesima università a partire dall'anno accademico 2015-2016 allo scopo di formare laureati in italiano. Come ha rilevato l'addetto culturale presso l'Ambasciata Italiana in Camerun, Raffaella Anselmi, durante la presentazione del progetto il 13 novembre 2014, dopo l'istituzione dell'italiano a Dschang nel 1995, l'idea è di «installer le même projet à l'Université de Douala. Et pourquoi pas le cycle de doctorat» (www.237online.com/article-74265-cameroun-l-universite-de-douala-a-l-ecole-de-l-italien.html).

3.2.1. *Il modello Ferrero in Camerun*

La *Ferrero*, nota azienda multinazionale italiana specializzata in prodotti dolciari, che nel 2009 era il marchio più affidabile e con la migliore reputazione al mondo (Casini e Siebetcheu, 2014), è presente in Camerun da circa un decennio. In realtà, dopo la creazione nel 2006 della prima fabbrica Ferrero a Yaoundé, nel 2013 è stato creato un secondo stabilimento produttivo nella regione del Sud-Ovest del Paese, con l'impiego di 250 dipendenti. Rispetto alla fabbrica di Yaoundé, mirata alla trasformazione dei prodotti importati, la nuova fabbrica si prefigge di focalizzare l'attenzione sui prodotti coltivati localmente, cioè nei villaggi della regione. Di fronte a questa presenza della massima espressione dell'industria dolciaria italiana in Camerun, ci si chiede però quante famiglie camerunensi siano in grado di consumare regolarmente i prodotti dolciari italiani. In altre parole, per riallacciarsi alla preoccupazione dell'agronomo francese René Dumont, che nel lontano 1962 con il suo libro *L'Afrique noire est mal partie* profetizzava sulla miseria dell'Africa nel caso questo continente avesse continuato a trascurare l'operato dei contadini, ci si chiede quale sia il ruolo delle aree e delle popolazioni rurali nelle politiche imprenditoriali delle aziende italiane in Camerun. Possono i prodotti italiani raggiungere le fasce deboli delle popolazioni camerunensi?

Per rispondere a questa domanda, sottolineiamo che attraverso il progetto delle *Imprese Sociali Ferrero*, l'azienda italiana vuole migliorare le condizioni di vita delle popolazioni locali partendo dal presupposto che la povertà si combatte creando industrie e posti di lavoro. Nello specifico, il progetto *Ferrero* intende da un lato creare posti di lavoro nelle aree meno fortunate del pianeta attraverso la formazione di lavoratori, dall'altro realizzare prodotti che rispondano alle particolari esigenze delle popolazioni locali e che tengano in considerazione le situazioni economiche ed ambientali esistenti. In quest'opera economica che coinvolge in primo luogo il piano sociale, *Ferrero* considera come centrale investire nei percorsi capaci di sviluppare la tutela della salute e la crescita educativa dei bambini garantendo sicurezza alimentare anche a partire dai prodotti locali. Si spera che questo modello possa essere spendibile in Camerun e che le popolazioni locali possano realmente essere le prime beneficiarie dell'attività dell'azienda italiana. In occasione dell'*Expo 2015*, il cui tema è "Nutrire il pianeta" e non "Maltrattare il pianeta (e i suoi abitanti)", questa idea della *Ferrero*, ribadiamo – nella speranza che possa essere concretamente vantaggiosa per le popolazioni locali – è salutare non solo per unire l'utile al dilettevole, ma anche per legare una serie di binomi che in situazione normali s'incrociano raramente: industria e artigianato; urbano e rurale; povero e ricco (Casini e Siebetcheu, 2014).

3.3. *La cooperazione allo sviluppo tra l'Italia e il Camerun*

Pur essendo stato uno dei primi partner storici a beneficiare degli aiuti a dono italiani (circa 55 milioni di euro negli ultimi venticinque anni) il Camerun non figura nel novero dei Paesi prioritari ai sensi delle Linee Guida Triennali della Cooperazione italiana per il periodo 2013-2015 (www.ambyaounde.esteri.it). Tuttavia, ultimamente gli interventi della Cooperazione italiana sono stati maggiormente indirizzati verso i seguenti settori: sanità, educazione, agricoltura, artigianato, sport e tutela dei diritti dei più deboli.

Sempre secondo le fonti dell'Ambasciata italiana in Camerun, il più cospicuo

progetto finanziato sul canale bilaterale governativo, concluso nel 2010 e del valore di quasi un milione di euro, è stato rivolto alla lotta all'AIDS a sostegno delle attività del Centro di Ricerca "Chantal Biya" (CIRCB) di Yaoundé. Il COE – Centro Orientamento Educativo – è probabilmente, dal suo canto, l'associazione italiana la cui presenza è storicamente più radicata sul territorio camerunense. Se la cooperazione allo sviluppo non è più, come un po' di anni fa, il punto di forza per quanto riguarda le attività italiane in Camerun, essa rimane legata al tema della cooperazione decentrata: università, regioni, Ong e associazioni di volontariato. E questo consente all'Italia di continuare ad operare in maniera molto efficace. In questa sede ricordiamo alcuni dei principali progetti di cooperazione dell'Italia in Camerun.

3.3.1. *Il Centre International de Recherche Chantal BIYA (CIRCB)*

Il *Centre International de Recherche Chantal BIYA (CIRCB)* per la prevenzione e il trattamento del HIV/AIDS, inaugurato il 23 febbraio 2006, è il risultato di una collaborazione tra i governi camerunense e italiano e altri istituti specializzati. A seguito di una richiesta del Governo camerunense, il Ministero italiano degli Affari Esteri (MAE), tramite la Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (GDCS), ha avviato una convenzione con l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) per sostenere la nascita e lo sviluppo del CIRCB. Il CIRCB si prefigge di prevenire, trattare e controllare l'epidemia dell'HIV in Camerun, nonché formare il personale specializzato camerunense.

3.3.2. *Il Cardiac Center di Shisong*

L'idea di questo progetto è nata a San Donato Milanese nel 2001 dall'incontro tra Don Claudio Maggioni, Cappellano del Policlinico San Donato e Fra Angelo Pagano, Missionario Cappuccino in Camerun. Il progetto, fortemente voluto dal *Saint Elisabeth General Catholic Hospital* di Shisong, localizzato nella regione del Nord-Ovest del paese (zona anglofona) partiva dal fatto che, solo in Camerun, oltre 30.000 bambini erano in attesa di un intervento cardiocirurgico salvavita, a cui se ne aggiungevano altri 5.000 ogni anno. Per la realizzazione del progetto sono stati coinvolti cinque partners che hanno pensato, progettato e realizzato il progetto: le Suore Terziarie Francescane di Bressanone, l'Associazione Bambini Cardiopatici nel Mondo, l'Associazione Cuore Fratello, il Policlinico San Donato Milanese e i Missionari Cappuccini. Il *Cardiac Center di Shisong*, inaugurato il 19 novembre 2009 (dopo otto anni di lavoro), costituisce oggi il primo e per ora l'unico centro cardio-pediatrico dell'Africa Centro-Occidentale. Alla sua creazione venivano effettuati un centinaio di interventi di cardiocirurgia pediatrica all'anno, ma con l'obiettivo di arrivare ad una situazione di regime con 500 interventi all'anno. Il *Cardiac Center di Shisong* si presenta quindi come il vero punto di riferimento per un'area geografica comprendente circa 200 milioni di abitanti, considerando i paesi limitrofi del Camerun. La struttura è il primo tassello del più ampio progetto "Cuore per l'Africa" che prevede la costruzione di dodici centri di cardiologia pediatrica dedicati ai bambini malati di cuore in Africa.

3.3.3. *Il Centro Orientamento Educativo (COE)*

Il COE opera in Camerun dal 1970, come già osservato, e in diversi settori di attività: sanità, educazione, arte, cultura, animazione e sport. Attualmente è presente in quattro aree geografiche del Camerun: Mbalmayo (dal 1970), Yaoundé (dal 1980), Garoua (dal 1987), Douala (dal 1994) e provincia del Sud: Bipindi, Lolodorf, Kribi (2004). Tra i vari progetti del COE ricordiamo la creazione, a Mbalmayo nel 1992, dell'Istituto di Formazione Artistica (IFA) che, con i suoi corsi di pittura, scultura e ceramica, è probabilmente l'unico, o uno dei pochi, nel paese. Sempre a Mbalmayo è presente, dal 1977, il College Nina Gianetti, che forma ragazze in Economia Sociale e Familiare.

Sempre nell'ambito della formazione ricordiamo il progetto di integrazione e di educazione dei pigmei Bagyeli e Bakola della provincia del Sud. Per quanto riguarda la sanità, citiamo tra le varie strutture sanitarie create l'Ospedale Saint Luc di Mbalmayo e l'Ospedale di Djamboutou di Garoua. Il COE lavora anche nel settore dell'arte e della cultura attraverso quattro musei nel nord-ovest e nell'ovest del Camerun.

3.3.4. *I gemellaggi tra l'Italia e il Camerun*

L'Italia consolida le sue relazioni di cooperazione con il Camerun anche grazie ai gemellaggi tra città, scuole e altri enti dei due paesi. Per quanto riguarda i gemellaggi tra città, in questa sede possiamo ricordare: Venaria-Reale-Kribi (1961); Vasanello-Dschang (2003); Chieti-Bati (2007); Udine-Yaoundé (2008). La cooperazione decentrata Vasanello-Dschang ha portato alla creazione a Vasanello della "Casa della cultura camerunense" che, secondo il Comune del Viterbese, è l'unica al mondo fuori dal Camerun. Ci preme ricordare anche il gemellaggio del *Lycée Classique de Dschang* con il Liceo Giordano Bruno di Roma, istituito il 10 febbraio 2009. Questi gemellaggi – che sono anche il frutto del dinamismo della comunità camerunense in Italia – contribuiscono anche allo sviluppo del Camerun.

3.3.5. *Gli atenei italiani in Camerun*

Le prime università italiane ad essersi inserite nel sistema accademico e sociale camerunense sono quelle specializzate nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri.

A partire dagli anni 2000, le università per Stranieri di Siena e Perugia iniziarono dei percorsi di promozione della lingua italiana attraverso l'organizzazione degli esami di certificazione dell'italiano come lingua straniera. L'Università per Stranieri di Siena nello specifico iniziò le sue attività in Camerun firmando delle convenzioni con i centri linguistici camerunensi impegnati nell'insegnamento dell'italiano, allo scopo di organizzare gli esami CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Dopo una decina di anni di presenza in Camerun, sono oggi sei i centri convenzionati con il Centro di Certificazione CILS dell'Università per Stranieri di Siena, presenti in tre città del Camerun: Douala, Yaoundé e Dschang. Per garantire la qualità dei suoi esami in tutto il mondo, il Centro CILS organizza ogni anno dei corsi di formazione per somministratori in Italia, e su richiesta anche all'estero, rivolti a tutti i centri convenzionati. I sei centri camerunensi attualmente convenzionati con questo ente hanno già partecipato a tali

corsi sia in Italia che in Camerun. Oltre alle certificazioni linguistiche di italiano L2, il Camerun è anche uno dei pochi paesi africani, insieme all'Egitto e alla Tunisia, sede dell'esame DITALS (Diploma di Competenza in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera) erogato sempre dall'Università per Stranieri di Siena. Negli ultimi anni anche l'Università di Roma Tre e l'Associazione Dante Alighieri si sono inserite nel mercato linguistico camerunense con le loro rispettive certificazioni.

Forte di questo investimento linguistico, il Camerun è oggi il paese africano con il maggior numero di candidati agli esami di certificazione e l'unico del continente ad ospitare le quattro certificazioni ufficiali di italiano come lingua straniera: CELI (Università per Stranieri di Perugia); CILS (Università per Stranieri di Siena); IT (Università di Roma Tre); PLIDA (Società Dante Alighieri). Tali attività risultano molto importanti, in quanto la competenza linguistica comprovata da un esame di certificazione costituisce una delle condizioni per ricevere il visto per motivi di studio.

Con un pubblico di italiano che si avvicina alle tremila unità e con un centinaio di docenti, oggi il Camerun è il settimo paese africano per numero di studenti di italiano, nonché tra i primi a livello mondiale (Siebetcheu, 2013). Un altro primato che va al Camerun è quello di registrare il maggior numero di studenti stranieri provenienti dall'Africa nelle università italiane (si veda il capitolo sull'immigrazione camerunense in Italia in questo volume). Questi risultati che fanno del Camerun uno dei paesi africani fortemente legati alla lingua e alla cultura italiane si devono sicuramente alla motivazione per lo studio della lingua italiana da parte dei camerunensi, ma anche all'impegno di alcuni atenei italiani e di altre istituzioni.

Oltre alle certificazioni linguistiche, le università italiane specializzate nella didattica dell'italiano a stranieri collaborano con le università camerunensi anche nell'ambito della formazione. In questo senso, dopo l'istituzione nel 1995 dell'Unità di italiano presso l'Università di Dschang, molti studenti, oggi docenti di italiano di nazionalità camerunense, si sono perfezionati o specializzati presso le università per Stranieri di Perugia e Siena nonché presso l'Università Ca' Foscari di Venezia.

Le università italiane in Camerun sono attive anche in altri settori. Sulla base di alcuni dati dell'Ambasciata italiana in Camerun, ricordiamo succintamente l'operato di alcuni atenei italiani presenti in Camerun. L'Università di Padova, attraverso il proprio Dipartimento di Ingegneria, manda i propri docenti per il corso di Ingegneria civile attivato presso la Scuola Superiore di Lavori Pubblici (ENSTP). È attivo anche un Master che, oltre all'invio dei docenti da Padova, prevede la formazione online e la formazione dei docenti camerunensi dell'ENSTP. Dal 2012, l'Università di Camerino e Urbino sono presenti presso l'Università di Dschang nell'ambito del Master congiunto in Farmacia della durata di tre anni, di cui tre semestri realizzati con docenti italiani a Dschang e tre semestri presso le Università di Camerino e Urbino. Nel 2013, il Dipartimento di Scienze Agrarie ed Ambientali dell'Università di Udine, in collaborazione con l'Università di Yaoundé I, ha finanziato e inaugurato un laboratorio a Yaoundé (quartiere Nkolbisson) per l'analisi della sicurezza degli alimenti di origine animale. L'Università di Roma Tor Vergata, in collaborazione con il Comune di Roma, la Regione Lazio e il Comune di Dschang, fornisce sostegno al progetto *Mingha* per la lotta all'AIDS nelle zone rurali periferiche alla città di Dschang.

L'Università di Dschang è probabilmente l'ateneo con il maggior numero di contatti e rapporti di collaborazione con le università italiane; situazione, questa, che le è valsa l'istituzione del Polo Universitario Italiano nell'ambito di un incontro tenutosi il 13

marzo 2015 tra l'ambasciatrice Isopi e il rettore dell'Università di Dschang, il Professor Anaclet Fomethe. L'Università di Dschang ha sviluppato finora rapporti di collaborazione con le Università italiane di Urbino e Camerino, Roma La Sapienza, Tor Vergata e l'Università per Stranieri di Siena in diversi settori quali la medicina, la biologia, la farmacia, la chinesiologia e la lingua e cultura italiana.

3.4. *I movimenti religiosi italiani in Camerun*

Le principali attività religiose italiane in Camerun iniziarono ottanta anni fa. Queste attività oggi non si limitano ad aspetti ecclesiastici, ma abbracciano anche la vita socio-educativa. In questa sede ricordiamo le tre storiche e più importanti missioni religiose italiane presenti in Camerun.

3.4.1. *Le Suore Terziarie Francescane di Bressanone*

Le Suore Terziarie Francescane di Bressanone arrivarono in Camerun (a Douala) il 12 ottobre 1935. Le cinque suore di età compresa tra 18 e 70 anni, iniziarono ufficialmente la loro missione l'8 aprile 1936 a Shisong, dove costruirono un dispensario sanitario evolutosi negli anni fino ad essere riconosciuto nel 1952 come ospedale dal governo camerunense. Oggi lo conosciamo come *Saint Elisabeth General Catholic Hospital* di Shisong, sede del già ricordato *Cardiac Center*, e composto da vari reparti: pediatria, chirurgia generale, oculistica, odontoiatria, ginecologia e malattie infettive. Le stesse suore gestiscono anche la scuola per infermieri.

3.4.2. *Il movimento Focolari in Camerun*

I primi focolarini arrivarono in Camerun il 12 febbraio del 1963 insediandosi nella città di Fontem (nella regione Nord Ovest). E solo un anno dopo, nel 1964, i medici e infermieri focolarini furono chiamati ad intervenire in soccorso del popolo Bangwa che era a forte rischio di estinzione a causa della malattia del sonno. Si fa presente che, al momento del loro intervento, la mortalità aveva addirittura raggiunto il 90% della popolazione infantile. Nel 2000, tre decenni dopo il primo intervento dei focolarini a Bangwa, la mortalità infantile era ridotta al 2%. Sempre radicato nell'area anglofona del Camerun da oltre mezzo secolo, il movimento religioso dei Focolari opera ugualmente nell'ambito socio-educativo, come illustrato in Siebetcheu (2013).

3.4.3. *I missionari cappuccini*

I cappuccini arrivarono in Camerun nel 1982, e si sono principalmente insediati nell'area occidentale del paese, in modo specifico a Kumbo, Bamenda e Bafoussam. Oltre alle attività pastorali, i cappuccini gestiscono scuole primarie, garantiscono catechesi nelle scuole, visitano e assistono i carcerati e i malati negli ospedali.

Nell'ambito del "Progetto Speranza", i cappuccini sono impegnati nella costruzione di una scuola superiore omnicomprensiva nella località di Mbotong in grado di accogliere 450 studenti camerunensi rispetto ai 200 attuali frequentanti la Scuola "Sant'Antonio da Padova".

3.5. *Il calcio italiano in Camerun*

Roger Milla, Thomas Nkono e Samuel Eto'o: sono questi i tre biglietti da visita con i quali i camerunensi si presentano agli italiani. Anzi, rettificiamo, alla domanda di sapere da quale nazione provengono, la risposta "Camerun" da parte degli immigrati camerunensi in Italia porta direttamente gli interlocutori italiani a queste tre leggende del calcio camerunense, africano e mondiale. In assenza di un'esperienza coloniale italiana in Camerun, nonché di una cooperazione culturale duratura, ci pensa quindi il calcio, in quanto ambasciatore della cultura camerunense, a introdurre il Camerun agli italiani.

Proprio per questo motivo, nel 1997 Roger Milla, che nel 2001 sarebbe diventato ambasciatore itinerante del calcio camerunense, venne scelto dalla squadra rossonera, come ambasciatore del Milan in Africa. Il miglior giocatore africano del secolo scorso aveva il compito di scoprire nuovi talenti nel continente nero (*Gazzetta dello sport*, 09 luglio 1997).

L'attività italiana in Camerun attraverso il calcio è segnata dall'esperienza di "Inter Campus". Si tratta di un caso emblematico che illustra bene il trinomio "sport-lingua-sviluppo" dove lo sport diventa uno strumento di integrazione socio-educativa, di scambio culturale, nonché di educazione allo sviluppo linguistico. Il progetto "Inter Campus Camerun" è stato avviato nel 2001 in collaborazione con il già citato Centro Orientamento Educativo (COE) di Milano e Mbalmayo e con il *Centre Sportif Camerounais*, in favore dell'integrazione sociale di bambini di aree isolate ed emarginate o di differenti tribù ed etnie del Camerun. L'importante vittoria della "Coppa del mondo Inter Campus" da parte di "Inter Campus Camerun" nel 2009 e l'arrivo di Samuel Eto'o all'Inter nello stesso anno sono stati i due fattori che hanno contribuito ad incrementare la motivazione e l'interesse per la lingua e la cultura italiana da parte dei giovani camerunensi. Il progetto "Inter Campus" conta oggi oltre 200 cellule sportive, ripartite in sessantatre città e villaggi, con circa 2.000 ragazzi e 150 allenatori che seguono dei corsi di formazione con gli operatori locali, e, due volte all'anno, anche con i tecnici dell'Inter che arrivano direttamente dall'Italia (Siebetcheu, 2013).

La forza di attrazione della cultura calcistica camerunense ha portato Stefano Cusin ad essere il primo italiano ad allenare non solo una nazionale camerunense ma anche una squadra del campionato nostrano. Infatti, nella stagione 2003-2004 Cusin è stato il commissario tecnico della Nazionale *Under 20* del Camerun. Nelle stagioni 2004-2005 e 2005-2006 l'allenatore italiano è poi diventato il Direttore Tecnico dell'Acada Sports, squadra che militava nella massima serie del campionato camerunense di calcio. Ed è proprio l'Acada Sports una delle poche squadre camerunensi ad aver partecipato ad un torneo italiano. All'Acada è toccata infatti la 57° edizione del Torneo Internazionale Giovanile di Viareggio "Coppa Carnevale" (24 gennaio – 7 febbraio 2005) la cui permanenza in Italia fu organizzata dall'Associazione Rondine di Arezzo, in collaborazione con gli enti e le istituzioni locali, in modo da trasformare il soggiorno dei

giovani calciatori camerunensi da semplice ritiro calcistico in un momento di socializzazione, di arricchimento e di divertimento.

Riteniamo utile sottolineare che nel mese di marzo 2015 la società italiana Garman (con sede a Manerbio, in provincia di Brescia), produttore artigianale di abbigliamento sportivo specializzato nei settori calcio, basket e pallavolo e in altri sport, ha firmato un contratto con la Lega Calcio Professionale del Camerun come fornitore ufficiale di abbigliamento sportivo delle 36 squadre della serie A e B per i prossimi quattro anni.

Il contratto è basato su una formula mista di sponsorizzazione e fornitura di materiale sportivo per 300 mila euro l'anno, pari a un valore complessivo di 1,2 milioni di euro. L'accordo prevede inoltre iniziative e premi sponsorizzati dalla società italiana che, in occasione della visita in Camerun, ha avuto incontri con università e federazioni di altre discipline sportive, con l'obiettivo di esplorare la possibilità di estendere la collaborazione ad altri ambiti. All'orizzonte ci sono anche le opportunità legate alla Coppa d'Africa femminile e maschile che saranno ospitate in Camerun nel 2016 e 2019 (www.ambyaounde.esteri.it).

Grazie a questa collaborazione l'imprenditoria calcistica italiana intende fare del calcio un importante strumento per la diffusione del *made in Italy* in Camerun.

4. CONCLUSIONI

Dopo circa un secolo di presenza missionaria, mezzo secolo di emigrazione e un quarto di secolo di insegnamento dell'italiano in Camerun, l'Italia e la sua lingua sembrano essere state adottate dalle lingue e culture nonché dalle popolazioni camerunensi. La lingua italiana, nonostante il numero contenuto di italiani presenti nel paese, è la seconda lingua più presente nel panorama urbano camerunense, escludendo le due lingue ufficiali (si veda il capitolo sull'italiano nei panorami linguistici urbani del Camerun in questo volume). L'italiano è oggi la terza/quarta lingua straniera insegnata nelle scuole del Camerun, settimo paese africano, quest'ultimo, per numero di studenti di italiano. Grazie alla cooperazione, all'imprenditoria e ai missionari italiani, in questi decenni l'emigrazione italiana in Camerun è stata quindi portatrice di nuovi valori identitari, di nuovi strumenti per lo sviluppo rurale e moderno, nonché di nuovi percorsi per l'internazionalizzazione del sistema accademico e industriale camerunense.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Casini S., Siebetcheu R. (2014), "Italianismi, marchi, migrazioni nel mondo globale. Nutrire il pianeta in una prospettiva linguistica", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2014*, Tau, Todi, pp. 446-457.
- Dumont D. (1962), *L'Afrique noire est mal partie*, Seuil, Paris.
- Siebetcheu R. (2005), "Ditals di I e II per gli insegnanti di italiano in Camerun", in P. Diadori (a cura di), *La Ditals risponde 3*, Guerra, Perugia, pp. 228-235.
- Siebetcheu R., (2013), "Lingua ed emigrazione italiana in Camerun", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Tau, Todi, pp. 119-128.

GLI IMMIGRATI CAMERUNENSI IN ITALIA

*Raymond Siebetchu*⁵⁴

1. PREMESSA

È già passato un quarto di secolo dall'inizio dei primi flussi regolari di camerunensi in Italia, anche se le prime impronte dei camerunensi sul suolo italiano risalgono agli anni Sessanta. Ma chi sono i camerunensi che risiedono in Italia? Dove risiedono? Quali sono le loro attività accademiche, professionali e sociali? Qual è la prima eredità che possiamo raccogliere e consegnare agli immigrati camerunensi che si recheranno in Italia nei prossimi decenni? Quali sono le sfide dell'immigrazione camerunense in un paese come l'Italia, che non ha nessun legame diretto con la storia linguistica e socio-politica del Camerun? Dopo il primo articolo sull'immigrazione dei camerunensi in Italia (Siebetchu, 2011), l'obiettivo di questo contributo è quello di aggiornare la situazione migratoria analizzando tanto il profilo e i progetti migratori dei camerunensi, quanto i loro processi di integrazione nella società italiana.

2. GLI INGRESSI DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

Secondo i dati forniti dal Centro Studi e Ricerca IDOS, nel 2013, di fronte alle 5.079 domande ricevute, l'Ambasciata italiana in Camerun ha emesso 3.503 visti d'ingresso per l'Italia. Le principali tipologie di visto sono per ragioni di turismo, affari, studio e per motivi familiari. È opportuno rilevare che, anche se i visti turistici e per affari si avvicinano alle duemila unità, questi sono visti che non garantiscono una permanenza a lungo termine sul territorio italiano. Le permanenze che influenzano maggiormente l'assetto socio-culturale e sociolinguistico italiano sono quelle legate allo studio, al ricongiungimento familiare e al lavoro, perché garantiscono un radicamento sul territorio attraverso un progetto migratorio a medio o lungo termine (Siebetchu, 2012).

Tabella 1. *Principali tipi dei visti rilasciati dall'Ambasciata italiana in Camerun (2013)*

TIPOLOGIE DEI VISTI	NUMERO
Turismo	1.146
Studio	350 ⁵⁵
Affari	627

⁵⁴ Università per Stranieri di Siena.

⁵⁵ Questo dato esclude i visti per motivi di formazione professionale e corsi *post lauream*.

Motivi familiari	343
Lavoro subordinato	22

Fonte: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati MAE.

3. LA PRESENZA CAMERUNENSE IN ITALIA

Secondo i dati del Centro Studi e Ricerche IDOS, i camerunensi presenti in Italia, al 31 dicembre 2013, erano 13.231, di cui 6.448 femmine e 6.783 maschi. L'immigrazione camerunense è principalmente concentrata nelle regioni del centro-nord, con più del 97% della popolazione totale. Questa scelta si giustifica da una parte con la presenza dei maggiori e più importanti atenei nell'area centro-settentrionale, dall'altra parte con il fatto che quest'ultima area è quella che offre maggiori garanzie dal punto di vista degli sbocchi lavorativi. Le regioni con il maggior numero di camerunensi sono l'Emilia Romagna (2.876), la Lombardia (2.670) e il Veneto (2.032). La regione camerunense da cui proviene il maggior numero degli immigrati è quella dell'ovest con circa il 70% del totale. In questa regione è presente l'etnia bamiléké, conosciuta in tutto il paese, oltre che per la sua devozione per il commercio, anche per la sua dedizione allo studio e alla ricerca.

Tabella 2. Residenti camerunensi in Italia (2013)

REGIONE	RESIDENTI	REGIONE	RESIDENTI	REGIONE	RESIDENTI
Piemonte	1.286	Marche	409	Calabria	24
Valle d'Aosta	30	Toscana	875	SUD	272
Liguria	209	Umbria	835	Sicilia	59
Lombardia	2.670	Lazio	1.142	Sardegna	18
Nord ovest	4.195	Centro	3.061	Isole	77
Trentino AA	124	Campania	81	Italia	13.231
Veneto	2.032	Abruzzo	87		
Friuli VG	494	Molise	7		
Emilia R.	2.876	Puglia	67		
Nord est	5.526	Basilicata	6		

Fonte: Centro Studi e Ricerche IDOS - Ufficio Studi e Programmazione.

4. MOTIVI DI RESIDENZA DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

Come si può osservare in tutti i paesi del mondo dove sono presenti, anche in Italia i camerunensi si contraddistinguono per la loro integrazione intellettuale: dopo un quarto di secolo di immigrazione, l'Ambasciata d'Italia in Camerun ha rilasciato oltre 5.000 visti di studio. Accanto a questo numero, è utile considerare anche i camerunensi che vengono da altri paesi o che pur arrivando dal Camerun con un altro tipo di visto,

decidono di studiare in Italia. In base a questa tendenza, si osserva che circa il 60-70% dei camerunensi in Italia è studente o è arrivato per motivi di studio. A dimostrazione di questa tendenza, i dati relativi alle tipologie dei permessi di soggiorno mostrano che tra i camerunensi in possesso di un permesso di soggiorno a termine, sono gli studenti a primeggiare con 1.982 unità. Questo numero non ricalca però il numero complessivo degli studenti, in quanto molti studenti sono in possesso di permessi di soggiorno per motivi di lavoro o di famiglia, ma anche di permessi di soggiorno di lunga durata (ex carta di soggiorno). Accanto allo studio, il lavoro e la famiglia costituiscono gli altri due motivi principali alla base dell'immigrazione camerunense in Italia.

Tabella 3. *Principali tipi di permessi di soggiorno dei camerunensi (2013)*

TIPOLOGIE DI PERMESSI DI SOGGIORNO	NUMERO
Studio	1.982
Lavoro	1.951
Famiglia	1.696
Asilo/Umanitari	833
Altro	259
Totale	6.721

Fonte: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Istat e del Ministero dell'Interno.

5. LE FAMIGLIE CAMERUNENSI IN ITALIA

Su una popolazione complessiva di 13 mila unità al 31 dicembre 2013, considerando i 2.000 minori⁵⁶ e i 2.000 residenti con un permesso di soggiorno per motivi di studio, secondo le nostre stime il numero delle famiglie camerunensi in Italia si può aggirare intorno alle 3.500 unità. Notiamo che le famiglie camerunensi non sono composte esclusivamente da coniugi originari dal Camerun. Secondo l'indagine dell'Istat sulle condizioni di vita delle famiglie pubblicata nel 2012, il Camerun era al 15° posto nella classifica dei paesi con il maggior numero di matrimoni misti (cinquantuno in totale) dove entrambi i genitori fossero stranieri⁵⁷.

6. GLI ALLIEVI CAMERUNENSI NELLE SCUOLE ITALIANE

Nell'a.s. 2013-2014, i bambini e adolescenti camerunensi iscritti nelle scuole italiane corrispondevano a 1.954 unità, cioè lo 0,2% rispetto al numero complessivo degli alunni stranieri. Con questo numero il Camerun è tra i primi quindici paesi africani per numero di studenti nelle scuole italiane. Questa posizione del Camerun si giustifica con un'immigrazione recente (ultimi due decenni) costituita per lo più da giovani, che hanno dedicato buona parte del loro percorso migratorio agli studi. Per questo motivo più della

⁵⁶ In Italia si diventa maggiorenne a diciotto anni, in Camerun invece lo si diventa a ventuno anni.

⁵⁷ <http://demo.istat.it/altridati/matrimoni/> ultima consultazione 30/07/2015.

metà dei bambini camerunensi (oltre 1.200), nati in Italia per la maggior parte, frequentano ancora le scuole primarie e dell'infanzia. Il ricongiungimento familiare ha favorito l'inserimento di molti bambini nelle scuole medie e superiori.

Tabella 4. *Allievi di cittadinanza camerunense iscritti all'a.s. 2013-2014 per grado e percentuali*

	INFANZIA	PRIMARIA	I GRADO	II GRADO	TOTALE
v.a	545	703	306	400	1.954
%	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2

Fonte: Dossier Statistico Immigrazione. Elaborazione su dati MIUR.

7. GLI STUDENTI CAMERUNENSI NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

Il Camerun è il paese africano con il maggior numero di studenti presso le università italiane. La sua popolazione studentesca è quadruplicata nell'ultimo decennio passando da 778 iscritti nell'a.a. 2003-2004 a 2.771 nell'a.a. 2013-2014. Con il 3,7% degli studenti stranieri in Italia, il Camerun si colloca alla terza posizione dei paesi non comunitari dietro all'Albania e alla Cina (EMN, 2013). Il nostro paese scende invece alla quinta posizione se si considerano anche i paesi comunitari: Albania, Cina, Grecia e Romania. Se i primi quattro paesi devono il loro primato alla vicinanza geografica e agli scambi culturali (il caso della Cina con i progetti Marco Polo e Turandot⁵⁸), la distanza geografica tra l'Italia e il Camerun, così come l'assenza di un accordo di cooperazione culturale tra i due paesi rivelano che la presenza degli studenti di questo paese in Italia deriva da una scelta consapevole e motivata dalla radicata e duratura tradizione intellettuale che contraddistingue i camerunensi da diversi decenni.

Secondo i dati del MIUR, dal 2003 al 2013 si è registrato un numero di laureati camerunensi pari a 2.512 unità: un dato impressionante che pone il Camerun tra i paesi con il maggior numero dei laureati stranieri in Italia. Dei 9.736 studenti stranieri laureati nell'anno accademico 2012-2013, 415 di essi, ossia il 4,26% erano camerunensi. Tra gli studenti iscritti ai corsi *post-lauream*, nel 2011, sessantaquattro camerunensi hanno conseguito il loro titolo di studio (undici per le Scuole di Specializzazione; dieci per i corsi di Dottorato di Ricerca e quarantatre per i Master e i Corsi di perfezionamento) (Rapporto EMN, 2013).

⁵⁸ Il programma "Marco Polo e Turandot" è stato sottoscritto nel 2004 tra l'Italia e la Cina per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle istituzioni superiori italiane (università, accademie, conservatori ed istituti di moda e design italiani). Prima del loro inserimento nei vari atenei e istituti superiori, gli studenti cinesi di questo programma beneficiano dei percorsi di insegnamento della lingua e cultura italiana per agevolare la loro integrazione accademica e sociale.

Tabella 5. *Studenti universitari camerunensi iscritti, immatricolati e laureati (2003-2014)*

ANNO ACCADEMICO	ISCRITTI	IMMATRICOLATI	LAUREATI
2010/2011	2.327	500	360
2011/2012	2.688	461	387
2012/2013	2.792	485	415
2013/2014	2.771	398	-
Totale (dal 2003)	4.481	22.012	2.512

Fonte: Elaborazioni su dati MIUR.

Nell'a.a. 2013-2014, l'università italiana che contava il più alto numero di studenti camerunensi era l'Università di Bologna con 296 iscritti. Precisiamo che per "iscritti" intendiamo il numero complessivo degli studenti, mentre gli "immatricolati" si riferiscono solo agli studenti che si iscrivono per la prima volta in un determinato anno accademico. Ad aver accolto, cioè immatricolato, il maggior numero di camerunensi nell'anno accademico 2013-2014 era l'Università di Parma con sessantaquattro studenti. L'Emilia Romagna ospita quattro delle prime cinque università con il maggior numero di studenti camerunensi; è opportuno osservare che se l'Università di Bologna è la più importante per quanto riguarda il numero degli studenti camerunensi, tutte le altre università dell'Emilia Romagna hanno un'incidenza percentualmente più alta rispetto ad essa (Parma, 18,78%; Modena 16,70%; Ferrara, 14,86%). Questi dati sono legati al fatto che nelle piccole città l'incidenza dei camerunensi è più alta rispetto alle grandi città, dove il numero delle nazionalità e degli studenti è molto più importante.

Tabella 6. *Università italiane con il maggior numero di studenti camerunensi (2013/2014)*

UNIVERSITÀ	ISCRITTI	IMMATRICOLATI	% TOTALE STRANIERI	LAUREATI (12/13)
Bologna	296	54	5,73%	43
Parma	288	64	18,78%	34
Modena - Reggio E.	215	38	16,70%	32
Politecnico Torino	261	19	5,59%	22
Ferrara	110	23	14,86%	23

Fonte: Elaborazioni su dati MIUR.

Nelle città con più sedi universitarie, è il capoluogo piemontese a ritagliarsi il maggior numero di studenti camerunensi. Nell'anno 2013-2014, 414 camerunensi frequentavano i due atenei della città torinese: il Politecnico di Torino e l'Università degli Studi di Torino. Nei quattro atenei milanesi – Politecnico, Bicocca, Sacro Cuore e Università degli Studi – si contavano 155 studenti provenienti dal Camerun. Gli iscritti a Roma (La Sapienza, Tor Vergata e Roma Tre) erano invece 134. A questi dati di Roma si possono aggiungere anche gli studenti iscritti presso le varie università pontificie della capitale.

Tabella 7. *Studenti camerunensi nelle principali città con diverse sedi universitarie (2013/2014)*

CITTÀ	UNIVERSITÀ	NUMERO ISCRITTI	TOTALE ISCRITTI
Torino	Università di Torino	153	414
	Politecnico di Torino	261	
Milano	Università di Milano	30	155
	Università di Milano Bicocca	42	
	Politecnico di Milano	74	
	Università Sacro cuore di Milano	9	
Roma	Università di Roma La Sapienza	74	134
	Università di Roma Tor Vergata	41	
	Università di Roma Tre	19	

Fonte: Elaborazioni su dati MIUR.

Dall'a.a. 2003-2004 al 2013-2014, gli ambiti di studio che hanno interessato i camerunensi sono la medicina (2.844 iscritti), l'ingegneria dell'informazione (2.081), le scienze infermieristiche (1.494), l'ingegneria industriale (919), le scienze farmaceutiche (832) e le scienze economiche e bancarie (507). Questa scelta verso i settori della salute, dell'economia e dell'ingegneria è determinata non solo dalle opportunità concesse dal mercato del lavoro italiano, ma anche dalle esigenze della società camerunense. Se consideriamo i circa 400 ingegneri, i 204 medici, i 363 infermieri, i 180 specialisti in economia, gli 81 farmacisti, gli esperti in comunicazione, in mediazione linguistica e i molti altri esperti formati in Italia negli ultimi dieci anni, così come i titolari di diplomi postlaurea, è opportuno interrogarsi sui loro progetti rispetto al loro paese di origine. Uno dei primi studenti e laureati nella storia dell'immigrazione camerunense in Italia è sicuramente il professor Titus Edzoa⁵⁹, laureatosi presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università degli Studi di Milano nel 1975. La sua iscrizione presso l'ateneo milanese risalirebbe quindi alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso.

Tabella 8. *Principali ambiti di studio degli studenti camerunensi nelle università italiane*

AMBITI DI STUDIO	ISCRITTI	LAUREATI (12/13)
Medicina	2.844	204
Scienze dell'informazione	2.081	323
Scienze infermieristiche	1.494	363
Scienze economiche e bancarie	878	180
Scienze farmaceutiche	832	81

Fonte: Elaborazioni su dati MIUR.

⁵⁹ Titus Edzoa è un medico, docente universitario e politico camerunense. Tra il 1986 e 1997 ha ricoperto diverse cariche ministeriali, tra cui quelle per l'Insegnamento superiore e per la Salute.

8. I LAVORATORI E GLI IMPRENDITORI CAMERUNENSI IN ITALIA

Come già rilevato in Siebetcheu (2011), il settore professionale di predilezione dei camerunensi è legato al terziario e impegna oltre il 75% dei lavoratori. I comparti della salute, dell'informatica, delle telecomunicazioni e del settore economico-finanziario sono i più importanti. Si osserva anche un numero non trascurabile nel comparto restaurativo - alberghiero e dei trasporti. Il 18% dei camerunensi è, invece, inserito nel secondario, soprattutto nell'ambito dell'industria. Solo il 3,4% appartiene al primario. Per quanto riguarda i lavoratori autonomi, nel 2009 si contavano 274 imprenditori camerunensi (0,4% del totale). È opportuno sottolineare che molti camerunensi sono pionieri nei loro rispettivi settori di inserimento lavorativo. Nell'ambito del giornalismo, sono camerunensi i primi immigrati a collocarsi in alcuni settori dei mass media e in alcune aree geografiche specifiche. Ad esempio, la prima radio multiethnica in Italia (*Radio Asterisco*) fu creata a Bologna nel 2003 da due giornalisti camerunensi: Raymond Dassi e Faustin Akafack. Fu inoltre una camerunense, la scrittrice Geneviève Makaping, ad essere la prima giornalista immigrata a dirigere un quotidiano italiano: *La Provincia cosentina*.

Ricordiamo inoltre che i primi istituti di credito per immigrati in Italia vedono tra i loro ideatori e fondatori degli esperti di origine camerunense: Otto Bitjoka, vice presidente di "Extra banca" e Francis Nzepa Sietchiping ideatore della "Banca etica della diaspora africana". Come si legge dal suo sito ufficiale⁶⁰, *Extrabanca* è la prima banca italiana nata per servire i cittadini stranieri residenti in Italia e gli italiani che credono nel valore della multiculturalità e dell'integrazione sociale. La *Banca Etica della Diaspora Africana*, dal suo canto, con gli stessi motivi legati all'integrazione degli immigrati, è nata per offrire uno strumento finanziario adeguato alle esigenze degli africani che risiedono in Italia.

Tabella 9. *Lavoratori di origine camerunense occupati per settore, v.a. e % (in migliaia) (2010)*

	AGRICOLTURA	INDUSTRIA	SERVIZI	NON ATTR.	TOTALE
v.a	179	954	4.100	96	5.329
%	3,4	17,9	76,9	1,8	100,0

Fonte: Dossier Statistico Immigrazione. Elaborazioni su dati Inail.

9. NATURALIZZAZIONI E INTEGRAZIONE SOCIO-POLITICA DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

I cittadini camerunensi in Italia si caratterizzano anche per il loro impegno e la loro integrazione nel sistema socio-politico italiano: una delle strade maestre per raggiungere tale risultato è l'acquisizione della cittadinanza italiana che consente di accedere ad alcuni servizi e privilegi, inaccessibili a chi non è italiano. Grazie alla cittadinanza italiana, molti camerunensi, come altri cittadini immigrati, riescono ad aggirare queste barriere

⁶⁰ www.extrabanca.com.

giuridiche e normative. In questo senso, secondo i dati del Centro Studi e Ricerche IDOS, negli ultimi sei anni circa mille camerunensi sono diventati cittadini italiani.

Riguardo all'attività politica, l'esempio emblematico è legato all'impegno del già citato Raymond Dassi, primo assessore di origine straniera in Emilia Romagna e primo assessore di origine camerunense in Italia; egli è inoltre membro del Forum nazionale del Partito Democratico (PD) per l'integrazione. Dal 2009 al 2014 Dassi è stato assessore alla qualità dell'integrazione presso il Comune di San Lazzaro di Savena nella provincia di Bologna: era competente per varie funzioni, quali la cooperazione internazionale, la partecipazione, le politiche dell'integrazione, i progetti web, i sistemi informatici e il volontariato. Altri camerunensi naturalizzati italiani sono attivi nelle attività politiche e culturali italiane: oltre al già citato Otto Bitjoka (da trenta anni in Italia) che è stato candidato alle elezioni regionali 2013 in Lombardia nella Lista Civica per Ambrosoli, ricordiamo anche il lavoro del poeta e scrittore Ndjock Ngana Yogo (in Italia dal 1973), il cui impegno sociale e politico lo ha portato a divenire consulente per la multietnicità del Comune di Roma e vicepresidente della Consulta per l'immigrazione del VI municipio.

Tabella 10. *Cittadini camerunensi naturalizzati italiani (2008-2013)*

Anno	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Totale
Numero	88	101	114	111	193	344	951

Fonte: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Istat e del Ministero dell'Interno.

10. LE RIMESSE DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

Le rimesse costituiscono una parte del denaro che gli immigrati trasferiscono nei loro paesi di origine. Secondo i dati del Centro Studi e Ricerche IDOS, negli ultimi 10 anni gli immigrati camerunensi hanno inviato 123.851.000 euro in Camerun, importo che corrisponde a oltre ottantuno miliardi di FCFA, cioè 1/46^{esimo} della finanziaria del Camerun per l'anno 2015. Secondo i dati di Watkins e Quattri (2014), nel 2012 le rimesse di tutti gli immigrati camerunensi nel mondo verso il Camerun corrispondevano a circa 110 milioni di dollari, cioè lo 0,83% del Prodotto Interno Lordo camerunense.

Da questi dati si evince che le rimesse costituiscono una bella boccata di ossigeno non solo per i loro singoli destinatari, ma anche per lo sviluppo del Camerun in generale.

Tabella 11. *Rimesse inviate dagli immigrati camerunensi nel periodo 2005-2013 (in migliaia di euro)*

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Importo	10.210	11.222	12.923	14.210	14.263	15.463	15.838	14.681	15.041
% Africa	1,56%	1,45%	1,38%	1,48%	1,64%	1,80%	1,80%	1,93%	1,99%

Fonte: Dossier Statistico Immigrazione. Elaborazioni su dati della Banca d'Italia.

11. LE ASSOCIAZIONI DEGLI IMMIGRATI CAMERUNENSI IN ITALIA

Secondo i dati del Consolato del Camerun in Italia, si contano una cinquantina di associazioni camerunensi collocate in ventisei città appartenenti a dieci regioni dell'Italia centro settentrionale. Questa distribuzione geografica delle associazioni corrisponde anche alle principali città e regioni di residenza dei camerunensi in Italia. La diversità geolinguistica e socioculturale che caratterizza il Camerun, chiamato per questo “Africa in miniatura”, porta i suoi figli ad organizzarsi in diverse tipologie di associazioni.

La prima tipologia, e quella a cui è legata il maggior numero di associazioni, si riferisce al luogo di residenza in Italia. In quasi tutte le città di loro residenza è presente un'associazione di camerunensi; in altre realtà l'associazionismo si può estendere anche alla provincia o alla regione. Ne diamo alcuni esempi: *Associazione dei camerunensi della Lombardia*, *Associazione dei camerunensi di Roma e Lazio*, *Associazione dei camerunensi della Liguria*, ecc.

La seconda tipologia dell'associazionismo dei camerunensi in Italia è basata sul luogo di provenienza; l'organizzazione associativa in base ai villaggi e alle famiglie di origine è un'abitudine molto diffusa in Camerun: tra le tante comunità possiamo citare le associazioni *Haut Nkam* a Perugia, *Menoua* a Ferrara e *Baleveng* a Padova. In riferimento all'organizzazione in base alle famiglie possiamo ricordare la *Momo Family Meeting* di Pisa: un'associazione, questa, indice di forte radicamento nella città di Pisa di un numero importante di camerunensi appartenenti alla grande famiglia *Momo* di un particolare villaggio in Camerun. Superando la provenienza tribale o etnica, alcune associazioni camerunensi hanno una visione molto più ampia e si riferiscono a tutti i camerunensi.

Citiamo ad esempio *Camerunensi d'Italia*, *Diaspora camerunensi*, ecc. Alcune associazioni a cui fanno capo i camerunensi intendono addirittura rispecchiare i valori di tutto il continente africano, inglobando anche immigrati provenienti da altri paesi dell'Africa: è il caso di *Les Enfants d'Afrique*, *Associazione degli Studenti Africani di Modena (ASAM)*, ecc.

La terza categoria dell'associazionismo camerunense in Italia è relativa alla professione. Molti camerunensi, infatti, si riuniscono in base alle loro rispettive professioni. Ricordiamo, ad esempio, l'*Associazione dei Medici Camerunensi di Parma (AMCI)* o ancora l'*Associazione dei Farmacisti Camerunensi (AFACAI)*. Queste associazioni hanno esplicitamente a cuore la valorizzazione dei meriti dei professionisti camerunensi, anche per contribuire allo sviluppo del Camerun o dell'Africa. Alla professione accostiamo anche lo studio, che costituisce il principale motivo dell'immigrazione dei camerunensi. In questo senso, in molte città accanto alle “associazioni madri” che coinvolgono tutti i camerunensi, sono presenti anche delle associazioni studentesche. Tra queste associazioni ricordiamo l'*Associazione degli Studenti Camerunensi delle Università di Siena (ASCUS)*, l'*Associazione degli studenti camerunensi di Milano*: le associazioni studentesche camerunensi, in collaborazione con i loro atenei e le aziende regionali per il diritto allo studio, s'impegnano per risolvere i problemi degli studenti.

La quarta tipologia che possiamo attribuire all'associazionismo camerunense è quella relativa alla solidarietà e alla cooperazione per lo sviluppo umano, sociale e culturale. Molte associazioni camerunensi nascono, in effetti, per essere un “braccio teso” verso il Camerun. Ricordiamo il *Volontariato Pro Camerun*, *Associazione Jeunes Patriotes*, *Azione per i Bambini Abbandonati ed Orfani*, *Association Horizons Nouveaux*, ecc.

La quinta tipologia è legata al benessere fisico, spirituale e sociale. In questo senso possiamo avere raggruppamenti, ad esempio, in base al genere, come l'*Associazione delle*

donne camerunensi di Brescia. Inoltre, lo sport, attraverso la partecipazione e l'organizzazione dei tornei sportivi, così come la religione, attraverso i cori o altri movimenti religiosi, costituiscono altri strumenti sociali di valore per raccogliere i camerunensi, sia negli eventi felici (nascite, lauree, accoglienza dei nuovi arrivati) sia nelle situazioni tristi (lutti, malattie, ecc.).

12. IL PROGETTO MIGRATORIO DEI CAMERUNENSI IN ITALIA

In questa sede forniamo i risultati parziali di una ricerca ancora in corso relativa ai progetti migratori dei camerunensi in Italia. I dati presentati in questo lavoro si riferiscono alle sole città di Siena e Perugia. La nostra indagine ha coinvolto 235 camerunensi tra studenti, famiglie e bambini. Escludendo i bambini, non direttamente intervistati, il profilo anagrafico suggerisce che gli informanti hanno un'età compresa tra i diciotto e i quarantacinque anni. In base al profilo etnico, il 90% degli informanti è di origini bamiléké.

Tabella 12. *Distribuzione degli informanti nelle due province*

INFORMANTI	SIENA	PERUGIA	TOTALE
Studenti	44	41	85
Famiglie	25	15	40
Bambini	50	20	70
Totale	144	91	235

Dall'indagine risulta che il 28% degli studenti vorrebbe ritornare in Camerun dopo gli studi, al 48% non dispiacerebbe andare in un altro paese, mentre per il 24% l'idea di rimanere in Italia sarebbe un'opzione interessante. Bisogna sottolineare che tra questi studenti che intendono rimanere in Italia, ci sono anche molti studenti appena arrivati che non hanno quindi ancora valutato le realtà sociali effettive dell'Italia, limitandosi a godere la vita nel paese nel quale hanno sempre sognato di vivere.

In riferimento all'immigrazione in altri paesi, il Canada è probabilmente il paese che in questi anni ha attirato molti camerunensi dall'Italia, ma presumiamo anche da altri paesi: una tendenza che chiamiamo la "doppia fuga dei cervelli" che vede gli immigrati lasciare i loro paesi di accoglienza per un altro paese diverso da quello di origine.

Sul rientro in patria notiamo che è spesso ritardato, rinviato o impedito a causa delle difficoltà burocratiche o sociali che incontrano gli immigrati quando arrivano in patria per lavorare. Una situazione, questa, non generale, ma che ha già scoraggiato più di una persona. In realtà, la nuova mentalità acquisita in Italia e quella lasciata in Camerun entrano spesso in conflitto e da ciò deriva una doppia identità, che vede il camerunense essere considerato "italiano" in Camerun e "straniero" in Italia. In realtà, le espressioni "l'italiano è arrivato!" e "lo straniero è tornato" con le quali si accolgono i camerunensi rispettivamente quando tornano in Camerun e quando rientrano in Italia sono ricche di preconcetti. Nel primo caso agli interessati sono posti dei problemi che non sono

sempre in grado di risolvere, nel secondo caso le loro potenzialità sono spesso sottovalutate. Si auspica vivamente che la doppia identità sia vissuta come una ricchezza e non un trauma!

Riguardo alle famiglie residenti in Italia, il 74% dei nostri informanti (spesso si trattava di mariti) dichiara di voler ritornare in Camerun, il 22% è ancora indeciso, mentre il 4% non ha intenzione di tornare in patria. Tra le ragioni di questo desiderio di ritorno, gli informanti hanno più volte ripetuto l'espressione "si sta bene a casa propria".

Gli informanti che intendono ritornare in Camerun non avanzano nessuna data, ma tutto lascia pensare che lo faranno solo quando avranno delle garanzie sociali solide e una situazione economica stabile, che consentano loro di inserirsi nel sistema camerunense. In attesa del ritorno definitivo, molti lavoratori contribuiscono allo sviluppo del paese attraverso progetti seguiti a distanza o attraverso viaggi frequenti in Camerun.

13. I CALCIATORI PROFESSIONISTI CAMERUNENSI IN ITALIA

Un quarto di secolo dopo i mondiali di calcio di *Italia 1990*, trasmessi dalla televisione camerunense, forte della storica prestazione della Nazionale camerunense in tale competizione, la voce di Gianna Nannini, in duetto con Edoardo Bennato, continua ancora ad echeggiare nelle orecchie dei camerunensi che all'epoca non avevano nessun legame con l'Italia e la sua lingua. Ed è proprio negli anni Novanta che iniziò il flusso regolare degli studenti, ma anche dei calciatori, camerunensi verso l'Italia. La prestazione della Nazionale del Camerun servì quindi, in qualche modo, da apripista per tessere i legami con l'Italia e la lingua italiana, ma contribuì anche, seppur indirettamente, ad erigere Gianluigi Buffon come miglior portiere del XXI secolo, secondo l'*International Federation of Football History and Statistics*. In realtà, durante i mondiali d'*Italia Novanta*, Buffon aveva dodici anni e allora giocava come centrocampista. L'estremo difensore della squadra Azzurra svelò la sua scelta di convertirsi in portiere quando diede il nome del suo idolo sportivo al proprio figlio: «Ho scelto il nome Thomas per tanti motivi: mi piaceva ed è un nome ceco, come la mamma Alena. In più si chiamava così anche [...] il mio idolo N'Kono, il portiere del Camerun che mi ha fatto innamorare di questo ruolo durante *Italia '90*» (www.gazzetta.it), 3 gennaio 2008).

L'immigrazione calcistica professionistica camerunense in Italia iniziò nel 1995 con l'acquisto da parte della squadra del Torino Calcio di Augustine Simo, che lasciò la sua *Aigle de Nkongsamba* per diventare il primo calciatore professionista camerunense a giocare in Italia. La stagione successiva Samuel Ipoua, giocatore del Nizza, venne acquistato dall'Inter di Milano ma prestato dopo alcuni mesi al Torino Calcio. Se il 1995 è stato l'anno di approdo nel campionato italiano da parte dei camerunensi, fu solo nel 1996 che i tacchetti dei due apripista dei campioni camerunensi nella penisola calpestarono il manto erboso di uno stadio italiano in una partita ufficiale di campionato. L'esordio di Simo Augustine avvenne il 10 aprile 1996 (stagione 1995-1996), mentre Samuel Ipoua scese in campo l'8 settembre 1996 (stagione 1996-1997).

Un dato interessante è che entrambi i giocatori indossavano la maglia del Torino Calcio, squadra questa che fu quindi la prima a far giocare i calciatori professionisti camerunensi. Dopo due stagioni nel Canon di Yaoundé (1994-1996), Womé Pierre lasciò la capitale camerunense per approdare al Vicenza (1996-1997), inizio questo di

una lunga carriera che lo avrebbe portato a giocare in molte squadre di rilievo, quali Roma, Inter e Bologna. Dopo questi tre giocatori, sono seguiti altri immigrati di lusso.

Ricordiamo i più famosi con le rispettive prime squadre: François Oman Biyick (Sampdoria, 1997), Patrick Mboma (Cagliari, 1998), Rigobert Song (Salernitana, 1998) e, una decina di anni dopo, Samuel Eto'o (Inter, 2009). Questi quattro calciatori da soli raccontano la storia del calcio camerunense. Rigobert e Samuel sono stati i capitani storici della nazionale camerunense. Il primo per dieci anni, dal 1999 al 2009, il secondo per cinque anni, dal 2009 al 2014. Eto'o e Mboma sono invece i migliori marcatori della storia dei "Leoni Indomabili", il primo mise a segno 56 goal in 118 presenze, mentre il secondo segnò trentatre reti in cinquantasei presenze. Il record assoluto delle presenze (137) con la nazionale camerunense è tuttora detenuto dall'ex difensore della Salernitana Rigobert Song.

Dopo venti anni di immigrazione calcistica, sono ventotto i calciatori camerunensi ad aver militato nei campionati di serie A e serie B. I camerunensi che hanno giocato il maggior numero di partite in serie B sono Thomas Job (251 partite) e Kelvin Matute (141 partite). In serie A primeggia Pierre Womé con ottantasette partite, seguito da Samuel Eto'o (ottantacinque) e Patrick Mboma (sessantaquattro). Nonostante il numero limitato dei calciatori camerunensi nel campionato italiano, il calibro, la celebrità, il valore e la storia calcistica dei pochi che ci hanno giocato e/o ci giocano tuttora ne hanno determinato un'ottima reputazione in Italia.

14. CONCLUSIONI

In questi venticinque anni di immigrazione camerunense in Italia, lo studio, la preparazione linguistica, le posizioni professionali apicali, le rimesse, il talento sportivo, l'interazione e il radicamento sul territorio sono i punti che definiscono la linea di demarcazione del modello d'integrazione dei camerunensi. Se in Italia la questione della fuga dei cervelli continua a far scorrere fiumi d'inchiostro, l'immigrazione camerunense – nonostante debba anch'essa fare i conti con la "doppia fuga dei cervelli", soprattutto nei confronti di paesi come il Canada – può dare il suo contributo, imponendosi nel sistema economico-produttivo italiano e nel contempo contribuendo anche allo sviluppo del Camerun. I camerunensi sono quindi una risorsa, perché costituiscono una ricchezza plurima che contribuisce al plurilinguismo e all'internazionalizzazione della società italiana, con il nuovo assetto socio-economico che ne deriva. È questa l'eredità che un quarto di secolo di immigrazione camerunense restituisce all'Italia e al Camerun, ma soprattutto ai camerunensi che nei prossimi anni arriveranno in Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- EMN Italia (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Idos, Roma.
- Siebetcheu R. (2011), "L'immigrazione camerunense in Italia", Caritas / Migrantes, Dossier *Statistico Immigrazione 2011*, Idos, Roma, pp. 49-55.

- Siebetcheu R. (2012), "I comportamenti linguistici delle famiglie immigrate", in L. Zanfrini (a cura di) *Famiglie che migrano, si dividono, si ritrovano, si disperdono*, Studi Emigrazione, XLIX, n. 185, pp. 69-90.
- Watkins K., Quattri M. (2014), *Lost in intermediation. How excessive charges undermine the benefits of remittances for Africa*, <http://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/8901.pdf>.

IL LETTORE DI ITALIANO L2 IN CAMERUN OVVERO CHI INSEGNA A CHI?

Rosalia Orsini⁶¹

Quando mi giunse la nomina, d'ufficio, per ricoprire l'incarico di lettore di italiano L2 a Dschang, in Camerun, corsi subito a cercare un atlante per verificare che questa località fosse proprio in Africa e non in un paese dell'Estremo Oriente, come il suono della località, Dschang, poteva far pensare. Questa fu la prima di tante sorprese che hanno accompagnato la mia esperienza africana e che faranno da *toile de fond* a questo articolo.

Arrivo a Dschang all'inizio di luglio del 2003, in un periodo di piogge. Questo particolare meteorologico non è irrilevante. Scopro subito che la pioggia qui è diversa e che non mi basta la parola 'temporale' per descriverla; mi rendo presto conto che ciò da cui difendersi non è l'acqua, che asciuga quasi subito addosso, ma il fango che rimane, invece, colorando di rosso abiti e corpo. La sorpresa sta nel constatare che le scarpe delle persone, che incontro sul percorso fangoso che porta all'Università, sono lucide, come quelle degli studenti che troverò ad aspettarmi. Loro, invece, si troveranno davanti un'insegnante vergognosa, perché piena di fango fino al ginocchio. Un'attenta osservazione del loro modo di camminare mi svelerà il segreto di questo contraddittorio binomio: scarpe lucide e fango.

Il corso d'italiano è da tempo senza lettore e tutta l'attività didattica è affidata al solo docente locale che assume l'insegnamento dei quattro anni di corso. L'anno accademico è diviso in due semestri, le ore di lezione variano secondo i corsi. Potendo contare sulla presenza di un lettore, che arriva, però, a una settimana dalla fine del semestre, si lasciano scoperti il corso principianti e il quarto anno, per un totale di 50 ore. Ciò significa che in sei giorni sono concentrate le ore di un semestre relative ai due corsi menzionati.

Il mio profilo professionale (sono insegnante di francese, docente nei corsi di formazione per insegnanti istituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione, autrice di libri di didattica, consulente editoriale per la didattica delle lingue) mi dovrebbe essere di aiuto per affrontare l'insegnamento dell'italiano lingua straniera, ma il lavoro che mi aspetta in quei sei giorni mi preoccupa non poco. Avrò giusto un fine settimana per preparare il materiale dei due corsi con gli strumenti didattici che ho: assai pochi, visto che il mio bagaglio non è ancora arrivato e che penso di trovare al Centro d'italiano. Devo organizzare un corso per principianti che prevede 5 ore giornaliere! Faccio osservare che un simile *gavage* linguistico è mal visto persino dai metodi più tradizionali, ma vedrò arenate tutte le mie teorie su apprendimento/insegnamento di fronte all'impassibilità accademica, che non vede ostacoli di sorta. Faccio scorrere mentalmente

⁶¹ Ex lettrice d'italiano all'Università di Dschang.

vari scenari didattici, tra i quali privilegio sempre l'approccio comunicativo, quello che ormai si è imposto nel sistema scolastico nazionale, diffuso attraverso i manuali di editori "illuminati", nel quale mi riconosco. Dovrò rendermi conto che per insegnare ad un pubblico africano non basta sostituire al bianco il nero sulle facce che ho di fronte.

Quello che credo essere il *fleuron* della didattica si rivela, invece, inefficace... a queste latitudini. Il mio saper essere di insegnante, rappresentante della cultura e civiltà europea, deve fare i conti con il mio nuovo pubblico e con forme di comunicazione diverse. È questa la classe, intesa come spazio fisico della rappresentazione didattica, dove l'insegnante riveste una gamma di ruoli: facilitatore, *meneur du jeu*, co-attore e, per finire, spettatore e gli studenti sono a loro volta interpreti e ascoltatori, in un'alternanza di fasi di apprendimento/insegnamento nel corso dell'unità didattica? Questa è la rappresentazione mentale della classe che mi portavo dietro dall'Italia e che pensavo potesse essere trasportata come un semplice bagaglio e depositata davanti al nuovo pubblico, da cui estrarre tutto l'*outillage* per la messa in scena! Insomma, *mutatis mutandis*, poco sarebbe cambiato per me; infatti, tra le varie rappresentazioni che mi stavano accompagnando in classe, c'era anche l'immagine positiva di me stessa insegnante, costruita con la stima degli studenti e suffragata dalla valutazione dall'Amministrazione. Ma quando giungo in classe, percepisco subito che non sto per salire sul "mio" palcoscenico, ma sto entrando in una palestra dove ci si allena alla diversità.

Funzionerà anche qui la "seduzione" reciproca che favorisce la circolarità dell'empatia? Perché è noto che l'apprendimento linguistico, e non solo – ma quello della lingua straniera in particolare – passa per il 60%, almeno, attraverso l'affettività. È la base del contratto con gli studenti, la loro fiducia nell'insegnante dalle cui labbra pendono. Perché la lingua straniera che parleranno, sarà solo quella dell'insegnante, con pochi margini di autonomia, come avviene nelle altre discipline. Davanti a me ho una trentina di studenti principianti e il ghiaccio da rompere. Avverto subito un timore reverenziale, cui non sono più abituata, e che il loro silenzio non è di ostilità. Questo mi fa capire che il "teatrino" cui sono rodata funzionerà poco. Ma mi rifiuto anche di aggrapparmi al manuale – poche copie disponibili – di Chiuchiù, *In Italiano*. Cavalcando un po' lo stereotipo che in Africa si balla e si canta, mi ero preparata un'unità sulla canzone di Jovanotti *Ciao, mamma*: senza voler riproporre qui la scansione didattica del testo, appare evidente che la semplicità linguistica della canzone, la musica orecchiabile, il contenuto nel quale anche un pubblico giovanile non italiano può identificarsi hanno contribuito a sciogliere non solo il ghiaccio, ma anche il mutismo impaurito degli studenti.

Paradossalmente, è stato più difficile affrontare gli studenti del IV anno: meno numerosi, con una buona competenza della lingua e diversamente motivati, con un programma incentrato sulla poesia dell'Otto e Novecento, ossia il *cult* della didattica, mi vedevo già gratificata da un successo quasi scontato. Le mie linee guida sono: la centralità del testo, l'approccio dialogico al testo, la parafrasi come strumento di conoscenza del testo. Scelgo per cominciare Pascoli, perché più descrittivo e per la sua versificazione ricca: *Il temporale* e *Il gelsomino notturno*, citati qui a titolo esemplificativo.

Il primo scoglio è la parafrasi, un approccio al testo che non avevano mai praticato e che sembrava, ai loro occhi, non un testo esplicativo, ma aggiuntivo... agli argomenti d'esame. Il secondo, la strategia didattica. Col tempo ho capito che lo studente in Camerun, nel corso della sua scolarità, si confronta con una sola strategia di insegnamento: la voce autorevole del maestro prima e del professore poi. A lui, invece, è

richiesta una sola strategia d'apprendimento: la mano per scrivere. Un'interazione elementare: io parlo, tu ascolti. Ma miracolosa, aggiungo io, date le condizioni in cui questo processo avviene. Ho visto ambienti scolastici degradati, ho parlato con insegnanti e professori sommariamente pagati, ho saputo il numero di alunni per classe (fino a 90 nella scuola elementare) e quindi gli studenti che avevo davanti erano veramente il frutto di un miracolo didattico! Ma in quella prima settimana non era possibile sapere tutto questo e il mutismo degli studenti che stavano lì davanti a me, con la penna in mano pronti a scrivere di tutto pur di non aprire bocca, fu un bel colpo assestato al principio della centralità dello studente e del testo. Comunque, potevo io in quella settimana di indigestione didattica pretendere di cambiare le loro abitudini, costringerli ad una rivoluzione copernicana (inutile per un quarto anno), seminare il panico e, non ultimo, costruirmi una fama di professore scomodo? Cedetti e dettai le parafrasi! Incasellai tutto come erano abituati a fare, aprii e chiusi le biografie degli autori, feci delle incursioni nella storia e soprattutto... riprovai il gusto della centralità dell'insegnante!

Questa prima settimana evidenziò quelle che sarebbero state le problematiche da affrontare, riferite soprattutto ad una diversa visione del mondo, per cui fu in seguito necessario, per esempio, spiegare un diverso concetto di bellezza, "riaggiustare" rappresentazioni della realtà socio-culturale italiana, far apprezzare il valore del tempo storico; si preparava, insomma, quel lavoro di composizione/scomposizione delle reciproche rappresentazioni socio-culturali dell'Altro, proprio come si fa quando si mettono insieme i pezzi di diversi puzzle.

Nella descrizione della realtà italiana, così come veniva presentata nel manuale di lingua, non concepito né adattato per un pubblico non europeo, mi sentivo proprio come una guida che attirava l'attenzione del suo pubblico sugli aspetti più discordanti fra le due culture. Ad esempio: la struttura abitativa, l'abbigliamento, il cibo, il concetto di "famiglia", i riti collettivi, il rapporto cittadino-Stato, il confronto generazionale all'interno della società, la religione, i valori morali, il rapporto fra i sessi, il rapporto con il proprio corpo, i tabù ecc. Ricordo la sorpresa e la spontanea ilarità dei miei studenti quando, nel parlare dei comportamenti "censurabili" nel corpo femminile, portai l'esempio dell'anchedgiare, simbolo, fino ad alcuni decenni fa, di una leggerezza di costumi molto mal visto dalla società benpensante... Questa censura era evidentemente incomprensibile in una società dove le donne, per struttura fisica sono come obbligate ad anchedgiare... E mi sono sempre domandata come potessero essere comprensibili il ruolo della psicanalisi, la conflittualità fra generazioni, i rapporti tormentati fra madri e figlie, che tanto caratterizzano la letteratura del XX secolo italiana ed europea, da parte di questi giovani così rispettosi dei loro avi, così bisognosi di affermare l'affetto parentale. E, da parte mia, difficile era capire il funzionamento di famiglie allargate, dove il concetto di "fratellanza" travalicava le mie categorie di riferimento.

Il tempo, la sua misurazione, il valore della storia, i segni del tempo da leggere e da decodificare, i materiali che resistono al tempo: non sono elementi di comprensione immediata. È come se in Africa il tempo non lasciasse tracce: le città sono "nuove", l'architettura coloniale è stata in gran parte distrutta dal nuovo corso della storia di questi popoli e quindi poche vestigia di un passato doloroso. Nei villaggi, poi, le costruzioni sono fatte spesso con materiale deperibile; e anche i musei preservano oggetti che si sono salvati miracolosamente dall'umidità! E pure le pietre sembrano come assenti dal paesaggio urbano, mangiate dall'opera del tempo. Come far capire,

allora, la perennità del marmo? Come far passare il concetto che “antico è bello”? Quale fu la mia sorpresa nel constatare la mancanza di sorpresa da parte del mio pubblico di fronte ai palazzi rinascimentali che facevo scorrere sullo schermo! Capii che dovevo prima far capire loro la differenza fra “vecchio ed antico”, ma prima ancora dovevo aiutarli a misurare il tempo secondo categorie nuove per loro. Infatti, la loro storia nazionale comincia con la decolonizzazione e la proclamazione dell'Indipendenza (1960), capisaldi, questi, su cui si costruisce l'identità nazionale del cittadino. Quello che è rimasto del “prima” non ha rilevanza storica, perché non ha lasciato traccia. Per cui, i “miei” palazzi fatti di marmo e di travertino rivestivano ai loro occhi un valore negativo, quello, appunto, del passato. Ma da quel momento l'espressione “duro come il marmo” risultò più comprensibile! Da parte mia, ho capito bene il concetto di relatività culturale.

Non potevo applicare le mie categorie di bello, buono, utile, così come ce le avevo in testa, chiavi di lettura (non sempre immediata) della mia realtà socio-culturale, ma inapplicabili alla mia nuova realtà. Ricordo quanto era stato difficile far passare questo principio ai miei studenti in Italia quando li preparavo agli scambi culturali. Il problema è duplice: l'egocentrismo culturale che ci fa portatori di una assoluta e unica bellezza, “la nostra”, il saper accettare altre categorie di bello, buono, utile. Così imparai presto ad apprezzare l'unico monumento, rappresentante il capo di una *chefferie*, che si trovava all'ingresso della città e che mi era sembrato non rientrare nelle mie categorie di bello. Ma questo personaggio aveva contribuito al benessere della sua *chefferie* ed era stato tanto amato: la bellezza stava nella eccezionalità della rappresentazione, in un popolo che privilegia la parola all'icona. Di fronte poi alla bellezza delle loro danze e, soprattutto, alla incapacità di “leggerle”, ho capito le loro difficoltà a leggere le manifestazioni della nostra cultura.

Senza venir meno al principio che la realtà dell'Altro va osservata e non giudicata, ho spesso dovuto chiedere spiegazioni sul silenzio che circondava la presenza della donna nella descrizione della realtà italiana. Donne artiste, scrittrici, poetesse, donne in politica, di cultura, d'azione, imprenditrici, insomma, poca traccia c'era di tutto questo nelle reti culturali dei miei studenti e studentesse dell'Università di Dschang.

Constatavo che lo studio dei testi letterari e la frequentazione della cultura europea, su cui si basava la formazione dei docenti dell'università, non aveva modificato il loro approccio alla realtà, se si continuava a guardare la realtà socio-culturale italiana con occhiali africani. E quindi, la donna era la protagonista assente. Non mi meravigliai se, durante tutta una cerimonia ufficiale che l'Ambasciatore mi aveva incaricata di presiedere in vece sua, fui chiamata sempre con l'appellativo di “Monsieur l'Ambassadeur”!

Ritengo che l'aspetto più interessante di questa mia esperienza con gli studenti dell'università di Dschang sia stato questo esercizio di confronto culturale reciproco, basato sulla sorpresa che seguiva alla curiosità. Loro mi hanno spiegato che non c'era maleducazione nel comportamento delle persone che assistevano in gruppo alle mie telefonate dalla cabina vicina all'università, dandomi consigli su come fare per avere la comunicazione, comportamento che leggevo solo come un'aggressione alla mia privacy.... e che, anzi, il mio volermi isolare li mortificava. Il principio della comunità, non li abbandona mai: l'individuo fa sempre parte di un “village” ed io ero ormai una di loro. Fu grazie a questo adattamento reciproco all'Altro che riuscii ad ottenere, da parte loro, la puntualità!

Quando si ha la fortuna di insegnare in paesi in cui il *gap* culturale è spesso estremo, penso che nel binomio lingua-cultura l'aspetto didattico più significativo consista nel dare strumenti per permettere di decodificare le rispettive realtà socio-culturali, per contribuire a formare studenti, futuri cittadini del mondo.

ITALIANO LINGUA DI SPECIALIZZAZIONE UNIVERSITARIA E “TERRITORIALITÀ CULTURALE” IN CAMERUN

*Colbert Akiendji*⁶²

1. PREMESSA

L'insegnamento delle lingue straniere ha un'influenza maggiore sulla definizione dell'identità e anche dell'identificazione dei vari popoli. È il caso dell'italiano insegnato nelle università africane, che Vedovelli definisce «lingua identitaria» perché «è una forma costitutiva nella quale determinare dialetticamente la propria identità in una ricreazione di valori a partire dall'evocazione di cui sono capaci i segni linguistici» (Vedovelli, cit in Siebetchu, 2010). In realtà, si può considerare aprioristicamente che l'introduzione dell'italiano come lingua di specializzazione nelle università camerunensi circa vent'anni or sono ha avuto tanti effetti, fra cui la ridefinizione e riconfigurazione di quanto si potrebbe definire con l'espressione “territorialità culturale”, portando così una novità nella formazione della cultura dei camerunensi.

Cosa sarebbe dunque la territorialità culturale? Quale legame intratterrebbe con l'apprendimento delle lingue? Come si esplicherebbe questa ridefinizione culturale basata sull'insegnamento dell'italiano per i camerunensi? Quale portata sociale comporterebbe detto fenomeno?

Il presente studio intende portare possibili risposte a questi quesiti soffermandosi sull'indirizzo cosiddetto accademico⁶³ (e non professionale) dell'italiano di specializzazione universitaria.

2. FISIONOMIA DELL'ITALIANO LINGUA DI SPECIALIZZAZIONE UNIVERSITARIA: UN CONTRIBUTO AL PLURILINGUISMO

Il percorso cosiddetto accademico dell'insegnamento dell'italiano nelle università camerunensi si riferisce all'Università di Dschang che, al momento, è l'unica a proporre una specializzazione accademica in italiano. L'insegnamento di questa lingua è inserito in

⁶² Università di Dschang.

⁶³ Nella terminologia degli attuali programmi LMD dell'università camerunense, l'indirizzo o percorso accademico è detto anche fondamentale, per distinguerlo da quello professionale, esattamente come la laurea magistrale e il master nel sistema universitario italiano. Nel primo ciclo triennale delle classiche università, esistono percorsi di “licence” (diploma corrispondente alla laurea triennale italiana) fondamentali, che possono dare accesso sia al cosiddetto “master ricerca” (equivalente della laurea magistrale) sia al cosiddetto “master professionale” (equivalente del master italiano) e percorsi di “licence” professionali che possono dare accesso unicamente al “master professionale”.

uno schema plurilingue favorevole all'interculturalità. Però, qual è innanzitutto la fisionomia dell'italiano lingua di specializzazione nelle università camerunensi?

2.1. Panoramica dell'italiano lingua di specializzazione universitaria

L'italiano lingua di specializzazione nelle università camerunensi funziona attraverso le cattedre create presso le facoltà o nelle scuole ad indirizzo professionale. Dette cattedre sono attualmente due. La prima, più vecchia e più articolata, comportante il ciclo triennale e i cicli post-laurea di Master e Dottorato sul modello LMD, è stata creata presso l'Università di Dschang, nella Regione dell'Ovest, in seno al Dipartimento di Lingue Straniere Applicate della Facoltà di Lettere e Scienze Umane. La seconda, creata nell'accademico 2008-2009 presso l'Università di Maroua, capoluogo della Regione dell'Estremo-Nord, in seno alla Scuola Normale Superiore, è destinata alla preparazione didattico-professionale dei docenti liceali di lingua italiana. Una terza è però annunciata all'Università di Douala, capoluogo della Regione del Litorale e capitale economica del paese, per gli anni accademici venturi e si preciserà solo con il suo funzionamento effettivo.

L'orientamento differenziale delle due cattedre ora esistenti fa capire che l'italiano lingua di specializzazione funziona presso le università camerunensi secondo due indirizzi specifici: il primo, fondamentale, incarnato dalla cattedra di Dschang, e il secondo didattico-professionale, simboleggiato dalla cattedra di Maroua. Come accennato sopra, l'orientamento di Dschang si esplica, per il primo ciclo triennale, in un sistema di insegnamento trilingue, includente il francese e l'inglese con l'italiano (o il tedesco o lo spagnolo) come lingua di specializzazione. L'indirizzo professionale della cattedra di Maroua funziona in un sistema quasi monolingue, con insegnamenti prevalentemente in italiano e una piccola porzione (circa il 20 o il 25 per cento) di moduli comuni teorico-pedagogici in lingua francese. Punto forte dell'insegnamento dell'italiano lingua di specializzazione accademica in Camerun, in ogni caso, potrebbe considerarsi la promozione del plurilinguismo.

Avendo la cattedra di Dschang l'unico percorso accademico dell'italiano lingua di specializzazione, essa tende a determinare quella di Maroua che ne dipende fortemente, almeno per il suo secondo ciclo, i cui studenti sono nella quasi totalità ex "*licenciés*"⁶⁴ di Dschang. D'altronde, alcuni diplomati del primo ciclo⁶⁵ di Maroua, che generalmente non hanno seguito corsi universitari di italiano, si iscrivono al terzo anno dell'Università di Dschang, capitalizzando con il proprio diploma i primi due anni, ossia 120 crediti, secondo la normativa universitaria, per il proprio perfezionamento consistente nel conseguimento di una "licence". Per un altro verso, la prosperità e il fiorire della cattedra di Dschang sono determinati da quella Maroua che costituisce uno sbocco professionale per i "*licenciés*" della prima. Questo sta a significare che tra le due cattedre esiste una certa interdipendenza.

⁶⁴ I *licenciés* sono i titolari del diploma di "licence".

⁶⁵ Il diploma conseguito in questo ciclo è il cosiddetto "*DIPES P*" ossia "Diploma di Professore dell'Insegnamento Secondario I grado", dalla dicitura francese "*Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire I^{er} Degré*".

2.2. Cattedre di italiano e promozione del plurilinguismo

Limitandosi al percorso accademico di Dschang, si nota che l'insegnamento dell'italiano nelle università camerunensi porta un contributo notevole al plurilinguismo, comportamento linguistico consigliato nell'attuale mondo globale o globalizzante. Se da una parte il plurilinguismo è favorito dalla politica linguistica del governo fondata sulla diffusione del bilinguismo ufficiale⁶⁶ (francese-inglese o inglese-francese) a scopo di integrazione e costruzione dell'unità nazionale, dall'altra è legato alla particolarità dei programmi del Dipartimento di Lingue Straniere e Applicate dell'Università di Dschang, ispirati al cosiddetto modello «LEA»⁶⁷ tipico di alcune università francesi negli ultimi anni del Novecento: un modello che allora suonava perfino “strano” in Camerun, in rapporto allo schema monolingue tradizionale di insegnamento del tedesco e dello spagnolo (lingue straniere) nella vecchia Università di Yaoundé I, ma che anticipava l'attuale e dominante politica di plurilinguismo⁶⁸ in linea con la caratteristica interculturale del mondo detto planetario. Tale modello è perdurato e continua a Dschang, diventando schema per eccellenza della formazione linguistica a livello universitario in Camerun negli attuali tempi globali, con una sufficiente apertura ai “territori culturali” del mondo basata sulla conoscenza di tre lingue istituzionali oltre a quelle locali.

Si constata che l'insegnamento dell'italiano lingua di specializzazione accademica in Camerun viene inserito nel primo programma di plurilinguismo istituzionale, in un paese caratterizzato da un forte multilinguismo (oltre 200 lingue locali, aggiunte alle due lingue ufficiali – francese e inglese, con le varietà locali derivate di *pidgin english* e *camfranglais* – e alle cinque lingue straniere insegnate: tedesco, spagnolo, italiano, arabo e cinese). Come ha sottolineato il filosofo e filologo francese di origine tedesca Heinz Wismann (2012), in occasione delle *III Assise Europee del Plurilinguismo* a Roma, senza multilinguismo, non ci sarebbe plurilinguismo.

Il sistema plurilingue di funzionamento dell'italiano all'Università di Dschang, a differenza di quello delle altre lingue straniere ivi insegnate, presenta la particolarità di ridefinire e riconfigurare la cultura dei camerunensi con nuove identificazioni degli apprendenti.

⁶⁶ Il bilinguismo ufficiale è istituito in Camerun nel 1961, al momento della cosiddetta “Riunificazione” del paese, seguita alla sua spartizione fra amministrazione fiduciaria francese e inglese dopo la Prima Guerra Mondiale. Il primo segno di questa politica linguistica è la creazione nel 1963 del primissimo liceo bilingue nella città di Buea (capoluogo della regione del Sud-Ovest). Si tratta in partenza, per il governo federale, di una pura e semplice giustapposizione di due lingue, il francese e l'inglese, ritenute lingue dell'amministrazione e del lavoro. Nel maggio del 1972, con lo *Stato Unitario* si passa dalla semplice giustapposizione di due lingue ad un *bilinguismo generalizzato*, e con l'arrivo del Presidente Paul Biya al potere nel novembre del 1982, viene proiettato un *bilinguismo integrale*. La nuova costituzione del 1996 (Legge n° 96-06 del 18 gennaio 1996) consacra il bilinguismo ufficiale (art. 1, comma 3). Questa consacrazione è stata in seguito rafforzata da due importanti istruzioni del Presidente della Repubblica, ossia quella del 30 gennaio 1996 relativa alla preparazione, alla firma e alla pubblicazione degli atti ufficiali in versione bilingue francese e inglese, e quella del 4 giugno 1998 che affida la responsabilità della promozione del bilinguismo al Segretario Generale della Presidenza della Repubblica, obbligando i membri del governo e i dirigenti della pubblica amministrazione a contribuire alla sua diffusione (vedi *Journal Afrique Expression*, 2014, Hors série n° 21, Célébration des Cinquantenaires, Cameroun)

⁶⁷ Lingue Straniere Applicate, dalla dicitura originale francese “*Langues Etrangères Appliquées*”.

⁶⁸ Vedi *Carta Europea del Plurilinguismo* e tutte le azioni svolte dall'Osservatorio Europeo del Plurilinguismo, sito web www.observatoireplurilinguisme.eu.

3. IL RINNOVAMENTO DELLA “TERRITORIALITÀ CULTURALE” IN CAMERUN

L'espressione “territorialità culturale” deriva nel presente studio il proprio significato dai concetti di “territorio” e “cultura”. Ispirandosi al senso etologico del termine “territorio”, ossia all'accezione datagli dall'ecologia comportamentale, l'espressione viene qui usata per determinare la cultura di un soggetto ed intesa come spazio immaginario, mitologico, simbolico e ideale cui un individuo accede con la conoscenza delle lingue. L'espressione comporta i semi “universo”, “estensione”, “arricchimento”, “ampliamento”, “lingua” e “cultura”⁶⁹, ad indicare un quadro di referenze e di riferimenti che organizzano la percezione nonché l'esperienza quotidiana di un individuo e la cui estensione o ampiezza dipende dal numero delle lingue parlate o praticate dal soggetto.

La “territorialità culturale” deriva, si direbbe, dai diversi “territori linguistici” assimilati da un individuo con i diversi “territori culturali” che li sorreggono. Da qui il suo ampliamento e il suo arricchimento con la conoscenza di più lingue, considerando il fatto che ogni codice linguistico comporta una propria e specifica strutturazione del mondo, nonché una propria proiezione dell'essere e dell'esistere. Come osserva Jean Pierre Warnier (2003: 8), cultura e lingua intrattengono stretti rapporti senza per niente confondersi, e le persone bilingui che partecipano di due culture sanno bene che alcune cose si esprimono perfettamente in una lingua senza trovare equivalenti nell'altra.

I semi “estensione” e “arricchimento” insiti (o impliciti) nel concetto di “territorialità culturale” stanno ad indicare il suo possibile ampliamento, per un individuo o un gruppo sociale, a seconda del numero delle lingue conosciute e parlate. Infatti, nel notare che il plurilinguismo comporta per un soggetto sia la perdita della lingua unica sia il guadagno dell'estrema capacità del *voler dire*, Heinz Wismann (2012) sottolinea che più lingue si parlano, più ampia e ricca si fa la “territorialità culturale” e più esteso è l'orizzonte di percezione di un individuo o di un popolo. Il che porta il filosofo a concludere che circolare tra le lingue (e non si può circolare tra più lingue senza parlarle) equivale ad arricchire il proprio modo di pensare. Tale conclusione si giustifica con il fatto che ogni codice linguistico comporta un *saper pensare*, un *saper intuire*, un *saper dire*, un *saper fare*, un *poter immaginare* e un *saper essere* propri della cultura che veicola.

Il rinnovamento o la riconfigurazione della “territorialità culturale” riferito all'arrivo dell'italiano lingua di specializzazione nei programmi dell'Università di Dschang si esplica in un doppio fenomeno, ossia il riorientamento delle combinazioni linguistiche e la conseguente ridefinizione dell'identità linguistica dei camerunensi.

3.1. Il riorientamento delle combinazioni linguistiche

Il riorientamento delle combinazioni linguistiche in ambito istituzionale costituisce il primo aspetto del rinnovamento della “territorialità culturale” dei camerunensi, dato dall'insegnamento dell'italiano lingua di specializzazione accademica. Il punto

⁶⁹ Dal latino *cultura* che significa coltivazione (se riferito a terreno), educazione e istruzione (se riferito a uomo) e civiltà (se riferito a popolo). La cultura qui allude sia al patrimonio di conoscenze di chi è colto, sia ai comportamenti, alle istituzioni, alle ideologie e ai miti che compongono quadri di riferimento e il cui insieme, coerente o meno, caratterizza una società distinguendola dalle altre (come la intende l'antropologia culturale). Vedi De Certeau (1993: 168).

fondamentale è l'accesso degli studenti provenienti dal “sottociclo liceale anglofono”⁷⁰ (il quale, diversamente da quello francofono, non comporta l'insegnamento delle lingue straniere) all'apprendimento delle lingue straniere. La novità del fenomeno è legata al fatto che lo studio dell'italiano lingua di specializzazione, contrariamente al tedesco e allo spagnolo (accessibili nelle università unicamente agli studenti provenienti dall'indirizzo francofono che ne hanno iniziato lo studio nei licei o nelle scuole private), inizia finora solo all'università, dando la possibilità a tutti di accedervi.

Considerando allora il fatto che gli studenti provenienti dal sottociclo liceale anglofono sono ancora prevalentemente originari dell'area anglofona del paese, non si esiterebbe a concludere che l'insegnamento dell'italiano ha favorito l'accesso degli studenti dell'area anglofona del Camerun allo studio delle lingue straniere nelle università (anche se solo ora l'insegnamento dell'italiano, dopo una fase iniziale di assestamento, si sta progressivamente adeguando al sistema educativo camerunense a tal punto che tra qualche anno anche le università accoglieranno esclusivamente gli studenti titolari di un *baccalauréat-Italien*⁷¹, come accade per le altre lingue presenti nel sistema educativo). Contrariamente alle tradizionali combinazioni della vecchia Università di Yaoundé I, consistenti in:

- francese *lingua prima* + tedesco *lingua straniera di specializzazione*
oppure in

- francese *lingua prima* + spagnolo *lingua straniera di specializzazione*,

nonché nelle combinazioni trilingui dell'Università di Dschang caratteristiche dell'insegnamento dello spagnolo e del tedesco:

- francese *lingua prima* + inglese *lingua seconda* + tedesco *lingua straniera di specializzazione*
e

- francese *lingua prima* + inglese *lingua seconda* + spagnolo *lingua straniera di specializzazione*,

si è giunti con l'italiano a due modelli diversi di combinazione trilingue, ossia:

- francese *lingua prima* + inglese *lingua seconda* + italiano *lingua straniera di specializzazione*
e

- inglese *lingua prima* + francese *lingua seconda* + italiano *lingua straniera di specializzazione*.

Se la novità portata nel panorama e nel repertorio linguistico del paese è costituita dalla lingua italiana, quella portata nella “territorialità culturale” sta nella nuovissima combinazione: inglese *lingua prima* + francese *lingua seconda* + italiano *lingua straniera di specializzazione*.

Pertanto, gli studenti provenienti dal “sottociclo anglofono”, originari dell'area anglofona o francofona, hanno ormai la possibilità di specializzarsi a livello universitario in una lingua straniera che è l'italiano; il che non è possibile con le altre.

⁷⁰ Il sistema educativo camerunense comporta due sottocicli, uno anglofono e uno francofono.

⁷¹ Il “*baccalauréat*” nel sistema educativo camerunense è l'equivalente del diploma di maturità nel sistema italiano.

3.2. La ridefinizione dell'identità linguistica e dell'orizzonte culturale

L'identità viene intesa nel presente studio come insieme dei repertori d'azione, di lingua e di cultura che permettono ad una persona di riconoscere la propria appartenenza ad un certo gruppo sociale e di identificarsi (Warnier, 2003:8). L'identità linguistica è una cosa individuale, frutto della storia personale di ognuno e fortemente determinata dalla somma delle lingue che compongono il repertorio linguistico del soggetto, senza dimenticare che esiste anche un'identità linguistica collettiva, un'identità linguistica nazionale ecc.

L'introduzione dell'italiano lingua di specializzazione universitaria in Camerun non solo ha portato alla costituzione di una nuova comunità linguistica in ambiente universitario con la formazione di un nuovo gruppo di parlanti uniti da una lingua comune, ma ha anche riconfigurato l'identità dei praticanti e del pubblico delle lingue straniere. Mettendo fra parentesi le lingue seconde per il contesto trilingue di Dschang, si nota qui che alla tradizionale configurazione

- francese *lingua prima* + lingua straniera di specializzazione,
- si aggiunge una seconda e del tutto nuova,
- inglese *lingua prima* + lingua straniera di specializzazione.

Questa ridefinizione dell'identità linguistica del pubblico studentesco “anglofono”⁷² apre nuovi orizzonti nella cultura dei camerunensi, oltre al fatto che si crea una subcultura riservata ai praticanti del nuovo codice linguistico (De Certeau, 1993:168).

L'originalità della comunità linguistica che si costituisce con l'italiano sta nel fatto di avere membri provenienti dalle due grandi aree linguistico-culturali del Camerun, a differenza delle comunità riferite alle altre lingue straniere, costituite da persone della sola area francofona. Ne risulta una doppia identità, prima singolare – in riferimento alla lingua italiana di identificazione comune degli apprendenti – e poi plurale – in riferimento alla differenza tra le lingue prime combinate con le seconde e con l'italiano di specializzazione, le quali determinano le diverse appartenenze culturali degli studenti.

Da qui le nuove dinamiche relazionali nel pubblico studentesco in particolare e nella società camerunense in generale.

4. LE NUOVE DINAMICHE RELAZIONALI E SOCIALI

Va da sé che la lingua è al centro delle interazioni sociali e dunque del relazionarsi fra gli uomini. Secondo lo studioso Edmond-Marc Lipiansky (1995:38), la dinamica relazionale si può verificare solo in presenza di più culture e comporta due aspetti: il primo, riferito ai tipi di contatti tra persone di culture diverse, al contesto sociale, economico-politico e ai rapporti di forza nei quali si iscrivono questi contatti, ai

⁷² In Camerun i due termini “francofono” e “anglofono” sono usati non sempre per designare chi si esprime in francese o in inglese, ma anche chi, generalmente per genitori e non sempre per provenienza geografica, è originario dell'area culturale francofona o anglofona. Ragione per cui molti francofoni sono nati e vivono nell'area anglofona senza per niente diventare anglofoni e viceversa. E molti francofoni fanno seguire ai propri figli l'indirizzo scolastico anglofono, senza pertanto farli diventare anglofoni. I figli con i genitori appartenenti alle due aree culturali si identificano con la cultura del padre o della madre, a seconda dei casi, o crescono bilingui, stando a cavallo fra le due culture.

comportamenti interattivi, agli scambi e ai conflitti che ne risultano. Il secondo, riferito al vivere che risulta dall'interazione, ai discorsi che suscita e alle immagini mutuali che vengono associate a quest'ultima.

Si capisce che attraverso l'italiano lingua di specializzazione universitaria nasce un nuovo tipo di rapporto fra camerunensi delle aree francofona e anglofona, fondato sul possesso e la pratica della stessa lingua straniera, rapporto in precedenza fondato, il più delle volte, su altre ragioni, come la condivisione di uno spazio comune di vita, di studio (nei contesti bilingui) o di lavoro ecc.

L'eterogeneità del pubblico dell'italiano genera una certa intesa fra studenti, derivata dall'incontro di due alterità (cultura francofona *vs* cultura anglofona), ovvero, come dice Lipiansky citando Martiné Abdallah–Pretceille, «due entità che si danno mutualmente senso» (*Ibid.*). La differenza culturale derivata dalle lingue prime diventa uno stimolo per una convivenza pacifica ed un tipo particolare di interazione fondata sugli aiuti reciproci fra studenti in merito all'apprendimento della lingua seconda, per esempio, il più delle volte più difficoltosa di quella di specializzazione. Una sorta di rimedio al “fondamentalismo culturale”, un fenomeno di esclusione che determina molte situazioni quotidiane conflittuali tra soggetti originari delle due diverse aree culturali (Hannerz, 2001:16).

Ne derivano attività paraccademiche studentesche di una certa ricchezza culturale e antropologica, per la varietà delle loro zone di provenienza, come pure ne consegue una rete di relazioni tra “francofoni” e “anglofoni” che, nella maggioranza dei casi, si protraggono oltre gli studi universitari caratterizzando ulteriormente la vita attiva degli interessati. Il mondo professionale camerunense ne eredita un corpo misto di professori liceali di lingua italiana formato, a differenza di quelli delle altre lingue straniere, da persone originarie dell'area francofona e dell'area anglofona.

Talvolta, la stessa eterogeneità del pubblico dell'italiano diventa fonte di malintesi e conflittualità per le rappresentazioni, gli stereotipi, i miti e i simboli con cui le due maggiori aree linguistico-culturali del paese usano generalmente distanziarsi l'una dall'altra⁷³. Tali conflitti costituiscono, in un simile contesto, situazioni inevitabili per la semplice ragione che, come dice lo stesso Hannerz (2001:73). riprendendo Eisentadt, «la costruzione di confini [è] un connotato basilare della vita umana». Si tratta però di situazioni leggere e passeggere, rapidamente superate con la voglia di interagire nella lingua comune di specializzazione.

In conclusione, si direbbe che l'italiano lingua di specializzazione nelle università camerunensi costituisce da circa due decenni un nuovo elemento di relazione e di unione delle due aree culturali del paese, oltre a ridefinire l'identità linguistica e rinnovare conseguentemente la “territorialità” e l'orizzonte culturale. Al di là del far comparire nuovi ambiti professionali nel paese, questo rinnovamento comporta, in contesto estero, una nuova dinamica migratoria per i camerunensi, ossia la possibilità per gli studenti delle due aree del paese di accedere alle università italiane per proseguire i propri studi. Non sarebbe questo un indizio del fatto che l'insegnamento delle lingue straniere potrebbe andare bene anche nel curriculum del sottociclo scolastico anglofono del paese?

⁷³ Un esempio di questi vecchi stereotipi è che un tempo gli anglofoni, per distanza culturale, consideravano i francofoni persone non fidate. Ma tali stereotipi oggi vengono molto meno con la promozione del bilinguismo ufficiale e il conseguente uniformarsi della cultura camerunense, come dimostra la recente fusione dei codici penali in un unico codice di procedura penale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akieudji C. (2012), "Enseignement de l'italien et image de l'Italie au Cameroun: le cas de l'Université de Dschang", in A. Tosatti e J.C. Vegliante(a cura di), *L'Italie vue d'ici*, l'Harmattan, Paris, pp. 273-286.
- De Certeau M. (1993), *La culture au pluriel*, Seuil, Paris.
- Hannerz U. (2001), *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna.
- Lipiansky, E.M. (1995), Communication interculturelle et modèles identitaires, in J.P. Saez (a cura di), *Identités, cultures et territoires*, Desclée de Brouwer, Paris, pp. 35-41.
- Siebetcheu R. (2010), "La lingua italiana in Africa", in *Rapporto italiani nel mondo*, Idos, Roma, pp. 142-154.
- Warnier J.P. (2003), *La mondialisation de la culture*, La Découverte, Paris.
- Wismann H. (2012), *Penser entre les langues*, Albin Michel, Paris.

LA LINGUA ITALIANA NEI PANORAMI LINGUISTICI URBANI DELLE CITTÀ CAMERUNENSI

*Raymond Siebetcheu*⁷⁴

1. PREMESSA

La presenza della lingua italiana nel mondo si giustifica con l'internazionalizzazione della sua cultura e del *made in Italy*, ma anche con la presenza in alcune zone del pianeta di un numero sempre più massiccio di emigrati italiani. Questa grande circolazione internazionale della lingua italiana in qualsiasi area del pianeta prescinde - secondo Vedovelli (2014: 291) - dal suo retroterra politico, sociale ed economico: «il fatto che la lingua italiana sia stata da sempre una delle prime quattro-cinque lingue più studiate da parte degli stranieri si deve innanzitutto alla sua interna storia culturale, alla sua capacità di creare valori di tipo culturale cui gli altri hanno sempre guardato». E uno dei fattori valoriali dell'italiano all'estero è proprio la sua presenza nella comunicazione pubblica e sociale.

Questo contributo si prefigge quindi di osservare come l'internazionalizzazione della lingua italiana si lega ai "panorami linguistici urbani". Diverse ricerche hanno già approfondito le caratteristiche e le particolarità dell'italiano nei panorami linguistici urbani nel mondo in generale (Vedovelli, 2005, 2014; Bagna e Barni, 2007) e nel continente africano (Siebetcheu, 2009, 2010, 2011a, 2011b, Casini e Siebetcheu, 2014) in particolare. In questa sede ci proponiamo di focalizzare l'attenzione sul Camerun per osservare come la moda, le eccellenze enogastronomiche e gli italianismi legati ad altri settori fanno evidenza dell'Italia nel mondo globale e rappresentano fatti culturali, capaci di evocare valori di attrazione e riconoscibilità nel pubblico italiano e straniero (Casini e Siebetcheu, 2014). La volontà di indagare la presenza della lingua italiana nel paesaggio linguistico camerunense come elemento dal valore simbolico è dovuta anche al fatto che la presenza linguistica non può e non deve essere giustificata solo dalle massicce forme emigratorie di antica o nuova tradizione, a cui paesi come il Camerun non sono associabili, bensì attraverso altri fattori.

2. BREVE DESCRIZIONE DEL PAESAGGIO LINGUISTICO CAMERUNENSE

Come già illustrato in Siebetcheu (2013a), il Camerun è l'unico paese africano ad avere subito una triplice esperienza coloniale (sarebbe più corretto parlare di protettorato): quelle tedesca, francese e inglese. Questa situazione ha naturalmente avuto delle influenze anche dal punto di vista linguistico. «Conosciuto come Africa in

⁷⁴ Università per Stranieri di Siena.

miniatura, il Camerun si contraddistingue da elementi linguistici, culturali e geografici presenti in tutti gli altri paesi africani» (Siebetcheu, 2013b: 119). Dal punto di vista linguistico, con 248 lingue (Binam Bikoi, 2012), il Camerun è, dopo la Nigeria, il paese con il maggior numero di lingue in tutta l'Africa. Questa ricchezza linguistica ha però determinato una situazione di conflitto linguistico nel paese. In realtà, per evitare un permanente dissapore tra queste varie lingue locali, il governo locale istituì il "bilinguismo ufficiale" francese e inglese, non tanto per dare la possibilità ai camerunensi di parlare due lingue (in ogni modo non era sicuramente il primo obiettivo), quanto perché l'inglese e il francese erano considerati degli idiomi neutri, scelti per costruire un'unità linguistica e nazionale. Il plurilinguismo camerunense è ampliato da tre idiomi di contatto – il pidgin english, il camfranglais (contatto tra francese, inglese e lingue locali camerunensi) e il franfulde (contatto tra francese e fulde) – formati quindi sulla base della fusione tra le lingue locali e le ex lingue coloniali. Oltre alle due lingue ufficiali, le principali lingue straniere insegnate nel sistema scolastico e/o accademico sono il tedesco, lo spagnolo, l'arabo, l'italiano e il cinese.

Nell'analizzare il ricco mercato delle lingue camerunensi, Feussi, Eloundou Eloundou, Tsofack (2013) osservano che gli usi linguistici e le pratiche linguistiche sono prevalentemente plurali e rivelano modi di gestione della diversità e dell'eterogeneità linguistica che contraddistinguono il paese. In riferimento alle lingue che compaiono nelle insegne, dalla ricerca risulta che: «sur 255 énoncés relevés dans six universités d'Etat du Cameroun, 38,82% sont rédigés uniquement en français, 31,37% en anglais, 24,70% en des formes alternées de l'anglais et du français, et 2,74% en allemand, espagnol et latin». A questo elenco manca però l'italiano. In questo lavoro osserveremo che la lingua di Dante Alighieri occupa invece uno spazio importante nel panorama linguistico urbano camerunense.

3. LA LINGUA ITALIANA NEL MERCATO LINGUISTICO URBANO CAMERUNENSE

La situazione sociolinguistica camerunense appena descritta rivela una chiara situazione di diglossia tra le due lingue ufficiali e le lingue locali, purtroppo ancora marginalizzate negli ambiti comunicativi formali. In questo senso, con una metafora tra la lingua e la moneta, Calvet (2002) osserva che se la principale moneta internazionale e la moneta imperiale vanno di pari passo con la lingua veicolare internazionale e la lingua imperiale, c'è anche una tendenza alla svalutazione delle lingue locali a vantaggio appunto delle lingue più "forti". Così, per Calvet (2002: 10):

Il y a des monnaies non convertibles, avec lesquelles on ne peut pas acheter des dollars ou des euros, comme il y a des langues d'usage restreint, des langues non convertibles... On voit que nous sommes confrontés à la valeur en quelque sorte marchande des langues, à un marché aux langues, comme il existe des marchés aux épices, aux fleurs ou aux oiseaux ... Sur ce marché, les langues, comme les monnaies, n'ont pas de parité fixe.

A questa visione centralistica del mercato delle lingue, Vedovelli (2014) propone un modello alternativo che vede il mercato globale delle lingue, con i suoi valori intrinseci, in grado di superare l'idea di quello che chiama il "supermercato" delle lingue. A

differenza del «supermercato, dove gli spazi per gli individui sono ridotti alla semplice funzione di acquirenti le cui scelte sono se non imposte, certamente condizionate», Vedovelli suggerisce l'idea del «mercato tradizionale delle nostre città, quello dove le merci sono esposte, vengono presentate e gridate. Il mercato dove si stabilisce prima che un rapporto cliente-merce, un rapporto tra le persone che vivono quel rapporto sociale» (2014: 293). Il mercato globale delle lingue, attraverso il confronto fra i prodotti dei sistemi economici e fra i valori simbolici veicolati dalle lingue di tali sistemi appare dunque molto più dinamico della pura e semplice struttura centralistica. Nell'ambito dell'indagine *Italiano 2000* sulla diffusione dell'italiano nel mondo, De Mauro *et al.* (2002) notano che per definire la condizione dell'italiano nel mondo, non è sufficiente considerare solo l'aspetto linguistico. Per questi autori, «il ricorso a concetti che coinvolgono altri piani consente di elaborare un quadro che, grazie alla sistemica interazione fra i propri elementi costitutivi, giustifica lo sviluppo di una serie di ipotesi coerentemente collegate fra di loro per la messa in atto della ricerca sui pubblici dell'italiano L2 e sul loro nuovo assetto complessivo» (De Mauro *et al.*, 2002: 37). Sulla scia di queste considerazioni, intendiamo ora esplorare le parole italiane e gli pseudoitalianismi che decorano i panorami linguistici urbani delle strade e città del Camerun attraverso un legame molto forte non solo con le lingue già presenti nel paese, ma anche con la società, la cultura e l'economia locale.

4. I PANORAMI LINGUISTICI NEL MONDO

I panorami linguistici e semiotici urbani costituiscono i terreni dove i rapporti fra le lingue si concretizzano in tensioni e competizioni che sono sia la testimonianza della vitalità di una lingua nella dimensione internazionale, sia il piano dove i processi di comunicazione sociale coinvolgono anche le lingue straniere (Bagna e Barni, 2007). Le tensioni e i contatti linguistici che avvengono nell'ambito dei panorami linguistici non sono dunque altro che l'espressione di un mondo globale dove ogni lingua diventa ambasciatrice della propria nazione. L'analisi linguistica dello spazio di comunicazione pubblica e sociale si colloca nel settore della ricerca linguistica sul campo: *linguistic landscape*. Espressione coniata da Landry e Bourhis nel 1997 e definita come «The language of public road signs, advertising billboards, street names, places names, commercial shop signs and public signs on government buildings combined to form the linguistic landscape of a territory, region or urban agglomeration» (1997: 25). Alla base di questa affermazione Landry e Bourhis dimostrano che il panorama linguistico può assolvere due funzioni principali: la funzione informativa e la funzione simbolica. Mentre la prima determina la capacità di segnalare, in aree pluriethniche e quindi plurilingui, la presenza delle comunità linguistiche presenti sul territorio attraverso una rappresentazione sociolinguistica, la seconda sostiene che la presenza e la visibilità di una lingua è segno di un atteggiamento positivo da parte di gruppi etnolinguistici verso la propria identità di origine. A queste due funzioni, si potrebbe aggiungere una terza, quella di evocazione di un modello identitario, cioè la presentazione di sé e della propria identità da parte delle comunità linguistiche presenti in un territorio attraverso l'uso della propria lingua (Vedovelli, 2005).

5. METODOLOGIA DELLA RACCOLTA DEI DATI

La rilevazione delle insegne di lingua italiana in Camerun (iniziata nel 2011 e tuttora in corso), ci ha consentito di raccogliere un centinaio di insegne in otto città del Camerun: Douala, Yaoundé, Bafoussam, Dschang, Limbé, Kribi, Mbanga e Batié. A questo numero bisogna poi aggiungere anche le località collocate nelle periferie di queste città. Sulla scia delle ricerche del Centro di Eccellenza della Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena (da ora in poi CE) in riferimento agli studi sull'italiano nei panorami linguistici urbani del mondo (Vedovelli, 2005; Bagna e Barni, 2007) e tenendo conto delle specificità geografiche e logistiche del contesto camerunense, la raccolta dei dati è avvenuta in tre fasi diverse:

- a) la cattura del testo contenente la traccia linguistica tramite una fotocamera digitale;
- b) la localizzazione dell'insegna in base al quartiere e alla città in cui è stata resa pubblica;
- c) l'archiviazione e l'analisi linguistico-semiotica delle insegne raccolte.

A differenza delle altre ricerche del CE – tenuto conto della maggiore difficoltà nel localizzare le insegne in realtà urbane come quelle camerunensi rispetto a quanto avviene nelle città occidentali, molto più sviluppate dal punto di vista dell'odonomastica – in questo lavoro ci limiteremo a localizzare gli italianismi in base alle città, ed eventualmente in base ai quartieri, in cui sono state scattate. Una quarta fase della raccolta dei dati (i cui risultati non vengono presentati in questo lavoro per motivo di spazio) consisteva nell'intervistare, quando possibile, i negozianti per avere informazioni specifiche rispetto all'uso delle insegne in lingua italiana.

La tabella 1 illustra la distribuzione delle novantasette insegne raccolte in base alle città e ai settori di riferimento. Tra i principali settori di riferimento degli italianismi in Camerun, come d'altronde in tutto il mondo, il settore della ristorazione/alimentazione è il più importante con quarantaquattro insegne, ovvero quasi la metà delle insegne raccolte. Ricordiamo alcuni italianismi legati al settore della ristorazione a Yaoundé: *Restau-cabaret Dolce&freddo*, ristorante *Trappola*, ristorante *La Salsa*, ristorante *Le Monte Cristo*. Interessante anche quest'altra insegna dal titolo *Poissonerie Alimentation Sorella* (Douala). Dopo il settore della ristorazione, segue quello della *moda* che conferma il luogo comune attraverso il quale gli italiani vengono identificati in riferimento alla bellezza e all'eleganza nel modo di vestirsi. Citiamo alcuni esempi di questo settore trovati nella città di Douala: *Europa prêt-à-porter Hommes femmes enfants*, *Keenzò Martini*, *Bambino Les îles aux bambinos*. In riferimento al settore legato alla cura alla persona sono presenti insegne di erboristerie, parafarmacie e negozi di parrucchiere: ad esempio, *Viva coiffure Max* (Douala), *Bell'Natura* (Odza-Yaoundé), *Natura Bio* (Douala). Nella categoria "servizi vari" del nostro *corpus* sono presenti le strutture ricettive (*Hotel Serena*, Douala; *Hotel Vita*, Maképé-Douala), i negozi specializzati nella vendita dei materiali da ufficio, i negozi legati all'ambito meccanico e delle costruzioni (*Ideal Ceramica*, Mvan-Yaoundé; *Quincaillerie la Primavera*, Odza-Yaoundé); gli uffici di cambio valute (*Change Cambio*, Douala).

Tabella 1. Settori di riferimento delle insegne in lingua italiana nelle città camerunensi.

SETTORE	DOUALA	YAOUNDÉ	BAFOUSSAM	DSCHANG	ALTRE CITTÀ	TOTALE
Ristorazione	21	16	3	2	2	44
Moda	8	2	-	1	-	11
Cura della persona	8	-	1	-	-	9
Servizi vari	19	6	4	4	-	33
Totali	56	24	8	7	2	97

6. L'ANALISI LINGUISTICO-SEMIOTICA DEL CORPUS

L'analisi delle scritte raccolte si riferisce prevalentemente al valore linguistico, semiotico e sociale delle singole parole (nomi propri di persona, nomi di città e di altri luoghi), dei simboli che si riferiscono all'italicità (bandiera, monumenti, ecc.) e delle espressioni cristallizzate; al ruolo dell'italiano nel suo rapporto con le lingue presenti nello spazio linguistico camerunense; alla percezione, creatività e libertà linguistica dei negozianti che scelgono di usare la lingua italiana per pubblicizzare i loro prodotti.

6.1. Rilevanza e dominanza degli italianismi

In base al contenuto testuale delle insegne, le scritte possono essere distinte a seconda della loro “rilevanza” o “dominanza”. Per “rilevanza”, Bagna e Barni intendono «la lingua che a prima vista risulta più evidente, quella alla quale intenzionalmente si è voluto attribuire il maggiore carico semiotico, anche attraverso accorgimenti quali la grandezza e il tipo di carattere utilizzati nell'insegna» (2007: 537). Le voci *smalto* e *pura* delle figure 1 e 2 possono essere considerate “rilevanti” conferendo così un valore tanto al prodotto che pubblicizzano quanto alla lingua che rappresentano. Come lo dimostrano le ricerche sugli italianismi in altre aree del mondo, molte espressioni presenti nelle insegne possono far riferimento anche ad altre lingue. È il caso di *pura* che è anche una parola spagnola: in questo caso specifico non è stato ancora possibile avere informazioni circa l'origine e il motivo dell'uso di questa parola, ma anche nel caso in cui non si riferisse direttamente alla lingua italiana, ci sembra evidente notare il valore percettivo che porta gli italofoeni o alcuni non italofoeni a leggere tale insegna pensando all'italiano.

Figura 1. Negozio “Smalto”, Douala



Figura 2. Pannello pubblicitario acqua "Pura", Douala



Il concetto di “dominanza” si riferisce invece alla «lingua semanticamente dominante in un testo, quella alla quale è demandata la trasmissione del maggior carico di significato, anche in un messaggio plurilingue» (Bagna e Barni, 2007: 537). La figura 3 illustra, ad esempio, un caso in cui sono presenti una decina di “lingue dominanti”, tra cui anche l’italiano, con l’espressione *Ti mangiare e godere* (nonostante una deviazione grammaticale), che traducono l’espressione in camfranglais *tchopetyamo*, questa ultima inserita come “lingua rilevante”.

Figura 3. Fast food camerunense “Tchopetyamo”, Yaoundé



6.2. Le parole

Sulla base dell’analisi quantitativa del nostro *corpus*, si può osservare che le principali parole italiane visibili nella comunicazione pubblica e sociale camerunense appartengono al campo dell’alimentazione, a dimostrazione del valore simbolico e identitario di tale ambito. Le parole più ricorrenti, *pizzeria*, *pasta*, *pizza* e *bar*, coincidono in qualche modo con i risultati delle indagini su scala mondiale già ricordati. In questo senso, la parola *pizza* assume la funzione di internazionalismo che mantiene però un valore di evocazione identitaria legata all’Italia. Grazie alla sua presenza in diverse lingue, la voce *pizza* si è infatti incardinata nei sistemi linguistici delle dette lingue.

Per quanto riguarda i nomi delle città italiane che compaiono nelle insegne, non mancano le città d'arte come Milano, Roma, Venezia, Siena, ad esempio con le pizzerie *Pizza Roma* (Bastos-Yaoundé) (fig. 4) e *Piccola Venezia* (Bonanjo-Douala) (fig. 5). Queste insegne trasportano così il valore artistico che rappresentano le città a cui fanno riferimento e che sono tra le mete più ambite del turismo culturale mondiale in quanto ricche di monumenti, chiese, musei, castelli, ecc. Ecco che queste insegne, ben al di là degli esercizi commerciali che identificano, molto più delle città che vengono pubblicizzate, rappresentano dal punto di vista metonimico tutta la Penisola. A questa dimensione metonimica, la città per il paese, se ne aggiunge un'altra: il luogo simbolico per la città. È il caso del *Restaurant Le Campo* (Bonapriso, Douala) che si riferisce alla piazza del Campo di Siena e quindi alla città omonima, universalmente conosciuta per il suo ingente patrimonio storico, artistico e paesaggistico. Tra i nomi delle altre città ricordiamo anche Sorrento e Brescia, rispettivamente con la *Pizzeria le Sorrento* (Douala) e il negozio di moda *Brescia* (Deido-Douala).

Figura 4. Pizzeria *Pizza Roma*, Yaoundé



Figura 5. Pizzeria "Piccola Venezia", Douala



Non mancano i nomi propri di persona e di luoghi che a loro volta rimandano ad alcuni valori identitari italiani. L'uso dei nomi e cognomi nelle insegne si riferisce spesso all'identità dei proprietari, ma è anche una strategia pubblicitaria che consiste nel "rubare" un nome famoso italiano o nel tradurre - anche lasciando per ignoranza alcune interferenze con il francese - il proprio nome in italiano per attirare il più gran numero di clienti. Insegne come *Paolo coiffure* (Bafoussam), *Paolo Option* (Douala), *Flora shopping* (Ekié-Yaoundé), *Paolo 48h* (Douala), *Le catalogue de Carla* (Douala), *Régina bar* (Dschang), *Paola coiffure* (Bepanda-Douala), *Cecilia prêt-à-porter* (Douala), *Rolando pressing* (Douala) ne sono alcuni esempi.

In questi meccanismi di costruzione e ricostruzione dell'identità antropomimica, la resa di alcuni nomi è talvolta scorretta nella grafia, come vedremo più avanti con *Del Pierro*: ciò è dovuto al fatto che ai proprietari interessa soltanto l'aggiunta dei suffissi

femminile *-a* o maschile *-o*, consapevoli del fatto che questi rappresentino le desinenze per eccellenza dei nomi italiani. Dimostrazione questa di un grado di consapevolezza linguistica che avvicina i camerunensi alla lingua italiana anche fuori dagli ambiti formali di insegnamento. La diffusione dei nomi italiani è legata anche all'influenza delle telenovelle, molto amate e seguite in Camerun, che raccontano la vita degli emigrati italiani in America latina (è il caso, ad esempio, di *Terra Nostra*).

Nelle insegne si trovano anche i diminutivi dei nomi italiani, come nel caso di *Cybercafé chez Tchesco*, a Dschang, dove *Tchesco* è il diminutivo di *Francesco*. Il contatto diretto con i proprietari di questi negozi durante la raccolta dei dati ci ha confermato che questi ultimi sono camerunensi i cui nomi sono spesso prestati dalla cultura antroponimica italiana.

Oltre ai nomi frequentemente usati dall'immaginario collettivo, esistono nomi di "lusso" di persone e luoghi, come il negozio di moda *Versace* a Dschang; il bar *San Siero* a Mbanga, dove *San Siero* sta per lo stadio San Siro di Milano; la copisteria *Espace Capello center* a Bafoussam, in riferimento all'allenatore italiano Fabio Capello. Quest'ultimo esempio, oltre ad illustrare il carattere identitario dell'italiano «a partire dall'evocazione di cui sono capaci segni linguistici» (Vedovelli, 2005: 603), evidenzia anche la dimensione dell'italiano come "lingua di contatto". Notiamo, infatti, la compresenza dell'italiano con altre due lingue presenti sul territorio locale: francese, inglese.

La tabella 2 illustra le varie combinazioni linguistiche delle insegne che abbiamo esaminato. Da tale tabella, emerge che sono presenti nel nostro *corpus* una cinquantina di insegne bilingui francese-inglese e diciassette insegne, esclusivamente monolingui, in italiano. Sono invece otto le insegne trilingui (francese-inglese-italiano) raccolte. Questi dati rilevano il dialogo e il contatto tra l'italiano e le lingue locali, nonché le varietà pidginizzate, come il *camfranglais*.

Tabella 2. *Grado di plurilinguismo delle insegne raccolte*

COMBINAZIONI LINGUISTICHE	INSEGNE
Francese-Italiano	51
Italiano	17
Francese-Italiano-Inglese	8
Italiano-Inglese	7
Francese-Italiano-Latino	1
Italiano+9 lingue, tra il <i>camfranglais</i>	1
Pseudoitalianismi ed espressioni legate all'italianità	11

La figura 6 illustra una delle insegne monolingui, con l'italiano come *lingua dominante* e, al contempo, *lingua rilevante*.

Figura 6. Negozio di moda "Intima", New-Bell, Douala



6.3. Le espressioni iconografiche

Il legame con l'italicità è ripreso o talvolta addirittura ricostruito attraverso l'utilizzo di «segni appartenenti anche a codici diversi da quello verbale [...], segni come la bandiera italiana o i suoi colori, immagini che si riferiscono all'Italia, come il profilo della penisola, o la stilizzazione di alcuni monumenti (la Torre di Pisa, il Colosseo ecc.) o elementi che stereotipicamente la richiamano (uno spartito musicale, una gondola ecc.)» (Barni e Bagna, 2007: 544). Oltre ad un motivo di tipo pubblicitario, le immagini sulle insegne in Camerun costituiscono il mezzo ideale di comunicazione anche per fare in modo che il messaggio sia facilmente comprensibile. Nelle insegne del nostro corpus abbiamo rilevato codici iconografici come i colori della bandiera italiana, la mappa dell'Italia, immagini di pizze, panini, piatti di spaghetti, ecc. La figura 7 illustra bene questa idea.

Figura 7. Ingresso di "La Pizzeria", Bonapriso-Douala



6.4. Le espressioni polirematiche e cristallizzate

Le espressioni polirematiche sono definite dal *Dizionario italiano De Mauro* come «un gruppo di parole che ha un significato unitario, non desumibile da quello delle parole che lo compongono, sia nell'uso corrente sia in linguaggi tecnico-specialistici». Queste espressioni si vedono anche nelle insegne italiane in Camerun. Prendiamo il caso di *La dolce vita*. Tale espressione è entrata nella comunicazione quotidiana soprattutto dopo la "Palma d'oro" ricevuta al *Festival di Cannes* nel 1960 dall'omonimo film di Federico Fellini. Se Marcello Mastroianni, il protagonista del film, intendeva descrivere la vita mondana romana, mezzo secolo dopo, l'espressione *La dolce vita* sembra costituire il

paradigma della bellezza, dell'eleganza e del buon gusto a cui l'Italia viene associata.

Notiamo che oltre al Camerun, abbiamo trovato insegne con questa scritta anche in altre città africane quali Dakar, Libreville, Maputo, Abidjan e Glenashley (Sudafrica). Ed escludendo il caso di Dakar dove l'insegna *La dolce vita* si riferisce ad un negozio di abbigliamento, nelle altre città africane indicate, tale espressione fa riferimento all'alimentazione (bar, ristoranti e pizzerie).

Gli italianismi si possono analizzare anche attraverso la presenza delle *espressioni cristallizzate*, cioè delle «forme complesse non attestate nel dizionario come polirematiche, ma il cui uso è stato rilevato con una frequenza da rendere tali espressioni in un certo senso bloccate e sentite dai locutori stranieri come inscindibili» (Bagna e Barni, 2007: 538). Il settore della cucina è sempre in prima linea con espressioni come *ristorante italiano, trattoria italiana, pizzeria italiana*. L'aggettivo italiano/a nasce dalla volontà di rispondere al gusto dei clienti, ma è anche un'occasione per rivendicare in qualche modo l'autenticità della cucina italiana, della cui popolarità molti cuochi stranieri s'investono anche nella preparazione e commercializzazione delle pietanze. Alcune espressioni sono invece diventate cristallizzate perché rappresentano delle catene di ristoranti presenti in diverse città del Camerun. Ad esempio con la presenza dell'azienda *La Pasta S.A.* in Camerun, l'espressione *La pasta* è diventata un "prodotto" alimentare conosciuto dalle famiglie locali oltre ad essere, una "espressione" visibile nel panorama linguistico camerunense e usata dalle popolazioni autoctone. I dati presentati in questo lavoro in riferimento a tale espressione sono senza dubbio numericamente insignificanti rispetto alla sua effettiva presenza, in quanto questa espressione compare nei pannelli pubblicitari in vari quartieri e in tutte le città del Camerun. È il caso di molte altre catene commerciali, quali *Panzani, Broli, Familia*, i cui nomi rimandano alla lingua italiana, anche se, come abbiamo visto, in alcuni casi non appartengono agli imprenditori italiani.

6.5. *Creatività e libertà linguistica*

Se la presenza in Camerun di alcune insegne in cinese e arabo segnala l'identità socio-culturale dei negozianti, le insegne in italiano, come abbiamo rilevato nella nostra indagine, sono scritte non solo da italiani ma anche da camerunensi o negozianti di altre nazionalità, che dimostrano così la loro passione per i prodotti e personaggi emblematici italiani, nonché per il valore identitario che essi rappresentano. Il fatto che alcuni nomi propri o comuni importanti non siano sempre scritti correttamente nelle insegne ne è la dimostrazione: ricordiamo alcuni esempi come *Del Pierro Restaurant* (Yaoundé), bar *Le Milano Plus* (Douala), negozio *Les îles aux Bambinos* (Douala), negozio di parrucchiere *Femina feeling* (Douala).

L'italiano consente, quindi, di creare un territorio di confine e di contatto che rende possibili intricati sovrapposizioni, scambi, interferenze e miscugli linguistici che costituiscono risorse espressive per il territorio e dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità, innanzitutto linguistica. Proprio per questo motivo, si assiste a quel fenomeno che dà luogo alle parole analizzate in questo lavoro e chiamate *pseudoitalianismi*, cioè «parole che sembrano italiane nella loro forma, ma che in realtà sono prodotte da stranieri, all'estero, con l'intento di apparire italiane proprio per la connotazione positiva che una parola italiana evoca e che fornisce al referente cui si lega» (Vedovelli, 2014: 294).

7. CONCLUSIONI

Questo lavoro ci rivela che gli italianismi veicolano valori semantici e simbolici positivi, una positività che a volte è evocata dal solo uso di un qualsiasi elemento linguistico italiano. Questi italianismi, ovvero gli esotismi linguistici che abbiamo analizzato, e che caratterizzano le strade e le piazze della realtà urbana camerunense, si determinano come una traccia italiana (o pseudoitaliana) di lingua e cultura capace di connotare un territorio in cui gli elementi idiomatici italiani in molti casi non sono entrati per le vie tradizionali e già battute dell'emigrazione antica o nuova (Casini e Siebetchu, 2014). E nonostante questo “svantaggio”, che in realtà consideriamo come un punto di forza rispetto alle altre lingue straniere (come emerge nelle già citate ricerche svolte a livello globale), anche in Camerun, l'italiano costituisce la principale lingua nel panorama linguistico urbano, escludendo le due lingue ufficiali, il francese e l'inglese (e l'arabo nell'area settentrionale del paese). Dalla nostra ricerca si evince che nonostante l'italiano sia stato inserito recentemente nel paesaggio linguistico del Camerun, esso ha una maggior visibilità rispetto ad altre lingue straniere storicamente presenti nel paese. L'analisi delle diverse forme e dei diversi modi in cui la lingua italiana si manifesta nel mercato delle lingue è quindi uno strumento per misurare il grado di penetrazione, di diffusione, di contatto, di pace linguistica, ma anche di competitività dell'italiano in Camerun. Tale presenza è la testimonianza di una lingua, l'italiano, che in Camerun, come in tutto il continente africano, «non intende avere per forza uno statuto di lingua dominante o di lingua ufficiale, ma vuole essere una lingua viva, studiata, [insegnata] e amata dalle popolazioni locali e che riconcilia queste ultime con le loro lingue locali» (Siebetchu, 2011a: 515). In realtà, il fatto che l'italiano sia *lingua dominante* o *lingua rilevante* nelle insegne è sicuramente un segnale della sua penetrazione nello spazio linguistico locale camerunense. Tuttavia, il fatto di condividere gli spazi dei cartelloni pubblicitari e delle insegne con altre lingue, tra cui le lingue e varietà locali camerunensi, è naturalmente una scelta commerciale, ma a nostro avviso è anche una prova simbolica della pace linguistica tra l'italiano e le lingue camerunensi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Binam Bikoï C. (a cura di) (2012), *Atlas linguistique du Cameroun. Tome 1: Inventaire des langues*, Centre International de Recherche et de Documentation sur les Traditions et les Langues Africaines, Yaoundé.
- Bagna C. e Barni M. (2007), “La lingua italiana nella comunicazione pubblica/sociale planetaria”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVI, 3, pp. 529-553.
- Calvet L.-J. (2002), *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.
- Casini S. e Siebetchu R. (2014), “Italianismi, marchi, migrazioni nel mondo globale. Nutrire il pianeta in una prospettiva linguistica”, in *Fondazione Migrantes, Rapporto Italiani nel Mondo 2014*, Tau, Todi, pp. 446-457.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M. e Miraglia L. (2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.

- Feussi V. e Eloundou Eloundou V., Tsofack J.B. (2013), *Diversité sociolinguistique et pratique éducatives au Cameroun*, Repère DoRiF n.3 - *Projet de recherche sur le multi/plurilinguisme et alentours*:
http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?dorif_ezine=a4211572e6fb6bbc0755b986fe03ab91&art_id=100
- Landry R. e Bourhis R.Y. (1997), "Linguistic landscape and Ethnolinguistic vitality: an empirical study", in *Journal of Language and Social Psychology*, 16, n. 1, pp. 24-49.
- Siebetcheu R. (2009), "La diffusione dell'italiano in Africa. Prospettiva di ricerca", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVIII, 1, pp. 147-191.
- Siebetcheu R. (2010), "La lingua italiana in Africa", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel mondo 2010*, Idos, Roma, pp. 142-153.
- Siebetcheu R. (2011a), *La diffusion de la langue italienne dans l'espace sociolinguistique africain: Histoire, actualité et perspective glottodidactiques*, Éditions Universitaires Européennes, Sarrebruck.
- Siebetcheu R. (2011b), "Africa", in M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 477- 510.
- Siebetcheu R. (2013a), "Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun", in *Educazione Linguistica Language Education*, Vol. 2, n. 2, pp. 725-744.
- Siebetcheu R. (2013b), "Lingua ed emigrazione italiana in Camerun", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Tau, Todi, pp. 119-128.
- Vedovelli M. (2005) "L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXIV, n. 3, pp. 585-609.
- Vedovelli M. (2014), "L'italiano nel mercato globale delle lingue: prospettive, potenzialità, criticità", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2014*, Tau, Todi, pp. 289-297.

SEZIONE 2

LE VARIABILI DELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 IN CAMERUN

LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 COME LUOGO DI INTERCULTURA

Gianna Pallante, Paul-Thierry Elobo⁷⁵

1. INTRODUZIONE

In questo articolo si tratterà di sviluppare, nella prima parte, la tesi secondo la quale la didattica come scienza della trasmissione di conoscenze è anche un modo di acculturare un sapere in un contesto diverso da quello delle sue origini e dà, quindi, sempre luogo a un'intercultura del sapere.

Nella seconda e nella terza parte vorremmo mostrare che in particolare lo studio di una lingua, e in conseguenza la sua didattica, è il luogo privilegiato dell'interculturalità per la valenza riconosciuta al linguaggio e alla lingua di rappresentare la specificità di una cultura.

2. DIDATTICA E CULTURA

La didattica non è solo la scienza della trasmissione del sapere, ma è anche legata e deve tener conto della natura delle conoscenze che si preoccupa di insegnare. Per ben trasmettere un sapere, non deve neanche trascurare la questione delle origini delle discipline scolastiche, come pure le trasformazioni che esse subiscono nella trasposizione didattica.

2.1. *Cos'è la didattica*

Etimologicamente, la parola didattica deriva dal greco *didasko* e significa insegnamento, arte della ripetizione. La didattica indica dunque un modo di intervenire dell'insegnante. Ma oggi, si può senz'altro affermare che è una scienza dell'educazione che riflette sulla pratica dell'insegnamento e dell'apprendimento per migliorare le capacità professionali degli insegnanti. A qualsiasi livello operi, l'insegnante deve saper organizzare i contenuti d'insegnamento e di formazione per una migliore partecipazione degli studenti all'apprendimento; deve interrogarsi sui metodi e sulle tecniche da mettere

⁷⁵ La dott.ssa Gianna Pallante, ha insegnato all'Università Cattolica dell'Africa Centrale dall'anno accademico 1996 fino al settembre 2014. Collabora ancora con la Scuola Normale Superiore dell'Insegnamento Tecnico di Douala e la Scuola Normale Superiore di Maroua. Il dott. Paul Thierry Elobo insegna alla Scuola Normale degli Istitutori dell'Insegnamento Generale e alla Scuola Normale Superiore di Yaoundé.

in opera nell'azione didattica che siano coerenti con gli obiettivi fissati; e, infine, deve interrogarsi su come gli studenti saranno valutati.

La didattica iscrive dunque l'insegnante in un processo di professionalizzazione che gli permette di raggiungere una migliore autonomia e responsabilità professionale. L'insegnante deve interessarsi alla didattica perché, come scrive Gilbert Tsafak (2001: 94)⁷⁶, «dopo la conoscenza della materia da insegnare, quella [...] del modo di insegnare s'impone come un imperativo categorico a ogni aspirante alla professione insegnante». Quindi, oltre all'aver la padronanza dei contenuti della sua disciplina, un insegnante deve essere capace di insegnarli ricorrendo alla pianificazione, agli approcci, alle strategie, agli esempi, ai mezzi, agli strumenti e al materiale appropriati.

Nella loro opera *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage. De la pratique à la théorie*, Carole Raby et Sylvie Viola sottolineano, per precisarne la specificità, che «la didattica precede l'azione in classe e concerne dunque la preparazione degli apprendimenti. Questa dovrebbe essere centrata sulla presa in conto e la selezione dei saperi da acquisire o degli oggetti di apprendimento per una clientela mirata in un ambiente dato» (Raby-Viola, 2007: 9). Una tale comprensione della didattica ci permette di chiarire la confusione che talvolta può esistere con la pedagogia e di precisare, con Michel Develay, che l'azione pedagogica si orienta verso la relazione tra insegnante e allievi nella misura in cui ingloba le azioni concrete che vogliono mettere in applicazione ciò che è teoricamente pianificato (*ivi*: 11-12).

La didattica generale, considerata come una didattica trasversale poiché si applica all'insieme delle discipline, si distingue dalla didattica delle discipline o applicata. Se la prima, infatti, s'interessa ai metodi di insegnamento in generale, la seconda si occupa della pianificazione dell'insegnamento di una disciplina particolare. In matematica, per esempio, si ricorrerà alla risoluzione dei problemi o alla manipolazione concreta per insegnare le frazioni agli allievi, mentre in italiano ci si potrebbe appoggiare su un approccio induttivo o sull'apprendimento attraverso la scoperta per fare acquisire delle regole di grammatica.

In conclusione, il lavoro del didattico consiste prima di tutto nel concepire e mettere in atto degli oggetti di apprendimento che siano adatti agli apprendenti e anche nell'interrogarsi sulla scelta delle strategie di insegnamento da adottare.

2.2. Didattica e trasmissione del sapere

Ci interesseremo qui ai differenti tipi di sapere che sono trasmessi nell'insegnamento, cioè alla natura delle conoscenze che sono veicolate dalle differenti discipline scolastiche. Insegnando, cosa si trasmette in realtà?

Develay nella sua opera *De l'apprentissage à l'enseignement*, nella quale affronta la questione dell'epistemologia dei saperi scolastici, ricorda che una

disciplina scolastica può essere definita a partire dagli oggetti che le sono specifici, dai compiti che permette di effettuare, dai saperi dichiarativi di cui mira l'appropriazione, dai saperi procedurali di cui richiede la padronanza, infine da una matrice che la costituisce come un'unità epistemologica,

⁷⁶ Tutti i testi francesi sono stati tradotti dagli autori di questo articolo.

integrante i quattro elementi precedenti e che le dà la sua coerenza (1992: 32).

Essendo la nostra preoccupazione quella di precisare la natura delle conoscenze che la scuola trasmette, non ci occuperemo in questa sede degli altri elementi caratteristici di una disciplina. Focalizzandoci sulla questione delle conoscenze, noi tratteremo dei saperi dichiarativi e procedurali. Menzioneremo inoltre quelli condizionali che Pierre Fonkoua (2006) indica come parte integrante delle conoscenze trasmesse nell'insegnamento.

a) *Le conoscenze dichiarative*

Sono definite da Develay (1992:36) come «quelle che si esprimono nel linguaggio naturale o in altro linguaggio simbolico». Queste conoscenze possono dunque essere considerate dell'ordine del discorso e corrispondono alle conoscenze già costituite. Uno studente che le possiede può riprodurre integralmente una regola di grammatica, una legge fisica, un teorema di matematica, ma senza essere necessariamente capace di applicarli alle situazioni concrete. Conoscere il pensiero di Kant, ad esempio, non significa necessariamente essere in grado di farne uso in una relazione di filosofia in classe. L'insegnamento tradizionale in L2 si è limitato per molto tempo a far apprendere questo tipo di sapere puramente teorico. La conoscenza del sistema grammaticale di una lingua non assicura la sua utilizzazione funzionale nelle situazioni di comunicazione autentica. Altre conoscenze, e in particolare quelle procedurali e condizionali, sono allora richieste.

Se l'insegnamento di questo tipo di conoscenze dichiarative non è negativo in sé, bisogna sempre avere presente che in questo caso, per un allievo, conoscere non significa comprendere e ancor meno applicare. Le conoscenze dichiarative sono dei nomi, delle nozioni, dei fatti, dei concetti. Corrispondono anche a ciò che Claude Cazenabe (2003: 220). chiama, citando Pascal Galvani, «la dimensione formale dei saperi teorici» e che descrive come dei saperi esterni al soggetto, di cui questi ha tuttavia bisogno per ben conoscere il mondo e gli altri. È il caso per esempio, nel quadro della formazione interculturale che l'autore descrive, dei dati fattuali politici, geografici, demografici, ecc. insomma delle informazioni relative a tale o talaltro paese o ai suoi abitanti.

b) *Le conoscenze procedurali*

Sono quelle che si esprimono in una attività finalizzata. Come scrive Develay (1992: 41), le conoscenze procedurali sono «una serie organizzata di azioni che permettono di raggiungere l'obiettivo perseguito». Sono dunque una categoria di conoscenze che corrisponde al saper-fare, al punto che se ne parla sempre in termini di metodo, di tecniche, di procedure, di strategie (*ivi*: 41). Per permettere agli allievi di costruire delle conoscenze procedurali è necessario metterli in un contesto di azione dove sono chiamati a realizzare dei compiti reali. In didattica dell'italiano, per esempio, l'insegnante può condurre l'allievo a raccontare un avvenimento della sua vita, a prendere un messaggio al telefono o a simulare una conversazione telefonica. Nelle tre dimensioni del sapere che presenta, Cazenabe (2003: 221), sempre citando Galvani, parla piuttosto della «dimensione pratica dei saperi di azione [...] [che] si situa al livello della rappresentazione e dell'emergenza del gesto. I saperi d'azione corrispondono all'impulso che riceve l'allievo da parecchi tentativi ed errori o da un insegnamento

interiorizzato al termine del quale diventa capace, per esempio, di andare in bicicletta. Aggiunge che, visto che questa dimensione del sapere contribuisce alla diversificazione delle forme di acquisizione del sapere, la sua riabilitazione in seno alle nostre istituzioni di formazione, spesso molto teoriche, si rivela essenziale (*ivi*: 221-222).

c) *Le conoscenze condizionali*

I saperi condizionali, come scrive Fonkoua (2006: 170), appartengono al campo del saper-essere e utilizzano le conoscenze dichiarative e procedurali. Lo studente raggiunge questo livello di conoscenza nel momento che sa quando, dove, come e perché fare questa o quella cosa. I saperi condizionali garantiscono un certo spirito critico all'apprendente, una certa indipendenza nell'utilizzazione delle conoscenze e favoriscono il *transfert* degli apprendimenti. Fare uso della formula appropriata per risolvere un problema di matematica o di fisica, è un esempio di conoscenze condizionali. Il sapere condizionale non è altro che un sapere divenuto personale, singolare. Cazenabe (2003: 222), citando Galvani, parla infatti della «dimensione simbolica dei saperi», nella misura in cui essa permette di dare «un valore, un senso simbolico alle interazioni di cui siamo stati oggetti o soggetti». Nutrendosi e trascendendo nello stesso tempo le due altre dimensioni del sapere, il sapere simbolico o condizionale riempie l'apprendente «della capacità di comprendere e di comprendersi realizzando così un equilibrio massimo tra la totalità della persona e il suo ambiente» (Legroux, cit. in *ivi*: 223). E, precisa Cazenabe, è «esplorando i miti esistenti in ciascuno di noi attraverso un insieme di procedimenti, miranti a esplicitarli senza giudicarli, che la formazione si iscriverà veramente nella storia di ciascuno, anzi di tutti».

In definitiva, è questione di notare che l'insegnamento, come lo concepiamo, riposa sulla messa in sinergia di questi tre tipi di saperi che sono, l'uno come l'altro, ugualmente importanti. C'è dunque un'interdipendenza necessaria di cui bisogna tener conto nella trasmissione delle conoscenze la cui natura può variare. Privilegiare una sola forma conduce a degli squilibri nella personalità dell'apprendente.

2.3. *La dimensione culturale del sapere da insegnare*

La questione che ci preoccupa ora è quella dell'origine dei saperi scolastici e delle trasformazioni che essi devono subire per diventare conoscenze suscettibili di essere apprese dagli studenti. In generale, si considerano i saperi scolastici come obiettivi e neutri e come tali possono essere trasmessi in ogni situazione e in tutti i contesti. Abbiamo già avuto l'occasione di affrontare questa problematica nell'opera: *Enseignement et culture*, nella quale abbiamo difeso la tesi in favore di una presa in conto del contesto culturale nel quale gli insegnamenti erano dispensati (Pallante, 2010).

Develay (1992:2 4) rileva che, se in matematica il sapere-sapere può apparire come il referente di partenza del sapere scolastico, le altre discipline si ispirano anche alle pratiche sociali di riferimento. «Saperi eruditi e pratiche sociali di riferimento sono dunque all'origine dei saperi scolastici». In altre parole i contenuti da insegnare sono elaborati a partire dai saperi eruditi, dalle pratiche sociali e dalle scelte assiologiche che corrispondono ai valori rivendicati dalle autorità responsabili. Ciò significa che per un dato periodo storico e in un ambiente specifico, l'accento è messo su certi valori e necessità sociali sulla cui base s'impone un lavoro di didattizzazione. Si sa per esempio

che fino ad un'epoca recente, la filosofia della natura metteva in rilievo la supremazia dell'uomo su di essa, ma oggi la preoccupazione sempre più crescente del saccheggio e dello spreco conduce ad accordare un interesse particolare al controllo rispettoso della natura attraverso la problematica dello sviluppo durevole.

I saperi scolastici sono dunque portatori di valori e di necessità sociali la cui analisi svela in ultima istanza le opzioni etiche stabilite da una società. Le conoscenze da insegnare tendono sempre verso un ideale, verso un tipo di esistenza e di società umane. Non esistono dunque dei saperi neutri. Essi sono sempre elaborati a partire dai saperi eruditi e dalle pratiche sociali che testimoniano l'influenza che l'ambiente ha su di loro, dal luogo della loro emergenza o semplicemente dal loro carattere culturale.

Così insegnando, si trasmette sempre una cultura. Ciò significa che ogni insegnamento è alla base della diffusione dei valori non soltanto che gli sono propri come disciplina⁷⁷, ma anche culturali e che lo iscrivono in un contesto particolare. Così quello che fa il carattere scientifico di un sapere non è la sua capacità a liberarsi di ogni contingenza storico-culturale, ma piuttosto la sua natura a espandersi al di là del suo luogo di emergenza. Si potrebbe dire che la scienza è un sapere che ha la capacità di universalizzarsi a partire da una cultura. E quando si sa che il bambino che arriva a scuola è anche portatore di valori culturali ed è segnato dal suo luogo di origine, la scuola non può che apparire come spazio di incontro di differenti culture chiamate a comunicare e a dialogare.

Non è sufficiente che l'insegnante lo desideri perché gli allievi imparino, è anche importante stabilire le condizioni nelle quali l'apprendimento si possa svolgere più efficacemente. Numerosi studi hanno mostrato che quando l'insegnamento si svolge senza prendere in considerazione le realtà culturali degli apprendenti, ci sono forti probabilità che gli insegnamenti ricevuti siano come una vernice messa sulla personalità degli studenti. Noi pensiamo che attraverso la nozione di trasposizione didattica, l'insegnante diventi un attore di primo piano nel condurre questo dialogo di culture, perché si pone la questione di come passare dal sapere da insegnare al sapere insegnato (Develay, 1992: 18-29).

In effetti, cosciente del fatto che un sapere da insegnare viene da una cultura che lo marca come tale, il processo di trasposizione didattica obbliga l'insegnante a operare dapprima una de-contestualizzazione del sapere, liberandolo dalle sue condizioni di emergenza, e in seguito a compiere una ri-contestualizzazione attraverso la quale il sapere è introdotto nella cultura di accoglienza. Così, attraverso i processi di de-contestualizzazione e ri-contestualizzazione, l'insegnamento diventa uno spazio in cui le culture entrano in dialogo. E questo è tanto più vero per l'insegnamento della lingua che è considerata da tutti come l'elemento che rappresenta simbolicamente tutta la cultura.

Si può concludere dunque che i saperi scolastici hanno origine da situazioni culturali particolari e contribuiscono a fare dell'insegnamento, e nel caso specifico dell'insegnamento delle lingue, un luogo possibile di interculturalità.

⁷⁷ La geometria e la matematica, ad esempio, sono sempre state insegnate, non solo perché le loro nozioni sono importanti in molti campi della vita reale, ma anche come formazione al pensiero logico. Non è un caso che Platone avesse scritto sul frontespizio della sua Accademia: «Non si entra se non si è geometri».

3. LINGUA E INTERCULTURALITÀ

In questa seconda parte inizieremo dunque col trattare il rapporto tra linguaggio e cultura, per passare poi alla relazione della lingua con la tradizione, per comprendere in quale misura la trasmissione di una L2 può diventare il luogo per eccellenza di intercultura.

Questo approccio antropologico si basa sulla nostra convinzione che le considerazioni didattiche, come quelle pedagogiche, se non tengono conto della struttura profonda dell'uomo, creano solo problemi che s'ingrandiscono a dismisura. E il compito dell'educazione, come anche della didattica, è prima di tutto quello di inscrivere nell'apprendente l'umano, come è concepito in una cultura.

3.1. Linguaggio e cultura⁷⁸

Una verità condivisa quasi universalmente oggi è che l'uomo si definisce come *ζῷον λογὸν ἐκβῶν*, cioè per il fatto che parla. Il linguaggio diventa così "simbolo della cultura" per la sua funzione cognitiva e il suo ruolo nella formazione del mondo umano (Montani, 1991: 117-118).

All'interno del fenomeno culturale, il linguaggio manifesta una *weltanschauung*, una visione del mondo, perciò apprendere una lingua non solo permette di entrare in un mondo di conoscenze, di valori, di usi e costumi, ma apprendere delle parole, che indicano la realtà, manifesta anche la capacità di astrazione dell'uomo. Pensiero e linguaggio sono, come ritiene Ernst Cassirer, due aspetti dello spirito umano che lo distinguono dagli animali (Cassirer, 1975: 170-171).

Anche se nel pensiero classico il *logos*⁷⁹ era interpretato come *ragione*, come capacità di pensare, oggi *logos* significa piuttosto linguaggio che permette all'uomo non solo di esprimere il proprio pensiero agli altri, ma ha anche una portata morale perché evidenzia l'utile e il nocivo, il giusto e l'ingiusto (Gadamer, 1991: 57-58). Tutte le attività culturali, l'educazione, la storia, la politica, il diritto, l'economia, l'arte ecc., sono fondate sul linguaggio e si trasmettono con il linguaggio che esprime non solo la conoscenza, ma anche il giusto e l'ingiusto.

Se oggi sembra scontata questa acquisizione, è solo tardivamente che nel pensiero filosofico se ne è compresa tutta la portata. Nel pensiero biblico – dal racconto della creazione e della Torre di Babele fino all'incarnazione del *Logos* e alla Pentecoste – si trova già questa accentuazione sul linguaggio, ma in filosofia è solo con Johann Herder e Wilhelm von Humbolt che si precisa la natura dell'uomo come *loquens*. Non esiste dunque, come lo si immaginava un tempo, uno stato primitivo dell'uomo senza linguaggio. Humbolt, afferma Gadamer, ha chiarito che la diversità delle culture nelle diverse epoche si basa sul linguaggio e che «si poteva apprendere a riconoscere nello specchio della lingua le visioni del mondo secondo i popoli, ed anche in particolare la

⁷⁸ Riprendiamo qui il pensiero di G. Pallante, *Herméneutique du dialogue interculturel*, Thèse de doctorat, Rome 2013. Cap. 2, par. 2.2.

⁷⁹ *Lógos*: «Derivato dal greco *légein* (riunire, cogliere, scegliere, da cui deriva contare, raccontare, dire), *lógos* è uno dei termini che, nel pensiero greco, ha la più grande polivalenza, vede molto presto i suoi usi speculativi andare oltre la sua accezione ordinaria». M. Nancy, 1990, *Lógos*, in *Encyclopédie philosophique Universelle, Les notions philosophiques, Dictionnaire*, T. 2, Paris, PUF, 1501.

costituzione della loro cultura» (*ivi*: 59).

Gadamer mette l'accento su alcune caratteristiche del linguaggio: l'oblio di sé, la relazione all'altro o la sua negazione e l'universalità.

Non siamo coscienti del linguaggio, ma vi siamo immersi, perché ogni riflessione, anche sul linguaggio, lo suppone. Esso non è dunque un mezzo di cui disporre, ma imparando a parlare, noi impariamo a conoscere il mondo, gli uomini e infine noi stessi.

Parlare significa sempre parlare a qualcuno, perciò in esso si esprime sempre la relazione tra un *Io* e un *Tu*. Il linguaggio appartiene alla sfera del *Noi*, è sempre dialogo dove può regnare «uno spirito, buono o cattivo, uno spirito di paralisi o di arresto o uno spirito di comunicazione e di scambio pieno tra *io* e *tu*» (*ivi*: 64). Ma se il linguaggio rivela, può anche nascondere, può manifestare la verità, ma anche la menzogna. Se manifesta l'essere può diventare anche luogo di apparenza.

La portata del linguaggio è universale, perché tutto può essere detto a condizione che «il pensiero pensi qualche cosa». Ogni detto rinvia al non-detto e ciò si comprende meglio nel lavoro di traduzione di testi orali o scritti, dove tradurre il semplice detto impedisce di comprendere realmente un testo (*ivi*: 64-67).

Il linguaggio è dunque alla base della cultura perché è alla base della comunicazione e della trasmissione. Ed è attraverso il linguaggio che la tradizione entra nella dinamica della conservazione e del rinnovamento.

3.2. *Lingua e tradizione*

Per continuare questo lavoro di chiarificazione ci sembra importante soffermarsi sulla distinzione tra lingua e linguaggio. Il linguaggio, infatti, rinvia alla facoltà umana di esprimersi e di comunicare attraverso segni gestuali o verbali, mentre la lingua è un sistema codificato, intenzionale, attraverso il quale il linguaggio si esprime in modo verbale o scritto (Montani, 1991: 120).

Linguaggio e lingua sono legati, ma l'uno si può considerare la struttura universale, mentre le lingue sono l'aspetto particolare della comunicazione, della cultura. Il linguaggio è naturale, ma la lingua è culturale nel senso che è un prodotto sociale e un insieme di convenzioni per poter radicare la comunicazione tra gli individui di una società. Imparare una lingua è entrare in essa. Cassirer (1975: 191-192) insiste sul fatto che l'uomo prende coscienza della sua lingua solo quando ne impara una straniera e Gadamer afferma che voler insegnare alle elementari la grammatica o la sintassi della lingua materna, è come una perversione dell'ordine naturale delle cose. Infatti più una lingua è viva e meno se ne è coscienti (Gadamer, 1991: 63). E, come osserva Cassirer, quando il bambino impara una lingua, nello stesso tempo la ripete e l'inventa di nuovo (*ivi*: 314).

È attraverso la lingua che gli elementi di una cultura sono trasmessi. La lingua non è solo strumento di comunicazione, ma è anche simbolo che fonda la cultura. Senza la lingua, la cultura non esisterebbe e senza trasmissione la cultura sarebbe sempre al punto di partenza perché non ci sarebbe tradizione. La lingua è dunque un elemento fondatore, ma è anche storia ed eredità di un popolo e, per il fatto che fonda e trasmette la cultura, è legata a doppio filo alla tradizione. Per questo dobbiamo capire cosa significa la tradizione che spesso si confonde con la cultura e con il costume.

Etimologicamente “tradizione” deriva dal latino *tradere* e significa “ciò che è

trasmesso” e non si trasmettono solo le norme sociali, ma anche i significati, i valori, le opere. Ma per ben comprendere la cultura vogliamo esporre la classificazione fatta dalla sociologia americana che distingue le norme sociali in *folkways*, *mores* e *leggi* (Montani, 1991: 146-147).

I *folkways* (usanze, consuetudini, abitudini) sono modi di agire comuni in una società, trasmessi in maniera non intenzionale, come il modo di mangiare, di vestirsi, di imparare la lingua e i ritmi delle danze. Variano anche all'interno di una stessa cultura secondo l'età, il sesso, i gruppi etnici, la classe sociale, ecc. e costituiscono le fondamenta stesse della cultura. Una volta assimilati diventano delle abitudini che semplificano la vita quotidiana e nella maggioranza dei casi non costituiscono un obbligo morale. La trasgressione dei *folkways* non comporta delle sanzioni, ma la derisione o il rifiuto di approvazione sociale.

I costumi (dal latino *mos, moris*), come comportamento morale, sono modi di vivere essenziali al bene sociale. Rappresentano il nucleo che regola la vita e originano il giusto e l'ingiusto. Si può dire che i costumi sono accompagnati dai tabù. La loro violazione è considerata un pericolo per gli altri. Mentre i *folkways* cambiano facilmente e non obbligano veramente, i costumi costituiscono un'obbligazione sociale e resistono al cambiamento.

Ma quando le società diventano più complesse, i *folkways* e i costumi non riescono più a garantire la società: si richiedono allora l'organizzazione e la promulgazione di leggi che costringano i membri della società ad applicare i costumi. Da qui l'obbligo di mettere insieme un codice di leggi, un sistema legale con personale specializzato.

Ora, per continuare la nostra riflessione sulla lingua e comprendere il dialogo interculturale bisogna ritornare alla tradizione. La tradizione è sì il sistema di *folkways*, costumi e leggi che sono trasmessi, ma comprende anche le conoscenze, i valori, le leggi non scritte che si trasmettono “in e attraverso” una lingua.

La cultura, allora, continua ad esistere solo perché è trasmessa. Nel momento in cui non s'incarna più nei suoi membri, diventa un oggetto appartenente al passato, diventa archeologia. Il tradizionalismo infatti confonde la tradizione con i *folkways* e i costumi e la considera come un dato indipendente dal radicamento che avviene nel bambino attraverso l'educazione. Se la tradizione non è più trasmessa, non è vivente e volerla ritrovare nella società diventa un controsenso e mostra solo la nostalgia del passato.

Quando parliamo di tradizione, di ciò che è trasmesso, dobbiamo pensare alla parte migliore che vogliamo dare in eredità ai nostri figli. Quando questo passaggio è fatto, la tradizione diventa “orizzonte di comprensione” di cui non ci si sbarazza come di un abito usato. Ogni relazione all'altro, all'interno e all'esterno della cultura, è orientata dalla precomprensione che ci viene da essa, è un fatto di cui si può soltanto prendere coscienza.

La tradizione è in noi e manifesta la nostra precomprensione del mondo, il nostro orizzonte interpretativo che non si deve confondere con il pregiudizio. Il filo che separa precomprensione e pregiudizio è molto sottile. Nell'Illuminismo si considerava pregiudizio tutto ciò che era estraneo al buon uso della ragione, senza distinguere il pregiudizio che ci viene dalla precomprensione, dai prerequisiti presenti in ogni conoscenza acquisita o dai pregiudizi che nascono dall'ignoranza.

L'Illuminismo respinge tutte le verità che «sono antiche e garantite da delle autorità»

(Gadamer, 1996: 299)⁸⁰. Ma non ogni autorità attribuita a delle persone è contro ragione, se ha il suo fondamento in un atto di riconoscimento dell'altro come superiore in giudizio e che quindi il suo giudizio è più perspicace del nostro. Riconoscere la sua autorità in questo caso è un atto della ragione, cosciente dei suoi limiti, e l'obbedienza non è cieca, ma ha il suo fondamento in un atto di libertà e di ragionevolezza, se riconosce al superiore la capacità di vedere «le cose da un punto di vista più alto, o perché è più esperto, dunque, qui ugualmente, perché supera in conoscenza» (*ivi*: 301).

L'educatore, lo specialista, il superiore, e nella cultura l'anziano, godono di questo tipo di autorità; i pregiudizi che essi trasmettono provengono dalla legittimità della loro persona e dalla fiducia che si accorda loro⁸¹. Tutte le culture, se sono liberamente vissute, possiedono un'autorità fondata sul costume e sulla tradizione, e il termine tradizione significa «il fatto di imporsi senza essere stato prima fondato con ragione» (*ivi*: 302). Tradizione e ragione, autorità e ragione, non si oppongono allora in maniera assoluta. E al di là di ogni ragionamento, non è questione di prendere le distanze dalla tradizione, perché «al contrario non smettiamo di essere nella tradizione», essa non è «qualcosa d'altro, di estraneo; si tratta sempre di qualcosa che ci appartiene» (*ivi*: 303).

Così per comprendere la tradizione bisogna avere un "orizzonte" storico che si acquisisce rimettendosi nella situazione nella quale essa è stata concepita. E il concetto di orizzonte esprime la necessità di vedere in una prospettiva più ampia e abbracciare un insieme più vasto e in proporzioni più giuste. Comprendere la tradizione suppone dunque una fusione di orizzonti «perché l'antico e il nuovo non cessano di congiungersi per imporsi in modo vivente» (*ivi*: 328).

Questa fusione è il primo atto di interculturalità tra la tradizione dei nostri antenati e noi, quello che possiamo chiamare intra-culturalità. «Essa non si irrigidisce nell'alienazione di una coscienza passata, al contrario è raccolta dall'orizzonte della comprensione propria del presente» (*ibid.*) per interpretarlo, applicarlo e meglio progettarsi nel futuro.

4. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 LUOGO POSSIBILE DI INTERCULTURALITÀ

Ogni atto di comprensione avviene, come abbiamo mostrato, in un linguaggio e in una lingua. E, senza ritornare sul tema, lo applicheremo alla didattica della L2 per comprendere come questa diventi luogo privilegiato di intercultura.

In un primo momento tireremo le conseguenze di una concezione della didattica come scienza che assume il compito di inscrivere il sapere nei discenti e in un secondo tempo tratteremo i risvolti della concezione dell'insegnamento della lingua come espressione di cultura. Terremo in debito conto i temi trattati nelle tesi (in allegato 1) degli studenti e dei professori della Scuola Normale Superiore di Maroua (ENS).

⁸⁰ Non bisogna dimenticare che in Francia al tempo dell'Illuminismo il popolo era sottoposto a ogni tipo di esazione dalle autorità religiose o aristocratiche.

⁸¹ Quando si parla di autorità non bisogna solo pensare all'autorità di un potere politico, ma anche a quella di un autore, per esempio in filosofia, o di un testo antico, o di una teoria.

4.1. *La didattica di una L2*

La didattica deve non solo far leva sulla memoria delle parole di una lingua, ma deve iscriverla nell'allievo. Non è neanche solo questione di imparare a usarla, ma per possederla è questione di entrare nella mentalità del popolo che l'ha elaborata, nella sua cultura dunque. La didattica deve veicolare i tre tipi di sapere: quello dichiarativo, quello procedurale e quello condizionale.

Nell'insegnamento di una L2, e dunque anche dell'italiano L2, gli studenti-professori di Maroua, nelle loro ricerche, hanno tenuto conto di due tipi di considerazioni. La prima di carattere tipicamente didattico, cioè come trasmettere le basi della L2, e la seconda di carattere interculturale, ovvero come la L2 interferisce con la L1 che, nel caso dell'Africa in generale e del Camerun in particolare, non coincide a volte con la lingua materna.

Il primo campo di ricerca si preoccupa di far apprendere la L2 adattando il metodo e i mezzi didattici alla psicologia dello sviluppo dell'allievo, secondo i diversi livelli di età. Possiamo dire che questa preoccupazione abita la maggior parte degli argomenti delle tesi, come si può ben rilevare dai loro titoli (v. allegato 1). Riteniamo che insistere sul metodo e sui mezzi più idonei sia un atteggiamento legittimo dell'insegnante, anche se la lingua bisogna trasmetterla in maniera più naturale possibile, come abbiamo già osservato.

L'approccio comunicativo, nella trasmissione della L2, fa parte integrante delle strategie di apprendimento, ma anche questo, più procedurale, può restare giustamente solo a livello di pratica della lingua. Le soluzioni, proposte dagli studenti-professori, sono ricercate nel buon apprendimento della grammatica e nell'uso di alcuni strumenti come la letteratura, la canzone, il gioco, il teatro, gli audiovisivi e Internet.

Un'altra preoccupazione presente nelle ricerche è quella concernente la motivazione che spinge l'allievo all'apprendimento dell'italiano L2: un buon risultato, infatti, è sempre proporzionale alla motivazione. Se, come accade nella maggioranza dei casi, la L2 è appresa solo per raggiungere uno statuto sociale, che può essere un ricongiungimento familiare o la possibilità di studiare in Italia, alle prime difficoltà gli studenti possono facilmente scoraggiarsi. La lingua in tali situazioni è solo un "utensile"; in nessun caso si tiene conto della realtà essenziale di una lingua, che è la comunicazione della cultura.

Inizialmente la preoccupazione di stabilire un buon curriculum ha sollecitato la curiosità scientifica di alcuni studenti-professori, soprattutto perché, quando l'italiano è stato introdotto legalmente nei licei in Camerun, non esisteva ancora un curriculum adatto e sperimentato.

4.2. *Insegnamento della L2 e interculturalità*

Perché ci sia intercultura dobbiamo essere in presenza di almeno due culture diverse. Il dialogo non può esserci senza alterità. Lo stesso vale per l'insegnamento delle lingue. Perché ci sia intercultura deve maturare la coscienza di essere di fronte ad una diversità. Per questo non siamo d'accordo con la posizione di Wolfgang Welsch che arriva quasi a dissolvere, secondo noi, il concetto di cultura, convinto che per poter dialogare occorre

sorpassare la concezione di cultura come «un'idea di cultura isolata e sferica» (Welsch, 2008: 148).

Anche per noi una cultura “isolata e sferica” non rende possibile l'interculturale, ma si tratta più di aprire le culture e di accentuare il prefisso *inter*, piuttosto che dissolverlo, cosa che non è affatto scontata in un mondo dove la globalizzazione planetaria ama l'infusione della liquidità, come presentata da Zygmunt Bauman, piuttosto che chiarezza della diversità (Bauman, 2006).

Se la lingua manifesta una visione simbolica del mondo, e crea nell'uomo una visione particolare del mondo, insegnare una L2 è allora per eccellenza luogo di incontro tra culture. Imporre una lingua in modo forzato vuol dire imporre una cultura, una tradizione altra, e condurrebbe a un genocidio culturale che farebbe perdere all'umanità un patrimonio millenario di modi di pensare, e sarebbe paragonabile alla perdita generalizzata delle specie animali e vegetali. E accettare oggi l'omologazione crescente verso l'inglese come lingua internazionale, significa giustamente accettare un movimento ideologico che vorrebbe ridurre il mondo ad una sola visione del mondo (Pallante, 2013).

L'approccio alla trasmissione della lingua italiana L2 legato ad una preoccupazione interculturale a Maroua è iniziato nel 2011 con la tesi *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'Ens di Maroua: Approccio interculturale*. Si è iniziato così a prendere lentamente coscienza che la lingua non è solo un utensile da imparare ad usare, ma lo strumento privilegiato di comunicazione con un'altra cultura. E siccome i giovani delle scuole superiori, che iniziano il cammino dell'apprendimento dell'italiano in Camerun, sono già immersi almeno in altre due lingue, ancor prima delle interferenze propriamente culturali, ci sono interferenze di carattere linguistico, come è ben indicato dal titolo della tesi *Francese, italiano e lingue camerunensi a contatto: indagine sugli errori degli apprendenti d'italiano L2 presso il Liceo Classico e Moderno di Maroua*, discussa nel 2014.

Ma è la tesi *Didattica dell'italiano L2 nelle scuole secondarie camerunensi: verso una pedagogia interculturale*, discussa ugualmente nel 2014, ad iniziare una riflessione sulla pedagogia interculturale che secondo noi è da incoraggiare, perché può far prendere coscienza che la situazione del Camerun, come quella di tutta l'Africa, è in continuo contesto di interculturalità, per il fatto che i saperi scolastici sono sempre trasmessi in una lingua che veicola una cultura diversa da quella della lingua materna locale, cioè dalla cultura tradizionale, orizzonte ermeneutico cui si riferiscono sempre, in maniera inconscia, gli studenti e i professori.

Anche se ci atteniamo alla *Legge di Orientamento dell'Educazione 98/004*, promulgata dal Ministero della Pubblica Istruzione in Camerun nell'aprile 1998, vediamo che nell'articolo 5 del titolo 1 viene esposta la missione generale dell'educazione: possiamo capire da questo articolo che l'atteggiamento generale del governo camerunese verso le diverse culture in quest'epoca di mondializzazione non è certo quello di dissolvere le culture locali, quanto, piuttosto, quello di radicare i giovani nella loro cultura di origine e di renderli ricettivi verso le altre culture. Dunque in Camerun, Africa in miniatura, dove sono presenti molte culture, l'interculturalità è un'esigenza intra-nazionale e internazionale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman Z. (2006), *Modernità liquida*, Laterza, Bari.
- Cassirer E. (1975), *Essai sur l'homme*, Trad. da Norbert Massa, Minuit, Paris.
- Cazenabe C. (2003), *La formation interculturelle. Un projet existentiel de réciprocité*, L'Harmattan, Paris.
- Develay M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, ESF, Paris.
- Fonkoua P. (2006), "La didactique générale de la formation des enseignants à l'ENS de Yaoundé", in Fonkoua P. e Tchombe M.Th (a cura di), *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun, Terroirs*, 1, pp. 165-180.
- Gadamer H-G. (1991), "L'homme et le langage", in *Art de comprendre. Ecrits II. Herméneutique et Champ de l'expérience humaine*, Aubier, Paris.
- Gadamer H-G. (1996), *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Seuil, Paris.
- Montani M. (1991), *Filosofia della cultura*, LAS, Roma.
- Pallante G. (a cura di) (2010), *Enseignement et culture*, PUCAC, Yaoundé.
- Pallante G. (2013), *Herméneutique du dialogue interculturel*, Tesi di dottorato, Università Salesiana, Roma (non pubblicata).
- Raby C. e Viola S. (a cura di) (2007), *Modèles d'enseignement et théorie d'apprentissage. De la pratique à la théorie*, CEC, Anjou (Québec).
- Tsafak G. (2001), *Comprendre les sciences de l'éducation*, L'Harmattan, Paris.
- Welsch W. (2008), "Sociétés transculturelles", in G. Coccolini (a cura di), *Interculturalità come sfida. Filosofi e teologi a confronto*, EDB, Bologna.

ALLEGATO 1.

ELENCO DELLE TESI DISCUSSE ALL'UNIVERSITÀ DI MAROUA

Tesi discusse nel 2011

- *Insegnare la grammatica dell'italiano a stranieri: contesti, livelli, contenuti.*
- *Apprendimento/insegnamento dell'italiano attraverso i testi letterari.*
- *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'Ens di Maroua: Approccio interculturale.*
- *Attività ludiche da adottare per incentivare l'interesse degli allievi all'apprendimento della lingua italiana.*
- *Quale professore per un insegnamento di lingua seconda: il caso dell'italiano in Camerun.*
- *I fattori che influenzano l'insegnamento- apprendimento di una lingua straniera in Camerun.*
- *L'influsso della lingua italiana in Africa: Diacronia e Sincronia.*

Tesi discusse nel 2012

- *La terra materna nella prima fase della poetica di Salvatore Quasimodo: "Il Paradiso Perduto".*
- *L'uso pedagogico della drammatizzazione nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS nelle scuole secondarie di Camerun.*
- *La motivazione nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS in Camerun: caso della classe di 4è al Liceo Classico e Moderno di Maroua.*

IL PESO DELLE VARIABILI AMBIENTALI NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 NELLE SCUOLE CAMERUNENSI

*Gilles Kuitche Tale*⁸²

1. PREMESSA

Il docente-ricercatore è la figura che, per adattare il proprio schema culturale e linguistico alle caratteristiche dei suoi allievi e del contesto didattico, mette in atto continue azioni conoscitive nei confronti di questi elementi: ne vuole scoprire le potenzialità e le necessità, [...] il contesto entro il quale si sviluppa ed è sollecitata la competenza linguistico-comunicativa e quelli dove i nuovi livelli saranno utilizzati. (Vedovelli, 2002:195)

La programmazione di un intervento didattico richiede un'attenta valutazione di vari parametri che condizionano non solo lo svolgimento del processo formativo, ma anche i risultati dello stesso. Dalla citazione iniziale di Vedovelli emerge che tra i fattori che influenzano il processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, i più determinanti sono quelli relativi alle caratteristiche dei destinatari e a quelle del contesto didattico. La programmazione di un'offerta formativa in italiano L2 fuori d'Italia non può prescindere dall'analisi di queste macrovariabili individuali e ambientali, che sono di grande importanza nell'impostazione generale di ogni azione didattica, dalla selezione dei contenuti da insegnare alla scelta dei sussidi didattici⁸³. Lo sono in particolar modo nell'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia, nei contesti cosiddetti marginali, spesso caratterizzati da profonde lacune a livello infrastrutturale e tecnologico.

Il presente contributo descrive e analizza il contesto didattico delle scuole camerunensi, le cui specificità condizionano pesantemente l'operato degli insegnanti d'italiano L2⁸⁴. In ultima analisi, il contributo propone alcune strategie per limitare le eventuali difficoltà derivanti da alcune situazioni sfavorevoli, e portare gli apprendenti al raggiungimento della competenza linguistico-comunicativa.

⁸² Università di Maroua - Scuola Normale Superiore.

⁸³ Queste due macro-variabili sono di primaria importanza anche nell'analisi e nella scelta dei materiali didattici. Ad esempio, la griglia integrata elaborata dallo scrivente per l'analisi e la valutazione dell'adeguatezza dei materiali didattici ai pubblici e ai contesti d'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia è saldamente ancorata ai fattori ambientali, nonché alle caratteristiche del soggetto che apprende (cfr. Kuitche, 2014a:117).

⁸⁴ Per un'analisi dei fattori individuali che influenzano l'apprendimento in Camerun, si rimanda a Kuitche, 2014a.

2. LE VARIABILI AMBIENTALI CHE INFLUENZANO L'APPRENDIMENTO DI UNA LINGUA SECONDA

Con l'espressione variabili ambientali ci si riferisce ai fattori esterni che hanno delle forti ricadute sugli esiti dell'apprendimento, in contrapposizione a quelli individuali quali il sesso, l'età di esposizione alla L2, l'attitudine linguistica, la motivazione, gli stili e le strategie di apprendimento, il filtro affettivo ecc. Tra i fattori individuali, la motivazione è considerata il perno dell'apprendimento, in quanto si compone di aspetti affettivi e cognitivi e fa riferimento alla volontà e all'impegno individuale nello studio della seconda lingua⁸⁵.

In maniera generale, le variabili ambientali fanno riferimento alle risorse, ai tempi e alle opportunità offerte all'apprendente. Tra questi fattori esterni che condizionano l'insegnamento/apprendimento di una seconda lingua possiamo citare variabili quali le specificità del contesto educativo o dell'istituzione in cui avviene il processo didattico (Istituto Italiano di Cultura, centro linguistico privato, università, scuola ecc.), il contesto sociale, il tempo a disposizione e la sua organizzazione, la disponibilità di mezzi tecnologici, l'input linguistico e le interazioni in L2⁸⁶.

Nei paragrafi successivi l'attenzione verrà focalizzata sulle caratteristiche del contesto educativo camerunense e sulle ricadute che hanno i fattori esterni sopraelencati sull'apprendimento dell'italiano come materia curricolare nelle scuole locali. Un'attenzione particolare verrà accordata all'input, uno dei fattori indispensabili per l'apprendimento linguistico.

3. LE SPECIFICITÀ DEL SISTEMA SCOLASTICO CAMERUNENSE

Sono tre i contesti d'insegnamento della lingua italiana in Camerun: l'università, la scuola pubblica e i centri linguistici privati. Nel presente contributo facciamo riferimento soprattutto alle scuole secondarie che, a nostro parere, rappresentano il "futuro" dell'italiano nel paese. La recente introduzione della lingua italiana come materia d'insegnamento nelle scuole superiori ha, infatti, consolidato il radicamento di tale idioma entro il sistema educativo del paese, cambiando in maniera radicale le sue sorti in termini di numero di apprendenti e di impostazioni didattiche. È mutato molto anche il principale obiettivo dell'insegnamento dell'italiano in Camerun: dal valore principalmente strumentale legato al lavoro, allo studio o al progetto migratorio, si è passati ad un "valore educativo". Howatt (1978: 31) utilizza questa espressione per sottolineare il fatto che un individuo che impara una lingua straniera può non avere mai bisogno di usarla, eccetto forse che per brevi vacanze nel paese in cui tale lingua è veicolare. Il valore educativo dell'italiano in Camerun fa riferimento alla formazione

⁸⁵ Sul ruolo della motivazione riteniamo di particolare interesse le analisi di Spitzer sull'approccio di tipo "Supermotivazione" e sull'aggiunta di "motivatori" all'apprendimento. Per l'autore la motivazione ha a che fare con l'energia e, poiché le esperienze motivanti liberano energia, sarebbe fondamentale che il contesto d'apprendimento includesse caratteristiche che liberano enormi quantità di energia positiva nei partecipanti; più queste caratteristiche contestuali, dette "motivatori", vengono inserite nel contesto di un'attività, più essa è motivante (Spitzer, 1996).

⁸⁶ Per approfondimenti si veda Diadori, 2011; Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009.

globale dell'individuo, a prescindere dall'utilità della lingua italiana come abilità pratica; formazione globale le cui linee guida sono dettate da una specifica legge: Legge N°98/004 del 4 aprile 1998 sull'orientamento dell'educazione in Camerun⁸⁷. Il fatto che l'italiano s'inserisca in questa cornice legislativa alla quale sottostanno le altre lingue straniere e, più in generale, le altre discipline, ha delle ricadute assai importanti soprattutto sulla programmazione generale dei contenuti tematici, ma anche sulle questioni metodologiche.

3.1. *Obiettivi e missioni dell'educazione in Camerun*

Secondo l'articolo 4 della legge summenzionata, la missione dell'educazione, in Camerun, è la formazione del bambino per il suo sviluppo intellettuale, fisico, civico e morale, e per la sua inserzione armoniosa nella società, in considerazione dei fattori economici, socioculturali, politici e morali. I principali obiettivi del sistema educativo definiti dall'articolo 5 sono i seguenti:

- a) la formazione di cittadini radicati nella propria cultura, ma aperti al mondo e rispettosi dell'interesse generale e del bene comune;
- b) l'educazione ai grandi valori etici universali quali la dignità, l'onore, l'onestà, l'integrità e il senso della disciplina;
- c) l'educazione alla vita familiare;
- d) la promozione delle lingue nazionali;
- e) l'iniziazione alla cultura e alla pratica della democrazia, al rispetto dei diritti umani e delle libertà, della giustizia e della tolleranza, all'amore della pace e del dialogo, alla responsabilità civica e alla promozione dell'integrazione regionale e sottoregionale;
- f) la cultura dell'amore dello sforzo e del lavoro fatto bene, della ricerca dell'eccellenza e dello spirito di partenariato;
- g) lo sviluppo della creatività, del senso d'iniziativa e dello spirito d'imprenditorialità;
- h) la formazione fisica, sportiva, artistica e culturale;
- i) la promozione dell'igiene e dell'educazione alla sanità.

Altri aspetti introdotti e rinforzati dalla recente riforma curriculare riguardano l'educazione al patrimonio, la promozione della cultura scientifica e della pace per favorire lo sviluppo.

Queste finalità dell'educazione in Camerun valgono, com'è ovvio, per tutte le discipline; l'insegnamento dell'italiano ai ragazzi della scuola non può, quindi, ignorare le suddette disposizioni normative. Concretamente, oltre al raggiungimento della competenza linguistico-comunicativa, l'insegnamento della lingua italiana nel sistema educativo camerunense mira alla formazione globale degli allievi. In tal senso l'insegnante assume pienamente il ruolo dell'educatore, responsabile della crescita dei propri studenti a 360 gradi. L'ora di lingua italiana si configura quindi come un momento durante il quale gli obiettivi linguistici e comunicativi si intrecciano con quelli di formazione di un certo modello di cittadino. Sul piano operativo, la selezione dei testi per la scoperta e la manipolazione delle strutture linguistiche, ad esempio, deve essere

⁸⁷ Il testo completo della legge è scaricabile in rete:

<http://minedub.cm/uploads/media/LoisArreteEducation.pdf>. È chiaro e abbastanza intuitivo che ogni Stato determina gli obiettivi, i metodi e i contenuti del proprio sistema educativo in base a determinate ideologie e tenendo conto del tipo di individuo che vuole ottenere al termine della formazione scolastica.

effettuata alla luce delle missioni generali dell'educazione in Camerun. Questo è anche uno dei motivi per i quali l'uso di un materiale didattico standardizzato non risulterebbe pienamente efficace in questo contesto. In una recente pubblicazione chi scrive sostiene, infatti, la necessità di progettare un manuale contestualizzato, e fornisce alcune linee guida per l'ideazione e l'umanizzazione di materiali didattici destinati a pubblici e contesti specifici (Kuitche, 2014a).

Oltre agli obiettivi dell'educazione in Camerun, l'organizzazione generale dei contenuti e la programmazione degli obiettivi da raggiungere per quanto riguarda la disciplina "italiano" dovranno necessariamente essere tarati sulla tempistica dettata dalle autorità competenti. Secondo l'articolo 22 della già citata legge sull'orientamento dell'educazione in Camerun, l'anno scolastico comprende almeno trentasei settimane di effettive lezioni, corrispondenti a circa 140 ore di lezione d'italiano all'anno.

3.2. L'approccio per competenze

Sul piano metodologico, il Ministero dell'Istruzione secondaria camerunense⁸⁸ ha avviato in questi anni una riforma curricolare, optando per un *Approccio Per Competenze* (APC) il cui obiettivo principale è la costruzione di una cittadinanza attiva attraverso l'immersione degli allievi in situazioni reali di vita e l'avvicinamento della formazione scolastica alle caratteristiche socioculturali ed economiche del paese. Il risultato finale è la formazione di un individuo in grado di "agire" socialmente, di mobilitare il proprio sapere e saper-fare in determinate categorie di situazioni concrete e di risolvere dei problemi.

È importante sottolineare che la maggior parte degli assunti dell'APC non è estranea a quelle che sono le pratiche ormai consolidate nella didattica delle lingue: il Consiglio d'Europa, ad esempio, ha costruito il famoso *Quadro Comune di Riferimento per le lingue* in relazione alla "competenza comunicativa" definita da Hymes nel 1972. 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. Secondo il documento europeo, ogni proposta di insegnamento linguistico deve avere al suo centro l'apprendente e i suoi bisogni; il *framework* definisce l'apprendente un "attore sociale" che, in una prospettiva interculturale «deve imparare a osservare se stesso, la propria cultura e l'altro da sé, la nuova cultura e la nuova lingua» (Mezzadri, 2006: 48).

Per quanto riguarda l'insegnante, l'APC è volta essenzialmente a mettere le competenze al centro della sua preoccupazione; così come il raggiungimento della competenza comunicativa è lo scopo principale dell'approccio comunicativo.

⁸⁸ *Ministère des Enseignements Secondaires* (MINESEC).

3.3. Un sistema educativo bilingue

Il sistema educativo camerunense è anche caratterizzato dalla coesistenza di due sottosistemi: uno anglofono e l'altro francofono; ognuno dei quali conserva la propria specificità per quanto riguarda l'organizzazione dei vari cicli e indirizzi di studio, nonché i metodi di valutazione. L'italiano è, per ora, insegnato principalmente nel sottosistema francofono; un'eventuale introduzione della lingua italiana in quello anglofono avrà sicuramente delle ricadute sull'impostazione didattica, sull'operato del docente e sulla progettazione dei materiali didattici. Non si possono, per esempio, sfruttare gli stessi riferimenti contrastivi con i francofoni e gli anglofoni; inoltre, il processo di apprendimento dell'italiano da parte di questi due profili di apprendenti non è caratterizzato dalla presenza dei medesimi fenomeni⁸⁹.

4. LE RISORSE INFRASTRUTTURALI E LOGISTICHE DELLE SCUOLE PUBBLICHE

Un aspetto con il quale la lingua italiana deve necessariamente fare i conti in Camerun è la condizione di svantaggio materiale nella quale versano le scuole secondarie pubbliche, soprattutto per quanto riguarda le strumentazioni tecnologiche; una realtà drammaticamente presente in molti paesi africani e, più in generale, in molti stati in via di sviluppo. Allo stato attuale, sotto l'aspetto tecnologico, la scuola pubblica camerunense può essere considerata un «contesto marginale» (De Biasio, 2009) caratterizzato da una scarsità di testi e una quasi totale assenza di supporti tecnologici⁹⁰.

Le glottotecnologie sono una realtà pressoché inesistente e, nella stragrande maggioranza dei casi, vengono usati esclusivamente strumenti tradizionali (lavagna, quaderno, libro, gesso). In alcune località, soprattutto nelle campagne, danni rilevanti all'impianto elettrico impediscono spesso l'uso di qualsiasi supporto didattico che necessiti di corrente per funzionare; situazione disarmante anche per i docenti che, dopo gli anni di formazione in didattica comunicativa, tentano di ovviare alle lacune delle scuole impegnando materiali personali. Nell'insegnamento delle lingue moderne secondo l'approccio comunicativo, gli audiovisivi giocano un ruolo molto importante in quanto consentono un concreto avvicinamento agli elementi linguistici ed extralinguistici⁹¹. Il fiorire della letteratura sull'importanza e sull'uso didattico delle glottotecnologie, nonché la diffusione dell'utilizzo delle tecnologie nell'insegnamento

⁸⁹ Alcune esperienze d'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti anglofoni hanno messo più volte in luce come l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano (SNI) risulti, per questi studenti, particolarmente lenta e problematica. Queste difficoltà derivano dalle differenze tipologiche tra l'inglese e l'italiano: nel sintagma nominale inglese le categorie di genere sono assai meno produttive rispetto al SNI; inoltre sull'articolo e sull'aggettivo non viene segnalata, in inglese, nessuna marca di genere e di numero. Sul SNI, invece, si riflettono tre categorie grammaticali: il genere, il numero e la definitezza (cfr. Della Putta e Visigalli, 2010). Questa difficoltà degli apprendenti anglofoni non compare, invece, tra le devianze dalla norma più ricorrenti negli apprendenti francofoni dell'italiano (cfr. Kuitche, 2013; Matthiae, 2011; Silvi, 1995).

⁹⁰ Soltanto alcune scuole private elitarie hanno a disposizione materiali multimediali e la stessa cosa vale per la maggior parte dei centri linguistici privati che organizzano corsi intensivi destinati principalmente ai giovani camerunensi desiderosi di continuare gli studi universitari in Italia.

⁹¹ Per quanto riguarda il video, diverse ricerche hanno dimostrato l'efficacia del linguaggio iconico ai fini di una memorizzazione a lungo termine. (cfr. Danesi, 1998).

linguistico hanno, infatti, registrato un forte incremento proprio a partire dal periodo in cui si sono imposti gli assunti dell'approccio comunicativo (cfr. Diadori, 2011; Maggini, 2011; Torresan, 2000). In molte scuole camerunensi una fotocopiatrice costituisce l'unica dotazione tecnologica dell'intero corpo docente del plesso scolastico. Tutti sappiamo che la trasmissione del binomio lingua-cultura è più difficile con testi e immagini in bianco e nero, piuttosto che con libri di testo a colori. Questi manuali di cui, il più delle volte, l'insegnante è l'unico a possedere una copia originale, sono in genere provvisti di materiale audiovisivo che, per le ragioni menzionate, non può essere sfruttato nel contesto locale.

Circostanze come quelle appena descritte condizionano pesantemente l'apprendimento dell'italiano che può perdere d'intensità e di spessore, soprattutto perché l'input linguistico – uno dei fattori chiave di ogni insegnamento linguistico – si riduce alla sola voce del docente.

5. L'INPUT LINGUISTICO

L'input si definisce come l'insieme del materiale linguistico a cui l'apprendente è esposto; è una componente importante, un fattore indispensabile per l'apprendimento linguistico. Una delle differenze sostanziali tra l'italiano L2 e l'italiano LS risiede proprio nella quantità e nella frequenza dell'input: se nel primo caso l'input avviene essenzialmente all'esterno delle ore di lingua italiana, nel secondo caso l'ora d'italiano è molto spesso l'unico momento in cui gli apprendenti sono a contatto con la lingua. In questa seconda modalità l'aula scolastica può essere rappresentata come “un'isola d'italiano”, fuori dalla quale il contatto con la lingua italiana è pressoché inesistente.

Nell'insegnamento dell'italiano LS, come avviene in Camerun, molto spesso il docente è l'unica fonte di input⁹²; e la difficoltà connessa all'impossibilità di sfruttare l'apporto delle strumentazioni tecnologiche è un aggravante in termini didattici, in quanto i sussidi multimediali consentono di aumentare e diversificare l'input linguistico, evitando nel contempo che il docente rappresenti l'unica testimonianza reale dell'italiano e che gli studenti tendano a identificare l'intero universo italiano con la sua figura. Nel contesto didattico oggetto di questa analisi, le varietà d'accento sono pressoché assenti dalle classi e le differenze culturali, per quanto possano venire descritte dall'insegnante, tendono anch'esse a circoscriversi allo stile comportamentale di quest'ultimo. In assenza di materiali audiovisivi, le norme che regolano la comunicazione tra parlanti italiani vengono spiegate e rimane comunque molto difficile cogliere specifici aspetti extralinguistici, come per esempio la gestualità o l'espressione del viso.

Inoltre, è noto che «più le classi sono omogenee (per lingua e cultura), più sarà difficile che gli studenti si evolvano verso modelli di lingua più avanzati, con errori che si ripetono riecheggiando quelli degli altri [...]» (Diadori, Palermo e Troncarelli, 2009: 29). La principale conseguenza dell'esposizione ad un input povero (a livello lessicale, tematico e di variazione pragmatica) e imperfetto (se i testi o gli altri studenti intervengono con la loro parziale competenza; se la lingua o le spiegazioni del docente sono lacunose) è il maggior rischio di fossilizzazione di certi comportamenti linguistici

⁹² Sottolineiamo che, in questo contesto formale d'insegnamento dell'italiano LS, tutti i docenti sono di cittadinanza camerunense e non sempre le loro competenze linguistico-comunicative sono ottimali.

sbagliati. Dal punto di vista dei processi di apprendimento, le caratteristiche dell'input appena descritte spiegano il buon ritmo che gli apprendenti hanno nelle fasi iniziali⁹³, ritmo che tuttavia tende a rallentare considerevolmente nelle fasi successive, quando, per lo sviluppo delle varietà più strutturate, non è più sufficiente il solo input legato alla classe di lingua e alla voce del docente⁹⁴.

6. LA COMPETENZA COMUNICATIVA COME OBIETTIVO IN CAMERUN?

L'obiettivo dell'insegnamento linguistico è quello di far raggiungere la competenza linguistico-comunicativa, di rendere l'apprendente capace di usare la lingua per agire in contesti diversi. L'approccio comunicativo, che vede la lingua come mezzo per soddisfare bisogni comunicativi concreti e prevede lo sviluppo di tutte le abilità e competenze che compongono la lingua, è senza dubbio quello più seguito oggi nell'insegnamento linguistico.

Nonostante le difficoltà legate alle caratteristiche attuali del sistema educativo camerunense, rispondiamo affermativamente alla domanda posta nel titolo del presente paragrafo. In tale contesto il raggiungimento delle competenza comunicativa richiede un'attenta programmazione degli obiettivi formativi, una calibratura mirata dei contenuti linguistici e culturali, che si ponga in perfetta sintonia con i fattori ambientali e individuali. La bravura dell'insegnante si misura qui nella sua capacità di adattare il proprio operato al contesto didattico, (ri)cercando e mettendo in atto strategie per limitare l'impatto negativo dei fattori esterni sull'apprendimento in generale.

Chi scrive è da alcuni anni impegnato nella formazione dei docenti d'italiano in Camerun, e uno dei pilastri inamovibili dell'intero processo formativo è la contestualizzazione dell'insegnamento dell'italiano in Camerun. Riportiamo di seguito alcune riflessioni e strategie che di solito vengono consigliate e discusse con i futuri insegnanti; fiduciosi, ovviamente, nel futuro e nel miglioramento delle condizioni logistico-strutturali dell'intero sistema scolastico. Gran parte di queste strategie ha a che fare con l'aumento e la diversificazione dell'input, perché crediamo che l'evoluzione della competenza linguistica sia fortemente dipendente dalla quantità di materiale linguistico al quale sono esposti gli apprendenti, nonché dalla frequenza di esposizione⁹⁵:

⁹³ Questo si spiega in parte con la forte motivazione connessa alla scoperta di una nuova lingua; inoltre nella comprensione scritta/orale i principianti camerunensi hanno, come la maggior parte dei francofoni che si avvicinano all'italiano, un certo margine di vantaggio rispetto a studenti la cui madrelingua non è imparentata con l'italiano. Nella maggior parte dei casi la loro "fase del silenzio" è molto breve e, sin dalle prime lezioni, si cimentano in miniproduzioni orali o scritte, sfruttando il meccanismo del *transfer*. Ovviamente queste primi tentativi sono molto spesso pieni di errori da interferenza con il francese (cfr. Matthiae, 2011; Kuitche, 2013).

⁹⁴ Per un approfondimento della tematica sui bisogni comunicativi in italiano L2 del profilo "apprendente straniero nel proprio paese", si rimanda a Vedovelli, 2002.

⁹⁵ La metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ad esempio, è stata elaborata anche per aumentare il tempo di esposizione degli studenti europei alle lingue straniere. Nell'ambito di un insegnamento CLIL ci si serve di una lingua straniera per apprendere i contenuti di una materia e, nello stesso tempo, i contenuti servono da supporto al miglioramento e al consolidamento della competenza nella lingua d'insegnamento. Il metodo CLIL, talvolta chiamato «educazione a doppia finalità», consente di lavorare contemporaneamente sui contenuti disciplinari e su quelli linguistici (cfr. Kuitche, 2014b; Coyle D., Hood P. e Marsh D., 2010).

- data la scarsità dell'input e delle opportunità di utilizzo dell'italiano in Camerun, si rivela necessario creare situazioni che consentano una maggiore esposizione degli apprendenti alla lingua appresa. Il docente d'italiano nelle scuole camerunensi può, ad esempio, consigliare dei siti Internet⁹⁶ adeguati dove gli studenti possono "sentire" l'italiano e l'Italia. Può anche incoraggiarli a guardare la televisione italiana⁹⁷ in diretta streaming o alcuni programmi registrati che ritiene opportuni. Non dimentichiamo, ovviamente, i siti Internet di giornali e di riviste italiane, dove gli studenti si possono confrontare con la lingua italiana dell'uso medio;
- la produzione orale è una delle abilità più problematiche per gli insegnanti di lingue straniere; gli addetti ai lavori sanno che è spesso molto difficile far parlare gli studenti in lingua straniera (Serragiotto, 2009: 183). Questa difficoltà si raddoppia nei contesti d'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in cui la capacità di comunicazione nella lingua appresa non viene avvertita come una necessità da parte degli allievi; cosa diversa accade, invece, nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, dove la necessità di sopravvivere linguisticamente tiene alta la motivazione all'apprendimento. Per il docente d'italiano in Camerun si rivela fondamentale, quindi, stimolare l'utilizzo dell'italiano attraverso attività che mettano costantemente gli studenti in condizione di esprimersi in tale lingua anche al di fuori delle mura scolastiche. Tra le attività che creano la necessità di comunicare, possiamo citare il brainstorming, l'information gap, la risoluzione di un problema a coppie o a gruppetti, i giochi di ruolo, i riassunti, il lavoro per progetti ecc. Altre strategie potrebbero consistere nel motivare gli studenti a scambiarsi gli sms in italiano, o nella costruzione di attività sui social network per favorire interazioni in italiano anche tra studenti di varie scuole;
- il sistema scolastico camerunense favorisce la creazione di vari tipi di associazioni studentesche; le attività di questi club sono, in genere, coordinate da un insegnante. Nelle scuole secondarie esiste pertanto un Club Italiano che promuove la lingua italiana organizzando vari tipi di attività. Sfruttato in maniera adeguata, questo spazio potrebbe rappresentare un'importante occasione di usare la lingua italiana, anche perché l'atmosfera più rilassante e disinvolta del club consente una maggiore scioltezza nelle produzioni orali;
- per quanto riguarda i processi di apprendimento, visto il buon avvio nelle prime fasi dell'apprendimento, «varrà la pena puntare a consolidare i contenuti strutturali adeguati a una competenza sicura nelle situazioni più quotidiane, più facilmente gestibili da stranieri che non sempre potranno avere la possibilità di un effettivo e duraturo scambio comunicativo diretto con gli italofoeni in Italia» (Vedovelli, 2002: 180).

Vogliamo concludere questo contributo insistendo sulla qualità della formazione degli insegnanti che si pongono inevitabilmente come modello di lingua. Le strategie che abbiamo descritto richiedono, da parte dei docenti, un'adeguata preparazione linguistica e glottodidattica per la selezione e la gradazione consapevole dei contenuti (anche telematici) da proporre agli alunni. Il percorso formativo avviato da alcuni anni presso l'Unità di lingua italiana della Scuola Normale Superiore di Maroua s'inscrive in questa

⁹⁶ Se Internet e le glottotecnologie non sono presenti nelle aule, l'insegnante può, in effetti, guidare gli allievi nello sfruttamento delle potenzialità di tali strumenti al di fuori dell'ambiente classe.

⁹⁷ La Rai, ad esempio, è oggi disponibile in molte città del paese.

dinamica; ci auguriamo di arrivare, in futuro, a garantire anche la crescita e l'aggiornamento costante dei docenti attraverso l'organizzazione di seminari *in loco* e, possibilmente, viaggi d'immersione totale in Italia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Coyle D., Hood P., Marsh D.(2010), *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- D'Addio Colosimo W. (a cura di)(1978), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna.
- Danesi M. (1998), *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*, Guerra, Perugia.
- De Biasio M. (2009), "Insegnare italiano in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento", in *ILSA*, 2, pp. 14-19.
- Della Putta P., Visigalli M. (2010), "Come aiutare l'acquisizione della morfosintassi del sintagma nominale italiano: confronto fra tre percorsi glottodidattici rivolti a studenti anglofoni", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 23-52.
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/821>.
- Diadori P. (2011), "Le variabili nell'apprendimento della L2", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 2-34.
- Diadori P. (2011), "L'uso didattico degli audiovisivi", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 298-308.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Hymes D. H. (1972), "On Communicative Competence", in J. Pride, J. Holmes (a cura di), *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Howatt A. (1978), "Fondamenti per l'elaborazione di un corso linguistico", in W. D'Addio Colosimo (a cura di), *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Zanichelli, Bologna, pp. 88-99.
- Kuitche Talé G. (2013), "Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano", in *Italiano LinguaDue*, vol. 5, 2, pp. 79-95:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3753/3910>.
- Kuitche Talé G. (2014a), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano nell'Africa sub-sabariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Kuitche Talé G. (2014b), "Alcune specificità del CLIL in francese nel sistema educativo italiano", in *InSegno - Italiano L2 in classe*, 2, pp. 17-24.
- Maggini M. (2011), "Le glottotecnologie", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 75-86.
- Mariani L. (a cura di)(1994), *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Scandicci.
- Matthiae C. (2011), "Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo", in *Italiano LinguaDue*, vol.3, 1, pp. 139-146:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1230>

- Mezzadri M. (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, UTET, Torino.
- Mezzadri M. (2001), *Internet nella didattica dell'italiano: la frontiera presente*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland Ontario.
- Pierini P. (1981), "L'analisi dei bisogni linguistici: teoria e pratica", in A. Ciliberti (a cura di), *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Zanichelli, Bologna, pp. 1-27.
- Serragiotto G. (2009), "La valutazione della produzione orale in CLIL", in *Studi di Glottodidattica*, 2, pp. 181-189.
- Silvi R. (1995), *Gli errori dei francesi nell'apprendimento dell'italiano*, Guerra, Perugia.
- Spitzer D.R. (1996), "La motivazione: un fattore trascurato nella progettazione didattica", in *TD (Tecnologie didattiche)*, 11, pp. 38-43.
- Torresan P. (2000), "L'utilizzo del video nella didattica dell'italiano LS", in R. Dolci e P. Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 266-277.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

LE VARIABILI INDIVIDUALI E LA PERCEZIONE DELL'ITALIANO LS NEGLI APPRENDENTI DELLE SCUOLE SECONDARIE IN CAMERUN

*Vicky Mazoua, Megni Tchio*⁹⁸

1. INTRODUZIONE

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 (Tolaini e 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 ed 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.

Studiata solo recentemente in modo esplicito e approfondito⁹⁹ nelle ricerche scientifiche di sociolinguistica e di glottodidattica, l'Africa sub-sahariana ha dimostrato, da qualche decennio, il suo apporto alla diffusione della lingua-cultura italiana fuori dallo Stivale. In effetti, l'italiano è una lingua ormai radicata nel panorama sociolinguistico di paesi come il Senegal, il Congo-Brazzaville e il Camerun, dove, oltre a essere studiata per motivi di lavoro o di studio, è anche inserita nei sistemi educativi locali.

L'italiano è stato inserito entro il sistema universitario del Camerun nell'anno accademico 1995-1996 nei programmi del Dipartimento di Lingue Straniere Applicate dell'Università di Dschang. È poi entrato a far parte dei programmi della scuola secondaria nell'anno scolastico 2011-2012 dove è materia curricolare, a parità di crediti con altre lingue straniere di più lunga tradizione di insegnamento come il tedesco e lo spagnolo¹⁰⁰.

L'obiettivo di questo contributo è di delineare alcune variabili legate all'apprendente di lingua straniera, e più specificamente di italiano, nelle scuole secondarie del Camerun in particolare, per capire quali ne siano le caratteristiche. I dati raccolti attraverso un questionario rivolto ai primi studenti delle classi sperimentali di italiano nell'aprile 2013 ci hanno permesso di raccogliere le loro opinioni rispetto allo studio della lingua italiana appena inserita nelle loro scuole. Studiare la percezione di questi adolescenti, in merito alle loro caratteristiche personali, alle loro motivazioni e al rapporto che intrattengono sia con la lingua che con i loro docenti sarà fondamentale per muovere una serie di

⁹⁸ Università Ca' Foscari di Venezia.

⁹⁹ Cfr. De Mauro, Vedovelli, Barni e Miraglia, 2002; Siebetchu, 2009; 2010; 2013; Kuitche'Talé, 2010; 2012; 2014.

¹⁰⁰ Secondo una ricostruzione di Njate, 1999, il tedesco viene insegnato in Camerun dal 1948, mentre lo spagnolo diventa materia curricolare nel 1951.

osservazioni glottodidattiche volte a migliorare sia le strategie per incrementare la loro motivazione, sia le metodologie in atto nelle classi attuali e future di italiano nel contesto indagato.

2. IL CONTESTO E GLI STRUMENTI DI INDAGINE

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, rispettivamente adottate nel 2011 e nel 2012. L'organizzazione generale del sottosistema francofono¹⁰¹ prevede l'insegnamento delle lingue straniere a partire dal terzo anno della scuola secondaria per due anni obbligatori. Chi poi sceglie di proseguire con l'indirizzo umanistico-linguistico, mantiene la stessa lingua straniera per altri tre anni. Nel suo breve studio diacronico sull'evoluzione dell'insegnamento delle lingue straniere in Camerun, Njate (1999) mette in evidenza il fatto che, durante i primi decenni, la didattica delle lingue straniere in Camerun era centrata sulla grammatica, e sul il metodo grammaticale-traduttivo che fa uso della versione. Poi è stato il decreto ministeriale n° 234/D /60/MINEDUC/SG/IGP dell'8 settembre 1977 (Njate, 1999:38) a definire in quegli anni i nuovi obiettivi di tale insegnamento, obiettivi orientati verso la formazione all'espressione orale spontanea, alla conoscenza della cultura straniera e alla formazione del "gusto", dell'intelligenza e del senso critico. Le recenti normative del Ministero camerunense degli Insegnamenti Secondari promuovono un approccio basato sulle competenze¹⁰² attraverso lo sviluppo delle abilità linguistiche, socioculturali e comunicative. Maggior spazio è dato all'uso della lingua in situazioni reali di vita quotidiana e il monte ore assegnato alle lingue straniere è di quattro ore settimanali.

La scelta della metodologia e degli strumenti da usare nelle ricerche di scienze umane, e in maniera particolare in sociolinguistica, dipende dalla quantità e dalla qualità del campione, dal tempo e dai mezzi da impiegare, dalle possibilità fisiche di raggiungere il pubblico da indagare.

Abbiamo pensato per la nostra indagine di utilizzare due strumenti: un questionario somministrato agli studenti, con domande aperte e domande chiuse e un'intervista semi-strutturata ai loro docenti. È vero che Balboni e Santipolo (2003:23) richiamano 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 questo limite, abbiamo cercato di non ridurre la realtà in scelte costringenti per gli informanti, dando loro la possibilità – attraverso domande a risposte aperte – di riportare la loro visione soggettiva e libera.

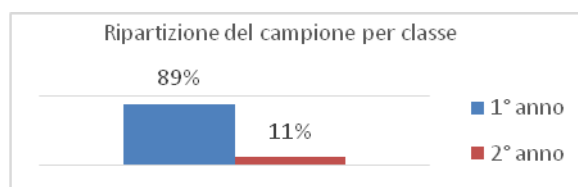
¹⁰¹ La divisione del paese, dopo l'indipendenza, in due territori rispettivamente sotto tutela della Francia e della Gran Bretagna si è proiettata anche nel sistema educativo. Il sottosistema francofono è presente nelle otto regioni francofone e segue il modello educativo della Francia, quello anglofono è presente nelle due regioni anglofone e segue prevalentemente il sistema anglosassone.

¹⁰² Cfr. Murayi A. *et al.*, 2000, che definisce i programmi provvisori di italiano per i primi due anni di insegnamento.

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 nostro questionario è organizzato in ventiquattro domande divise in due sezioni: un primo gruppo di undici domande relative alle motivazioni che hanno condotto alla scelta e allo studio della lingua italiana come lingua straniera viva; un secondo gruppo di tredici domande sui metodi e le tecniche di insegnamento.

I questionari risultati accettabili ai fini della nostra ricerca sono 546 in totale, raccolti nelle *quatrième et troisième*¹⁰³ (Fig.1) su un totale di 573 studenti iscritti in tutte le scuole scelte per la sperimentazione dell'insegnamento dell'italiano. In realtà, abbiamo voluto coinvolgere tutti gli studenti iscritti per l'anno scolastico 2012-2013 nelle classi di italiano delle otto scuole in cui era possibile scegliere di studiare la lingua italiana. I questionari, redatti in lingua francese (visto che la maggior parte degli informanti frequentava il corso di italiano da solo cinque mesi), sono stati somministrati direttamente dalla scrivente nel formato cartaceo.

Figura 1. *Apprendenti di italiano ripartiti per classe*



In quanto all'intervista semi-strutturata, era rivolta ai dodici insegnanti che avevano un ruolo attivo nella didattica dell'italiano in quelle scuole sperimentali. La scelta di coinvolgere i docenti - dato che il *focus* della nostra indagine è la percezione degli studenti e il suo impatto sulla motivazione allo studio dell'italiano - non deve essere vista come un confronto, bensì un'integrazione, una visione della stessa realtà da un altro punto di vista. 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.

L'analisi dei dati implica un'interpretazione del materiale empirico raccolto attraverso gli strumenti di ricerca. È un'attività di decostruzione e ricostruzione di quanto affermato dagli informanti, allo scopo di dare un senso all'insieme delle informazioni raccolte all'interno dei vincoli imposti dal quadro metodologico adottato. Interpretare i dati significa fare una selezione e una valutazione dei contenuti. Abbiamo optato, ai fini della nostra ricerca, per un'analisi qualitativa rispetto ad una quantitativa. Anche se i numeri sono importanti, le informazioni raccolte attraverso i commenti degli studenti e degli insegnanti ci permetteranno di avere una rappresentazione degli asserti salienti

¹⁰³ Primo e secondo anno per l'insegnamento delle lingue straniere nel sistema scolastico camerunese.

sulle loro caratteristiche individuali e sulle loro opinioni riguardo alla lingua e alle scelte metodologiche dei loro docenti.

3. LE VARIABILI LEGATE ALL'APPRENDENTE CAMERUNESE

Molti fattori entrano in gioco quando si tratta di apprendere una nuova lingua : questi dipendono spesso dal tipo di apprendimento – spontaneo, guidato o misto – in un contesto dove è la lingua di comunicazione o straniera. Queste variabili influenzano gli esiti dell'apprendimento, per 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 stessa autrice 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 – variabile che ha un impatto considerevole, visto che determina le possibilità di esposizione all'*input* in L2 e quindi anche di interazione. Nel contempo, questa variabile definisce se l'apprendimento linguistico si svolge in un contesto di L2, a contatto con parlanti nativi, oppure di LS all'estero, con o senza insegnanti 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 tratta 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 preconcoscienze enciclopediche.

Data la loro reciproca influenza e, per alcuni, il loro carattere “statico”, come l'età, il sesso e 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 strettamente correlati tra loro, e servono a valutare e ridimensionare di volta in volta l'azione didattica del docente. L'analisi dei dati raccolti presso il nostro campione ha messo a fuoco alcune di queste variabili.

3.1. *Le caratteristiche individuali dei primi apprendenti di italiano*

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 1,2 e 3, si tratta per la maggior parte di adolescenti di età compresa tra i 12 e i 14 anni; l'88% frequenta il primo anno di italiano e la presenza femminile è dell'8% superiore a quella maschile. Questi dati sono rappresentativi dell'ultimo censimento della popolazione (2005) che dava una percentuale del 51% di abitanti di sesso femminile per il 49% di abitanti di sesso maschile. E, in modo generale, i bambini in Camerun entrano nella scuola in età molto tenera, motivo per cui, a parte nelle zone a basso tasso di alfabetizzazione¹⁰⁴, è comune arrivare in *quatrième* prima di compiere i 13 anni di età.

Figura 2. Età media degli apprendenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun

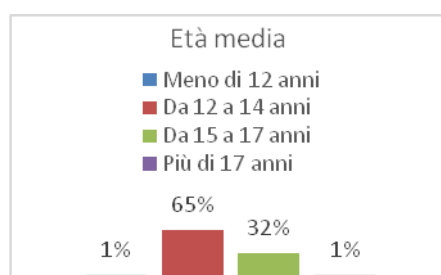
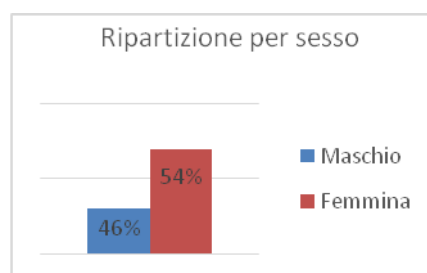


Figura 3. Ripartizione per sesso degli apprendenti di italiano nelle scuole secondarie in Camerun



Essendo il Camerun un contesto sociolinguistico caratterizzato da un plurilinguismo e un multilinguismo generalizzato¹⁰⁵, con le domande 3 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 due lingue veicolari affiancano nel quotidiano le lingue dello stato (Tabi Manga, 2000).

¹⁰⁴La media nazionale era del 79,4% da una rilevazione dell'anno scolastico 2008-2009 in P. C Bilé, 2009.

¹⁰⁵ Per approfondimento, vedere Tabi Manga J., 2000; De Feral C., 2010.

Tabella 1. *Qual è la tua prima lingua di comunicazione?*

FRANCESE	INGLESE	LINGUA LOCALE
75,60%	0,40%	23%

In effetti, 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 (Tabella 1), e in base alle città di Maroua, Douala, Yaoundé, Bertoua e Dschang dove sono stati raccolti i dati, le altre lingue conosciute, oltre all'inglese (30%) e all'italiano (27%), sono le lingue locali che vedono al primo posto nella classifica il *fulfulde* con il 10% delle scelte seguito, a parità di occorrenze, dallo *yemba* e dal *basa'a* con il 6%. Si evince che le lingue parlate dal campione degli intervistati 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 negli individui bilingui (Fabbro, 1996; 1999). In effetti, 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 più, gli ultimi sviluppi delle neuroscienze in riferimento alla glottodidattica hanno messo a fuoco il ruolo “cruciale” e “strategico” delle esperienze e delle preconcoscienze dell'apprendente nel percorso di apprendimento e insegnamento linguistico. È la 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».

3.2. *Il rapporto con la lingua italiana e la motivazione 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 anche sociale; poi ci siamo interessati

all'esperienza vissuta dagli stessi studenti, con domande sul rapporto che hanno con la lingua dopo i primi mesi di apprendimento; infine, la direzione "proattiva" ci ha portati a indagare sulle prospettive future legate alla scelta e allo studio dell'italiano da parte di questi giovani adolescenti.

A parità di scelte (Fig. 4) 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. Una metà degli studenti ha avuto l'occasione di conoscere o sentire questa lingua attraverso i media¹⁰⁶ e, anche se in una bassa percentuale, il 7% dichiara di aver avuto il primo contatto con la lingua italiana attraverso amici o parenti.

La domanda 7 (Fig.5) evidenzia non solo i motivi, ma anche il ruolo dello studente 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 degli informanti, corrispondenti al 6,6% del campione totale, sostengono di essere stati influenzati dai genitori.

Figura 4. Dove hai sentito per la prima volta la lingua italiana?

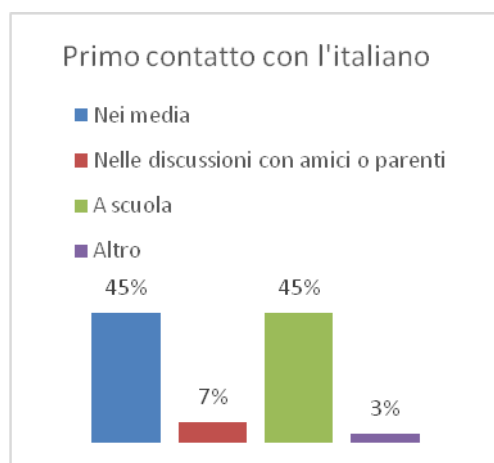
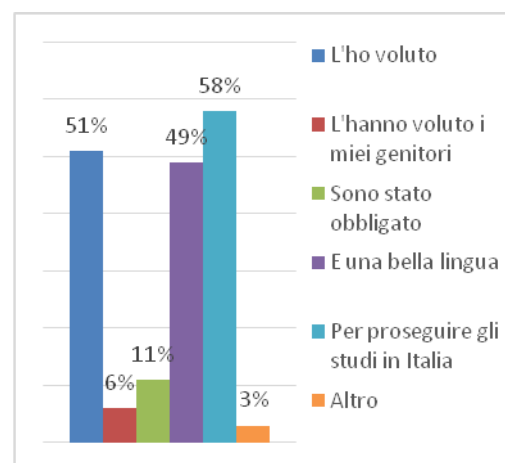


Figura 5. Perché hai scelto di studiare la lingua italiana?

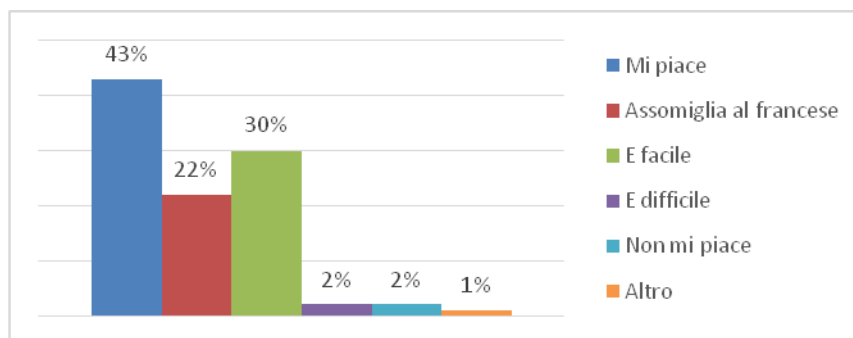


Secondo alcuni insegnanti, il non aver scelto personalmente l'italiano non risulta un fattore demotivante durante le attività in classe. Il dato significativo che emerge è che il 58% di loro vede nell'italiano una prospettiva per il futuro accademico e il 49% l'ha scelto semplicemente per la sua bellezza. L'apprezzamento della lingua italiana è ancora più evidente ed emerge in modo chiaro laddove è stato chiesto agli studenti, in una domanda abbastanza speculare, cosa pensino della lingua italiana. Appare evidente che la loro simpatia sia legata al fatto che l'italiano è una lingua facile da imparare, anche perché simile al francese (Fig.6). Non piace invece a pochissimi di loro. Inoltre, alla voce "altro" si può leggere: "l'accento italiano è geniale", "è una bella lingua", "è musicale", ecc. Si può ancora intuire che, liberi nella loro scelta, provano piacere e si impegnano anche emotivamente per rendere più interessante il loro apprendimento.

¹⁰⁶ La maggior parte, probabilmente, attraverso la televisione, dove si propongono spesso telenovelle italiane che, anche se tradotte in lingua francese, mantengono alcune parole o tratti della cultura italiana in lingua originale. Ci sono anche zone del paese dove è possibile con il satellite ricevere i canali della RAI.

Nell'intento di rilevare la percezione che hanno gli studenti delle altre lingue "concorrenti" e di maggiore valore e diffusione rispetto all'italiano nello scenario internazionale, abbiamo chiesto agli informanti quale lingua avrebbero preferito se non ci fosse stato l'italiano.

Figura 6. Cosa pensi della lingua italiana?



Dall'analisi dei dati (Fig.7) emerge nettamente, rispetto alle altre lingue, l'interesse per lo spagnolo (60% delle scelte) perché, secondo gli studenti, è una lingua "facile", "bella", "piace", "è una lingua latina come il francese" e soprattutto 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.

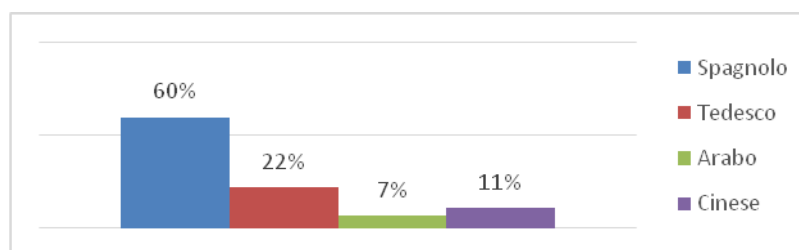
Il 22% degli alunni gradisce il tedesco, in genere perché "la Germania è un paese ricco", "vorrei andare a studiare in Germania", "in prospettiva degli studi universitari", "mi piacerebbe da grande lavorare nell'industria automobilistica e ce ne sono tante in Germania": in questo caso, dunque, l'interesse è legato alle prospettive per il futuro e alle opportunità di lavoro.

Al terzo posto in ordine di gradimento, con l'11% degli informatori, abbiamo il cinese (inserito quasi contemporaneamente con l'italiano a scuola). Sono ricorrenti risposte del tipo "perché il cinese diventerà la prima lingua parlata nel mondo", "perché è la lingua del commercio", "perché è una novità in Camerun", quindi la motivazione sarebbe in tal caso strumentale, legata al desiderio di apprendere la lingua per scopi utilitaristici, per migliorare la propria posizione sociale, visto che la Cina sta diventando un *partner* di rilievo per l'economia del Camerun¹⁰⁷.

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.

¹⁰⁷<http://www.nkul-beti-camer.com/ekang-media-press.php?cmd=article&Item=1144&TAB=1&SUB=0>

Figura 7. Se non avessi scelto l'italiano, quale altra lingua avresti preferito? Perché?



Alla domanda “pensi che l'italiano ti sarà utile in futuro?”, oltre alla percentuale altissima (79%) di chi pensa che la lingua italiana sia una lingua che serve, emerge con chiarezza dalla lettura delle prime risposte aperte che gli informanti hanno una grande fantasia legata probabilmente alla loro giovane età. Ma un'attenta osservazione delle risposte ci porta ad identificare tre grandi nuclei delle aspettative dei nostri apprendenti:

- la lingua italiana è utile per un arricchimento personale, in quanto contribuirà a incrementare il campo cognitivo dell'apprendente. Riportiamo alcune risposte particolarmente interessanti: “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”;
- la lingua italiana è utile per lavorare in Camerun: “ci saranno tante opportunità di lavoro per i primi laureati”, “mi piacerebbe essere interprete/traduttore/insegnante di italiano”, “Camerun e Italia hanno molti accordi commerciali”, “potrei lavorare in una ditta italiana in Camerun”;
- la maggior parte degli informanti studia l'italiano 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 Baccalaureat¹⁰⁸”.

Il dato che emerge, in generale, dalle risposte degli studenti è che si tratta di un pubblico fondamentalmente giovane, che nella stragrande maggioranza dei casi ha scelto di studiare la lingua italiana perché è una lingua che piace o per motivi utilitaristici. Si può pensare che il primo incontro con l'italiano, lingua straniera mai studiata 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 nello stesso tempo 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 contributo sulle possibilità di incrementarla facendo leva sulle aspettative e sui bisogni degli studenti informanti.

¹⁰⁸Diploma che sancisce la fine degli studi secondari del sistema francofono.

4. IL RAPPORTO CON IL DOCENTE, LE SCELTE METODOLOGICHE E IL MATERIALE DIDATTICO

Il gruppo di docenti coinvolti nella nostra indagine è costituito da dodici dei primi insegnanti di italiano assegnati alle classi sperimentali in otto scuole sparse da Nord a Sud sul territorio nazionale. Nelle scuole secondarie l'insegnamento dell'italiano è affidato a docenti locali formatisi all'École Normale Supérieure di Maroua – a cui si accede attraverso un concorso nazionale – avendo conseguito un diploma DIPES I (*Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général I*)¹⁰⁹ o un diploma di laurea triennale in Italianistica conseguita all'Università di Dschang e dove, dopo un corso di specializzazione della durata di due anni, hanno ottenuto il diploma “DIPES II”. All'École Normale Supérieure gli studenti, futuri insegnanti di italiano LS, ricevono, oltre ad una formazione linguistica e pedagogica, anche una solida preparazione glottodidattica che integra, necessariamente, una dimensione locale che permetterà loro di fare scelte consapevoli nello svolgimento della loro professione di insegnanti di italiano LS.

Il 18% del nostro campione-docente è titolare del “DIPES I” e l'82% della laurea triennale in italianistica e del “DIPES II”; il 18% insegna l'italiano da un anno e mezzo e l'81% solo da sette mesi. Tutti gli insegnanti intervistati sono di madrelingua francese, lingua che corrisponde al 75,6% (Tab. 1) 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 docenti e discenti nella pratica didattica. In effetti, anche se l'uso esclusivo (o non) della lingua straniera in classe risponde alle impostazioni della metodologia didattica scelta dall'insegnante, è comunque importante ricordare che l'obiettivo prioritario prescritto dai programmi ufficiali di insegnamento delle LS nelle scuole locali è fornire una competenza d'uso attraverso una “dimensione di autenticità” basata sulle esperienze di vita e sulle situazioni reali di comunicazione. Si può notare che gli studenti e gli insegnanti del nostro campione sono abbastanza concordi nelle loro risposte, visto che dichiarano nella stragrande maggioranza dei casi di usare l'italiano più del francese. Alcuni docenti dichiarano di ricorrere al francese quando altrimenti non riuscirebbero a trasmettere un concetto difficile, o per insegnare il lessico. Inoltre, esistendo una particolare situazione di plurilinguismo contrastato dall'innegabile monolinguisma relativo alla prima lingua di comunicazione di docenti e discenti, occorre ricordare 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» Mezzadri (2015: 126) .

La domanda 14 del questionario mette in evidenza 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 (Fig. 8). Questo viene confermato anche dai docenti, 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

¹⁰⁹ Il DIPES, *Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Général*, può essere di I° grado o di II° grado ed è il diploma professionale che si ottiene alla fine del percorso di formazione pedagogica e didattica nelle ENS in Camerun.

dodici docenti dichiarano formalmente di far uso del metodo grammaticale traduttivo con lezioni centrate sulla grammatica, sul lessico e sugli elementi di cultura.

In una prospettiva metacognitiva che ha portato gli studenti all'autovalutazione e all'autoriflessione sui propri 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 maggiori difficoltà incontrate e quale fosse la responsabilità dei docenti rispetto a queste.

Figura 8. *Principali abilità sviluppate in classe di italiano.*

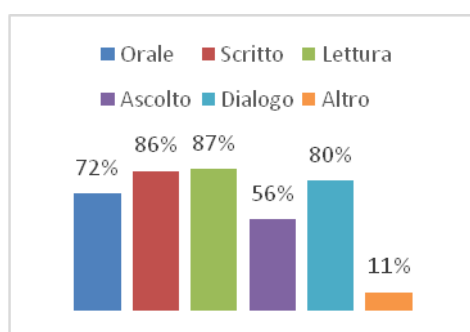
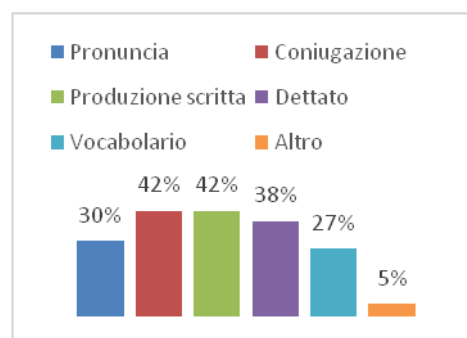


Figura 9. *Maggiori difficoltà nell'apprendimento dell'italiano.*



Si nota dalla grafica (Fig. 9) che praticamente un terzo degli studenti ha difficoltà in tutte le componenti linguistiche elencate nelle domande a risposta chiusa. I ventitré che hanno scelto la voce “altro” hanno indicato, tutti, la “grammatica” come punto di maggiore debolezza. Questo è probabilmente, insieme alla scelta dell'*item* “coniugazione”, dovuto al valore dato agli esercizi strutturali durante le verifiche. Se da una parte vengono sommate le voci di produzione scritta e del dettato, e dall'altra parte si incrociano i dati della Fig. 8 con quelli della Fig. 9, diventa evidente che il maggior tempo dedicato alle attività di scrittura e di lettura è volto a correggere le difficoltà che emergono dalle produzioni scritte. Non è poi così sorprendente che tra le attività meno apprezzate figurino dunque, in base alle occorrenze nelle risposte, la produzione scritta (61 occorrenze), il dettato (53), la coniugazione (37), ecc. Quelle invece più apprezzate dagli studenti sono il dialogo (99 occorrenze), la lettura (86), il canto (53) e il lessico (47).

Tuttavia, quasi la metà degli studenti dichiara che le difficoltà incontrate non sono dovute al modo in cui l'insegnante presenta i contenuti e 321 di loro, corrispondente al 68% del campione, sostiene addirittura che l'insegnante prende in considerazione il loro parere nella scelta delle attività da svolgere. La valutazione che fanno poi delle qualità del docente di lingua, delle attività da proporre e del rapporto che ci deve essere tra insegnante di LS e apprendenti, lascia percepire una forte sensibilità verso i fattori affettivi, relazionali e cognitivi. Abbiamo rilevato, grazie al software di analisi dei dati qualitativi *lxtutor.ca*¹¹⁰, le frequenze di alcuni indicatori che descrivono la loro

¹¹⁰ Software di analisi di dati qualitativi, utile per determinare e classificare in automatico le concordanze, le frequenze d'uso, le collocazioni, ecc. Reperibile in rete all'indirizzo www.lxtutor.ca.

percezione. Elenchiamo di seguito i primi cinque relativi alle qualità di un buon insegnante di italiano: “gentile” (109 occorrenze), “paziente” (36), “severo” (27), “puntuale” (25), “comprensivo” (21).

Alla domanda “Cosa potrebbe fare l’insegnante per rendere piacevole e più interessante il corso di italiano?”, notiamo che le maggiori occorrenze sono relative alla dimensione ludica, o per lo meno sensoriale. L’attenzione all’uso della prima persona plurale da parte degli studenti richiama sicuramente una modalità di lavoro a coppie o a gruppi. Gli avverbi di intensità e di frequenza “più”, “molto” e “spesso”, oltre a valorizzare le attività e le tecniche impiegate dall’insegnante, suggeriscono un loro incremento:

- “fare”, “faccio”, “facciamo”, ecc;
- “canti”, “canzoni”, “cantare”, “cantiamo”, “musica”, “ballare”, ecc;
- “giochi”, “scherzi”, ecc;
- “più”, “di più”, “molto”, “spesso”, ecc.

Riportiamo di seguito alcune risposte relative alle attività che dovrebbe proporre l’insegnante di italiano:

Tabella 2. Esempi di attività proposte dagli studenti.

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

In Camerun, nel sistema socio-educativo, generalmente l’intero progetto pedagogico poggia sul manuale, un libro di testo intorno al quale si svolge la maggior parte delle attività. La questione del manuale, al momento della nostra rilevazione e anche oggi, è una questione spinosa: non esiste ancora per l’italiano un manuale di riferimento e sappiamo bene che, nelle situazioni di didattica della lingua straniera all’estero, il materiale didattico proposto in classe è spesso, insieme al docente, l’unico collegamento con la cultura e il paese di cui si impara la lingua. Nonostante ciò, abbiamo voluto, con le domande 20 e 21, sapere quali materiali vengano portati e usati in classe per le diverse attività e se in quei materiali siano presenti elementi di cultura italiana.

Per la quasi totalità degli studenti, i materiali usati sono testi fotocopiati che presentano, secondo il 44% degli informanti, oltre alla lingua-cultura italiana, anche aspetti della cultura locale. Questo dato viene confermato dalla maggior parte dei docenti intervistati, che dichiarano di fare uso di fotocopie di testi tratti da un libro di italiano per stranieri, da Internet o, talvolta, concepiti da loro stessi; i docenti dichiarano

inoltre di usare un approccio interculturale durante le attività di drammatizzazione e i *role-play*.

In numero molto basso di risposte da parte degli studenti viene data l'indicazione di due titoli di manuali per l'italiano a stranieri: *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 Claudio Manella.

In effetti, tutti i docenti hanno studiato l'italiano con il famoso “libro giallo” e quindi conservano ancora una fotocopia del libro di Chiuchiù, Minciarelli e Silvestrini che usano nella didattica frontale. Solo una delle insegnanti dichiara di avere una copia originale di “*Idea! Uno*”.

5. LA PERCEZIONE DELLO STUDIO DELL'ITALIANO DA PARTE DEGLI ADOLESCENTI CAMERUNENSIS E LE PROSPETTIVE DIDATTICHE

Un realismo ingenuo spinge l'essere umano a percepire la realtà così com'è. In realtà la nostra percezione della realtà, di un evento o di un fatto è frutto della nostra conoscenza del mondo sommata alle nostre rappresentazioni dell'immaginario e simboliche. Perciò, tra ciò che esiste realmente 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 cambiamento¹¹¹; queste ambiguità vanno risolte, cogliendo e promuovendo solo i fattori costanti: è un processo, questo, 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. 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. Inoltre, 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».

Dall'analisi dei dati raccolti, emerge chiaramente che il nostro pubblico è costituito da giovani adolescenti che hanno scelto liberamente, per la maggior parte, di studiare l'italiano nella scuola secondaria. Questa loro scelta è sì, in parte, stata dovuta al fatto che l'italiano è materia curricolare, ma soprattutto è stata effettuata perché, come dicono, la lingua italiana era un elemento nuovo, percepita come un possibile investimento a lungo termine su cui poter costruire dei progetti accademici e professionali futuri; dunque, una scelta basata su una serie di motivi prevalentemente strumentali.

Se condividiamo la regola psicopedagogica 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

¹¹¹ Si fa qui riferimento alla nozione di percezione così come viene definita nell'ambito 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, 1984.

coinvolgimento di fattori emotivi, percettivo-motori e mentali. Anche Freddi (1994: 113), include la motivazione «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». La qualità della metodologia didattica, se porta costantemente l'attenzione sul rafforzamento della motivazione, diventa allora l'elemento centrale per il successo dell'apprendimento. Il nostro apprendente, 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.

Le risposte degli stessi studenti circa le qualità di un buon insegnante, gli aspetti organizzativi e le attività da loro più gradite, hanno fatto emergere 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, ad esempio, la richiesta di essere coinvolti in attività divertenti come i “*giochi*”, gli “*scherzi*”, in attività motorie come il “*teatro*”, il “*ballo con le canzoni italiane*”, i “*canti*”, ecc. Chiedono, inoltre, 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 sviluppati nelle ricerche di glottodidattica proprio per accrescere la motivazione e per un apprendimento stabile e duraturo. Si tratta principalmente della glottodidattica ludica, della didattica cooperativa e di un approccio umanistico all'insegnamento dell'italiano.

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, esso è invece proponibile ad ogni età, dal bambino all'adulto e all'adolescente, e per tutti i livelli di competenza (Coppola, 2000; Caon e Rutka, 2004).

Il gioco didattico è divertente e piacevole nelle sue diverse forme; coinvolge l'apprendente nella sua globalità, integrando nello stesso tempo gli aspetti affettivi, emotivi, cognitivi e sociali. 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 vengano coinvolte la sfera emotiva, cognitiva e molto spesso, in modo incosciente, quella linguistica, inibendo ogni possibilità di filtro affettivo. L'attività ludica, nell'insegnamento/apprendimento di una lingua, contribuisce ad attivare e a rinforzare la motivazione intrinseca poiché mette in gioco la multisensorialità e la motricità che coinvolgono tutti i canali sensoriali dell'apprendente (il gioco di solito richiama il movimento, l'azione, il fare), la semioticità (l'associazione dei linguaggi verbali e non-verbali, di suoni e di 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, ossia immaginazione, creatività ed espressione di emozioni che determinano un coinvolgimento personale e personalizzato nel progetto educativo, la relazionalità – che implica cooperazione con i pari nonché la riflessione comune per un interesse condiviso – e, infine, la ludicità come fattore di sviluppo affettivo, cognitivo e sociale (Freddi 1990).

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 e agli obiettivi prefissati, riesce a sviluppare competenze di ordine linguistico, cognitivo ed educativo.

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 ponga gli studenti in primo piano, ma che li metta in contatto con i pari e promuova lo sviluppo della loro creatività. Abbiamo già messo in luce, in effetti, che oltre all'aspetto linguistico, anche l'approccio didattico, legato poi alle strategie dell'insegnante, deve essere il più possibile finalizzato «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 e 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.

Si evince dalle parole degli studenti, come sopra evidenziato, che la caratteristica fondamentale di un buon docente di italiano è 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 formativo, considerandolo una persona «emozionale e non solo razionale» (Balboni, 2002): questo approccio ha quindi a cuore la componente relazionale che si stabilisce nel contesto scolastico. Il rapporto specifico studente-docente influenza profondamente il modo in cui il primo “*affronta il compito di apprendere*” e sembra avere effettivamente un impatto significativo sull'intero processo di apprendimento.

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 e psicosomatica in grado di influenzare ogni equilibrio affettivo o relazionale. In tale contesto, sottolineano Genovese e Kanizsa,

un clima sereno e una relazione di fiducia con l'insegnante non solo favoriscono lo sviluppo personale dell'allievo, ma rendono più proficuo il lavoro in ambito cognitivo: situazioni di disagio personale o conflitti presenti nella classe sicuramente assorbono una parte considerevole delle energie di allievi e insegnanti. [La classe deve essere un ambiente] rassicurante, in cui ciascun allievo senta di essere stimato e trovi modo di sentirsi realizzato (cit. in Caon, 2012: 96).

6. CONCLUSIONE

L'essere umano è dotato della capacità del linguaggio e della capacità di apprendere; questo apprendimento può, però, essere influenzato da fattori interni e/o esterni al soggetto. Alcune di queste variabili, rilevate nelle risposte fornite dal nostro campione, evidenziano un pubblico di preadolescenti e adolescenti spinti da una motivazione basata da un lato sul piacere della novità rappresentata dall'inserimento della lingua italiana nel loro *curriculum* scolastico, dall'altro da interessi legati a possibili sbocchi professionali.

Lo studio dell'italiano è una scelta libera e volontaria degli apprendenti delle scuole secondarie del Camerun: ciò implica senza dubbio una motivazione più alta in termini di attese e valori, ma lascia anche prevedere un protrarsi dell'impegno ad apprendere e una

prospettiva minore di abbandono. L'apprendimento della lingua italiana non deve però essere una ricezione passiva dei contenuti: deve essere per lo studente un'esperienza attiva e piacevolmente positiva dal punto di vista personale e intrinseco. Per far sì che ciò accada, l'insegnante deve essere in grado di creare percorsi e attività di apprendimento che pongano in primo piano l'apprendente, coinvolgendone certamente la dimensione cognitiva, ma dando spazio anche a quello emotiva e sensoriale.

L'indagine che abbiamo condotto ci ha permesso di rilevare le caratteristiche peculiari degli apprendenti la lingua italiana nelle scuole secondarie del Camerun, le scelte metodologiche dei docenti – figure che si pongono come “reale mediazione tra contenuti e persone” – e di delineare i fattori determinanti per attivare e mantenere la motivazione, ma anche per costruire una percezione positiva della lingua italiana nel contesto scolastico camerunense.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- 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*, Bonacci, Roma.
- 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, pp.153-170: <http://cres.revues.org/594>.
- Buccino G. e Mezzadri M. (2013), “La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua”, in *Entymema*, VIII, 8, pp. 5-20: <http://riviste.unimi.it/index.php/entymema/article/view/3047/3276>
- Cambiaghi B. e Bosisio C. (2010), “Il plurilinguismo/pluriculturalismo come risorsa per la facilitazione”, in F. Caon (a cura di), *Facilitare l'apprendimento delle lingue straniere e dell'italiano L2*, UTET, Torino.
- Caon F. (2012), *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, SAIL, Venezia.
- Caon F., Rutka S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.
- Coppola D. (2000), *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa.
- 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*, AUF e Archives contemporaines, Paris, pp. 7-22.
- De Mauro T., Vedovelli M., Barni M., Miraglia L.(2002), *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*, Bulzoni, Roma.
- Diadori P. (2011), “Le variabili nell'apprendimento della L2”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano, pp. 2-34.
- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglottossia*, Astrolabio, Roma.
- Fabbro F. (1999), *The neurolinguistics of bilingualism*, Psychology Press, Howe.
- Freddi G. (1990), *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.
- Kuitche Talé G. (2010), “L'insegnamento dell'italiano in Camerun”, in *Italiano a Stranieri*, Edilingua, n. 11, pp.15-20.

- Kuitche Talé 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 Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Loescher, Torino.
- Murayi A., Suchaut B., Cros F., De Ketele J.M., Dembele M., Develay M., Ghriss N., Gauthier R.F., Tehio V. e Lenoir Y. (2000), *Les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique*, Agence Française de Développement, Document de travail n. 97, Paris: <http://librairie.afd.fr/les-reformes-curriculaires-par-lapproche-par-competences-en-afrique/>.
- Njate M. (1999), "L'évolution de l'enseignement des langues vivantes", in *Cahier de département. Unité d'espagnol*, n. 3, MINEDUC, Yaoundé, pp. 36-39.
- Schumann J. (1997), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.
- Siebetcheu R. (2009), "La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVIII, 1, pp. 147-191.
- Siebetcheu R. (2010), "La lingua italiana in Africa", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2010*, Idos, Roma, pp. 142-153.
- Siebetcheu R. (2013), "La lingua italiana in Camerun", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiano nel mondo 2013*, Idos, Roma, pp. 119-128.
- Tabi Manga J. (2000), *Les politiques linguistiques au Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Karthala, Paris.
- Titone R. (1987), "La dimensione affettiva", in G. Freddi (a cura di), *Lingue straniere alla scuola elementare*, Liviana, Padova.
- Tolaini F., Lupia 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, Consorzio ICoN, Pisa.
- Vedovelli M. (2014), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma.

SEZIONE 3

TEORIA E PRATICA DELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN CAMERUN

DISAMINA DELLE PRODUZIONI ORALI DI APPRENDENTI CAMERUNENSI DELL'ITALIANO E PROPOSTE DI STRATEGIE COMUNICATIVE

Pierre Nguesso¹¹²

1. INTRODUZIONE

È ormai un dato di fatto: dal suo inserimento in modo ufficiale nei programmi della Facoltà di Lettere e Scienze Umanistiche dell'Università di Dschang nell'anno accademico 1995-1996, la lingua italiana, con il passar del tempo, si è consolidata ed è stata introdotta nel sistema educativo camerunense, in linea con la politica linguistica del paese volta alla promozione e alla diffusione del plurilinguismo (Kuitche, 2012). I dati dell'Ambasciata d'Italia in Camerun relativi al numero di visti di studio rilasciati per l'anno accademico 2015-2016 parlano di 287 studenti totali selezionati, di cui 281 provenienti dai centri linguistici privati locali¹¹³ contro sei studenti titolari di una *licence* trilingue (opzione lingua italiana). La principale motivazione ad apprendere la lingua italiana è legata ad un progetto migratorio, ossia andare a proseguire gli studi universitari in Italia: gli apprendenti saranno dunque chiamati ad interagire con i nativi italiani in diversi contesti della vita quotidiana, motivo per cui l'avere una buona capacità di produzione orale risulta essere per loro una delle condizioni imprescindibili perché possano sopravvivere linguisticamente. Acquisire tale competenza orale è, per l'appunto, una delle difficoltà maggiori cui vanno incontro gli apprendenti d'italiano in Camerun. Questa difficoltà, legata al contesto di apprendimento camerunense caratterizzato dall'uso delle due lingue ufficiali – il francese e l'inglese – si palesa nell'osservare le interazioni ed altri scambi comunicativi in classe e talvolta fuori dell'aula. Per questa ragione, abbiamo ritenuto opportuno disaminare i fattori che ostacolano la produzione orale degli apprendenti d'italiano in Camerun.

A tale scopo, il lavoro qui presentato analizza dei dati raccolti con un registratore presso tre centri linguistici ubicati a Dschang: il Centro Universitario Italiano (CUI), il Circolo Culturale per la Promozione delle Lingue, lo Sviluppo e la Pace (CLIRAP) e l'Istituto delle Lingue Straniere (IILS). Precisiamo che l'indagine si è svolta in cinque settimane, dall'8 gennaio al 15 febbraio 2015. La durata delle registrazioni effettuate è di 216 minuti. Le registrazioni delle produzioni orali di un campione composto da trentuno apprendenti¹¹⁴ d'italiano sono state trascritte. Dal punto di vista metodologico,

¹¹² Università di Dschang.

¹¹³ È utile rilevare che l'introduzione dell'italiano nelle scuole secondarie ha cambiato radicalmente questi dati, in quanto il pubblico d'italiano nelle scuole secondarie supera ormai di gran lunga quello dei centri linguistici locali.

¹¹⁴ Ricordiamo che dodici studenti tra quelli intervistati hanno un livello A2 di conoscenza della lingua italiana.

per la nostra indagine ci si è avvalsi di due strumenti di rilevazione dei dati: il colloquio e la registrazione audio. Il primo è informale e basato su una conversazione avviata dal ricercatore secondo i principi bidirezionale e monodirezionale, conversazione durante la quale vengono affrontati vari argomenti legati alla vita e alle esperienze di ogni apprendente. Il colloquio ha una durata massima di sette minuti. Il secondo ha consentito di registrare tutte le conversazioni, per poi analizzarle e trascriverle in modo da appurare la natura delle lacune riscontrate. Abbiamo ritenuto utile, prima di raccogliere i dati, scambiare qualche parola con i nostri informanti sul nostro lavoro e sul suo scopo. Questi ultimi si sono mostrati volenterosi e lieti di essere coinvolti nella ricerca.

Il presente contributo si prefigge, da una parte, di rilevare e analizzare le difficoltà presenti nelle produzioni orali; dall'altra, di fare proposte concrete per migliorare il parlato degli apprendenti camerunensi dell'italiano.

È utile, prima di entrare nel vivo della ricerca, spendere qualche parola sul contesto d'insegnamento dell'italiano in Camerun, nonché sui principali attori dell'apprendimento di tale lingua nel paese.

2. ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL CONTESTO DELLO STUDIO

Nel contesto camerunense prevale tuttora una didattica tradizionale: la lezione è, perlopiù, *ex cathedra*. La lezione *ex cathedra* è uno degli strumenti che ci ha fornito da secoli la tradizione dell'insegnamento (Balboni, 2014). Questa "vecchia" didattica, che seguita ad ergere e mantenere l'insegnante in primo piano, relegando *ipso facto* l'apprendente in ruolo passivo, è ancora in vigore nel sistema scolastico per quanto concerne l'insegnamento e l'apprendimento dell'inglese e del francese, ma esercita anche un forte influsso sulla didattica dell'italiano. Secondo Ciliberti «La dominanza del parlato dell'insegnante può essere distinta in dominanza qualitativa¹¹⁵, interazionale¹¹⁶, semantica¹¹⁷ e strategica¹¹⁸» (2003, cit. in Corradi, 2012: 226). Nella didattica odierna delle lingue, gli studiosi sono concordi nel ritenere centrale, nel processo di insegnamento- apprendimento, l'attore principale, ovvero l'apprendente; però, in generale, nella comunicazione in classe, è possibile riconoscere una netta asimmetria tra il parlato dell'insegnante e quello dello studente. A dire il vero molti insegnanti rifiutano deliberatamente di abbandonare la posizione centrale a loro conferita dalla didattica tradizionale: l'insegnante esercita un influsso diretto nell'interazione comunicativa in classe, in quanto espone, esprime le sue idee, pone domande retoriche, impartisce istruzioni, comandi e aspetta che gli studenti li eseguano (Annarumma, 2006). Tuttavia è giusto che i docenti si aggiornino a proposito dei cambiamenti avvenuti in campo glottodidattico, per migliorare la propria prassi didattica. Trovare strategie per lo sviluppo del "saper parlare" risulta essere di grande importanza nell'apprendimento linguistico.

¹¹⁵ L'insegnante dispone di uno spazio interazionale nettamente superiore a quello degli studenti.

¹¹⁶ L'insegnante ha la possibilità di controllare l'organizzazione delle sequenze, ad esempio domanda-riposta.

¹¹⁷ Egli controlla gli argomenti discussi e la possibilità di far prevalere il proprio parere.

¹¹⁸ Ha la possibilità di pianificare e incidere sui risultati globali dell'interazione.

L'interazione orale: saper dialogare è l'abilità comunicativa più rilevante: è su questa abilità che fa perno la comunicazione quotidiana – ma è anche quella che gli studenti ritengono di possedere più pienamente e che quindi merita attenzione scolastica. Questa abilità è anche la più complessa e difficile da sviluppare e padroneggiare. Per dialogare è necessario utilizzare varie grammatiche, oltre a quella linguistica (fonologia, morfosintassi, testualità, lessico) (Balboni, 2006: 123).

Si evidenzia, dunque, che l'abilità di produzione orale è di estrema importanza; richiede tattiche adeguate e mirate, nonché molta pazienza da parte dell'insegnante e dell'apprendente.

2.1. *Caratteristiche del campione di studio*

I soggetti intervistati sono tutti giovani; sono trentuno apprendenti la cui fascia di età è compresa tra i 17 e i 25 anni. Proseguire gli studi universitari in Italia è, come già accennato in precedenza, la loro principale motivazione, tranne nel caso di una studentessa la quale frequenta il corso d'italiano per mero piacere. Inoltre, sono molto motivati, dimostrano un impegno costante, in quanto vogliono coronare in Italia un sogno che per loro si rivela impossibile in patria. Trenta studenti del nostro campione frequentano un corso intensivo d'italiano per potersi presentare agli esami certificatori Cils e In.It di livello B2, requisito imprescindibile per gli apprendenti stranieri che intendono immatricolarsi presso un'università italiana. La tabella sottostante è un riepilogo dei dati del campione studiato.

Tabella 1. *Prospetto riassuntivo del campione di studio*

CENTRO LINGUISTICO	NUMERO DI APPRENDENTI	CERTIFICAZIONI
CUI	18	CILS DUE-B2
CLIRAP	8	CILS DUE-B2 e In. IT.B2
ILS	5	CILS DUE-B2

2.2. *Lo sviluppo delle abilità produttive: una sfida nel contesto LS*

Il parlato, ovvero la produzione orale, fa ovviamente parte integrante delle abilità produttive. Premettiamo che le ricerche più significative nell'ambito della didattica delle lingue straniere hanno sviluppato e suggerito molte tecniche indirizzate allo sviluppo delle abilità produttive in contesto di apprendimento dell'italiano L2 oppure LS. In un contesto di italiano LS, l'attuazione delle conoscenze acquisite fuori dalla classe risulta pressoché impossibile: lo sforzo per avvicinarsi alla lingua si ferma in classe. Ne consegue che la stragrande maggioranza degli studenti si limiti all'*input* linguistico fornito dal docente. Volente o nolente, l'insegnante si propone come modello di pensiero oltre

che di lingua; il suo comportamento e le sue parole possono influenzare anche profondamente le idee e le opinioni degli studenti. Fuori dall'aula gli scambi comunicativi si svolgono in francese o in inglese, ma gli studenti, al momento di rivolgersi al docente, si sforzano sempre di parlare nella lingua di studio a patto che l'insegnante ne dia loro la possibilità. Del resto, dall'avvento dell'approccio comunicativo, nell'aula di lingua si svolgono frequenti conversazioni tra insegnanti e studenti, tra coppie di studenti, tra gruppi di studenti. L'aula non è soltanto un luogo in cui ci si addestra all'uso di una lingua straniera, ma anzitutto un luogo in cui si stabilisce un contatto tra individui (Spagnesi, 2001). È molto importante per l'insegnante essere consapevole di questi mutamenti nell'ambito della didattica per orientare e ottimizzare al meglio le attività in classe. Egli deve, nell'introdurre un corso di lingua italiana, porsi e dare risposte ad alcune domande guida: per quali motivi i miei studenti hanno deciso di studiare l'italiano? Chi sono i principali destinatari? Come devo impostare le attività in modo da consentire che tutti siano attivi, partecipi, nello svolgimento delle attività? Come devo coinvolgerli? Vogliono esercitarsi a parlare o ascoltare sempre il mio discorso? Quale abilità deve primeggiare: ascolto o parlato?

Insomma, queste domande preliminari risultano di grande importanza, in quanto consentono di calibrare al meglio l'azione didattica. È buona cosa tener presente che l'acquisizione della produzione orale è un processo pensato, maturato e monitorato: l'apprendimento delle lingue straniere spesso richiede un percorso molto faticoso che si svolge in diverse fasi e necessita di tanta pazienza da ambedue gli attori. Le ricerche nell'ambito dell'acquisizione linguistica sottolineano che l'adulto fa molta più fatica a imparare le lingue rispetto al bambino, che risulta essere, per dirla con Balboni (2008), una "spugna linguistica", in quanto il cervello infantile è estremamente elastico e si modifica facilmente.

2.3. Rapporto docente - discente nel contesto camerunense

Che tipo di relazione intercorre tra docenti e apprendenti d'italiano nel contesto camerunense?

In primis, gli apprendenti d'italiano in Camerun subiscono inconsapevolmente le forti ripercussioni della sindrome della didattica tradizionale, la quale attribuiva e attribuisce tuttora all'insegnante un ruolo preponderante e autoritario. Si tratta, infatti, di una didattica che non tollera l'incorrere in un errore: gli errori commessi sono considerati un orrore e, nel correggerli, il "colpevole" viene talvolta offeso e rimproverato.

Innanzitutto, facciamo dunque osservare che la natura della relazione che si stabilisce fra docenti e studenti d'italiano va radicalmente cambiata per facilitare e avvicinare sempre di più gli studenti alla lingua. È assodato che, nell'apprendimento delle lingue straniere, la figura dell'insegnante riveste un ruolo determinante. In quest'ottica Balboni (2008: 44) sostiene che «[...] non è proficuo tentare di imparare le lingue straniere senza compagni - e altrettanto dicasi per l'apprendimento senza una figura di insegnante». Balboni mette in luce la necessità di imparare una lingua straniera come strumento di comunicazione che include una comunità di persone con rapporti assai stretti tra l'insegnante e gli apprendenti.

Prima di proseguire, ci sia consentito di sfatare un luogo comune che può risultare invece assai dannoso per chi vuole imparare le lingue straniere.

2.4. Convinzione dannosa per lo studio dell'italiano

Vi è una convinzione comunemente condivisa e data per scontata dagli apprendenti francofoni camerunensi che studiano l'italiano: la necessità e il profondo desiderio di esprimersi in italiano in modo corretto, senza fare errori, che porta il più delle volte al mutismo per paura di costruire frasi “strapiene” di errori, col rischio di “perdere la faccia” e vedersi umiliati di fronte alle imperfezioni linguistiche sorte nell'*output*. Gli apprendenti, in effetti, ignorano che si impara sbagliando, come dice il proverbio: fare errori è un fatto normale nel processo di avvicinamento ad una lingua straniera. Tuttavia perseverare *diabolicum est*: incorrere in errori è e deve essere solo una tappa provvisoria. Oltretutto, è importante invitare gli apprendenti a non avere paura di sbagliare; è necessario invogliarli a utilizzare la lingua in una prospettiva comunicativa, facendo sì che percepiscano gli errori non più come ostacoli, ma come segni degli sforzi che stanno compiendo. Sapere spronare gli studenti alla presa di parola è indispensabile per valutare gli interventi e per stimolare anche chi ha notevoli problemi.

3. ANALISI DEI DATI RACCOLTI

Presentiamo di seguito i prospetti – suddivisi in quattro criteri di valutazione – che chiariscono la natura delle difficoltà rintracciabili nelle produzioni orali dei nostri informanti camerunensi.

Tabella 2. *Livello A2*

Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza/ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione
<ul style="list-style-type: none"> - abbondanza di parole incomprensibili - messaggio talvolta ambiguo 	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di interferenze e transfer negativi - costrutti complessi e privi di connettori - ricorrenza di forme verbali dell'infinito - uso scorretto di preposizioni, articoli, possessivi, verbi impersonali al passato prossimo 	<ul style="list-style-type: none"> - impiego di parole del francese - impiego di parole dello spagnolo - bagaglio lessicale povero con parole inventate 	<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà con le parole penultimali¹¹⁹, terzultimali¹²⁰ e quartultimali¹²¹ - influsso del sistema fonetico e fonologico del francese e dello spagnolo

¹¹⁹ Sono le parole piane, ossia il cui accento cade sulla penultima sillaba.

¹²⁰ Sono dette ancora sdrucchiole, ovvero le parole il cui accento cade sulla terzultima sillaba.

¹²¹ Sono ancora chiamate bisdrucchiole, quando l'accento cade sulla quartultima sillaba.

3.1. Trascrizione di produzioni orali di studenti del livello A2.

Studentessa 1: Ieri, ho an... an... andare andato alla chiesa alle sette. Quando sono tornare quando sono torna...torna...ta a mia casa ho mangiato un po'. Dopo sono anda...andato...andata riposare e quando sono sve...svegliare, ho legguto il mio corso e sono partito sono partita visitare la mia ziachi resta a Baleng...;

Studente 2: La domenica devrò andare lavorare con una amica; dopo an... andro alla chiesa per pregare un po' il mio Creatore chi aiutame come siempre. Quando saa...saro ritornare quando sarò ritornare ritornato, c'è dias per io e mi piacio ...;

Studentessa 3: Oggi ho svegliato alle sette, ho mangiato il pane con illatto. Ho leggiuto no ho letto il corso que abbiamo fat..fatto ieri. Verso le dieci mi sono lavare ...mi sono lava...to, ho metto i miei vestito e ho uscito, sono uscito..uscita per il corso segno.

Il colloquio verte su argomenti familiari e comuni alle attività semplici e usuali. Le trascrizioni¹²² delle produzioni orali mettono in luce problemi cui vanno incontro gli apprendenti di italiano in Camerun. Si possono rilevare le esitazioni, l'impiego sbagliato dei verbi che richiedono l'ausiliare *essere*, l'uso scorretto delle preposizioni, del tempo verbale passato, dei riflessivi, dei *transfer*, dei possessivi, dei relativi, dei participi passati irregolari, della forma impersonale diverbi quali: *piacere, volere*, ecc., nonché la presenza di interferenze linguistiche, dei falsi amici e l'ipergeneralizzazione (per quanto concerne i relativi, le deviazioni sono dovute al fatto che le regole non sono state ancora affrontate).

La maggior parte degli errori in cui gli studenti incorrono sono post-sistematici (le nozioni sono state già apprese): tra questi, i ripensamenti e le numerose esitazioni, i falsi amici, i termini creati *ad hoc*, le interferenze. Tutto sommato si pongono due principali categorie di problemi, legati rispettivamente alle sottocompetenze comunicative del "sapere fare con la lingua" e del "sapere la lingua". Inoltre si nota che, pur essendo in possesso di conoscenze linguistiche, gli studenti stentano a prendere attivamente parte agli atti comunicativi.

Si evince che un tal contesto d'insegnamento e apprendimento dell'italiano è pregiudizievole per la pratica della lingua.

¹²² Sono state ascoltate tutte le registrazioni effettuate ma, per ragioni di spazio, abbiamo scelto di riportare nel lavoro quelle di sei studenti. È importante tener presente che, per gli stessi motivi di spazio, il pezzo delle registrazioni trascritte non tiene conto dei vari interventi del ricercatore. Le parole sottolineate sono quelle sfruttate nell'analisi dei dati.

Tabella 3. *Livello B1+*¹²³

Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione
<ul style="list-style-type: none"> - messaggio abbastanza chiaro - esitazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - presenze di termini francesi - registro colloquiale - -registro e semistandard - impiego scorretto di verbi impersonali nei tempi semplici e composti - impiego scorretto di: verbi richiedenti <i>essere</i> o <i>avere</i> nei tempi composti; possessivi; relativi; preposizioni; congiuntivo; periodo ipotetico; verbi impersonali, verbi richiedenti <i>essere</i> nei tempi composti - <i>transfer</i> negativo - falsi amici 	<ul style="list-style-type: none"> - termini del francese - termini creati ad hoc - ripensamenti 	<ul style="list-style-type: none"> - difficoltà con le parole terzultimali e quartultimali - influsso del sistema fonetico e fonologico del francese o dell'inglese.

3.2. *Trascrizione di produzioni orali di studenti del livello B1+*

Studente 1: Il premier giorno, no il primo giorno quanto sono quando sono arrivato qui al centro con molto ritardo, ho visto le anziani e loro parlavano e non capivo ...niente. volevo lasciare tutti cadere; l'insegnante mi ha encoraggiato e adesso va un po' bene.

¹²³ Nel momento in cui vengono rilevati dati, gli studenti hanno già affrontato 276 delle 360 ore di lezione previste.

Studentessa 2: Vorrei che il ragazzo che deve essere il mio marito sia un po' grande che me. Non mipiaccio le umono chi le uomi che sono piccoli non piaccio le uomini piccoli perché disturbano troppo signore...

Studente 3: All'inizio del corso era difficile, quando ho riuscito l'esame bac mio padre ha deciso mio padre ha deci...deciso che devo fare il corso in italiano per andare a studiare in Italia perché lui vuole che divento un medico...».

Gli errori commessi ostacolano la comprensione? Ovviamente no! Gli studenti possono esprimere il loro giudizio, affrontare argomenti generali di conversazione, descrivere esperienze e avvenimenti, però in un arco di tempo sostanzialmente più lungo rispetto al tempo previsto. I dati rilevati negli scambi con studenti del livello B1+ pongono in chiaro i *transfer* negativi, i problemi fonetici, l'accordo del numero e genere, le forme del participio passato irregolare, i falsi amici, il congiuntivo, l'ipergeneralizzazione. Si osserva inoltre che le conversazioni sono poco fluide, caratterizzate da un'assenza di progettazione nell'esposizione degli argomenti, dalla presenza di esitazioni e false partenze. Il ricercatore, in questi casi, è molto spesso costretto ad intervenire per rilanciare il flusso comunicativo. Inoltre sono da rilevare, a causa dell'affinità tra il francese e l'italiano, esempi di calchi linguistici a volte derivanti da una competenza linguistica approssimativa in francese. Infine, la pronuncia delle parole sdrucchiole e bisdrucchiole in italiano risulta assai difficoltosa.

In rapida sintesi, vengono rilevati negli apprendenti notevoli sforzi e altrettante difficoltà nell'intento di acquisire una buona padronanza dell'italiano, e tali difficoltà ostacolano soprattutto la produzione orale. Pur commettendo variegati errori durante la presa di parola, il vero problema è, a nostro avviso, legato al contesto d'apprendimento, in cui la lingua appresa risulta confinata all'ambiente-classe. La comunicazione poco fluida è dovuta allo scarso contatto permanente con la lingua di studio, il che produce le velleità linguistiche osservabili nel corso della presa di parola. La competenza comunicativa negli apprendenti necessita di altre strategie, che sfruttino al massimo tutte le opportunità delle interazioni comunicative. A tale scopo, è doveroso, intanto, che nella prassi didattica maggiore spazio venga lasciato ai discenti per applicare e sperimentare quanto appreso.

4. STRATEGIE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA PRODUZIONE ORALE

Vengono suggerite nei seguenti paragrafi alcune strategie didattiche indirizzate allo sviluppo e al potenziamento della produzione orale in lingua italiana nel contesto camerunense.

4.1. *Film, documentari, programmi televisivi*

Sono, questi, ottimi sussidi didattici per un lavoro personale. La scelta va fatta in base ai titoli, in modo da far leva sulla motivazione: i titoli accattivanti suscitano altresì l'interesse e la curiosità degli studenti. Il ruolo del docente è fondamentale: egli guarda e

sceglie tra i variegatissimi materiali quelli più consoni all'attività didattica e soprattutto a seconda degli obiettivi perseguiti. Lo scopo dell'utilizzo di questi strumenti è di poter favorire contatti permanenti con la lingua italiana. Come sfruttarli? Ogni materiale va rimesso ad ogni singolo studente, o riprodotto a spese sue se la classe è numerosa. Per la consegna, l'insegnante ne sceglie uno e invita gli studenti a guardarlo individualmente, per poi scambiare, tra gruppi formati (fino a quattro), le impressioni su quanto hanno visionato. Arriva poi il giorno fissato per l'esposizione, interamente orale e senza supporto cartaceo, avente per argomento l'oggetto del filmato visionato. Per concludere l'attività, i compagni devono porre delle domande. L'insegnante che coordina è pressoché silenzioso e interviene solo alla fine delle "prestazioni" per chiarire eventuali punti rimasti in ombra; egli coinvolge perciò tutti i discenti nella correzione delle forme linguistiche "problematiche". Questa strategia va attuata appena gli studenti raggiungono il livello B1, seguendo una frequenza settimanale. Questi materiali didattici permettono inoltre di sviluppare alcuni aspetti extralinguistici, che sono ottimi spunti di riflessione e di scambio in contesto di apprendimento LS.

4.2. Il docente d'italiano LS

L'insegnante rimane la persona di riferimento nel contesto LS: la sua presenza sollecita la pratica della lingua fuori dalla classe e gli studenti, dal canto loro, si sforzano a rivolgersi a lui nella lingua di apprendimento, cosa che, invece, è di rado osservabile negli scambi comunicativi tra pari. Per quanto il suo tempo glielo concede, il docente è in contatto permanente con i suoi apprendenti, poiché la sua presenza stimola la pratica della lingua. Per questo motivo, è buona cosa che egli crei, incoraggi e inviti studenti il più possibile a delle chiacchierate con lui stesso e tra pari. Va rammentato che, nel corso delle interazioni, l'insegnante si astiene dal richiamare l'attenzione sulle forme sbagliate, però può avvalersi sia della riformulazione sia della parafrasi, ecc. al termine dell'intervento. Così facendo, gli studenti non percepiscono in modo negativo la correzione degli errori commessi e acquistano sicurezza man mano che procedono nella comunicazione orale.

4.3. La correzione rilevativa

Il docente invita gli studenti a svolgere un compito scritto su un argomento e raccoglie in seguito tutti gli elaborati per la correzione. La produzione scritta diventa un potente pretesto per migliorare il parlato: l'insegnante indica le forme sbagliate, ma non suggerisce, non impone, nemmeno comunica in modo acritico la soluzione corretta, bensì sviluppa in chi scrive una riflessione sulla forma non corretta con segni convenzionali. Pur richiedendo molto tempo, è questa una modalità idonea a creare piccoli spazi per interagire, discutere a turno, o scrivere alla lavagna le forme scorrette. Gli apprendenti si sentono partecipi, e così sono invogliati a costruire il sapere.

4.4. *La lettura dei giornali*

La lettura dei giornali online è parimenti proficua per gli studenti, tanto per informarsi, quanto per arricchire il proprio bagaglio lessicale. L'insegnante propone alcuni indirizzi Internet di giornali italiani, tra i quali ogni studente può scegliere cosa "sfogliare".

In primo luogo, è importante invogliare gli studenti a leggere delle rubriche che possano trovare interessanti, come, ad esempio, i fatti di cronaca o eventi calcistici; in secondo luogo, quelle trattanti di politica, di economia e di salute. Il lavoro è individuale, ciascuno ha a disposizione un tempo (massimo due minuti) per l'esposizione; ultimata la presentazione dell'articolo, i compagni di classe pongono qualche domanda cui si è chiamati a rispondere. Il docente interviene, in ultima istanza, per chiedere chiarimenti su eventuali problemi appuntati e corregge *in plenum*, basandosi sulle proposte degli studenti e, eventualmente, propone dei suggerimenti sulle forme linguistiche scorrette; tuttavia, in questa fase, egli evita di soffermarsi sulle forme poco corrette dovute allo stress, alla stanchezza o alla disattenzione.

4.5. *Ascolto: elemento nucleo per l'interazione*

È di estrema importanza, sin dall'inizio, abituare gli apprendenti all'ascolto, quantunque possa spesso accadere che non capiscano nulla; il vantaggio è che, così facendo, esercitano l'orecchio alla discriminazione dei vari suoni dell'italiano. Ci pare, purtroppo, che questo principio cardine sia trascurato nella prassi didattica. L'ascolto in permanenza migliora indiscutibilmente la pronuncia dei suoni e dell'intonazione. L'addestramento a questa fase iniziale risulta essere il primissimo passo da svolgere nell'apprendimento delle lingue, in quanto molti errori e problemi di comprensione sono vincolati alla percezione difettosa dei suoni.

5. CONCLUSIONE

La competenza comunicativa orale costituisce la pietra angolare nei processi di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera: sviluppare quest'abilità vuol dire consentire e potenziare progressivamente la pratica della lingua oggetto di studio. Le strategie proposte in questo saggio sono, appunto, in linea con questo obiettivo linguistico. Le lacune riscontrate nei discenti sono normali e, in quanto tali, meritano interventi mirati ed efficienti da parte di docenti ricercatori. Le strategie comunicative suggerite mirano a migliorare da una parte il parlato in modo generale, specialmente in un contesto di non immersione linguistica e, dall'altra, le *performance* degli studenti agli esami di certificazione di lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Annarumma M. (2006) “La comunicazione nei processi didattici”, in *Pegaso*, 118, pp.1-15:
http://www.unipegaso.it/materiali/PostLaurea/Annarumma/Comunicaz/Comunic_Did.pdf
- Balboni E. P. (2006), *Italiano Lingua Materna*, Fondamenti di didattica, UTET, Torino.
- Balboni E. P. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- Balboni E. P. (a cura di)(2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher-Bonacci, Torino.
- Ciliberti A. (2003), “Collaborazione e coinvolgimento nella classe multilingue”, in A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson (a cura di) *Le Lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma, pp. 123-142.
- Corradi D. (2012), “Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 226-257:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2820/3023>
- Kuitche-Talé G. (2012), “Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp.76-136:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>
- Spagnesi M. (2001), “Le dinamiche di gruppo nella classe”, in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 52-63.

FOCUS SULLA COMPETENZA INTERCULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS IN CAMERUN

*Serge E. Defotsing*¹²⁴

1. INTRODUZIONE

Dopo un esordio turbolento¹²⁵ e numerosi tentativi falliti, la lingua italiana si è, alla fine, imposta nel panorama linguistico-educativo delle scuole secondarie del Camerun. Iniziato nel 1995, l'apprendimento della lingua italiana è rimasto per più di un quarto di secolo riservato ai pochi che, per mera curiosità o mossi dal desiderio di emigrare in Italia, sceglievano di studiare tale lingua a livello universitario¹²⁶. L'italiano restava, in effetti, circoscritto all'ambiente didattico universitario, a differenza di altre lingue straniere (tedesco, spagnolo) che si imparavano già dal liceo. Il cambiamento notevole avvenuto è stato per l'appunto l'inserimento dell'italiano come materia curricolare nelle scuole secondarie del paese, occasione offerta ai giovani di scoprire un orizzonte nuovo, una cultura nuova.

Nel presente contributo sosteniamo l'ipotesi che sia fondamentale impostare la formazione degli studenti (anche dei docenti) in chiave culturale, di modo che, oltre a sviluppare un'adeguata padronanza della lingua, acquisiscano anche contenuti culturali salienti dell'essere e del fare italiani. Ma la "motivazione" all'acquisizione di una "competenza culturale" avanzata non è scontata in questo contesto. E ciò si spiega essenzialmente con il fatto che la spendibilità sociale dell'italiano non è garantita dal possesso di questa competenza. In effetti, in Camerun non esiste una comunità italiana o italoфона significativamente numerosa per essere di peso nella motivazione degli individui a scegliere e/o approfondire l'italiano. L'unico contatto consistente e ricorrente che possa esistere fra gli apprendenti d'italiano e la cultura italiana, non può avvenire che attraverso libri, Internet, e cinema: tutti mezzi che, sebbene abbiano la loro importanza, non possono destare lo stesso interesse all'interculturalità o determinare gli stessi miglioramenti nel processo di apprendimento, come lo farebbe un'interazione umana non mediata, ossia diretta.

Quindi, in mancanza di spendibilità sociale, atta ad incoraggiare e a motivarli, gran giovamento può essere tratto dagli apprendenti da un'impostazione tendenzialmente inter-culturale¹²⁷, destinata ad uno scambio culturale reciprocamente formativo.

¹²⁴ Università per Stranieri di Siena.

¹²⁵ Cfr. le varie crisi descritte da Kuitche nel presente volume.

¹²⁶ Precisiamo tuttavia che c'erano alcuni centri linguistici che organizzavano corsi di italiano, ma non abbastanza grandi e/o strutturati da garantire un'accessibilità di massa, come possono invece fare i licei e le università.

¹²⁷ Pensiamo ad esempio alla "didattizzazione" di canzoni, film, programmi televisivi ecc.

2. PERCHÉ LA CULTURA COME PUNTO FOCALE? CULTURA E IDENTITÀ

L'inscindibilità della dialettica fra lingua e cultura è già oggetto di riflessione sin da Michel de Montaigne (cit. in Bosisio, 2014: 193), il quale era convinto del carattere indissociabile della lingua e della cultura del popolo che la parla. La lingua è il veicolo della cultura. Potrebbe sembrare un mantra molto ricorrente in ambito di didattica delle lingue, ma nulla toglie alla sua accertata veridicità; ma come spesso volte accade all'evocazione di questo binomio, non andremo speculando sullo pseudo dilemma di chi fosse antecedente, anche perché riteniamo la soluzione non sia tanto enigmatica quanto lo si vorrebbe pensare. In realtà, la lingua è necessariamente antecedente alla cultura, in quanto rappresenta il prerequisito *sine qua non* per il sorgere di una Cultura o di una Civiltà. Ma ciò che ci interessa principalmente è "l'elemento culturale" ovvero "la cultura" in quanto nicchia saviamente generata dalla lingua stessa, come sistema autopoietico¹²⁸ in grado di garantire la propria sopravvivenza. La lingua vive e si autorigenera, non tanto come fine a se stessa, quanto come portatrice e trasmittitrice di cultura e di identità. Vive attraverso i modelli culturali, per adempiere a necessità culturali, siano esse referenziali, creative, o semplicemente espressive. Ribadendo l'inscindibilità del legame fra lingua e cultura, Benucci (2007: 191-192) ci ricorda che:

L'acquisizione di una lingua straniera è molto più che il puro apprendimento di un repertorio di nomi nuovi per concetti familiari, implica al contrario l'appropriazione di un diverso sistema semantico e di un nuovo modo di pensare. Ne consegue che non si può apprendere bene una lingua straniera senza conoscere qualcosa delle esperienze e dei credi del popolo che usa quella lingua.

Imparare una L2 significa quindi scoprire una nuova identità culturale, e allo stesso tempo ridefinire e riscoprire la propria, dato che «la competenza in L2 è [o sarà], allora, una competenza che rende l'apprendente in grado non solo di gestire le strutture formali della L2, ma anche i meccanismi di costituzione di identità che ogni lingua propone. In tal modo, l'identità stessa dell'apprendente si modifica ampliandosi nel contatto con le altre culture» (Vedovelli, 2002).

Questa competenza in L2, fortemente variabile e mobile, finisce sempre nel discente col raggiungere un livello-pianura in cui l'apprendente non impara più tanto della lingua, quanto della cultura¹²⁹: fatto questo che ci conduce a presumere che, almeno quantitativamente, la cultura sia un punto focale utilissimo, specialmente per il suo carattere generico, in quanto ingloba ogni altro insieme afferente alla lingua. Un po' come in un universo frattale dove ogni elemento è una replica di tutto l'insieme¹³⁰. Pensiamo alla lingua come un organismo vivente, le cui cellule sono costituite da ogni campo epistemologico-culturale essa contenga: ognuna di queste cellule di per sé può contenere la totalità della lingua. La cultura (o i suoi vari domini) è quindi un elemento

¹²⁸ È un sistema che ridefinisce continuamente se stesso, si sostiene e si riproduce dal proprio interno attraverso processi di creazione, trasformazione e distruzione dei propri componenti.

¹²⁹ La L2 o LS per tanti apprendenti rappresenta la chiave di accesso ad un universo culturale per il quale hanno un grande interesse.

¹³⁰ Il "modulo" può essere un'illustrazione dell'idea di sottosistemi a configurazione frattale.

della lingua (forse l'unico) che contiene la sua interezza grammaticale essenziale. La relazione reciproca non è valida, in quanto è difficile pensare che un manuale di grammatica o un vocabolario ci possano istruire sullo stile architettonico del Bernini; al contrario, è invece concepibile un libro di architettura o di chimica impostato per insegnare qualsiasi aspetto linguistico: il lessico, la morfologia, la coniugazione ecc. In altre parole, imparare l'italiano focalizzandosi sulla cellula costituita dai suoi meccanismi grammaticali conferisce abilità o conoscenze ristrette rispetto a quanto si potrebbe ricavare da una didattica imperniata su un dominio culturale che per necessità approfondirà e/o consoliderà quelle grammaticali, di ordine strettamente linguistico. E, in questo senso, la cultura risulta essere un appiglio particolarmente utile quando parliamo di insegnamento della lingua, e in special modo come LS.

È il medesimo *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (da ora in poi QCER) a sottolineare la valenza di arricchimento che comporta un approccio culturale:

L'approccio interculturale che scaturisce dalle linee di politica linguistica europea degli ultimi vent'anni focalizza l'attenzione sul binomio lingua/cultura e quindi sulla necessità di riflettere, nel processo di insegnamento/apprendimento di una lingua altra, sul contatto tra culture diverse e dunque sull'arricchimento determinato dallo sviluppo di una competenza plurilingue e pluri/interculturale, in termini di crescita personale e di conoscenza del mondo plurilingue (Council of Europe, 2001).

Ma prima di proseguire oltre, vogliamo assicurarci di capire, alla luce di riflessioni e ricerche anteriori, a cosa ci riferiamo precisamente quando parliamo di competenza interculturale.

3. CHE COS'È LA COMPETENZA CULTURALE O INTERCULTURALE?

L'abilità culturale o interculturale consiste nella capacità dell'apprendente a capire, interpretare, e interagire conseguentemente, i meccanismi socioculturali e pragmatiche che si possono verificare in un ambiente reale o simulato, intrinsecamente legato alla cultura della L2. Ma non solo. Essa presuppone anche, e ce lo ricorda il QCER (2001: 104)¹³¹:

- l'abilità di creare rapporti fra la cultura di origine e quella straniera;
- una sensibilità culturale e l'abilità di identificare ed utilizzare una gamma di strategie per entrare in contatto con persone provenienti da altre culture;
- la capacità di assumere il ruolo di intermediario culturale fra la propria cultura e la cultura straniera e di gestire con efficacia possibili situazioni di incomprensione e di opposizione;
- l'abilità di superare gli stereotipi.

Si tratta quindi di una riconfigurazione completa della personalità stessa dell'apprendente, un processo di acculturazione attraverso il quale egli impara a conoscere e ad accettare la nuova cultura integrandone le caratteristiche più notevoli o più interessanti alla propria esperienza, o al proprio progetto di vita. Il che non è necessariamente senza pericolo, visto che l'apprendente può incorrere, come

¹³¹ Nostra traduzione.

puntualizza Diadori (2000: 94) nel rischio di «perdere la stima verso la propria identità nazionale», specie nell'avvicinarsi ad una tradizione culturale ricca com'è quella italiana; ragion per cui una certa enfasi si dovrà mettere sull'importanza del relativismo culturale di cui tratteremo in seguito.

4. ALCUNI CONCETTI CHIAVE

4.1. *Distinguere fra cultura e civiltà*

Con cultura, si intendono quelle specificità del vissuto quotidiano del popolo della L2 che corrispondono anche al modo in cui esso soddisfa dei bisogni di natura: sono dei “*modelli culturali?*” i quali, nel caso dell'Italia, possono variare da una regione all'altra, conservando un filo conduttore riconducibile alla penisola. Secondo Balboni «una cultura è l'insieme dei modelli culturali messi in atto da un popolo per rispondere a bisogni di natura: nutrirsi, procreare, proteggersi dal freddo, vivere in gruppo, ecc» (2007: 142). I codici vestemici, la ripartizione dei pasti nell'arco della giornata o le formule convenzionali di ossequio sono quindi degli elementi di cultura propriamente detta. Ma accanto a questo aspetto “antropologico” della cultura¹³², c'è anche quello classico-umanistico, ossia la cultura come civiltà¹³³. Lo stesso Balboni traccia fra cultura-cultura e cultura-civiltà l'interessante distinzione per cui «la cultura è la *way of life*, mentre la civiltà è la *way of thinking*» (*ivi*: 140). La civiltà deve essere quindi vista come l'insieme delle espressioni tangibili e manifeste dell'intelletto e della ragione umana, che si tratti di letteratura, architettura, etica, astronomia ecc.

4.2. *Inculturazione e acculturazione*

Attraverso il processo di inculturazione, i giovani camerunensi hanno imparato durante la loro crescita le diverse peculiarità, i valori condivisi della comunità camerunense, che la contraddistinguono e che consentono loro di interagire e di socializzare¹³⁴. L'acculturazione, invece, consiste nell'apprendere a conoscere una cultura diversa dalla propria. Ci troviamo in un contesto di apprendimento di italiano LS, perciò l'acculturazione risulta senza dubbio essere un processo più lento ed impegnativo di quanto lo potrebbe essere nei casi di italiano L2. Questa situazione, però, può essere letta anche sotto una nuova luce, e cioè guardando l'altra faccia della medaglia. Accontentandosi di un lento processo di acculturazione, gli apprendenti non corrono sicuramente il rischio tangibile di cercare di assimilarsi, quindi di rinnegare la propria

¹³² Accezione debole, ovvero la visione per cui ogni peculiarità etnografica o antropologica inerente a ogni popolo, per quanto banale possa essere, è un fatto di cultura.

¹³³ Accezione forte, ossia la cultura come materializzazione di grandi ideali concepibili dall'intelletto, il cui scopo non è quello di soddisfare bisogni di natura. Trovano la loro massima espressione nella letteratura, nell'arte, nell'architettura ecc.

¹³⁴ È importante sottolineare che in francese il termine italiano di inculturazione è tradotto in due maniere: “*enculturation*” che rinvia al significato di socializzazione, inserzione nella propria cultura attraverso l'educazione e “*inculturation*” che rinvia al processo di incarnazione del Vangelo in una cultura.

identità¹³⁵; anche se comunque l'immersione, ovvero l'apprendimento d'italiano L2 resta il modo migliore per i discendenti di acquisire più velocemente ed accrescere notevolmente le loro competenze. Una via di mezzo sarebbe quella di frequenti soggiorni di aggiornamento in Italia, molto utili ai docenti.

4.3. *L'incontro di culture*

L'interculturalità è lo scopo primario di ogni processo di apprendimento linguistico; ogni conoscenza, ogni scoperta relativa alla L2 avvicinano l'apprendente sempre di più a questo scopo. Abbiamo già visto che l'acquisizione di una competenza interculturale comporta una riconfigurazione della personalità stessa dell'apprendente (cfr. § 2). Una riconfigurazione nella sua accezione positiva, ossia un'apertura mentale che implichi l'accettazione dell'altro, l'empatia, la condivisione, il vivere insieme; senza però assumere nei confronti della propria cultura «un atteggiamento cinico o agnostico, ma piuttosto di valutare ogni cultura come ugualmente degna, senza pregiudizi o stereotipi» (Diadori, 2000: 94). Si tratta, perciò, di veder nell'altro l'occasione di ripensare se stessi in una dinamica osmotica di arricchimento vicendevole. Una prospettiva che, lungi dall'abbandonare i propri valori, consiste bensì nel:

- conoscere gli altri,
- tollerare le differenze, almeno fino a quando non entrano nella sfera dell'immoralità che, secondo i nostri standard, non intendiamo accettare,
- rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali, ma che rimandano solo alle diverse culture,
- accettare il fatto che alcuni modelli culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e, in questo caso,
- mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti (Balboni, 2007: 138).

5. DUE IDENTITÀ CULTURALI A CONFRONTO

In questa sezione, ci prefiguriamo di elaborare un confronto fra la cultura italiana e quella camerunense, impostato sulle rappresentazioni del mondo come delineate da Benucci (2007: 190) e cioè sui: «principi di divisione, sulla rappresentazione del tempo e dello spazio, sulla memoria collettiva, sull'implicito, e sui tabù». In questa sede le abbiamo suddivise in due classi di appartenenza e cioè in tratti convergenti da una parte, e divergenti dall'altra; inoltre, è importante sottolineare che per via dei suoi rapporti storici con un paese europeo (Francia), il Camerun è rimasto fortemente caratterizzato da diversi elementi culturali che possiamo qualificare come occidentali. Quindi, nella classe di elementi convergenti, collocheremo i principi di divisione e la rappresentazione del tempo e dello spazio, mentre nella classe dei divergenti andranno la memoria collettiva, l'implicito e il tabù. Sottolineiamo tuttavia che, trattandosi essenzialmente di

¹³⁵ Come spesso accade, ad esempio, per adolescenti stranieri in contesto di apprendimento L2, i quali si sforzano ad eliminare ogni espressione manifesta della loro identità al fine di identificarsi pienamente con il gruppo dei coetanei.

tendenze generiche, si potranno sempre osservare delle peculiarità culturali inverse in ognuna di queste due classi.

5.1. *Tratti culturali convergenti: i principi di divisione, la rappresentazione del tempo e dello spazio*

I principi di divisione: le tassonomie dei diversi settori dell'esperienza o del reale percepito, si rifanno in gran parte ai modelli francesi e inglesi, specie negli ambienti formali delle istituzioni. Esistono logicamente sottili peculiarità e divergenze rispetto ai modelli europei, come ad esempio la ripartizione dei pasti all'interno della giornata e/o la costituzione stessa dei pasti.

La rappresentazione del tempo e dello spazio: la rappresentazione del tempo è, anche in Camerun, fortemente articolata ad immagine del mondo europeo cristiano (con, ad esempio, la domenica a rappresentare la fine della settimana), ma allo stesso tempo presenta piccole divergenze riconducibili al carattere fortemente agricolo della società camerunense che predispone le persone a percezioni temporali considerevolmente diverse¹³⁶. È interessante notare anche l'esistenza di una distinzione fra nord e sud che però non ha niente a che vedere con quella italiana, bensì con una certa dicotomia fra mondo in maggioranza arabo-musulmano e cristiano, con le conseguenti implicazioni legate alla scansione, ad esempio, delle festività annuali (Ramadan, Natale, ecc.).

5.2. *Tratti culturali divergenti: la memoria collettiva, gli impliciti, i tabù*

La memoria collettiva: la memoria collettiva di ogni popolo è fondamentalmente legata agli avvenimenti maggiori che hanno segnato la sua storia, siano essi felici o tragici. Seguendo questo criterio, ogni popolo è senza dubbio unico e ha dei momenti della propria storia e/o di quella del mondo che potrebbero essere associati a dei tasti dolenti, da maneggiare con grande cautela e circospezione. Il ricordo della Maafa¹³⁷, a questo proposito, è un tratto saliente della memoria collettiva dei camerunensi e può essere oggetto di grandissima sensibilità da parte loro; così come la menzione della Mafia, o l'evocazione di avvenimenti ad essa collegati, con connotazione scherzosa, può ferire tanti italiani, non perché si tratti di persone permalose, bensì perché la loro memoria collettiva è fortemente segnata dagli spargimenti di sangue che caratterizzarono gli anni di piombo.

Impliciti culturali e incomprensione: l'implicito culturale funziona essenzialmente sulla base del principio di economia¹³⁸ e del calcolo ipotetico¹³⁹. Usare e maneggiare tali impliciti

¹³⁶ Il sabato, ad esempio, non è necessariamente visto come giorno non lavorativo del fine settimana, ossia dedicato al riposo per gli adulti e ad uscite fra amici per i gli adolescenti, ma come giorno dedicato ai lavori campestri.

¹³⁷ Termine della lingua swahili che significa "grande tragedia" e si riferisce all'Olocausto della Schiavitù, ossia alla storia e agli effetti delle atrocità inflitte ai popoli africani durante gli anni della schiavitù e del colonialismo.

¹³⁸ Ci si risparmia la fatica di ripetere quello che riteniamo scontato, in quanto appartenente ad un capitale comune di saperi ed esperienze.

presuppone da parte dell'utente un livello abbastanza alto da consentirgli di palesare appropriatezza socio-culturale nei discorsi.

In Italia, ad esempio, le battute sulle suocere¹⁴⁰ derivano dall'idea diffusa che fra nuora e suocera corra sempre cattivo sangue, mentre in Camerun, benché si incontrino senza dubbio casi di inimicizia fra l'una e l'altra, tale stereotipo non ha le stesse intensità e validità riconosciute.

Oppure, in relazione al principio di economia: in mancanza di una lunga esposizione alla lingua e/o cultura italiane, un camerunense farebbe fatica a capire, quand'anche fosse partecipe alla discussione, delle interiezioni italiane molto comuni come *"Insomma! Vedrai! Capirai!"* che vengono usate spesso per corroborare delle conclusioni facendo seguito ad un ragionamento sentito, al fine di risparmiarsi la fatica di dovere ricapitolare tutte le premesse iniziali.

I tabù: sono le tematiche che ogni società sceglie di tacere per pudore, tradizione o superstizione. Possono essere dei "segreti di Pulcinella" che di comune accordo vengono messi al bando da ogni conversazione ritenuta decorosa, o semplicemente delle superstizioni tramandate da tempi immemorabili. Indipendentemente dal giudizio di valore che se ne può fare, l'infrangere tali codici può creare dei disagi forti, talvolta difficilmente rimediabili. I tabù caratterizzanti la società camerunense sono senza dubbio quelli legati ad una società ancora fortemente legata alle proprie tradizioni, nonostante la forte europeizzazione delle antiche colonie. Sono per la precisione quelli legati alla sessualità, al misticismo, alla gerarchizzazione dei rapporti fra parenti e familiari (anche in Italia, bisogna ammettere, nonostante la tendenza generale sia quella liberale, in conformità alle politiche di rispetto dei diritti umani incoraggiati dall'Unione Europea, l'argomento "sesso" rimane uno dei tabù più diffusi). Altri tabù includono, ad esempio, il fatto di evitare di chiedere l'età di una donna, di parlare liberamente della morte, la prostituzione o il transgenderismo.

6. IL PROFILO DELL'APPRENDENTE CAMERUNENSE DI ITALIANO LS

La sua motivazione: la motivazione dell'apprendente camerunense nei confronti dell'italiano è tendenzialmente «culturale intrinseca [o] strumentale generale» (Villarini, 2000: 74-75). Intrinseca per le caratteristiche stesse dell'italiano, che si avvicina più alla lingua francese di quanto lo facciano il tedesco o lo spagnolo; strumentale generale perché, fino a qualche anno fa, chi sceglieva di studiare l'italiano in Camerun lo faceva per superare gli esami obbligatori previsti dalle procedure di richiesta del visto, ossia per emigrare in Italia nel perseguimento di un progetto di vita. Pochissimi erano, invece, quelli che approfondivano l'italiano solo perché era una delle lingue facenti parte dei loro piani di studi¹⁴¹. Ma adesso, con il suo inserimento nella scuola secondaria, è ipotizzabile che alle prime due si affianchi anche la cosiddetta «motivazione strumentale particolare» (*Ibid.*), ovvero «quella che spinge un apprendente a migliorare le proprie competenze per superare un particolare ostacolo; [come ad esempio] superare un test o

¹³⁹ La capacità di interpretare ciò che viene taciuto.

¹⁴⁰ Molto spesso intessute di sottili e raffinati impliciti scherzosi.

¹⁴¹ Ad immagine stessa dello scarso numero di neostudenti universitari che optavano per l'apprendimento dell'italiano, come evocato nell'introduzione.

rispondere alle domande che l'insegnante formulerà il giorno dopo durante l'interrogazione» (*Ibid.*).

La dialettica madrelingua/ lingua d'istruzione negli apprendenti camerunensi: l'interculturalità fra Italia e Camerun non è in relazione soltanto con il binomio linguistico francese e italiano, ma presuppone anche l'interazione dei dialetti locali, che rappresentano per il loro numero un elemento difficilmente analizzabile in maniera scientifica. Il Camerun detiene qualcosa di unico, per il suo panorama di lingue territoriali costituito da un conglomerato di circa 280 lingue locali e due lingue ufficiali: il francese e l'inglese (cfr. Kuitche, 2014: 73). Da questo fatto deriva il bilinguismo che caratterizza la maggior parte dei camerunensi istruiti.

Questa situazione conferisce al concetto di madrelingua un significato speciale, dato che l'espressione fa riferimento, per la maggior parte dei camerunensi, a due lingue che si distinguono per essere una la lingua dei genitori (propriamente detta "dialetto"), mentre l'altra la lingua di istruzione (francese o inglese). In conseguenza di ciò, per i camerunensi l'espressione "madrelingua" comporta due accezioni che non coincidono obbligatoriamente: c'è la lingua materna – quella dei genitori e dei propri antenati – e la lingua di istruzione. Entrambe sono acquisite spontaneamente, ma adoperate in ambiti diversi: la prima in ambito familiare e la seconda in ambito scolastico-accademico¹⁴². In sostanza, come sottolinea Kuitche (2014: 76), «vista l'ambiguità della situazione linguistica del posto, appare molto difficile se non impossibile dare una risposta definitiva» a ciò che dovrebbe legittimamente essere chiamato nei Camerunensi la L1 o la LM¹⁴³.

*L'atteggiamento, la dialettica settentrione/meridione*¹⁴⁴: l'opposizione settentrione/meridione, molto spesso applicata anche al contesto nazionale italiano, è in realtà la stessa utilizzata su scala internazionale per riferirsi alla polarità fra paesi sviluppati e paesi in via di sviluppo. Preferiamo, tuttavia, in questa sede affidarci alla denominazione basata sulle semplici e neutrali coordinate geografiche. Questa opposizione appare rilevante soprattutto dal punto di vista della motivazione all'apprendimento dell'italiano: è forse uno dei rari casi in cui un pregiudizio culturale mostra di avere un'utilità pratica. In effetti, i preconcetti diffusi sull'Europa tendono sempre ad essere migliorativi; perciò l'idea che la padronanza di una lingua possa aprire questo orizzonte erroneamente percepito come necessariamente migliore costituisce una forte molla di propulsione nel processo di acquisizione della lingua straniera.

¹⁴² Notiamo tuttavia che per via del loro statuto di lingue alte, francese e italiano hanno pian piano superato i confini degli ambienti d'uso orale e familiare (in precedenza riservati alle varietà "basse", ovvero i dialetti), e si usano adesso sia in ambiti formali che informali, affiancandosi – in ambito familiare – ai tanti dialetti locali. È un caso di "dilatazione" in vari punti simile al contesto sociolinguistico italiano.

¹⁴³ Lo stesso Kuitche ci propone un'interessante griglia definitoria del concetto di LM in questo contesto, basata sui 5 parametri che sono le origini, l'auto-identificazione, l'etero-identificazione, la competenza, e la funzione.

¹⁴⁴ Su scala internazionale, si parla soprattutto di "paesi industrializzati" e "paesi in via di sviluppo".

7. DIFFICOLTÀ A SVILUPPARE L'ABILITÀ INTERCULTURALE: L'AUSILIO DELLE GLOTTOTECNOLOGIE

Uno dei problemi maggiori dell'apprendimento dell'italiano Lingua Straniera in Camerun resta la mancanza di interazioni con parlanti nativi. Tuttavia, nell'era dei mezzi di comunicazione di massa (tv, radio ma soprattutto Internet), esistono sussidi in grado di ovviare a questa mancanza. Nell'ambito della didattica delle lingue straniere, si è parlato delle glottotecnologie che rappresentano a questo effetto un ausilio a null'altro paragonabile. «Come è noto, le nuove tecnologie hanno oggi raggiunto un tale grado di penetrazione e pervasività, entro la sfera sociale delle abitudini umane, da risultare indispensabili, addirittura imprescindibili anche nelle più piccole azioni d'ogni giorno»(Bosisio, 2014: 237).

Fra queste glottotecnologie, spunta sicuramente Internet, che ha saputo riunire nell'unico strumento informatico(il computer) i tratti salienti di tutti gli altri media (TV, radio, telefono, fax), attraverso il suo carattere di multimedialità. In effetti, grazie ad esso, l'avvicinamento alla lingua e alla cultura della LS non si riduce più a un insieme di operazioni astratte; ma acquisisce maggiore concretezza perché dà l'opportunità ai discenti di entrare in contatto con alcune realtà dell'altra cultura che non siano prettamente linguistiche e che, non si può negarlo, hanno la loro importanza. Attraverso la rete, un apprendente in Camerun può letteralmente sperimentare il vissuto di un qualsiasi "Mario" di Trieste, Firenze, Castellina Scalo o Rosolini; sia che ciò avvenga in modalità di interazioni asincrone (*e-mail, Youtube, Dailymotion, ecc.*) o sincrone (*chat, forum, Viber, Whatsapp, ecc.*). Inoltre, gli svariati canali televisivi e radiofonici che ormai trasmettono anche in linea offrono un immenso ventaglio di scelte per l'esposizione ad un italiano più formale, quindi più controllato. Nonostante la distanza, un apprendente di italiano LS può oggi sperimentare, non più soltanto attraverso i libri ma quasi direttamente, i vari codici che accompagnano quello linguistico per costituire la cultura della LS: i codici visivi, cinesici, prossemici, oggettuali, sonori; ma, più interessante ancora, fare esperienza con maggiore chiarezza e concretezza, della distanza che alle volte può esistere fra "l'italiano" e gli "italiani"¹⁴⁵.

8. I SAPERI DELL'INSEGNANTE INTERCULTURALE IN CAMERUN¹⁴⁶

L'insegnante mediatore linguistico interculturale: per illustrare la qualità di mediatore linguistico interculturale insita nella figura del docente, basti pensare alla lingua come la chiave per aprire un nuovo mondo; un mondo che però si fa fatica ad esplorare (specie a distanza), se non con l'aiuto di una guida che ci accompagni nel graduale processo di decodifica degli innumerevoli segni (linguistici, paralinguistici, cinesici, prossemici o aptici¹⁴⁷) che ne costituiscono l'essenza. E per assicurare efficacemente questo ruolo di

¹⁴⁵ Ci riferiamo qui alle peculiarità che alle volte possono distinguere l'italiano standard/neostandard dalle varietà connotate sugli assi diatopico, diacronico, diafasico, diastratico e ovviamente diamesico.

¹⁴⁶ Ricordiamo che la specializzazione in indirizzo scientifico o letterario nell'insegnamento secondario camerunense è implementata solo negli ultimi tre anni. Nei quattro primi anni, i liceali sono sottoposti ad una vasta gamma di insegnamenti detti "generali", che comprendono la matematica, la fisica, la chimica, la letteratura, la biologia, la linguistica, la tecnologia ecc.

¹⁴⁷ Dal Greco *baptikos* (ἀπτικός) relativo al senso del tatto.

guida, il docente di lingua dovrà essere in grado di impartire non solo contenuti prettamente linguistici, ma anche dei contenuti culturali atti a costruire dei ponti destinati a diventare vie privilegiate di comunicazione interculturale e di intercomprensione.

L'insegnante antropologo: il bravo docente di italiano LS deve, in una certa maniera, fare l'antropologo, quando fornisce delle possibili spiegazioni sulle variazioni comportamentali fra due società oggetto di studio nelle stesse condizioni o nelle stesse occasioni. Come spiegare, ad esempio, che il Natale, celebrato sia in Italia che in Camerun, possa essere festeggiato in due modi così opposti¹⁴⁸? Oppure, perché in Camerun invitare a "prendre le café" significhi soprattutto invitare a fare colazione¹⁴⁹?

L'insegnante storico: per poter insegnare e trasmettere la sensibilità che possa avere un italiano sugli "anni di piombo", ad esempio, il docente dovrà essersi fortemente documentato, prima di tutto, su tutti i fatti storici e le circostanze che ebbero luogo in quel momento storico e sulle conseguenze negli anni successivi (la mafia, gli attentati di Firenze, Bologna, Milano, le morti dei giudici Falcone e Borsellino, le Brigate Rosse ecc.).

L'insegnante filologo: l'italiano e il francese hanno la stessa parentela genetica, in quanto entrambe derivano dal latino; ma forse questa metafora genetica non è così consona, dato che queste due lingue, in realtà, «continuano il latino... si può dire, in buona sostanza, che l'italiano è il latino adoperato oggi in Italia, così come il francese è il latino adoperato oggi in Francia» (Patota, 2002: 13); si tratta quindi, in un certo senso, della stessa lingua. Dal punto di vista della (inter)comprensione o della motivazione, il sapere o lo scoprire le variazioni diacroniche e/o diatopiche dei vari sostantivi ed espressioni può avere una grande valenza funzionale nell'ambito classe, specialmente quando si tratta di aizzare l'interesse, quindi la motivazione, dei propri discenti.

9. CONCLUSIONE

Ogni studente che sceglie di imparare una lingua straniera compie, attraverso questa scelta stessa, il primo passo verso un progetto interculturale il cui successo sarà in funzione di: 1. la motivazione a raggiungere il proprio obiettivo; 2. la possibilità relativamente ampia di immergersi interamente nell'universo da scoprire.

Tuttavia, per quanto forti possano essere questi due fattori, la loro efficacia può essere limitata nei casi di apprendimento dell'italiano all'estero (italiano LS). Nel caso di apprendimento dell'italiano L2, al discente tocca soltanto focalizzarsi sull'elemento motivazionale, essendo già immerso, con la sua collocazione geografica, nell'universo da scoprire. Nel caso di italiano LS invece, le cose sono diverse. Oltre alla motivazione, il

¹⁴⁸ Il Natale in Italia è festeggiato tradizionalmente in famiglia (il cenone, i giochi di carte, la tombola, lo scambio dei regali) mentre in Camerun in tanti misurano il buon svolgimento di questa ricorrenza in base al numero di familiari visitati, o di feste cui si è preso parte.

¹⁴⁹ Notiamo che qualche volta, invitati appunto a prendere "il caffè", ci si può benissimo trovare a fare una colazione che non comporti neanche il caffè preannunciato dall'invito, ma piuttosto del tè, degli infusi, o addirittura una frittata.

discente deve trovare il modo di avvicinarsi ed interagire con un mondo remoto la cui lontananza può, in alcuni casi, costituire un elemento straniante e quindi demotivante.

Riteniamo perciò che per il docente di italiano LS possa essere particolarmente proficuo l'esplorare e possibilmente l'implementare regolarmente un approccio interculturale alla didattica, e che tale procedimento sia il modo più semplice ed efficace non solo di "portare" agli apprendenti il mondo che sperano di scoprire, ma allo stesso tempo di iniziarli, supplemento benefico, alla diversità, alla convivenza e all'interculturalità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Benucci A. (2007), *Sillabo di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
- Bosisio C. (2014), "La didattica della L2", in M. Chini e C. Bosisio (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, pp.175-248.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- De Marco A. (a cura di)(2000), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma.
- Diadori P. (a cura di)(2014), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.
- Diadori P.(2000), "Bisogni, mete e obiettivi", in A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 87-115.
- Patota G. (2002), *Nuovi lineamenti di grammatica storica dell'italiano*, Il Mulino, Bologna.
- Kuitche Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa Sub-sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Villarini A. (2000), "Le caratteristiche dell'apprendente", in A. De Marco (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*, Carocci, Roma, pp. 71-86.

INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NELLE SCUOLE SECONDARIE DEL CAMERUN: IL CASO DEL LICEO CLASSICO DI DSCHANG

Jean Pierre Tcheu-Tchinda¹⁵⁰

1. INTRODUZIONE

Il Camerun è uno dei paesi dell'Africa centrale dove coabitano numerose culture e lingue. Lo Stato camerunense ha adottato il francese e l'inglese come lingue ufficiali e, per quanto concerne l'insegnamento secondario, si insegnano le lingue straniere¹⁵¹ a partire dalla *quatrième* fino alla *terminale*¹⁵². Fino a pochi anni fa, il tedesco, lo spagnolo e l'arabo erano le uniche lingue straniere insegnate nelle scuole secondarie, soprattutto a causa della colonizzazione e dei legami storici del Camerun con la Francia, l'Inghilterra, la Spagna e la Germania. Da alcuni anni è entrato in vigore anche l'insegnamento dell'italiano con il decreto ministeriale del 2011¹⁵³ e l'assegnazione dei primi docenti secondari nei vari licei scelti per la sperimentazione. Il presente contributo intende presentare la situazione dell'insegnamento della lingua italiana nei licei camerunensi in generale e presso il Liceo Classico di Dschang in particolare.

2. I POLI D'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO IN CAMERUN

L'insegnamento dell'italiano in Camerun è frutto di una lunga cooperazione bilaterale tra i governi italiano e camerunense. Tutto iniziò nel 1962 con l'apertura dell'Ambasciata d'Italia in Camerun. I primi contatti con le istituzioni scolastiche risalgono al 1992 e sono avvenuti presso il Liceo Francese *Dominique Savio* e il *Collège de la Salle*, due Scuole secondarie di Douala (Siebetcheu, 2013). È dall'Università di Dschang che proviene la maggior parte dei giovani camerunensi che, dopo aver superato il test d'ingresso alla Scuola Normale di Maroua, seguono una formazione in pedagogia e didattica dell'italiano prima di essere assegnati alle varie scuole statali dove è previsto l'insegnamento dell'italiano – insegnato oggi come lingua straniera in un numero sempre più importante di scuole secondarie, nelle città di Maroua, Yaoundé, Douala, Bafoussam, Ngaoundere, Garoua, Fontem, Dschang, Edea, Eseka, Foumban, Bertoua, Buea, ecc.

¹⁵⁰ Docente d'italiano presso il Liceo Classico di Dschang.

¹⁵¹ Denominate localmente "*langues vivantes IP*".

¹⁵² Per approfondimenti sul sistema scolastico camerunense, si consulti la premessa al presente volume.

¹⁵³ Cfr. Appendice A3.

2.1. Le regioni camerunensi in cui si studia l'italiano

Il Camerun conta dieci regioni amministrative ed è diviso in due aree linguistiche: lo spazio francofono, rappresentato da otto regioni, e quello anglofono rappresentato da due regioni. Secondo i dati del Ministero degli Insegnamenti Secondari Camerunense¹⁵⁴, l'insegnamento dell'italiano è presente nelle seguenti regioni del paese: *Estremo-Nord* (Maroua), *Nord* (Pitua, Guider), *Adamaoua* (Ngaoundere), *Sud-Ovest* (Buea e Fontem), *Litorale* (Douala e Edea), *Est* (Bertoua), *Ovest* (Bafoussam, Dschang), *Centro* (Yaounde, Eseka); ad oggi, le regioni dove l'italiano non è ancora presente nelle scuole sono due: le regioni del *Sud* e del *Nord-Ovest*. Il numero di docenti varia da regione a regione e da scuola a scuola.

2.2. I programmi ufficiali di insegnamento dell'italiano nella scuola secondaria

2.2.1. Il programma ufficiale del primo ciclo "indirizzo italiano"

a) Il programma della "Quatrième"

I vari elementi che compongono il programma della *quatrième* sono: gli obiettivi, le attività di scrittura e di espressione orale, gli esercizi di drammatizzazione.

I contenuti grammaticali sono: l'alfabeto italiano; la pronuncia di alcune consonanti come *c, sc, ch, g* con alcune vocali e *s, z*; i nomi e gli aggettivi maschili e femminili; i nomi in *cia egia; co* e *go*; i pronomi personali soggetto; i pronomi interrogativi; gli aggettivi numerali cardinali e ordinali; gli aggettivi possessivi e dimostrativi; i nomi invariabili al plurale; i determinativi e gli indeterminativi; gli aggettivi indefiniti *ogni* e *qualche*; gli avverbi di tempo e di luogo; le preposizioni semplici e articolate; i plurali particolari. Per quanto riguarda la coniugazione dei verbi, i tempi studiati in questa classe sono: il presente indicativo (gli ausiliari *avere* ed *essere*, le tre coniugazioni *are, ere, ire*); il presente indicativo dei verbi regolari e irregolari, dei verbi in *care* e *gare, ciare* e *giare*; il participio passato regolare e irregolare, i verbi modali *volere, dovere, potere* e *sapere*; il passato prossimo; il futuro semplice dei verbi regolari e irregolari; il futuro anteriore.

I contenuti tematici sono: l'Italia fisica, il Camerun, i pasti, la città e la campagna, la disuguaglianza sociale, la gioventù, la religione.

Gli atti di comunicazione sono: salutarsi, presentarsi, parlare di sé e dell'altro, chiedere o dare informazioni, chiedere o dire l'ora o la data, rispondere al telefono, esprimere un desiderio o una sorpresa, descrivere oggetti, luoghi o fare i ritratti, esprimere disgrazie.

La produzione scritta e orale prevede esercizi di ortografia (cioè piccoli dettati), le descrizioni, i minidialoghi orali e scritti, gli esercizi di costruzione, di trasformazione o di sostituzione.

¹⁵⁴ MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires).

b) *Il programma della "Troisième"*

I contenuti grammaticali della *troisième* sono i seguenti: la punteggiatura; la lettera *m* davanti a *p* e *b*; la lettera *b*; la presenza o l'assenza del pronome personale soggetto; gli indefiniti; il *si* impersonale; i verbi riflessivi e pronominali al presente indicativo e al passato prossimo, nonché i verbi modali; la doppia negazione; il partitivo *ne*; la preposizione *da* quando ha valore di tempo; il plurale particolare dei nomi in *io*; i pronomi complemento diretti e indiretti *deboli e tonici*; l'avverbio di luogo *ci* con i pronomi diretti *mi ti lo la li le* e il partitivo *ne*; l'avverbio di luogo *ci* con i pronomi diretti *mi ti ci vi*; l'imperfetto indicativo e il trapassato prossimo; gli aggettivi *troppo, molto, poco, tanto* e *parecchio*; l'uso degli aggettivi *quello e bello*; i gradi dell'aggettivo; la concordanza dei tempi (imperfetto indicativo, passato prossimo e trapassato prossimo); i pronomi diretti e il partitivo *ne* ai tempi composti; i vari usi del verbo *fare*; il condizionale semplice e composto; l'uso di *volerci*; i nomi in *-ista -tore-trice-essa*; i pronomi combinati.

I temi da sviluppare sono i seguenti: la città e la campagna, i rapporti sociali, la gioventù, la disuguaglianza sociale.

Per quanto riguarda gli atti comunicativi essi sono: ricordare, dimenticare, esprimere la sorpresa, scusarsi, rispondere alle scuse, proporre di fare insieme, esprimere la certezza e la paura, incoraggiare, esprimere la rassegnazione, la pazienza, la simpatia e l'antipatia, dare la parola a qualcuno, precisare, spiegarsi, esprimere desiderio, chiedere un favore e rispondere a un favore, esprimere la possibilità e l'impossibilità, esprimere la tolleranza e dare il permesso.

Per la produzione scritta sono previsti i dettati, gli esercizi di trasformazione e di costruzione, oltre agli esercizi di imitazione e di sostituzione. La produzione orale (attraverso i canti, la lettura, la drammatizzazione e il *role playing*) permetterà agli apprendenti di imparare a esprimersi in un contesto familiare e in pubblico.

2.2.2. *Il programma ufficiale del secondo ciclo*

Il programma del secondo ciclo tende ad approfondire alcune nozioni studiate in *Quatrième* e in *Troisième*: far scoprire l'immagine reale e attuale dell'Italia; sviluppare nel discente la riflessione e lo spirito critico; far scoprire le correnti letterarie e di pensiero in Italia; sviluppare precise competenze, quali: comprendere, parlare, leggere, scrivere e tradurre.

In queste classi, i contenuti linguistici sono i seguenti: l'uso degli aggettivi *bello e quello*; gli aggettivi e avverbi *molto, tanto, poco, parecchio*; l'uso di *nessun, alcun*; il partitivo *ne*; i pronomi diretti e indiretti; le preposizioni semplici e articolate; i tipi di frase; la frase attiva e quella passiva; le congiunzioni; i riflessivi e i pronominali; il verbo *volerci*; i nomi in *-ista, -tore, -trice, -essa*; la concordanza dei tempi.

Per le produzioni orali e scritte: apprendere a redigere lettere, e-mail, domande di lavoro; a esprimere accordo e disaccordo, simpatia e antipatia; ricordare, dimenticare, criticare, dare ordine, esprimere delusione, paura, certezza e incertezza, possibilità e impossibilità, iniziare e continuare una conversazione, argomentare, discutere, congratularsi.

I temi previsti sono: l'impegno sociale dei giovani, il conflitto tra generazioni, la casa e i problemi di casa, i problemi di lavoro e la formazione professionale, le regioni italiane, la salute, la politica e i *mass media*.

Per la quarta classe d'italiano, cioè la *Première*, i contenuti linguistici sono: il congiuntivo, il discorso diretto e indiretto, il periodo ipotetico, le forme di insistenza, l'uso di *magari, se e basta*.

I temi sono: lo sport, l'industria, la moda in Italia, i problemi educativi, la delinquenza giovanile, l'inquinamento, i problemi urbani, lo sciopero.

Sono previsti lo studio la storia della lingua italiana, la storia dell'insegnamento dell'italiano in Africa e in Camerun, e una introduzione alla letteratura italiana.

L'ultimo anno di liceo prevede i seguenti temi: la Seconda Repubblica, il fascismo, la democrazia, la Costituzione Italiana, l'evoluzione socioculturale dell'Italia contemporanea. Per quanto riguarda la cultura italiana è previsto lo studio delle realtà sociopolitiche, economiche e culturali del nord e sud, nonché dei paesi africani, delle espressioni idiomatiche e dell'arte italiana del ventesimo secolo.

Per quanto riguarda la letteratura sono previsti corsi relativi alla poesia italiana (con scelta libera di un poeta importante) del diciannovesimo e del ventesimo secolo, alla prosa (con scelta libera di un autore) del diciannovesimo e del ventesimo secolo.

2. LE MOTIVAZIONI ALLO STUDIO DELL'ITALIANO AL LICEO CLASSICO DI DSCHANG

La motivazione è al centro del processo di acquisizione e «non esiste acquisizione senza motivazione» (Balboni, 1994). Gli allievi d'italiano del nostro liceo mostrano una grande voglia, un grande piacere per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana. Ci sono due principali tipologie di motivazione: le motivazioni culturali che «muovono l'apprendente verso la L2 sulla base di interessi generalmente culturali» e le motivazioni strumentali legate invece «al desiderio da parte dell'apprendente di raggiungere specifici obiettivi o di rimuovere particolari ostacoli che egli incontra nei processi di apprendimento di una nuova L2» (Villarini 2000 cit. in Siebetecheu 2013: 734). In Camerun, e precisamente al Liceo Classico di Dschang, negli studenti tende a prevalere la motivazione di tipo strumentale, piuttosto che quella culturale (Siebetecheu, 2013). Molti dei nostri apprendenti qui, infatti, si avvicinano all'italiano per piacere e desiderio di imparare una nuova lingua diversa dalle altre lingue straniere, quali lo spagnolo ed il tedesco, già presenti al Liceo. L'altra ragione più forte che spinge all'apprendimento dell'italiano è la vicinanza del Liceo Classico di Dschang all'Università di Dschang: alcuni allievi d'italiano hanno fratelli o sorelle che frequentano i corsi d'italiano all'università o in Italia o conoscono qualcuno che ha studiato la lingua italiana. Stupire i compagni di classe con qualche parola italiana o con piccoli discorsi in italiano è un altro motivo per cui gli allievi sono attratti dall'italiano. Molto importante è anche la speranza di poter trovare un lavoro più tardi grazie a questa lingua¹⁵⁵.

¹⁵⁵ A questo proposito, diciamo che negli ultimi anni è molto cresciuta la spendibilità sociale dell'italiano in Camerun. Per approfondimenti, si veda il capitolo introduttivo di Kuitche nel presente volume.

4. L'ITALIANO AL LICEO CLASSICO DI DSCHANG

Il Liceo Classico di Dschang è situato nel Dipartimento della Menoua; vi si insegna l'italiano dall'anno scolastico 2008-2009, a seguito del Gemellaggio tra il Liceo Giordano Bruno di Roma e il Liceo Classico di Dschang¹⁵⁶. Il Liceo Classico di Dschang ha seguito così il percorso di alcune scuole secondarie di Fontem, quali la *Government Bilingual High School* di Fontem, la *Government High School* di Azi, il Collegio *Seat of Wisdom*, ecc. Queste scuole secondarie hanno iniziato il progetto di insegnamento dell'italiano tramite un'associazione fondata da alcuni nativi di Fontem in Italia: la *LATS Lebialem Association for Twinning School* che, dal 1991, ha avviato alcune attività di partenariato con la Regione Lazio in Italia per promuovere l'educazione e lo sviluppo di alcune aree del Camerun (Siebetcheu, 2013). L'avvio effettivo dei corsi d'italiano nelle scuole secondarie di Fontem è avvenuto durante l'anno scolastico 2004-2005 presso le tre scuole sopra citate.

La disposizione n° 175/11 MINESEC/IGE/IP-LALE del 26 ottobre 2011 del Ministro camerunense degli Insegnamenti Secondari ha aperto ufficialmente le porte dell'italiano al Liceo Classico di Dschang e in altri cinque Licei del Camerun. Perché il Liceo Classico di Dschang è stato tra le prime scuole a ospitare l'italiano? Le ragioni si trovano nel legame storico della città di Dschang con la lingua italiana. Infatti, l'Università di Dschang è stata la prima istituzione universitaria dove l'italiano è stato introdotto come materia di studio ed è da lì che la lingua italiana si è progressivamente diffusa sul territorio nazionale, da circa vent'anni a questa parte. Molti aspettavano da tempo il decreto ufficiale, anche perché il preside del Liceo aveva dimostrato la sua volontà a collaborare e ad aprire la sua scuola al mondo attraverso la firma del gemellaggio tra il Liceo Giordano Bruno di Roma e il Liceo Classico di Dschang. Tutti hanno accolto con entusiasmo la notizia. L'italiano, che era studiato solo all'università, faceva il suo ingresso nelle scuole secondarie come materia curricolare. L'amministrazione del Liceo Classico di Dschang ha subito istituito due ore settimanali di italiano in *quatrième* e in *troisième* per avvicinare presto gli allievi alla lingua italiana.

Nel 2011 il Ministro degli Insegnamenti Secondari camerunense ha firmato un'importante decisione assegnando i primi insegnanti d'italiano nei licei del paese. Nel 2012 sono stati assegnati dal Ministero degli Insegnamenti Secondari (MINESEC) i primi professori di italiano al Liceo classico di Dschang e, attualmente, nella scuola operano sei docenti d'italiano tra cui due professori di secondo grado e quattro professori di primo grado¹⁵⁷. La lingua italiana prende così sempre più peso e sono sempre più numerosi i giovani che si avvicinano a questa lingua.

In alcune scuole dove si insegna l'italiano esiste un circolo degli apprendenti d'italiano¹⁵⁸: questo è essenzialmente costituito da utenti dell'italiano, anche se i "curiosi"

¹⁵⁶ Il primo insegnante di italiano a contratto a tempo determinato al Liceo Classico di Dschang e le autorità scolastiche presenti in quel periodo hanno maturato e portato a termine non solo il progetto di gemellaggio, ma hanno soprattutto saputo suscitare la voglia di avvicinarsi alla lingua italiana nei giovani studenti camerunensi.

¹⁵⁷ I primi insegnano al primo e al secondo ciclo; i secondi, invece, sono abilitati ad insegnare l'italiano esclusivamente al primo ciclo, ovvero in *Quatrième* e in *Troisième*.

¹⁵⁸ Il *club italiano* mira a promuovere e diffondere l'italiano non solo a scuola ma anche al di fuori della scuola per aprirsi ad altri apprendenti. Per questo sono organizzate delle attività di studio, di divertimento, di drammatizzazione e di *role playing* per incrementare la voglia di imparare la lingua italiana con gli studenti di altri percorsi.

possono assistere agli incontri e partecipare liberamente alle attività; è coordinato da un docente d'italiano designato o eletto dai colleghi; l'organizzazione di tutte le attività è affidata agli allievi che, in qualsiasi momento, possono informare l'amministrazione della scuola sullo svolgimento delle loro attività.

4.1. I manuali didattici usati nelle scuole secondarie

La scelta dei manuali da usare durante l'anno scolastico dipende da alcuni criteri definiti dal MINESEC. Così, da circa quattro anni, gli insegnanti d'italiano si sforzano, attraverso l'uso di materiale fotocopiato, di dare ai discenti le competenze previste nei programmi di lingua. Al momento dell'introduzione dell'italiano nelle scuole secondarie camerunensi non era indicato un manuale ufficiale: ogni insegnante sceglieva un manuale e lo adattava alle proprie necessità scaricando altri materiali da Internet o fotocopiando testi ed esercizi da altri manuali, quali: *In Italiano*, *Progetto Italiano*, *La lingua Italiana per Stranieri*, *Rete1*, *Rete2* e *Rete3*, *Qui Italia*, *Insieme*, *Grammatica essenziale*, *Linea Diretta*, ecc. Per l'anno scolastico 2015-2016, un manuale ufficiale è stato annunciato dalle autorità competenti: questo può essere considerato un grande passo avanti nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano in Camerun, considerando l'importanza del manuale di lingua soprattutto nell'insegnamento dell'italiano fuori d'Italia.

4.2. La classe di italiano al liceo classico di Dschang

Al Liceo Classico di Dschang la classe è un vero luogo di interazione docente-allievo da una parte, e allievo-allievo dall'altra. Le interazioni tra i vari attori dell'insegnamento/apprendimento ci permettono di apprezzare le situazioni di comunicazione in classe. Sta crescendo molto il numero di apprendenti d'italiano nel nostro liceo: da una classe di italiano con circa 40 allievi al momento dell'introduzione dell'italiano, ci ritroviamo oggi con due *quatrième italiano* di circa 90 allievi ciascuna.

In conclusione, possiamo dire che il contatto del Camerun con la lingua italiana è stato più visibile in questi ultimi dieci anni: l'italiano che era studiato solo nelle università o ancora presso alcuni Centri linguistici a Douala, Yaoundé, Dschang e Limbe è ormai entrato a far parte del panorama scolastico camerunense. La sua estensione anche all'Università di Douala, con l'annunciata istituzione del corso di laurea in italiano, mostra quanto interesse le autorità camerunensi abbiano nei confronti della lingua italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
Cicurel F. (2002), "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe", in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 145-16: <http://aile.revues.org/801>

- Gajo L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris.
- Guissou B. L. (2003), "Langue indigènes africaines et productions intellectuelles pour le développement", pp. 1-6: <http://ccs.ukzn.ac.za/files/guissou.pdf>.
- Pallotti G. (2002), "La classe dans une perspective écologique de l'Acquisition", in *Acquisitions et Interactions en Langues Étrangères (AILE)*, n°16, pp. 165-197.
- Siebetcheu R. (2013), "Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun", in *ELLE*, Vol.2, 2, pp 1-20.
- Tabi-Manga J. (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*, Karthala, Paris.
- Vygotsky L. S. (1985), *Pensée et langage*, Editions sociales, Messidor.

QUALE FUTURO PER LA LINGUA ITALIANA IN CAMERUN?

Gilles Kuitche Tale¹⁵⁹, Gianna Pallante¹⁶⁰

1. INTRODUZIONE

La lingua italiana, come si evince dai vari contributi del presente volume, vive un momento molto favorevole in Camerun sotto il profilo della sua diffusione e del suo insegnamento. L'attuale stagione positiva e – a nostro parere – più stabile e altamente promettente, è stata preceduta da un andamento a “denti di sega” che, in certi momenti¹⁶¹, non lasciava presagire questo *trend* positivo caratterizzato soprattutto da un progressivo radicamento della lingua italiana entro il sistema educativo locale. Tale penetrazione, iniziata vent'anni fa a livello universitario, ha conosciuto, all'inizio dell'attuale decennio, la sua massima espressione con l'introduzione della lingua italiana come materia curricolare nei programmi delle scuole secondarie del paese. Evento, questo, che ha avuto un'azione catalizzatrice sull'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Camerun: i suoi effetti immediati sono, senza dubbio, un cospicuo aumento del numero di apprendenti e di docenti, accompagnato da un interesse crescente per la qualità della didattica.

In questo capitolo conclusivo verranno fatte delle previsioni a breve e medio termine sul futuro della lingua italiana in Camerun. Una proiezione principalmente sotto il profilo didattico, ma anche dal punto di vista della spendibilità sociale e della cooperazione a livello politico.

2. NUMERO DI APPRENDENTI, MOTIVAZIONI E POLI DIDATTICI

Il numero di apprendenti d'italiano in Camerun è destinato a crescere notevolmente nei prossimi anni. Dopo soli tre anni scolastici, cioè dal 2012 al 2015 (che, in realtà rappresentano gli anni di sperimentazione), il numero di studenti che scelgono l'italiano come lingua straniera nelle scuole secondarie camerunensi si aggira intorno alle 3500 unità. Dopo il successo della fase sperimentale che coinvolgeva soltanto alcune scuole nelle principali città del paese, la lingua italiana si sta progressivamente diffondendo in sempre più istituti scolastici: l'apertura, all'inizio dell'anno scolastico 2015-2016, di un indirizzo “italiano” in una quarantina di scuole sparse sul territorio nazionale è sintomatica di un ulteriore notevole aumento del pubblico d'italiano nel paese (facciamo riferimento, com'è ovvio, anche ai docenti e ad altre figure professionali coinvolte nel

¹⁵⁹ Università di Maroua - Scuola Normale Superiore.

¹⁶⁰ Scuola Normale Superiore dell'Insegnamento Tecnico di Douala e la Scuola Normale Superiore di Maroua

¹⁶¹ Cfr. le crisi descritte nel capitolo introduttivo del presente volume.

circuito d'insegnamento della lingua italiana). Per avere un'idea un po' più concreta delle tendenze future, è sufficiente vedere le cifre¹⁶² raggiunte nel corso degli anni dal tedesco (circa 200.000 apprendenti e 1000 docenti¹⁶³) e dallo spagnolo (circa 187.000 studenti e 950 insegnanti¹⁶⁴).

Dopo il *boom* dei centri linguistici del decennio 2000-2010, è ormai chiaro che il perno della lingua italiana in Camerun saranno sempre più le scuole secondarie e le università locali. In questi ultimi anni si è registrato un calo netto delle iscrizioni presso le agenzie private: una diminuzione che si può spiegare con la riduzione del numero di visti per studi universitari rilasciati dalla Rappresentanza italiana in Camerun; con la profonda crisi economico-finanziaria che sta attraversando l'Italia, ma anche con un progressivo mutamento delle motivazioni allo studio dell'italiano, legato all'aumento della spendibilità di tale lingua *in loco*. Oggi possiamo dire, senza rischio di errare, che «l'italiano ha così conquistato un'immagine nuova di lingua utile, strumentale e spendibile anche nel settore lavorativo» (Maeci, 2015: 20). Il generale incremento dei numeri dell'italiano nella scuola camerunense e la progressiva stabilizzazione del profilo professionale del docente di lingua italiana nelle scuole¹⁶⁵ contribuiranno ad abbassare notevolmente la percentuale di apprendenti che si avvicinano alla lingua italiana con il solo scopo di proseguire gli studi universitari in Italia (cfr. Kuitche, 2014).

A proposito di spendibilità sociale, è importante sottolineare che in Camerun il circuito d'insegnamento di ogni materia prevede la presenza di un certo numero di ruoli amministrativi ricoperti da esperti del settore. Inoltre, la crescita della presenza imprenditoriale italiana nel paese¹⁶⁶ porta con sé delle chiare opportunità di spendibilità della competenza in italiano.

3. L'EVOLUZIONE SUL PIANO DELLA DIDATTICA

Un evento che, a breve termine, rivoluzionerà l'insegnamento dell'italiano soprattutto nelle università camerunensi è il primo *baccalauréat-italien*¹⁶⁷ in programma alla fine dell'anno scolastico 2015-2016. Tale evento segnerà una svolta in quanto le università che finora accoglievano dei principianti assoluti e quindi proponevano una formazione linguistica di base saranno chiamate a gestire un flusso d'ingresso di neodiplomati con alle spalle cinque anni¹⁶⁸ di apprendimento dell'italiano. Sarebbe quindi di primaria importanza iniziare una riflessione in questo senso per non farsi cogliere impreparati. Con questo aggiornamento, l'insegnamento dell'italiano a livello universitario sarà, sotto

¹⁶² Ci riferiamo qui esclusivamente alla scuola secondaria. A queste cifre potremmo, per il tedesco ad esempio, aggiungere i numerosi studenti universitari iscritti nei dipartimenti di Germanistica, nonché quelli che frequentano il Goethe-Institut.

¹⁶³ Fonte: sito Ambasciata della Germania in Camerun:

http://www.jaunde.diplo.de/Vertretung/jaunde/fr/06/Bilaterale_Kulturbeziehungen/Bilaterale_20Kulturbeziehunge.html.

¹⁶⁴ Fonte: Ispezione Nazionale per lo spagnolo, 2012.

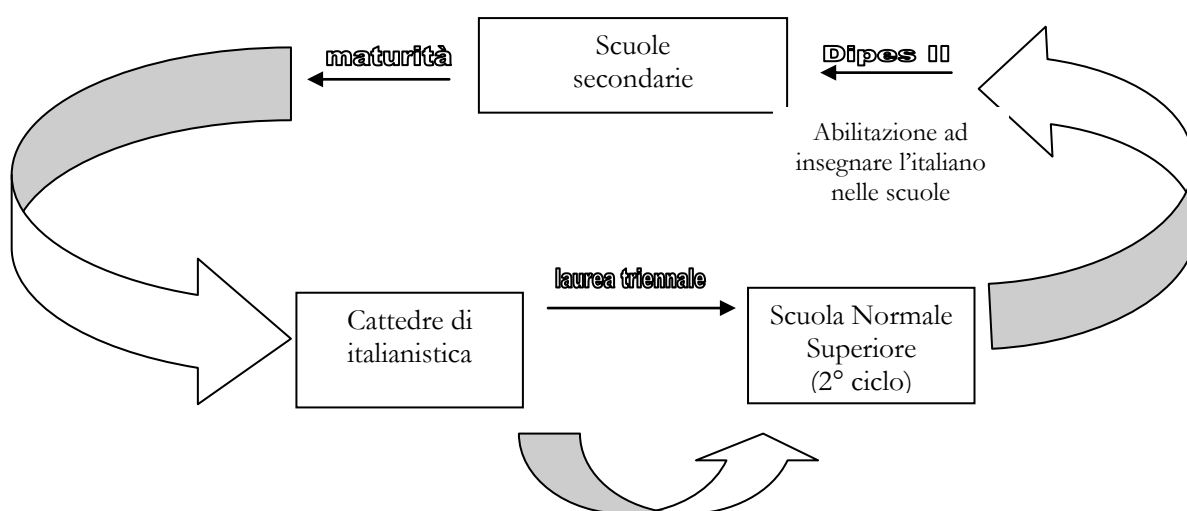
¹⁶⁵ Ricordiamo che i docenti delle scuole statali sono assunti con un contratto fisso che garantisce una certa stabilità.

¹⁶⁶ Per approfondimenti si veda, in questo volume, il capitolo di Siebetcheu sulla presenza italiana in Camerun.

¹⁶⁷ Esame di maturità ad indirizzo linguistico-letterario, con l'italiano come lingua straniera.

¹⁶⁸ Circa 700 ore.

il profilo dei programmi degli insegnamenti, in linea con le altre cattedre di lingua e letteratura tedesca e spagnola: è auspicabile che, nel compiere tale revisione dei programmi, i vari protagonisti dell'insegnamento dell'italiano in Camerun lavorino in sinergia per ottenere risultati soddisfacenti. Questa collaborazione diventa quasi doverosa se prendiamo in considerazione il fatto che i vari gradi d'insegnamento sono (e lo saranno ancora di più in futuro) strettamente interdipendenti: l'università (la cattedra di Dschang, ad esempio) accoglie i neodiplomati; dopo il conseguimento della laurea, buona parte di questi s'iscrive alla Scuola Normale Superiore per una formazione biennale in pedagogia generale e didattica della lingua italiana LS; conclusa questa tappa, vengono assegnati alle scuole secondarie dove ricoprono il ruolo di docente di lingua italiana. Di seguito, una rappresentazione schematica dell'interdipendenza dei vari gradi d'insegnamento dell'italiano in Camerun.



A medio termine, si presagisce la riapertura del primo ciclo della Scuola Normale Superiore di Maroua, temporaneamente chiuso dal 2013, a causa della limitatezza del personale docente – situazione che si sta via via stabilizzando¹⁶⁹. Questo evento segnerà un'altra svolta nel campo della didattica dell'italiano in Camerun, in quanto la Scuola Normale sarà in grado di assorbire una parte dei neodiplomati e prepararli, entro un percorso formativo di tre o cinque anni, alla professione di docente d'italiano.

Per quanto riguarda la formazione e, soprattutto, l'aggiornamento continuo dei docenti già in servizio, ci auguriamo che i responsabili locali investano nell'organizzazione di seminari che favorirebbero una condivisione proficua di esperienze, una riflessione sulle problematiche dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole locali, nonché un aggiornamento degli insegnanti sull'evoluzione della glottodidattica. Il monitoraggio della preparazione e dell'aggiornamento dei docenti passa anche attraverso la cooperazione con università italiane specializzate nelle problematiche attinenti alla didattica dell'italiano a stranieri.

¹⁶⁹ Cfr. capitolo introduttivo del presente volume.

4. ACCORDI DI COOPERAZIONE CULTURALE

L'attuazione delle collaborazioni cui abbiamo appena accennato dipende anche dalla stipula di accordi di cooperazione culturale tra l'Italia e il Camerun. A oggi, come si legge sul sito della Rappresentanza Italiana a Yaoundé, non esiste un accordo di cooperazione culturale tra i due paesi¹⁷⁰.

Com'è stato evidenziato nel capitolo introduttivo del presente volume, è in atto in questi anni una riduzione delle risorse umane destinate alla promozione e alla diffusione dell'italiano all'estero. «Con il progressivo calo dei docenti di ruolo inviati dall'Italia, la necessità di personale docente locale è in evidente crescita» (Maeci, 2015: 22). È fondamentale, però, avere anche delle garanzie circa la formazione di tale personale. In questo senso, come si legge nel rapporto finale degli ultimi *Stati Generali della lingua Italiana nel mondo*, «è diventato pertanto estremamente importante garantire il sostegno alle cattedre universitarie di italianistica all'estero, [...] per compensare la riduzione del personale di ruolo inviato da Maeci e Miur [...]» (Maeci, 2015: 15). Un sostegno economico che, nell'anno accademico 2013-2014, «ha contribuito alla creazione e al funzionamento di 147 cattedre di lingua italiana in 47 paesi» (*Ibid.*).

Oltre a questo aiuto, un modello che, secondo noi, potrebbe funzionare per sostenere la rivoluzione in atto in Camerun – per quanto riguarda la valorizzazione e la promozione dell'italiano – è l'accordo tra i governi italiano e russo: in attuazione di tale accordo sono stati realizzati numerosi scambi di studenti e docenti attraverso *stage* nelle scuole secondarie e soggiorni di neolaureati o laureandi italiani come assistenti di lingua. Il programma prevedeva che i borsisti italiani approfondissero le proprie conoscenze e competenze frequentando corsi curriculari trimestrali di lingua e letteratura russa presso atenei della Federazione Russa, e che contemporaneamente affiancassero il docente russo di lingua italiana in qualità di assistenti madrelingua a supporto delle cattedre di italiano presso le scuole e le università russe. Avviato nel 2012, il programma è stato riproposto nel 2013 e nel 2014. Nel 2012 un programma triennale, analogo a quello realizzato per la Russia, è stato realizzato con la Repubblica Popolare di Cina e ci auguriamo che così avvenga per il Camerun.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Kuitche Talé G. (2014), *Plurilinguismo e didattica dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.
- Kuitche Talé G. (2012), “Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp.76-136: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>.
- MAECI (2015), *L'italiano nel mondo che cambia. Atti degli Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze 21-22 ottobre 2014: http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_ch_e_cambia.pdf.

¹⁷⁰ <http://www.ambyaounde.esteri.it>.

APPENDICI

APPENDICE 1

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA SULLA DIFFUSIONE E SULL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 IN CAMERUN

La presente bibliografia è una raccolta delle più recenti pubblicazioni scientifiche relative alla diffusione e all'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Camerun. L'obiettivo è di fornire una base di materiali scientificamente validi a chi volesse intraprendere ulteriori studi su tale tematica e, più in generale, a tutti coloro i quali s'interessano di diffusione dell'italiano fuori d'Italia. La bibliografia accoglie anche pubblicazioni relative ai rapporti bilaterali tra il Camerun e l'Italia, alla presenza italiana in Camerun e all'immigrazione camerunense in Italia.

La raccolta è stata suddivisa in quattro sezioni: 1) monografie; 2) contributi in volumi miscelanei; 3) articoli in riviste (anche *online*); 4) manuali e grammatiche.

1. MONOGRAFIE

Kuitche-Talé G.(2014), *Plurilinguismo e Didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Novalogos, Aprilia.

Siebetcheu R. (2011), *La diffusion de l'italien dans l'espace sociolinguistique africain. Histoire, actualité et perspectives glottodidactiques*, Editions Universitaires Européennes, Sarrebruck.

2. CONTRIBUTI IN VOLUMI MISCELLANEI

Kouam-Ngocka V. J. (2006), "L'interesse per la lingua e la cultura italiana in Camerun: il caso di Yaoundé", in A. Frabetti e W. Zidarič (a cura di), *L'italiano lingua di migrazione: verso l'affermazione di una cultura transnazionale agli inizi del XXI secolo*, Atti del Congresso Internazionale di Nantes, 8-10 dicembre 2005, CRINI, Nantes, pp.113-121.

Kuitche Talé G. (2012a), "Insegnare italiano nell'Africa sub-sahariana francofona", in P. Diadori (a cura di), *La Ditals Risponde 8*, Guerra, Perugia, pp. 404-413.

Kuitche Talé G. (2012b), "La contestualizzazione dei materiali per la didattica dell'italiano come lingua straniera", in R. Grassi (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingue*, Atti del convegno-seminario CIS, (Centro di italiano per stranieri), Bergamo 12-14 giugno 2012, Guerra, Perugia, pp. 273-284.

Siebetcheu R. (in stampa), "Les nouveaux espaces linguistiques du camfranglais: contextes migratoires et médias virtuels. Le cas de l'Italie", in E. Biloa e E. J. Ndibnu-Messina (a cura di), *Evidentiacion de l'analyse contrastive dans les études sociolinguistiques et didactiques*, Harmattan, Paris.

Siebetcheu R., Machetti S. (2015), "Le lingue immigrate e la superdiversità dello spazio linguistico italiano: il caso del camfranglais", in C. Bruno, S. Casini, F. Gallina e

- R. Siebetcheu (a cura di), *Plurilinguismo / Sintassi*. Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Bulzoni, Roma, pp. 269-286.
- Siebetcheu R., Machetti S. (2014), "L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais", in A. De Meo, M. D'Agostino, G. Iannàccaro, L. Spreafico (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AItLA, Milano, pp. 77-90.
- Siebetcheu R. (2013), "Lingua ed emigrazione italiana in Camerun", in Fondazione Migrantes, *Rapporto Italiani nel Mondo 2013*, Tau, Todi, pp. 119-128.
- Siebetcheu R. (2011), "L'immigrazione camerunense in Italia", in Caritas Italiana, *Dossier Statistico Immigrazione 2011*, Idos, Roma, pp. 48-54.
- Siebetcheu R. (2005), "Ditals di I livello e II livello per gli insegnanti di italiano in Camerun", in P. Diadori (a cura di), *Ditals Risponde 3*, Guerra, Perugia, pp. 228-235.
- Siebetcheu R. e Kuitche Talé G. (2011), "Progetto editoriale Akil e Marco. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana per studenti africani", in P. Diadori, C. Gennai e S. Semplici, *Manuale di progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 403-406.

3. ARTICOLI IN RIVISTE (ANCHE ONLINE)

- Bikitik H. (2011), "L'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Camerun: le ragioni di una dimensione formativa", in *Bollettino Itals*, 38:
<http://www.itals.it/linsegnamentoapprendimento-dellitaliano-camerun-le-ragioni-di-una-dimensione-formativa>.
- Kuitche Talé G. (2010), "L'insegnamento dell'italiano in Camerun", in *Italiano a Stranieri* (Edilingua), 11, pp. 15-20.
- Kuitche Talé G. (2012), "Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona, una prima indagine", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp.76-136:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275/2502>.
- Kuitche Talé G.(2013), "Variazione diatopica del francese e didattica dell'italiano L2: i transfer negativi degli apprendenti camerunensi nell'italiano", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 79-95:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3753/3910Kuitche>
- Mazoua Megni Tchivo V. (2015), "Didattica dell'italiano e sistema Italia in Camerun", in *ELLE*, 1, pp. 155-170:
http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1_2015_008_Vicky.pdf
- Ngueffo P. (2014), "Problemi ricorrenti nell'apprendimento dell'italiano in Camerun: analisi e proposte didattiche per gli errori fonetici nelle produzioni orali degli apprendenti francofoni", in *Bollettino Itals*, 52, pp. 51-74:
<http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/ngueffo.pdf>
- Siebetcheu R. e S. Machetti(in stampa), "Le dynamisme des langues bamiléké dans le contexte migratoire italien", in *Studi Africanistici*, Arbor Sapientiae, Roma, pp. 217-232.
- Siebetcheu R. (2013), "Didattica e diffusione della lingua italiana in Camerun", in *Educazione Linguistica Language Education*, vol. 2, 2, pp. 725-744.

Siebetcheu R., Machetti S. (2013), "The use of Camfranglais in the Italian migration context", in *Tilburg Papers in Culture Studies*, 55, pp. 1-15:

https://www.tilburguniversity.edu/upload/e7ea9523-b07f-4d72-9116-cb6e625bc7e2_TPCS_55_Machetti-Siebetcheu.pdf

Siebetcheu R. (2011), "L'immigrazione camerunense in Italia. I camerunensi: primi della classe negli atenei e pionieri in ambito imprenditoriale", in *Didaweb*, www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=9228.

4. MANUALI E GRAMMATICHE

Bikitik H. (2014), *Précis de grammaire italienne pour les lycées et collèges camerounais*, L'Harmattan, Yaoundé.

Kouam-Ngocka V. J. (2014), *J'apprends la langue italienne*, Masseur, Yaoundé.

APPENDICE 2



SCUOLA NORMALE SUPERIORE DI MAROUA

DIPARTIMENTO DI LINGUE STRANIERE

UNITA' DI LINGUA ITALIANA

Programma ufficiale degli insegnamenti

Elenco delle Unità di Insegnamento e seminari Cicli I e II (ordine alfabetico)

Liste des Unités d'Enseignement et séminaires (ordre alphabétique)

- **Didattica dell'italiano LS in Camerun**
Didactique de l'italien comme langue étrangère au Cameroun
- **Grammatica italiana: varietà linguistiche e strutture dell'italiano contemporaneo**
Grammaire italienne: variétés linguistiques et structures de l'italien contemporain
- **Immersione culturale. L'Italia contemporanea: geografia, storia, civiltà**
Immersion culturelle. l'Italie contemporaine: géographie, histoire, civilisation
- **Laboratorio di lingua italiana**
Laboratoire de langue italienne
- **Laboratorio di ricerca empirica e di scrittura**
Recherche empirique et techniques de rédaction
- **La figura del docente d'italiano LS.**

Competenze e saperi del docente d'italiano LS in Camerun

Compétences et savoirs de l'enseignant d'italien comme langue étrangère au Cameroun

- **La gestione della classe di LS**
Gestion de la classe de langue étrangère
- **L'uso didattico del testo nella classe di italiano L2**
Didactisation des textes dans l'enseignement de l'italien comme langue étrangère
- **Principi di glottodidattica**
Principes de glottodidacique
- **Storia della lingua italiana**
Histoire de la langue italienne
- **Tecniche d'insegnamento e strumenti didattici**
Techniques d'enseignement et outils didactiques
- **Traduzione**
Traduction

Modalità d'esame e criteri di valutazione

Per tutti i corsi la valutazione è espressa in 20esimi. Ogni unità d'insegnamento prevede 3 fasi di valutazione:

- 1- una prova (scritta o orale*) di valutazione in itinere;
- 2- la valutazione del lavoro di ricerca personale dello studente (tesina scritta di circa 8-10 pagine o presentazione orale*);
- 3- un esame finale (scritto).

* la scelta fra valutazione scritta e orale è a totale discrezione del docente titolare del corso. Ogni docente avrà cura di esplicitare ad inizio corso tutte le modalità e caratteristiche delle prove.

Modalités des examens et critères d'évaluation

Chaque unité d'enseignement prévoit 3 phases d'évaluation:

- 1- un contrôle continu (écrit ou oral*);*
- 2- l'évaluation du travail personnel de l'étudiant (une recherche de 8-10 pages ou un exposé oral*);*
- 3- une évaluation finale (écrite).*

** le choix entre évaluation écrite et orale est laissé à la discrétion du professeur. En début de chaque unité d'enseignement, l'enseignant prendra la peine d'explicitement toutes les modalités et caractéristiques des évaluations.*

Obiettivi e contenuti dei singoli corsi / Objectifs et contenus des unités d'enseignement

CICLO II (1° anno)

Semestre I	
Codice UI	Unità d'insegnamento / Unités d'enseignement
ITM 11 36 Ore	<p>Principi di glottodidattica / Principes de glottodidactique</p> <p>Obiettivi del corso: l'obiettivo principale del corso è di 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.</p> <p><i>Objectifs du cours: le cours a pour objectif d'initier les futurs enseignants d'italien aux théories de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Il s'agira, dans une perspective diachronique, de parcourir l'histoire des approches et méthodes d'enseignement des langues.</i></p> <p>Contenuti: la formazione del docente di lingua occupa un posto centrale nel settore scientifico dell'insegnamento delle lingue; oltre alle conoscenze linguistiche è necessario che l'insegnante di lingua abbia una solida formazione glottodidattica per garantire la sua piena efficienza. Oltre all'introduzione all'acquisizione delle lingue, il modulo vuole dare una panoramica della scienza glottodidattica, spaziando dalla dimensione più teorica per arrivare alla pratica didattica di insegnamento di una lingua straniera. Verranno approfonditi i seguenti aspetti: linee di evoluzione della glottodidattica (teorie, approcci, metodi), programmazione e curriculum, le abilità linguistiche e le competenze.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Mariani L., <i>La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche</i>, "Italiano LinguaDue, 1, 2012, pp. 1-19. Disponibile in rete.</p>
ITM 12 36 ore	<p>Didattica dell'italiano L2 in Camerun / Didactique de l'ILE au Cameroun</p> <p>Obiettivi del corso: l'obiettivo generale del corso è di acquisire le principali conoscenze scientifiche sull'apprendere l'italiano e l'interagire in italiano come L2. Queste conoscenze, che provengono da campi di studio diversi, costituiscono una base di saperi necessari per chi in prospettiva intende insegnare l'italiano come lingua seconda.</p>

	<p>Objectifs du cours: <i>l'objectif général du cours est de permettre aux étudiants d'acquérir les principales connaissances scientifiques sur la didactique de l'italien comme langue étrangère. Comment apprend-on une langue seconde ? quelle est l'influence de la langue maternelle sur la langue seconde ? Pourquoi certaines erreurs se fossilisent ? Quelles sont les stratégies de facilitation de l'apprentissage linguistique ? Voilà quelques unes des questions auxquelles le cours répondra en se référant aux spécificités du contexte camerounais.</i></p> <p>Contenuti: come si impara una “lingua seconda” (L2)? In che modo una persona elabora la conoscenza di una L2 e impara a comunicare in una L2? Quanto influiscono la lingua materna o altre lingue conosciute sull'apprendimento? Perché si fanno alcuni errori? Perché alcuni errori invece si “fossilizzano”? Come si progredisce? Quali strategie di apprendimento si mettono in atto? Quali strategie didattiche possono facilitare l'apprendimento? In generale, che cosa significa ‘sapere’ una lingua? Queste sono le domande alle quali si cercherà di rispondere, riferendosi alla realtà camerunense e approfondendo in particolar modo i seguenti aspetti: il peso del contesto didattico camerunense, le caratteristiche degli apprendenti, i bisogni d'apprendimento e la programmazione didattica. Il corso prevede anche un breve accenno alla storia dell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 in Camerun. Al termine del corso i futuri docenti conosceranno i principali sviluppi teorici descritti nell'area di studio della linguistica acquisizionale, in riferimento all'acquisizione dell'italiano L2 da parte di apprendenti francofoni; mostreranno, inoltre, una padronanza degli aspetti tecnico-metodologici della didattica delle lingue e saranno in grado di rapportare tali conoscenze teoriche e teorico-pratiche alle peculiarità del contesto scolastico e degli apprendenti camerunensi.</p> <p>Bibliografia: Kuitche Talé G.(2012c), <i>Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona, una prima indagine</i>, “Italiano LinguaDue” ,1, 2012: 76-136. Disponibile in rete.</p> <p>Lettura di approfondimento: De Biasio M., <i>Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento</i>, “ILSA” (Le Monnier), 2, 2009, pp. 14-19. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 13 36 ore</p>	<p>Laboratorio di lingua italiana / Laboratoire de langue italienne</p> <p>Il corso si divide in due moduli:</p> <p>Modulo A: lessicologia e lessicografia</p> <p>Obiettivi del corso: il modulo mira a presentare le nozioni fondamentali della lessicologia e della lessicografia italiana e i “ferri del mestiere” (dizionari dell'uso, storici, analogici, repertori di neologismi ecc).</p>

	<p>Contenuti: verranno approfonditi i seguenti argomenti: prestiti dall'interno e dall'esterno, di necessità o di lusso; calchi; parole straniere e adattamento; voci dalle varie lingue straniere: tendenze storiche e ambiti; battaglie e polemiche sui forestierimi; parole di moda; italianismi in altre lingue: il lessico di arti e tradizioni italiane; prestiti di ritorno.</p> <p>Modulo B: approfondimento grammaticale e espressione orale Attraverso esercitazioni guidate e individuali, il modulo fornisce e approfondisce alcuni elementi base della grammatica italiana. Inoltre, verranno organizzate varie tipologie di esercitazioni orali (presentazioni individuali, dibattiti, ecc.) su temi d'attualità in Camerun e in Italia.</p> <p>Bibliografia per l'esame: Marazzini C., <i>L'italiano nell'epoca della globalizzazione</i>, "Quaderns d'Italia, 8/9, 2003/2004, pp. 155-166. Disponibile in rete.</p> <p>Objectifs du cours: <i>le cours se divise en deux modules :</i> <i>Le premier module a pour objectif de présenter les notions fondamentales de la lexicologie et de la lexicographie italienne.</i> <i>Le deuxième module a pour objectif de consolider la compétence linguistique des futurs professeurs d'italien, en approfondissant certains aspects de base de la grammaire italienne à travers une sélection d'exercices écrits et oraux.</i></p>
<p>ITM 14 24 ore</p>	<p>La figura del docente d'italiano L2 Competenze e saperi del docente d'italiano L2 in Camerun</p> <p>Obiettivi del corso: l'obiettivo del corso è di portare i futuri insegnanti a riflettere sulla formazione di base del docente di italiano L2 in generale, ovvero sulla competenza pedagogico-didattica necessaria per operare in modo consapevole; il corso intende anche evidenziare i saperi per insegnare l'italiano in Camerun.</p> <p><i>Compétences et savoirs de l'enseignant d'italien au Cameroun</i> Objectifs: <i>l'objectif du cours est de permettre aux futurs professeurs de réfléchir sur la formation de base de l'enseignant d'italien en général, en particulier sur les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires pour pouvoir faire des choix conscients dans le contexte didactique camerounais. L'attention sera focalisée sur les connaissances théoriques (glottodidactiques et métalinguistiques), méthodologiques (analyse de matériels didactiques, observation de la classe) et sur les capacités opératives (conception et construction d'instruments didactiques, capacité de gestion de la classe...)</i></p> <p>Contenuti: l'attenzione sarà focalizzata su quegli aspetti che non possono essere trascurati nella formazione del docente di italiano L2, dalle conoscenze teoriche (glottodidattiche, metalinguistiche) alla consapevolezza metodologico-didattica (analisi di materiali didattici, osservazione della classe)</p>

	<p>e alle capacità operative (progettazione e costruzione di materiali didattici, capacità gestionali ecc). Un ampio spazio verrà riservato anche alla ricerca-azione nonché all'importanza dell'autoformazione, della formazione permanente e dell'aggiornamento dei docenti d'italiano L2. Al termine del corso, i docenti in formazione saranno in grado di comprendere e valutare le componenti teorico-pratiche della loro formazione.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Torresan P, Triani F., L'autoformazione online degli insegnanti di italiano L2, Studi di Glottodidattica, 2011, 1, pp. 25-53. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 15 24 ore</p>	<p>La gestione della classe di LS / Gestion de la classe de langue étrangère</p> <p>Obiettivi del corso: questo corso intende fornire ai futuri docenti indicazioni per operare scelte precise sul piano della gestione della classe, dall'interazione docente/allievo all'analisi e gestione degli errori.</p> <p><i>Objectifs: ce cours a pour objectif de fournir aux futurs enseignants des indications concrètes pour opérer des choix précis en ce qui concerne la gestion de la classe (l'interaction enseignant/apprenant et apprenant/apprenant), l'analyse et la correction des erreurs linguistiques (interlangue, types d'erreurs, stratégies de correction), l'expression orale de l'enseignant d'italien (explications, instructions, interaction dialogique...).</i></p> <p>Contenuti: Insegnare una lingua straniera comporta un'attenta gestione della classe in presenza, per quanto riguarda sia il modo di interagire oralmente con la classe, sia i formati didattici da utilizzare. Durante il corso verranno approfonditi argomenti relativi a: l'interazione in classe (docente/allievo, allievo/allievo), il parlato del docente di L2 (mosse comunicative, spiegazioni, istruzioni, interazione dialogica con gli allievi ecc.), l'individuazione e la correzione dell'errore linguistico (interlingua, tipi di errori, strategie correttive, ecc).</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Corradi D., <i>Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua</i>, "Italiano LinguaDue", 1. 2012, pp. 226-257. Disponibile in rete.</p>

Semestre II

<p>ITM 21 36 ore</p>	<p>Laboratorio di ricerca empirica e di scrittura / Recherche empirique et techniques de rédaction</p> <p>Obiettivi: il corso mira a preparare gli studenti a scrivere tesine e tesi di</p>
--	---

	<p>laurea, affrontano così nella pratica tutte le fasi della ricerca, dal disegno della ricerca alla costruzione della base empirica fino alle tecniche di organizzazione, elaborazione e interpretazione delle informazioni.</p> <p>Objectifs: <i>le cours a pour objectif de préparer les étudiants à la rédaction de travaux scientifiques en langue italienne. En plus de l'orientation dans le choix des thèmes des mémoires, le cours prévoit l'analyse des niveaux de recherche empirique; l'élaboration du projet de recherche; la recherche bibliographique; le recueil, le traitement et l'interprétation des données etc.),</i></p> <p>Contenuti: la prima parte del corso prevede l'analisi dei livelli della ricerca empirica: il disegno della ricerca, la costruzione della base empirica, l'organizzazione dei dati, l'analisi dei dati e l'esposizione de risultati. Nella seconda parte, si prevede l'approfondimento di argomenti relativi ai tipi di testo e alle norme redazionali (citazioni <i>vs</i> plagio, note e riferimenti bibliografici ecc.). Basato soprattutto su esercitazioni guidate e individuali, il corso costituirà un percorso graduale di addestramento alla scrittura e al linguaggio scientifico, con il doppio obbiettivo di consolidare le competenze linguistico-grammaticali (ortografia, uso della punteggiatura, scelta delle parole, costruzione sintattica, coesione e coerenza testuale) e di affinare la capacità di produrre testi di tipo espositivo e argomentativo. Gli studenti verranno anche orientati alla scelta del tema della tesi.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Norme redazionali, Unità d'Italiano, Scuola Normale Superiore di Maroua-Camerun. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 22 36 ore</p>	<p>Grammatica italiana: varietà linguistiche e strutture dell'italiano contemporaneo</p> <p><i>Variétés linguistiques et structures de l'italien contemporain</i></p> <p>Obiettivi del corso: Il corso propone di prendere in esame le diverse varietà dell'italiano e di offrire una descrizione dell'italiano contemporaneo, prendendo in esame gli aspetti e le strutture che lo caratterizzano ai diversi livelli di analisi linguistica.</p> <p>Objectifs: <i>le cours se propose d'analyser les différentes variétés de l'italien, et d'offrir une description de l'italien contemporain, en examinant les aspects et les structures qui le caractérisent à divers niveaux de l'analyse linguistique.</i></p> <p>Contenuti: ogni lingua conosce al suo interno una serie di diversificazioni (o varietà), e le questioni sulla norma linguistica si rinnovano e si evolvono parallelamente all'evoluzione della lingua stessa e della sua complessa gamma di varietà., la descrizione e l'approfondimento delle nozioni di italiano standard e neostandard e la questione del normativismo e del purismo</p>

	<p>grammaticale. In una prospettiva sincronica, si descriverà il sistema linguistico italiano (aspetti fonetico-fonologici, morfologici, lessicali, sintattici e testuali) con un'attenzione particolare alle principali tendenze evolutive in atto. Si tenterà, infine, di rispondere alla domanda “<i>quale italiano insegnare in Camerun?</i>”.</p> <p>Letture di approfondimento per l'esame (una a scelta): A.A. Sobrero, A. Miglietta, <i>Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri</i>, “Italiano LinguaDue”, 1. 2011, pp. 233-260. Disponibile in rete. Corbucci G, <i>Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri</i>, “Studi di Glottodidattica”, vol. 1, 2, 2007, pp. 93-103 . Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 23 36 ore</p>	<p>Traduzione / Traduction</p> <p>Obiettivi del corso: il corso propone di sviluppare e consolidare le conoscenze linguistiche dei futuri docenti di italiano attraverso diversi tipi di esercizi di traduzione da e verso l'italiano.</p> <p><i>Objectifs: l'objectif du cours est de développer et de consolider les connaissances linguistiques des futurs enseignants d'ILE à travers une gamme variée d'exercices de traduction du français vers l'italien et vice versa.</i></p> <p>Contenuti: basato essenzialmente su attività pratiche, il corso approfondirà l'inscindibile rapporto tra lingua/e e cultura/e e, in ottica contrastiva, metterà a confronto alcune strutture grammaticali e linguistiche del francese e dell'italiano con particolare attenzione alla trasposizione di concetti appartenenti ai due diversi codici linguistici ed ai registri linguistici.</p> <p>Letture di approfondimento per l'esame: Matthiae C., <i>Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo</i>, “Italiano LinguaDue”, 1, 2011, pp. 139-145. Disponibile in rete. Di Sabato B., <i>La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue</i>, “Studi di glottodidattica”, n. 1, 2007, pp. 47-57. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 24 24 ore</p>	<p>L'uso didattico del testo nella classe di italiano L2 / Didactisation de textes en ILE</p> <p>Obiettivi del corso: l'obiettivo del corso è analizzare e riflettere sulla centralità del testo nella pratica didattica e, in particolare, nell'unità di insegnamento/apprendimento. I futuri insegnanti impareranno i criteri di selezione dei testi a fini didattici, nonché lo sfruttamento didattico di varie tipologie testuali.</p> <p><i>Objectifs: le cours se propose d'analyser le rôle et la place de la textualité dans</i></p>

	<p><i>l'enseignement-apprentissage de l'italien comme langue étrangère. Les futurs enseignants apprendront les critères de sélection des textes, ainsi que la didactisation de différentes typologies textuelles.</i></p> <p>Contenuti: in un moderno approccio all'insegnamento linguistico, la testualità assume carattere predominante. Tra gli argomenti affrontati, le diverse tipologie testuali, la dicotomia testo autentico/testo non autentico, la selezione e la didattizzazione di testi giornalistici, tecnici e letterari, l'uso didattico dell'immagine..</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame (una a scelta) E. Mauroni, <i>Imparare l'italiano L2 con le canzoni. Un contributo didattico</i>, "Italiano LinguaDue", 1. 2011, pp. 397-438. Disponibile in rete. Magnani M., <i>Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere</i>, "Studi di Glottodidattica", 1, 2009, pp.107-113. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 25 24 ore</p>	<p>Storia della lingua italiana / Histoire de la langue italienne</p> <p>Obiettivi: il corso intende fornire le istituzioni della disciplina (campi di ricerca, metodi e strumenti) e offrire un panorama generale delle principali fasi e dei principali problemi della storia linguistica italiana anche attraverso la lettura di testi significativi.</p> <p><i>Objectifs: le cours a pour objectif de présenter un panorama général des principales étapes et des principaux problèmes de l'histoire linguistique italienne, à partir des premières attestations en florentin 'vulgaire' jusqu'à l'italien contemporain. Le cours fournira aussi quelques notions de grammaire historique de la langue italienne.</i></p> <p>Contenuti: nella prima parte, il corso intende illustrare agli studenti i lineamenti essenziali della storia della lingua italiana, a partire dalle prime testimonianze in volgare fino all'italiano contemporaneo. Si presterà particolare attenzione, secolo per secolo fino alle soglie del sec. XX, alle discussioni e ai dibattiti intorno alla costituzione della norma linguistica e alla questione della lingua (a partire dalle riflessioni di Dante in <i>De vulgari eloquentia</i>), con particolare attenzione al processo storico che ha portato all'affermazione dell'italiano come lingua nazionale. Nella seconda parte, verranno fornite competenze di fonetica, fonologia e grammatica storica dell'italiano, attraverso l'osservazione di alcuni dei principali mutamenti che si sono prodotti nel passaggio dal latino al latino volgare e infine ai volgari italiani.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Coelho F. S., <i>La questione della lingua in Italia</i>, "Solettras", 5-6, 2003, pp. 116-123. Disponibile in rete.</p>

CICLO II (2° anno)

Codice UE	Seminari / Séminaires
ITM 31	<p>Tecniche d'insegnamento e strumenti didattici <i>Techniques d'enseignement et matériel didactique</i></p> <p>Il seminario abbraccia due aree tematiche:</p> <p>Modulo A: Tecniche didattiche per l'insegnamento linguistico</p> <p>Obiettivi: l'obiettivo del modulo è presentare, analizzare e provare assieme ai futuri docenti le principali tecniche per lo sviluppo delle abilità linguistiche.</p> <p><i>Objectifs: l'objectif du module A est de présenter, d'analyser et de tester les principales techniques pour faciliter le développement des habiletés linguistiques.</i></p> <p>Contenuto: verrà presentata una mappa delle abilità linguistiche, dal modello base alle quattro abilità primarie alle abilità integrate o miste; in seguito, verranno analizzate alcune attività per lo sviluppo e il rafforzamento delle varie tipologie di abilità linguistiche, specificandone gli scopi e le strategie. Il modulo affronta anche il concetto di unità didattica e, al termine dello stesso, i futuri docenti saranno in grado di scegliere le tecniche adeguate per ciascuna fase dell'unità di insegnamento-apprendimento.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame (una a scelta): Cardona M., <i>L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale</i>, "Studi di Glottodidattica", 2, 2008, pp. 10-36. Disponibile in rete. Mastrantuono E., "Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2", "Italiano Lingua due", 1, 2010, pp. 52-65. Disponibile in rete.</p> <p>Modulo B: valutazione, contestualizzazione e progettazione di materiali didattici</p> <p>Obiettivi: il modulo intende introdurre i futuri docenti ai criteri di valutazione e alle tecniche di adattamento di manuali generici e di progettazione di materiali didattici.</p> <p><i>Objectifs: le module B a pour objectif de préparer les futurs enseignants d'ILE au Cameroun sur les critères d'évaluation de manuels génériques (à l'aide des grilles scientifiques d'analyse) et , sur les techniques de contextualisation et de conception de matériels didactiques.</i></p>

	<p>Contenuti: tra le competenze di un docente di lingua straniera rientra a pieno titolo la capacità di analizzare valutare libri di testo e varie tipologie di strumenti didattici. Basato essenzialmente su esercitazioni guidate, il corso analizza le varie tipologie di strumenti didattici e mette in evidenza alcune strategie di contestualizzazione dei materiali standardizzati, anche perché al momento non esiste un manuale progettato specificamente per la tipologia di apprendenti che i docenti in formazione avranno di fronte. Tra gli argomenti affrontati, la distinzione manuali generici/manuali contestualizzati, le griglie di analisi e di valutazione dei materiali didattici, l'immagine nei manuali di italiano, la localizzazione dell'editoria per l'italiano L2, ecc.</p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: Kuitche Talé G., <i>Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera</i>, "Italiano LinguaDue", 2, 2012, pp. 209-225. Disponibile in rete.</p>
<p>ITM 32</p>	<p>Immersione culturale <i>L'Italia contemporanea: geografia, storia, civiltà</i></p> <p>Obiettivi e contenuti: lingua e cultura sono due facce inscindibili della stessa medaglia; l'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera è anche contatto e compenetrazione interculturale. L'obiettivo del seminario è guidare i futuri insegnanti nella scoperta delle peculiarità della cultura italiana con lo scopo di consolidare la loro competenza interculturale e di renderli consapevoli dell'importanza della dimensione culturale nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 in Camerun. In chiave comparativa e attraverso una selezione di immagini (possibilmente anche video), verranno analizzati vari aspetti delle due culture a contatto (<i>il tono della voce, la famiglia, il cibo e l'alcol, il silenzio, interrompere, struttura del testo, espressività del volto, lo spazio (gestione degli spazi), il tempo (policronico e monocronico), lo status, gli argomenti tabù, i dialetti e le flessioni dialettali, la flessibilità, la puntualità, la gestualità, la vicinanza, le feste popolari, ecc</i>).</p> <p>Si tratterà anche di evidenziare i rapporti bilaterali tra l'Italia e in Camerun, con particolare attenzione ai flussi migratori e alla vita dei cittadini camerunensi in Italia.</p> <p>Objectifs: <i>l'objectif de ce module est de guider les futurs enseignants dans la découverte des spécificités de la culture italienne, dans le but d'approfondir et de consolider leur compétence interculturelle et de les rendre conscients de l'importance de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage de l'italien comme langue étrangère au Cameroun.</i></p> <p>Lettura di approfondimento per l'esame: A. Ciliberti, <i>La nozione di competenza nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'</i>, "Italiano LinguaDue", 2. 2012, pp. 1-10. Disponibile in rete.</p>

APPENDICE 3

COMUNICATO UFFICIALE DELL'INTRODUZIONE DELL'ITALIANO COME MATERIAL CURRICOLARE IN CAMERUN¹⁷¹

Introduction de la langue italienne dans les lycées et collèges

<http://www.minesec.gov.cm/index.php?mact=News,cntnt01,print,0&cn>

Categories: General

Date: Aug 11, 2011

Title: Introduction de la langue italienne dans les lycées et collèges

...

COMMUNIQUE

Dans le cadre de la réalisation du projet d'introduction de l'enseignement de la langue italienne dans nos lycées et collèges, le Ministre des Enseignements Secondaires informe la communauté éducative :

Du démarrage de la phase expérimentale dans six établissements pilotes répartis de la manière suivante : 02 à Yaoundé. 02 à Douala. 01 à Maroua. 01 à Dschang ;

De la mise sur pied d'un comité de réflexion chargé de définir les finalités, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de l'enseignement de l'italien dans nos lycées et collèges, ainsi que les dispositifs d'évaluation y afférents et les outils didactiques d'accompagnement tels que les manuels scolaires. Ce comité est constitué des personnalités suivantes :

- > M. l'Inspecteur de Pédagogie chargé des Lettres, Arts et Langues Etrangères, Président ;
- > Le Professeur Rila Minello de l'Université Cà Foscari de Venise, membre
- > Un lecteur de langue italienne, membre ;
- > Le Docteur Bikitik de l'Université de Maroua, membre ;
- > Le Docteur Maurizio de l'Université de Maroua, membre ;
- > Un enseignant d'italien de l'Université de Yaoundé I, membre ;
- > Un enseignant d'italien de l'Université de Dschang, membre ;
- > Un enseignant d'un centre linguistique accrédité par l'Ambassade d'Italie, membre.

Le Secrétaire Général
Pr Ivo Leke Tambo

¹⁷¹ Fonte: Sito del Ministero degli Insegnamento Secondari (<http://www.minesec.gov.cm>), ultima consultazione 30 ottobre 2015.

GLI AUTORI

COLBERT AKIEUDJI è Dottore di Ricerca in Letteratura italiana contemporanea e Cavaliere (III Classe) dell'Ordine della Solidarietà Italiana. Attualmente è *Chargé de Cours* all'Università di Dschang (Camerun), Coordinatore della Cattedra di Italianistica e del Centro Universitario Italiano in seno al Dipartimento di Lingue Straniere Applicate. Collabora con il Gruppo di ricerca CIRCE dell'Università di Parigi III-*SorbonneNouvelle* e con il Seminario di ricerca "*Ethique de la terre: littérature, philosophie, arts, environnement*" dell'Università di Montpellier III-Paul Valéry. Inoltre è membro dell'AIPI-Associazione Internazionale Professori di Italiano.

SERGE E. DEFOTSING studia all'Università per Stranieri di Siena, dove prosegue la propria formazione in "Didattica dell'italiano come lingua straniera" presso la Scuola di Specializzazione; segue il percorso professionalizzante "Insegnante di italiano all'estero, nelle scuole di lingua e nella formazione superiore".

PAUL THIERRY ELOBO è dottore in Diritti dell'uomo, opzione educazione e cultura della pace. Insegna all'ENIEG bilingue di Yaoundé. Collabora all'ENS di Yaoundé¹ nel dipartimento di Scienze dell'Educazione. Ricercatore all'interno del ROCARE (Rete Ovest e Centro Africano in Scienze dell'Educazione) in Camerun.

GILLES KUITCHE TALÉ è Dottore di Ricerca in linguistica e didattica dell'italiano per stranieri. Attualmente è Responsabile dell'Unità di lingua italiana e professore di glottodidattica presso la Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua in Camerun. Collabora con il Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena nell'ambito del Master in Progettazione Editoriale per l'Italiano L2, nonché nei corsi di perfezionamento per l'insegnamento di discipline non linguistiche in lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

VICKY MAZOUA MEGNI TCHIO è dottoranda in scienze del linguaggio - glottodidattica all'Università Ca' Foscari di Venezia. Dal 2010 insegna la didattica dell'italiano LS presso la Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua in Camerun.

PIERRE NGUEFFO è, al momento, Lettore di italiano presso l'Università di Dschang in Camerun. Collabora con vari centri linguistici locali che promuovono la lingua e cultura italiane in Camerun; si interessa alle problematiche relative all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano in contesto di LS.

ROSALIA ORSINI è stata lettrice MAE in Camerun dal 2003 al 2005. Prima di questo incarico è stata insegnante di francese in istituti tecnici linguistici in classi di massima sperimentazione didattica. Si è altresì occupata di formazione di insegnanti su incarico del MPI. Ha pubblicato manuali di didattica del francese. Ha lavorato nei primi progetti di integrazione europea (1990-1994) che hanno permesso, in seguito, lo sviluppo di una rete di scambi, a livello nazionale, fra le scuole europee. In qualità di lettore ha lavorato presso l'Uniwersytet Jagielloński a Cracovia (Polonia) e la Sveučilkište u Zagrebu a

Zagabria (Croazia). In pensione, continua ad occuparsi delle problematiche legate all'integrazione europea nel Movimento Federalista Europeo.

GIANNA PALLANTE è laureata in pedagogia e dottore in filosofia. Ha insegnato all'Università Cattolica dell'Africa Centrale, nella Facoltà di Filosofia fino al settembre 2014. Collabora ancora con l'ENSET di Douala, l'ENS di Maroua, il Segretariato Nazionale della Scuola Cattolica in Camerun e l'ONG Centro Italiano di Yaoundé. Ha fatto parte del Consiglio scientifico del ROCARE (Rete Ovest e Centro Africano in Scienze dell'Educazione) in Camerun ed ha insegnato alla Cattedra Unesco di Scienze dell'educazione in Camerun.

RAYMOND SIEBETCHEU è titolare di un Dottorato di Ricerca in Linguistica e didattica dell'italiano per stranieri, conseguito presso l'Università per Stranieri di Siena. Nella medesima università, collabora con le cattedre di Linguistica educativa e Teoria della mediazione in qualità di cultore della materia. Dal 2011 è docente a contratto presso l'Unità di italiano dell'Università di Dschang. Collabora inoltre con il Centro di Eccellenza della Ricerca – Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia dell'Università per Stranieri di Siena, nell'ambito della mappatura delle lingue immigrate in Italia e degli italianismi nei panorami linguistici urbani di varie città del mondo.

JEAN PIERRE TCHEU-TCHINDA è titolare di un DIPES II (Diploma di Professore dell'Insegnamento Secondario II grado) conseguito presso la Scuola Normale Superiore di Maroua. Insegna italiano ed è anche responsabile dell'Unità di lingua italiana presso il Liceo Classico di Dschang in Camerun.