

Lingue moderne e plurilinguismo
Multilingualism and Modern Languages

2

PRIMA EDIZIONE LUGLIO 2014

© 2014 NOVALOGOS/ORTICA EDITRICE soc. coop., Aprilia
www.novalogos.it

ISBN 978-88-97339-35-9

Gilles Kuitche Talé

**PLURILINGUISMO E DIDATTICA DELL'ITALIANO L2
NELL'AFRICA SUB-SAHARIANA FRANCOFONA**

Novalogos

Lingue moderne e plurilinguismo
Multilingualism and Modern Languages
n. 2

Direttore della collana

Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena)

Comitato scientifico

Vincenzo Orioles (Università di Udine)

Oskar Putzer (Università di Innsbruck)

Michel Bastiaensen (Libre Université de Bruxelles)

Anne Urbancic (Università di Toronto)

Franco Pittau (Caritas Roma)

Luca Tomasi (Commissione Europea, Bruxelles)

Indice

- 9 *Prefazione* di Pierangela Diadori
13 *Premessa* di Gilles Kuitche Talé

CAPITOLO PRIMO

Il panorama linguistico dell'Africa sub-sahariana

- 15 1.1. Plurilinguismo e pluriculturalismo nella didattica delle lingue: spunti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue
 1.1.2. Il modello di plurilinguismo europeo: verso la costruzione di un'identità plurilingue
 1.1.3. Politica europea per le lingue: la metodologia CLIL
23 1.2. Lo spazio linguistico dell'Africa sub-sahariana: multilinguismo e plurilinguismo diffusi
 1.2.1. Alcune caratteristiche e specificità del plurilinguismo nell'Africa sub-sahariana
 1.2.2. Lingue e famiglie linguistiche dell'Africa
 1.2.2.1. Le lingue afroasiatiche
 1.2.2.2. Le lingue nilo-sahariane
 1.2.2.3. le lingue khoisan
 1.2.2.4. Le lingue nigero-congolesi
 1.2.3. Il francese parlato nei paesi dell'Africa sub-sahariana: un'apparente omogeneizzazione linguistica
41 1.3. Plurilinguismo e lingue miste nell'Africa sub-sahariana
 1.3.1. Condizioni di emergenza e caratteristiche delle lingue miste
 1.3.2. Un parlato misto: il *Camfranglais*
46 1.4. Alfabetizzazione e plurilinguismo: la nuova faccia del plurilinguismo nell'Africa sub-sahariana
 1.4.1. L'insegnamento delle lingue autoctone
 1.4.2. L'insegnamento delle lingue straniere e il mutamento della competenza plurilingue

CAPITOLO SECONDO

La lingua italiana nel panorama linguistico africano

- 54 2.1. Stato delle ricerche sull'italiano in Africa
 - 2.1.1. L'indagine dell'Enciclopedia Italiana
 - 2.1.2. L'indagine 'Italiano 2000'
 - 2.1.3. L'inchiesta 'Italiano 2010': l'italiano nel mondo
 - 2.1.4. L'indagine del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena
- 62 2.2. Diffusione, pubblici e motivazioni all'apprendimento dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona
 - 2.2.1. L'inchiesta sul campo
 - 2.2.1.1. La rilevazione sul campo e le istituzioni coinvolte nell'inchiesta
 - 2.2.1.2. Le specificità e le motivazioni del metodo di rilevazione
 - 2.2.1.3. Gli strumenti della rilevazione
 - 2.2.1.4. Il campione
 - 2.2.1.5. Situazione sociolinguistica dei paesi del campione
 - 2.2.2. Il sistema Italia nell'Africa sub-sahariana francofona
 - 2.2.2.1. Il sistema Italia in Camerun
 - 2.2.2.2. Il sistema Italia in Senegal
 - 2.2.2.3. Il sistema Italia nella Repubblica del Congo
 - 2.2.3. Gli apprendenti e le motivazioni allo studio dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona
 - 2.2.3.1. L'apprendente di italiano L2 in Camerun: un identikit
 - 2.2.3.2. Didattica dell'italiano L2 in Senegal: pubblici e motivazioni
 - 2.2.3.3. Gli apprendenti di italiano L2 nella Repubblica del Congo
- 94 2.3. I docenti di italiano nell'Africa sub-sahariana francofona
 - 2.3.1. I docenti d'italiano L2 in Camerun
 - 2.3.2. I docenti d'italiano in Senegal
 - 2.3.3. I docenti d'italiano nella Repubblica del Congo
- 101 2.4. I materiali didattici per l'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona
 - 2.4.1. La disponibilità dei materiali didattici per l'italiano L2
 - 2.4.2. I materiali per la didattica dell'italiano L2 in Camerun
 - 2.4.3. La strumentistica per l'insegnamento dell'italiano L2 in Senegal
 - 2.4.4. I materiali didattici per insegnare/apprendere l'italiano L2 in Congo
 - 2.4.5. L'adeguatezza dei materiali di italiano usati nei paesi del campione: una valutazione

- 132 2.5. Umanizzazione e contestualizzazione dell'insegnamento e dei materiali didattici per l'italiano L2
- 2.5.1. Obiettivi del processo di contestualizzazione dei materiali per la didattica delle L2
 - 2.5.2. Il "saper contestualizzare": connettere i materiali generici alla realtà locale
 - 2.5.3. Il ruolo delle case editrici e degli enti per la formazione dei docenti di italiano L2
 - 2.5.4. Alcune strategie di contestualizzazione

CAPITOLO TERZO

Un progetto di materiale didattico contestualizzato per l'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona

- 149 3.1. La progettazione editoriale per l'italiano L2: evoluzione storico-culturale dei manuali didattici
- 3.1.1. Mutamento quantitativo e adattamento dei manuali alle nuove correnti glottodidattiche
 - 3.1.2. L'industria editoriale per l'italiano L2: una mappatura
 - 3.1.3. Alcuni aspetti dell'internazionalizzazione e della localizzazione dell'editoria per l'italiano L2
 - 3.1.4. Offerta formativa in progettazione editoriale per l'italiano L2
 - 3.1.5. I materiali d'italiano per pubblici specifici
- 164 3.2. Stato della manualistica per la didattica di altre lingue europee nell'Africa sub-sahariana francofona
- 3.2.1. I materiali per l'insegnamento del francese e dell'inglese
 - 3.2.2. I manuali per la didattica dello spagnolo
 - 3.2.3. I materiali per l'insegnamento del tedesco
- 174 3.3. Coordinate teoriche per la progettazione di un manuale contestualizzato per l'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona
- 3.3.1. Pubblico target dell'intervento
 - 3.3.2. Punti critici nell'apprendimento dell'italiano nel contesto multilingue dell'Africa sub-sahariana francofona
 - 3.3.2.1. Distanza tipologica tra l'italiano e le lingue nigero-congolesi
 - 3.3.2.2. Gli errori da interferenza dal francese standard
 - 3.3.2.3. Gli errori da interferenza dal francese popolare africano

- 3.3.3. Bisogni di apprendimento e obiettivi formativi
 - 3.3.3.1. Bisogni linguistici specifici
 - 3.3.3.2. Bisogni (inter)culturali
- 3.3.4. Questioni di metodo
- 3.3.5. Le glottotecnologie
- 3.3.6. Le condizioni per una contestualizzazione completa
- 3.3.7. L'ipercontestualizzazione o l'eccesso di localismo

205 Appendice

211 Bibliografia

Prefazione

Questo secondo volume della collana “Lingue moderne e plurilinguismo”, dedicato alla diffusione e al potenziamento dell’italiano nel contesto dell’Africa sub-sahariana francofona, si inserisce perfettamente in quello che è lo scopo che ci siamo prefissi, cioè quello di dare un contributo intellettuale e concreto alla costruzione di una società in cui il plurilinguismo sia riconosciuto e valorizzato in una prospettiva di inclusione e coesione sociale, attraverso metodologie didattiche innovative e attraverso la costruzione di una nuova generazione di docenti e di studenti consapevoli.

Chi meglio di Gilles Kuitche Talé può parlare di queste tematiche relative al contesto africano? Perfettamente bilingue italiano-francese, con competenze anche di alcune lingue locali del contesto camerunense, l’autore è infatti un esempio di plurilinguismo consapevole che si è arricchito attraverso un percorso universitario esemplare di ciò che le attuali teorie linguistiche, educative e didattiche possono offrire agli specialisti dell’insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

Nato in Camerun nel 1983, Gilles ha conseguito i suoi principali titoli accademici presso l’Università per Stranieri di Siena, dove ha concluso il suo *cursus studiorum* con un dottorato di ricerca in Didattica dell’Italiano come Lingua Straniera. Essendo stata la sua relatrice di tesi e di tesi di dottorato, posso affermare che si tratta davvero di uno studioso che coniuga la sensibilità e la conoscenza della realtà sociolinguistica e educativa africana con una visione assolutamente internazionale e in particolare europea dei fenomeni legati al contatto linguistico e all’intervento educativo che ad essi è correlato.

In questo saggio il lettore sarà condotto ad esplorare in primo luogo la realtà del plurilinguismo caratteristico del contesto africano, dove è concentrato un terzo di tutte le lingue (circa 7000) parlate nel mondo e dove il monolinguisma individuale è sicuramente l’eccezione piuttosto che la regola. Alle lingue locali, a diffusione soprattutto orale, si sovrappongono le lingue europee di retaggio coloniale (inglese, francese, spagnolo e portoghese), riconosciute come lingue ufficiali e usate nella scuola, a cui si aggiungono le altre lingue insegnate e apprese come

lingue straniere in ambito istituzionale (fra cui rientra appunto l'italiano). Altri fenomeni tipici di questa situazione di superdiversità linguistica sono la diffusione di koinè capaci di superare i confini nazionali accomunando popoli di etnie diverse (come il kiswahili, parlato da circa 40 milioni di persone, in una decina di paesi dell'Africa equatoriale e orientale), l'evoluzione autonoma delle lingue di colonizzazione, come appare nel nuovo modo di scrivere degli autori africani che tendono a svincolarsi dalla norma per inglobare elementi tipici dell'oralità e apporti delle altre lingue locali, e la presenza di lingue miste, come il camfranglais del Camerun, parlato dai giovani francofoni dei centri urbani con funzione espressiva e identitaria.

Nell'Africa sub-sahariana, oggetto di studio di questo lavoro, i paesi che usano il francese come lingua ufficiale e lingua dell'insegnamento sono diciassette: la Mauritania, il Senegal, il Mali, la Guinea, la Costa d'Avorio, il Burkina Faso, il Niger, il Togo, il Benin, il Ciad, il Camerun, la Repubblica Centrafricana, i due Congo (Brazzaville e Kinshasa), il Gabon, il Ruanda e il Burundi. Alcuni tra questi paesi sono linguisticamente omogenei (Ruanda e Burundi) mentre altri sono eterogenei, con una lingua dominante demograficamente o sociologicamente (per es. il Senegal con l'wolof), o senza lingua dominante a livello nazionale (per es. il Camerun).

In questo mosaico etnolinguistico sono presenti anche un gran numero di lingue straniere, specialmente da quando, dall'inizio del nuovo Millennio, si stanno diffondendo nuovi modelli educativi, con l'ingresso di forme di educazione bilingue, con l'integrazione (per ora più o meno riuscita) delle lingue locali, con l'affiancamento anche precoce di altre lingue seconde (l'inglese in primis, ma anche lo spagnolo, il tedesco, l'arabo, il portoghese, il russo e, quasi a pari livello, l'italiano e il cinese).

Per quanto riguarda l'italiano insegnato e appreso come lingua straniera in Africa, le statistiche e le indagini più recenti illustrano il fenomeno solo in maniera parziale. A questo Gilles Kuitche Talé tenta di porre rimedio nel secondo capitolo di questo volume, ripercorrendo le indagini più accreditate (Baldelli 1981, De Mauro et al. 2001, Giovanardi e Trifone 2010) che solo marginalmente in parte rendevano conto della richiesta di italiano nel continente africano, anche alla luce della ricerca più specifica di Raymond Siebetchu che nel 2008, in una ricerca condotta presso il Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena, testimoniava un numero complessivo di apprendenti d'italiano nell'Africa sub-sahariana pari a circa 12.406 unità, di cui circa 6.400 studenti nella zona francofona. Si tratta di numeri consistenti che testimoniano una tendenza molto positiva, se si considera che solo una trentina di anni prima il numero complessivo di apprendenti d'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona sfiorava appena le 500 unità.

Tale tendenza è confermata nell'indagine svolta da Gilles Kuitche Talé in Camerun, Congo Brazzaville e Senegal (dove la richiesta di italiano è particolarmente alta) allo scopo di individuare i destinatari dell'offerta didattica di italiano L2 nell'area geografica oggetto di studio alla luce delle peculiarità del contesto sociolinguistico e culturale nel quale si inerisce la lingua italiana. Si tratta di tre paesi che nonostante la distanza geografica intrattengono stretti rapporti con il sistema Italia: ospitano un buon numero di italiani residenti all'estero (come testimoniato annualmente dal Rapporto Italiani nel Mondo annualmente prodotto dalla Fondazione Migrantes), sono partner commerciali dell'Italia che è anche una delle mete di emigrazione privilegiate, sia per ragioni di lavoro che di studio. Non è dunque solo l'Africa settentrionale l'area del continente africano che, per ragioni storiche e di contiguità geografica, testimonia un alto e crescente interesse per la lingua e cultura italiana.

Non fa dunque meraviglia che l'offerta di corsi di italiano in Camerun, Congo Brazzaville e Senegal sia ampia e diversificata. Proprio a questo dato di fatto si aggancia il terzo capitolo del volume, che affronta la questione della contestualizzazione dei materiali didattici. Giustamente Gilles lamenta che "se la globalizzazione, con le avanzate tecnologiche, ha ingigantito il mondo editoriale per l'italiano L2 incrementando la quantità e la qualità produttiva, essa ha anche contribuito ad una specie di 'globalizzazione della figura dello studente' in modo estremo, riducendolo genericamente ad 'apprendente straniero', a prescindere dal gruppo linguistico - culturale di appartenenza. Come fare per dare una risposta concreta agli studenti africani che sempre più numerosi scelgono l'italiano come terza o quarta lingua di studio nel proprio paese? A questo e ad altre domande l'autore di questo saggio cerca di dare risposta, in maniera lucida, documentata e partecipativa.

Pierangela Diadori
Luglio 2014

A mia moglie L.G.

Premessa

Il volume fornisce alcune coordinate sulla didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona, una realtà caratterizzata da un plurilinguismo diffuso e diverso dal modello di plurilinguismo europeo.

Il primo capitolo propone un confronto descrittivo dei modelli di plurilinguismo europeo e africano, e porta in luce il mutamento della competenza plurilingue nei paesi dell'Africa sub-sahariana¹ con l'insegnamento di un numero sempre più importante di lingue straniere nella scuola locale.

Anche l'insegnamento dell'italiano L2 è in espansione in questa parte del mondo. Il capitolo successivo propone una disamina della diffusione e della didattica di tale idioma in questo contesto diffusamente plurilingue, mettendo a fuoco le caratteristiche dei destinatari e del contesto didattico; analizzando i saperi dei docenti di italiano in questa parte del mondo, in particolare quello legato all'umanizzazione e alla contestualizzazione della strumentistica didattica.

L'ultimo capitolo propone un'analisi delle sfaccettature della localizzazione e della contestualizzazione dei materiali per l'insegnamento delle lingue straniere e, in particolare, avvia la costruzione di un impianto teorico per l'umanizzazione di materiali generici e, soprattutto, per la progettazione di un materiale manualistico contestualizzato per la didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona, una realtà caratterizzata da un notevole aumento del numero di apprendenti nonché da una maggiore diversificazione delle proposte didattiche.

Il volume sfrutta anche alcuni risultati delle principali indagini sulla diffusione e l'insegnamento-apprendimento dell'italiano nel mondo in generale e in Africa in particolare, e intende fornire nuove prospettive di ricerca portando in luce (anche in ottica prospettica) la nuova faccia del plurilinguismo in Africa e evidenziando le principali caratteristiche della didattica dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona.

Questo volume, si rivolge principalmente ai docenti di italiano in Africa, nonché a tutti gli insegnanti di italiano L2 che operano in situazioni che richiedono

¹ L'Africa sub-sahariana francofona è un insieme di stati a sud del deserto del Sahara, che in seguito al periodo coloniale francese, condividono il francese come lingua ufficiale.

PREMESSA

spiccate abilità di contestualizzazione e di umanizzazione del processo didattico e dei materiali ivi attinenti. Si rivolge anche agli editori e gli autori di materiali per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, che vi troveranno nuovi spunti per una maggiore contestualizzazione della strumentistica didattica e, in generale, dell'intero processo di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2.

Capitolo primo

Il panorama linguistico dell’Africa sub-sahariana

Il presente capitolo ritrae il paesaggio linguistico dell’Africa sub-sahariana, un’area geografica caratterizzata da un plurilinguismo diffuso e diverso dal modello di plurilinguismo europeo. L’area geografica oggetto del presente studio è anche caratterizzata dall’insegnamento di un numero sempre più importante di lingue straniere che arricchiscono il panorama linguistico locale e determinano un cambiamento nella competenza plurilingue. L’obiettivo del capitolo è proporre un confronto descrittivo dei modelli di plurilinguismo europeo e africano, e mettere in luce il mutamento della competenza plurilingue nei paesi dell’Africa sub-sahariana. Prima di procedere all’analisi confrontativa dei suddetti modelli, risulta necessario tentare di chiarire il significato di alcuni termini fondamentali che non sempre vengono utilizzati in maniera univoca dagli autori e dagli esperti del settore. Ci riferiamo in particolar modo alla coppia concettuale multilinguismo/plurilinguismo che verrà analizzata anche alla luce delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, documento attraverso il quale il Consiglio d’Europa intende favorire la costituzione di un’identità condivisa tra i cittadini europei.

1.1. Plurilinguismo e pluriculturalismo nella didattica delle lingue: spunti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

I termini multilinguismo e plurilinguismo vengono spesso utilizzati in un’accezione sinonimica da alcuni autori, e trattati come equivalenti nella maggior parte dei dizionari. Esprimendosi in merito alla coppia concettuale multilinguismo/plurilinguismo, Marcato sottolinea che nella tradizione italiana i due termini vengono generalmente adoperati come sinonimi¹, diversamente dall’uso istituzionale dell’Unione Europea (almeno nei suoi documenti più recenti)². Nella

¹ Per approfondimenti sull’utilizzo dei termini multilinguismo e plurilinguismo nella tradizione italiana si rimanda a R. Tomassetti, *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*, Novalogos, Aprilia, 2014.

² C. Marcato, *Il plurilinguismo*, Laterza, Roma-Bari, 2012, p. VIII.

letteratura scientifica troviamo però diverse proposte definitorie che tendono a specializzare i due termini³.

In un articolo pubblicato nel 1991, il francese Chaudenson proponeva ai sociolinguisti dell'area francofona di sfruttare una “*synonymie inutile*” della lingua francese sostituendola con una distinzione semplice ma estremamente utile, a suo modo di vedere, per la chiarezza dei dibattiti:

J'ai proposé en effet de nommer “plurilinguisme” la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même Etat et de réserver “multilinguisme” à la présence, dans le continent ou dans une de ses régions, de plusieurs langues dont les aires d'usage dépassent les frontières nationales. Le plurilinguisme est donc, dans cette terminologie, toujours national, alors que le multilinguisme est, par définition régional ou continental, même si une langue peut tout à fait participer de l'un et de l'autre⁴.

La distribuzione di significati proposta da Chaudenson⁵ riserva il termine “plurilinguismo” alle situazioni nazionali e “multilinguismo” a quelle sopranazionali; notiamo che in questo caso nessuno dei due termini della coppia si riferisce ad aspetti individuali della coesistenza di più lingue, si rimane in entrambi i casi a un livello collettivo. Troviamo una distinzione tra la dimensione individuale e quella collettiva nella specializzazione terminologica proposta da Truchot; l'autore raccomanda di utilizzare il termine “plurilinguismo” per descrivere le situazioni di coesistenza di lingue e di pluralità di comunità linguistiche in un determinato spazio, e di usare il termine “multilinguismo” per designare la conoscenza di più lingue da parte di un individuo⁶.

Ritroviamo queste due dimensioni, distribuite in maniera diversa, nel preambolo della Carta europea del multilinguismo⁷ i cui estensori intendono per plurilinguismo l'uso di più lingue da parte di uno stesso individuo e per multilinguismo la coesistenza di più lingue in seno ad un gruppo sociale. Secondo tale

³ Notiamo che in alcuni casi il termine « plurilinguismo » viene semplicemente ignorato dagli autori, che si limitano, in genere, a distinguere due tipi di multilinguismo: il multilinguismo individuale (che si riferisce al singolo parlante) e il multilinguismo sociale (relativo ad un'intera comunità). Cfr. Baka, 2005, p. 96, e Ekkehard Wolff, 2004, pp. 371-373.

⁴ R. Chaudenson, *Plurilinguisme et développement en Afrique subsaharienne francophone : les problèmes de la communication*, in J. Charmes (a cura di), *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM, vol. 27, n. 3-4, 1991, pp. 310-311.

⁵ Propone questa distinzione per descrivere le situazioni linguistiche in Africa.

⁶ C. Truchot, *Le plurilinguisme européen*, Champion, Parigi, 1994.

⁷ Le prime Assise europee del plurilinguismo, tenutesi a Parigi nei giorni 24 e 25 novembre 2005, hanno istituito l'Osservatorio europeo del plurilinguismo, una struttura di collaborazione reciproca tra tutti i partner del plurilinguismo. La Carta è disponibile online sul sito dell'Osservatorio: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/>.

documento, «una società plurilingue si compone prevalentemente di individui in grado di esprimersi a vari livelli di competenza in più lingue, di individui cioè multilingui o plurilingui. Una società multilingue può per contro essere formata prevalentemente da individui monolingui che non conoscono altre lingue».

Nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (d'ora in avanti QCER), il Consiglio d'Europa⁸ differenzia il multilinguismo dal plurilinguismo, facendo un'importante distinzione tra la co-presenza di diverse lingue in una data società e la competenza individuale⁹. Secondo il documento europeo, il multilinguismo è la conoscenza di un certo numero di lingue o la coesistenza di diverse lingue in una determinata comunità; è quindi un mero dato di fatto sull'esistenza di più lingue su un territorio. Il plurilinguismo invece non è la somma delle conoscenze di diverse lingue; pone l'accento sull'integrazione, poiché conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono. Secondo il QCER gli individui non dispongono di un repertorio costituito da distinte competenze comunicative nelle varie lingue che conoscono, ma di un'unica competenza, detta appunto plurilingue, che le ingloba tutte. Infatti, sostiene il documento europeo, quando un individuo impara più lingue, queste non vengono immagazzinate in compartimenti mentali rigorosamente separati; ma si sommano per costruire una competenza comunicativa che contiene tutte le esperienze e conoscenze linguistiche, e nella quale le lingue interagiscono¹⁰. La competenza plurilingue consiste quindi nella capacità che un individuo, definito "attore sociale" dal QCER, ha di usare le lingue per comunicare e di partecipare a interazioni culturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze ed esperienze in più lingue e culture. In questo senso, per comunicare efficacemente in differenti situazioni comunicative, l'individuo plurilingue può passare da una lingua o da una varietà linguistica all'altra, può ricorrere a proprie conoscenze del lessico di una lingua per capire quello di un'altra a lui sconosciuta, può fare appello alle proprie competenze morfologiche e sintattiche in una lingua per applicarle, anche in maniera parziale, a un'altra.

La competenza plurilingue viene definita dagli estensori del QCER in stretta connessione con quella pluriculturale. La lingua è «non solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle

⁸ Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge University Press, Cambridge, 2011.

⁹ Tale distinzione viene ampiamente trattata nella letteratura; per approfondimenti anche sulle conseguenze glottodidattiche si rimanda a: M. Mezzadri (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, De Agostini Scuola, Torino, 2006.

¹⁰ Ivi, p. 4.

espressioni della cultura»¹¹. Si tratta, infatti, di due facce inscindibili della stessa medaglia; pertanto quasi tutto ciò che è stato appena detto per la competenza plurilingue si applica anche a quella pluriculturale. In quest'ultima, le varie culture (nazionali, regionali, sociali) che fanno parte dell'esperienza dell'individuo non formano un parallelismo ma si intersecano, si confrontano e interagiscono per costruire una competenza integrata di cui la competenza plurilingue è una componente¹².

L'obiettivo politico perseguito dal Consiglio d'Europa è di favorire, attraverso l'insegnamento delle lingue, la formazione di un cittadino che sia parte integrante della cultura europea, ma allo stesso tempo non azzeri la propria specificità culturale e nazionale. L'esigenza è quella di seguire un modello policentrico che prevede che le differenti identità culturali facenti parte di questa pluralità si riconoscano reciprocamente instaurando tra di loro rapporti e scambi orizzontali¹³.

Sul piano glottodidattico, la distinzione operata dal *Framework* modifica notevolmente l'obiettivo dell'insegnamento linguistico che non consiste più nella mera acquisizione della padronanza di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, con il parlante nativo come ideale da raggiungere. Lo scopo dell'insegnamento linguistico è invece sviluppare un repertorio linguistico nel quale tutte le abilità linguistiche trovino posto. La parola d'ordine sul piano della didattica quotidiana è diversificare l'offerta delle lingue insegnate per dare l'opportunità agli studenti di sviluppare la competenza plurilingue, una competenza in costante divenire proprio per il fatto che si presenta in maniera diversa nei vari periodi della vita nella sua essenza trasversale¹⁴, disequilibrata (è naturale possedere una competenza diversa delle varie lingue che si conoscono) parziale e imperfetta (nemmeno i parlanti nativi padroneggiano perfettamente e in modo completo una lingua). Secondo queste indicazioni del Quadro le lingue a scuola non si connotano più solo come discipline o materie, compartimenti stagni; il cambiamento di paradigma nel modo di considerare l'insegnamento/apprendimento linguistico, ovvero il passaggio dal paradigma delle lingue giustapposte a quello della competenza plurilingue, presuppone che le lingue riacquisiscano la loro natura primaria volta alla facilitazione della comunicazione; e che la didattica linguistica sia volta a sviluppare il plurilinguismo come valore di una cittadinanza attiva.

¹¹ Ivi, p. 7.

¹² Ivi, p. 6.

¹³ J.M. Leclercq, *Facets of Interculturality in Education*, Council of Europe, Strasburgo, 2003, p. 33.

¹⁴ Cfr. *lifelong e lifewide language learning*.

1.1.2. Il modello di plurilinguismo europeo: verso la costruzione di un'identità plurilingue

La diversità linguistica è un fattore chiave dell'identità europea; le istituzioni dell'Unione Europea sono state e sono tuttora attive nella promozione dell'apprendimento linguistico e del multilinguismo/plurilinguismo¹⁵. La politica linguistica comunitaria è fondata sulla diversità linguistica e culturale delle comunità e, per sviluppare e valorizzare tale diversità, l'Unione Europea promuove e sostiene il plurilinguismo con iniziative¹⁶ che consentano ai cittadini dell'Unione di accedere alla legislazione, alle procedure e alle informazioni nella loro lingua, incoraggia tutti i cittadini a imparare e parlare più lingue per ragioni di identità culturale e di integrazione sociale, per migliorare la comprensione reciproca e la comunicazione, ma anche per essere in grado di sfruttare le numerose opportunità educative, professionali ed economiche generate da un'Europa integrata.

Uno degli obiettivi delle istituzioni dell'Unione Europea è la costruzione di una cittadinanza europea istituita in questi termini dall'articolo 20, comma 1, del Trattato sull'Unione Europea¹⁷. L'Unione Europea promuove e sostiene una vasta gamma di progetti e iniziative che giocano un ruolo importante nella costruzione del cittadino europeo, la persona cioè capace di capire e conciliare la propria storia con altre diverse da sé. In maniera generale, il cittadino europeo ideale deve essere consapevole di sé in quanto ha una sua storia e una sua identità che sono ricchezza nella diversità e pluralità; deve essere consapevole dell'"altro" che costituisce una ricchezza perché la sua differente cultura, etnia, religione, realtà socioeconomica è espressione della molteplicità della famiglia umana.

Per quanto riguarda la comunicazione, il cittadino europeo deve conoscere almeno altre due lingue veicolari, oltre la propria, con buone capacità di comprensione, produzione e relazione. Nel cosiddetto Libro Bianco, la Commissione Europea ha optato per il trilinguismo come obiettivo politico valido per tutti i cittadini europei¹⁸. Oltre alla madrelingua ogni cittadino dovrebbe apprendere

¹⁵ G. Extra, K. Yağmur (a cura di), *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per i multilinguismo in Europa*, Cambridge University Press, Cambridge, 2012, p. 14.

¹⁶ Uno tra i più importanti programmi di finanziamenti dell'UE per il sostegno del multilinguismo è il *Lifelong Learning Programme* (LLP), che include una serie di iniziative di istruzione e di formazione per un periodo di sette anni (2007-2013). Consiste di quattro programmi settoriali: *Comenius* (scuole), *Erasmus* (istruzione superiore), *Leonardo da Vinci* (formazione professionale) e *Grundtvig* (istruzione degli adulti).

¹⁷ Articolo 20, comma 1 (ex articolo 17 del TCE): «È istituita una cittadinanza dell'Unione [...]». La Versione consolidata del trattato sull'Unione europea e del trattato sul funzionamento dell'Unione europea è disponibile in rete all'indirizzo: <http://eur-lex.europa.eu>.

¹⁸ European Commission, *Whitebook. Teaching and learning: Towards a Cognitive Society*, COM, Brussels, 1995.

almeno altre due lingue (formula *Lingua Materna + 2*) e l'insegnamento delle lingue dovrebbe mirare a fare di ogni giovane europeo un cittadino trilingue¹⁹. Da questa raccomandazione emerge chiaramente l'importanza della competenza plurilingue nella costruzione della cittadinanza europea. La competenza plurilingue, quella capacità di comunicare e di agire culturalmente posseduta da un "attore" che padroneggia ed è in grado di gestire a vari livelli più lingue e l'esperienza di più culture, è la base per la partecipazione dei cittadini alla vita sociale e politica delle comunità a cui appartengono. Il plurilinguismo sostiene l'esercizio della cittadinanza attiva, facilita una maggiore comprensione dei repertori plurilingui degli altri cittadini ed il rispetto dei loro diritti, e costituisce un elemento chiave nella promozione del relativismo culturale e dell'educazione alla pace e alla coesione sociale.

A livello operativo, il raggiungimento della competenza trilingue, anche attraverso l'operato degli istituti scolastici e universitari, pone ovviamente un problema di rinnovamento metodologico. Uno dei contributi più significativi allo sviluppo della competenza linguistica plurilingue del cittadino europeo è il metodo CLIL (*content and language integrated learning*), ovvero l'insegnamento/apprendimento integrato di lingua e contenuto.

1.1.3. Politica europea per le lingue: la metodologia CLIL

Nel 2002 il Consiglio d'Europa ha invitato tutti gli Stati a intraprendere ulteriori azioni per migliorare la padronanza delle lingue, con l'insegnamento di almeno due lingue straniere fin dai primi anni scolastici²⁰. Questa raccomandazione pone il problema di come rendere compatibile l'esigenza di dedicare più tempo all'apprendimento linguistico con la presenza di programmi scolastici composti da un numero già importante di materie. Il metodo CLIL, che consiste

¹⁹ Alcuni studiosi hanno mosso pesanti critiche al modello di cittadino europeo trilingue promosso dall'UE, sospettando una promozione mascherata della lingua inglese. In questa sede non ci soffermiamo a lungo su tali aspetti, né tanto meno sulle problematiche legate alla definizione del termine "trilingue" e del livello di competenza linguistica al quale si deve mirare nell'insegnamento linguistico. Sottolineiamo semplicemente che il trilinguismo posto dall'Unione Europea come obiettivo di ogni cittadino europeo non può essere inteso come conoscenza a fondo di altre due lingue oltre alla propria madrelingua, ovvero come capacità di cogliere dei giochi di parole inseriti in una catena verbale molto veloce da parte di parlanti madrelingua, e di esprimersi senza essere identificato come uno straniero. Il raggiungimento di un tale livello di padronanza nelle tre lingue è pressoché impossibile con il semplice insegnamento scolastico, o con soggiorni linguistici di breve durata.

²⁰ Conclusioni della presidenza del Consiglio Europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002. Testo disponibile in rete all'indirizzo: <http://www.consilium.europa.eu>.

nel dedicare parte dell'orario settimanale all'apprendimento di materie o moduli specifici tramite un'altra lingua, sembra rappresentare una soluzione valida. 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 per l'apprendimento della lingua. Nella classe CLIL si ha quindi un duplice obiettivo: uno relativo al contenuto tematico e l'altro collegato alla lingua²¹; inoltre la sovrapposizione dell'acquisizione e del riutilizzo delle nuove competenze linguistiche costituisce generalmente un importante fattore di motivazione²². Secondo gli ideatori del metodo, l'apprendimento misto di lingua e contenuto, ovvero l'apprendimento di una disciplina in una lingua straniera contribuirà in maniera significativa alla realizzazione degli obiettivi dell'Unione Europea in materia di apprendimento delle lingue. Il CLIL permette agli studenti di usare direttamente le nuove competenze linguistiche acquisite, invece di focalizzarsi in un primo tempo sull'apprendimento per passare successivamente alla fase applicativa. Inoltre, il CLIL apre le porte dell'apprendimento delle lingue ad un ventaglio più ampio di apprendenti, dando più sicurezza agli apprendenti più giovani e a quelli che non hanno raggiunto buoni risultati con l'apprendimento linguistico in contesto guidato²³.

In maniera generale, i motivi che – secondo la maggior parte degli studiosi – militano a favore dell'apprendimento di una lingua straniera imperniato su contenuti disciplinari possono essere riassunti nei seguenti punti²⁴:

- *tempo di esposizione alla lingua*: gli studenti sono esposti ad una quantità considerevole di lingua e imparano contemporaneamente i contenuti disciplinari. Si moltiplicano le occasioni di ascolto e di uso della lingua straniera;
- *contestualizzazione*: la lingua è insegnata nel contesto del discorso anziché in frammenti isolati; l'insegnamento esplicito della LS si integra a quello dei contenuti entro un contesto funzionale ad uno scopo e gli studenti hanno quindi l'opportunità di negoziare i contenuti mediante la lingua straniera;

²¹ Il metodo è infatti talvolta denominato “educazione a doppia finalità”.

²² La motivazione cresce anche per il fatto che il CLIL permette agli studenti di usare la lingua straniera in modo naturale, a tal punto da far loro dimenticare della lingua poiché focalizzano tutta la loro attenzione sull'argomento da apprendere.

²³ Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité des régions: «Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006», Bruxelles, le 24.07.2003.

²⁴ Cfr. Grabe W., Stoller F. L., 1997, “Content-Based Instruction: Research foundations”, in M. A. Snow, D. M. Brinton (a cura di), *The Content-Based Classrooms. Perspectives on integrating language and content*, Longman, New York, cit. in P. Marzotta, *L'approccio CLIL nell'insegnamento delle lingue agli adulti*, in Studi di Glottodidattica, 2009, n. 2, p. 127.

- *motivazione*: gli studenti sono esposti a stimoli cognitivi complessi e coinvolti in attività impegnative, che promuovono la motivazione intrinseca;
- *centralità dello studente*: il lavoro didattico è centrato sullo studente, che acquista un più ampio potere decisionale nella scelta degli argomenti e delle attività;
- *sviluppo di strategie cognitive*: l'integrazione di lingua e contenuti favorisce l'applicazione e lo sviluppo delle strategie cognitive, perché le unità di argomento disciplinare comportano il riutilizzo delle strategie per vari contenuti e compiti;
- *ambiente naturale*: gli studenti hanno maggiori possibilità di produrre lingua in un ambiente naturale. L'attenzione di questi ultimi si sposta rapidamente dalle strutture linguistiche verso i contenuti disciplinari oggetto di apprendimento.
- il ricorso a materiali graduati in modo coerente consente agli studenti di fare affidamento sulle loro conoscenze pregresse per apprendere ulteriori contenuti linguistici e disciplinari.

Il forte interesse nella potenzialità del Clil come modalità per la promozione del multilinguismo e della qualità nella competenza linguistica plurilingue dei cittadini europei, si è concretizzato in una serie di azioni mirate della Commissione Europea. In particolare, nell'ambito del programma di obiettivi educativi *Education and Training 2010*, il gruppo di lavoro sulle lingue ha sostenuto una maggiore estensione del Clil indicando che le autorità degli Stati europei dovrebbero incoraggiare la generalizzazione di tale metodologia attraverso la definizione di standard per la formazione dei docenti e il sostegno e la preparazione di materiali didattici²⁵.

Oggi, la maggior parte degli Stati europei ha recepito le raccomandazioni della Commissione, e attuato vari programmi per la formazione di insegnanti-Clil. In Svezia, Norvegia, Danimarca e in tanti altri paesi è ormai prassi programmare almeno una parte dell'insegnamento della matematica, o della geografia o della biologia o di qualsiasi altra disciplina in lingua straniera. Anche l'Italia si sta attrezzando in questa direzione, nella consapevolezza che questo tipo di abilità risulterà preziosa per gli studenti che, in quanto futuri cittadini europei, dovranno adeguarsi alla formula *Lingua materna+2*. È in corso in Italia, proprio in questi anni, la progressiva introduzione dell'insegnamento di una disciplina non linguistica veicolato attraverso una lingua straniera nei licei linguistici e negli istituti tecnici²⁶.

²⁵ Cfr. European Commission, (2004), *Implementation of the Education and Training 2010*. Working Group "Languages": Progress Report 2004, Brussels. <http://ec.europa.eu>.

²⁶ Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2010 che introduce nei licei linguistici l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

1.2. Lo spazio linguistico dell'Africa sub-sahariana: multilinguismo e plurilinguismo diffusi

“En Afrique, le multilinguisme est la norme plutôt que l’exception”²⁷

Nelle società africane la competenza plurilingue è spesso la regola. Il carattere multilingue dell'Africa in generale, è riscontrabile sia a livello di singolo parlante che di comunità. Non è inusuale incontrare individui in grado di padroneggiare quattro o cinque lingue diverse, e di sfruttarle quotidianamente a seconda delle situazioni comunicative²⁸. Un bambino capisce/parla, in genere, diverse lingue: quella del padre, quella della madre, del quartiere ecc; la sua competenza linguistica tende ad intensificarsi nell'età adulta, anche in relazione alla sua mobilità. Le situazioni di monolinguisma individuale rappresentano delle eccezioni; e il passaggio da una lingua all'altra, a seconda delle situazioni sociolinguistiche, sembra quasi naturale²⁹. Inoltre, se per definire uno stato monolingue prendiamo come soglia il fatto che circa il 90% della popolazione parli una sola lingua, soltanto un ridottissimo numero di paesi africani corrisponde a tale criterio. Quelli che di solito vengono citati in questo caso sono paesi con una lingua africana parlata dalla stragrande maggioranza della popolazione: il Botswana, il Burundi, il Lesotho, Madagascar, Mauritius, il Ruanda, le Seychelles, la Somalia e il Sudan³⁰. Nella realtà dei fatti, come puntualizza Barbara Turchetta a proposito dell'uso delle lingue, “nessuno Stato dell'Africa nera è caratterizzato dalla presenza di comunità linguistiche monolingui”³¹.

Secondo la più recente edizione del volume *Ethnologue*, ci sono circa 2146 lingue in Africa³², suddivise in quattro *phylum*³³. Con la copresenza sul suo territorio di circa un terzo delle lingue del mondo, il continente africano è quindi un luogo di stretto contatto tra numerose lingue, dove i parlanti sono la sede del confronto e della complementarietà tra le diverse lingue autoctone. In questo

²⁷ Ekkehard Wolff H., 2004, “La langue dans la société”, in *Les langues africaines*, B. Heine e D. Nurse (a cura di), Karthala, Paris, p. 371.

²⁸ B. Turchetta, *Le lingue in Africa Nera*, in *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, E. Banfi e N. Grandi (a cura di), Carocci, Roma, 2008, p. 496.

²⁹ B. Maurer, *Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n. 1, p. 175.

³⁰ UNESCO, Final Report of the Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa, in Harare-Zimbabwe (17-21 march 1997).

³¹ B. Turchetta, *Le lingue in Africa Nera*, cit., p. 495.

³² M.P. Lewis, F.S. Gary., C.D. Fennig (a cura di), *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition*, SIL International, Dallas, 2013.

³³ Cfr. par. 1.2.2.

mosaico etnolinguistico sono presenti e molto dinamiche anche un gran numero di lingue straniere.

1.2.1. Alcune caratteristiche e specificità del plurilinguismo nell’Africa sub-sahariana

In un’inchiesta sulla Nigeria, il numero di lingue parlate da ciascun membro delle comunità linguistiche variava tra due e quattro: il 60% dei soggetti parlava due lingue, il 30% ne parlava tre, e il 10% più di quattro³⁴. Una situazione simile è riscontrabile in tanti altri paesi dell’Africa sub-sahariana (forse in tutti) dove il plurilinguismo individuale è ampiamente diffuso; non è, infatti, eccezionale trovare individui che padroneggiano almeno quattro o cinque lingue vernacolari, occidentali o nazionali. A questo proposito, l’esempio della Repubblica del Congo risulta assai sintomatico. Lingua ufficiale: francese, usato nell’amministrazione e nella scuola; lingue nazionali veicolari: *munukutuba* (o *kituba*) e *lingala*; lingue vernacolari: circa una sessantina.

Una delle specificità del plurilinguismo nell’Africa sub-sahariana è la sua pressoché completa indipendenza dalla scuola nella maggior parte dei paesi. I sistemi di insegnamento/apprendimento delle lingue, soprattutto quelle locali, è ancora abbastanza empirico e, in genere, la scuola insegna soltanto la o le lingue ufficiali e straniere³⁵.

Per quanto riguarda l’uso delle lingue, oltre all’assenza di comunità linguistiche monolingui, l’Africa sub-sahariana è caratterizzata dai seguenti tratti distintivi³⁶:

- le lingue europee di retaggio coloniale (inglese, francese, spagnolo e portoghese) sono generalmente riconosciute come lingue ufficiali e sono discretamente diffuse come lingue seconde fra la popolazione; con alto grado di scolarizzazione e residente soprattutto in contesti urbani;
- spesso i confini politici fra gli Stati non ricalcano quelli etnici e linguistici di gruppi umani che si trovano politicamente separati fra due o più Stati. Tali divisioni sono conseguenza della spartizione politica del territorio in epoca coloniale. Per tale motivo è possibile che una lingua materna venga parlata in Stati diversi e da un numero variabile di persone;

³⁴ Ekkehard Wolff H., 2004, *La langue dans la société*, cit., p. 373.

³⁵ Un grande movimento di riscoperta delle lingue locali è in crescita negli Stati africani in questi ultimi anni. Grazie all’impegno dei linguisti africani e ad una timida volontà politica, la codificazione e la didattica delle lingue autoctone stanno progressivamente acquisendo uno spazio sempre più importante. Questo argomento viene approfondito al paragrafo. 1.4.2.1.

³⁶ B. Turchetta, *Le lingue in Africa Nera*, cit., p. 495.

- alcune lingue sono ampiamente diffuse su vasti territori geografici, talvolta superando quelli politici fra paesi e andando a contare un numero di parlanti la lingua seconda, nettamente superiore al numero di parlanti la medesima lingua come materna. Tale processo ha spesso comportato lo sviluppo di una varietà veicolare, caratterizzata da tratti di creolizzazione. L'esempio per eccellenza di questo fenomeno è rappresentato dal kiswahili, parlato da circa 40 milioni di persone, in una decina di paesi dell'Africa equatoriale e orientale.

Il grado di plurilinguismo nell'Africa sub-sahariana varia in maniera considerevole a seconda degli individui e dei paesi. Secondo il rapporto della Riunione internazionale sulle politiche linguistiche in Africa tenutasi a Harare nel 1997, circa 105 milioni di persone parlavano oltre 400 lingue in Nigeria, 3 milioni di persone in Congo-Kinshasa utilizzavano circa 200 lingue, mentre l'Etiopia aveva 97 lingue per una popolazione di circa 45 milioni di abitanti³⁷. Questa diversità non riguarda soltanto i grandi paesi in termini di numero di abitanti; oggi, in Camerun ci sono oltre 280 lingue per circa 20 milioni di abitanti.

Uno dei principali problemi dello studio del plurilinguismo nell'area geografica oggetto della presente trattazione è legato alla possibilità di dar conto del grado di competenza del singolo parlante plurilingue in ognuna delle lingue conosciute. In maniera generale, come sottolinea Ekkehard Wolf, una competenza uguale in tutte le lingue rappresenta un'eccezione³⁸. L'autore precisa che il grado di plurilinguismo tra i parlanti di lingue africane varia in base a fattori sociali interdipendenti. Gli uomini sono tendenzialmente più plurilingui delle donne; lo stesso vale per le persone che vivono negli agglomerati urbani rispetto agli abitanti di regioni rurali dove si trovano spesso ampie zone monolingui. Inoltre, nella maggior dei casi, gli utenti possiedono una competenza soltanto orale nelle lingue autoctone³⁹.

³⁷ UNESCO, Final Report of the Intergovernmental Conference on Language Policies in Africa, cit.

³⁸ Ekkehard Wolff H., 2004, "La langue dans la société", cit., p. 375.

³⁹ Le risposte ai questionari che abbiamo somministrato tra il 2009 e il 2011 in Camerun, in Senegal e nella Repubblica del Congo confermano ampiamente una pressoché inesistente competenza scritta degli utenti nelle lingue locali. In questi paesi il francese è lingua ufficiale e lingua di alfabetizzazione dominante; il tasso di alfabetizzazione nelle lingue locali è estremamente basso. Le persone alfabetizzate in wolof ad esempio, la lingua locale più parlata e più compresa in Senegal, vera lingua di comunicazione nel paese, rappresentano appena l'1% della popolazione. Per approfondimenti sull'inchiesta, si veda il capitolo 2 della presente trattazione.

1.2.2. Lingue e famiglie linguistiche dell’Africa

È molto probabilmente impossibile fornire un elenco esaustivo delle lingue africane. La diciassettesima edizione del volume *Ethnologue: Languages of the world*⁴⁰ (d’ora in avanti *Ethnologue*), senz’altro il più famoso e il più aggiornato per quanto riguarda le lingue nel mondo, riporta un totale di 2146 lingue in Africa come vediamo nella tabella tratta dalla versione online del libro e riportata di seguito⁴¹.

Tab.1.1. Distribuzione delle lingue per origine

Zone geografiche	Lingue vive		Numero di parlanti
	numero	percentuale	
Africa	2,146	30.2	789,138,977
America	1,060	14.9	51,109,910
Asia	2,304	32.4	3,742,996,641
Europa	284	4.0	1,646,624,761
Pacifico	1,311	18.5	6,551,278
Totali	7,105	100.0	6,236,421,567

Questo numero non è fisso poiché si scoprono ancora nuove lingue mentre altre, che hanno pochi parlanti, spariscono⁴². Se prendiamo in considerazione queste stime, le lingue africane rappresenterebbero quasi un terzo delle lingue del mondo. È utile sottolineare che le stime sul numero delle lingue sono, in genere, da trattare con prudenza perché dipendono fortemente dalla distinzione che si fa tra lingua e dialetto. Si suole identificare una lingua con una combinazione di criteri: avere uno statuto nazionale, essere scritta, essere la forma standardizzata di un insieme di parlate, non essere comprensibile dai parlanti di altre lingue, avere un numero abbastanza grande di parlanti nativi. I dialetti invece sono lo-

⁴⁰ È un progetto che dura da più di cinquanta anni, fondato da Richard S. Pittman. La prima edizione è stata pubblicata nel 1951 e da allora migliaia di linguisti e altri ricercatori di tutto il mondo ci hanno pubblicato dei contributi. Nel 1971 Barbara F. Grimes ne divenne la curatrice (con Joseph Grimes come consulente editoriale) e sotto la sua direzione il numero di lingue identificate crebbe da 4,493 a 6,809. Subito dopo la pubblicazione della quindicesima edizione nel 2005, M. Paul Lewis ne divenne curatore. Il volume, consultabile anche online, è noto come il più completo ed affidabile nel suo genere per quanto riguarda le lingue del mondo. Una nuova versione viene pubblicata approssimativamente ogni quattro anni.

⁴¹ La tabella è una nostra rielaborazione dei dati della diciassettesima edizione del volume *Ethnologue*.

⁴² B. Heine, D. Nurse (a cura di), *African languages: an introduction*, trad. fr. di H. Tourneux, J. Zerner, *Les langues africaines*, Paris, Karthala, 2004.