

RAPPRESENTAZIONI LINGUISTICHE DELL'ITALIANO LS IN MAROCCO

di Charifa Eddahani e Samira Dlimi

ABSTRACT

Il presente lavoro è frutto di una riflessione maturata nel corso delle nostre ricerche sull'apprendimento della lingua italiana LS in Marocco, durante le quali avevamo rilevato una generale disaffezione degli allievi e degli studenti marocchini verso la lingua italiana. Proprio partendo da questa constatazione ci siamo posti vari interrogativi sulle possibili cause di questo atteggiamento, ma il tentativo di fornire delle risposte ha evidenziato la complessità di un fenomeno che coinvolge attori e fattori di natura diversa. È il desiderio di indagare alcuni di questi fattori ad averci spinto a intraprendere questa ricerca, che abbiamo ristretto al solo contesto universitario, poiché, a nostro avviso, è quello che risente maggiormente degli effetti della demotivazione degli studenti marocchini nell'apprendere l'italiano: basti considerare per esempio che il tasso degli iscritti ai dipartimenti di Lingua e Letteratura Italiana è in continuo calo, e il numero degli abbandoni è sempre maggiore, mentre la percentuale di studenti che riescono a laurearsi regolarmente al termine del terzo anno è del 20%¹ circa. Questi dati negativi non costituiscono un fenomeno isolato ai soli dipartimenti universitari, ma sono questioni di crescente rilievo nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano in Marocco, insegnamento che, negli ultimi anni, sembra risentire in maniera più evidente delle politiche linguistiche ministeriali e dello status conferito alla lingua italiana nel sistema educativo che, oltre a ripercuotersi sulla scelta di apprendere l'italiano, alimentano molte convinzioni errate che ostacolano lo studio di tale lingua.

Questa nostra ricerca è mirata a conoscere quello che gli studenti della FLSH² di Rabat pensano della lingua italiana. L'analisi delle loro rappresentazioni linguistiche (RL)³ dell'italiano può portare alla luce alcuni dei delicati meccanismi che spingono lo studente marocchino lontano dalla lingua italiana, appresa spesso con svogliatezza e demotivazione. L'ipotesi alla base di questa ricerca,

¹ Dato calcolato sulla base del numero complessivo degli iscritti nelle tre annualità, delle nuove iscrizioni e dei laureati al corso di laurea triennale (Statistiche fornite dal dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana, Facoltà di Lettere dell'Università "Mohammed V" di Rabat)

² Facoltà di Lettere e Scienze Umanistiche

³ Il concetto di rappresentazione linguistica fa parte di una più ampia teoria sulla rappresentazione sociale che abbraccia vari aspetti della vita sociale dell'individuo.

condotta con una metodologia quantitativa, individua nelle rappresentazioni linguistiche negative dell'italiano una delle cause determinanti il disinteresse degli studenti verso l'apprendimento della lingua stessa. I risultati oltre a confermare la nostra ipotesi di partenza ci indirizzano verso le strade da percorrere per decostruire le convinzioni negative grazie alla presenza di alcune rappresentazioni linguistiche positive inaspettate. L'obiettivo principale rimane quello di promuovere una didattica che migliori la dimensione socio-culturale della lingua italiana nel fiorentino paesaggio linguistico marocchino.

1. LE RAPPRESENTAZIONI LINGUISTICHE

Considerare l'apprendimento delle lingue straniere come un fenomeno psico-sociale costituisce indubbiamente una delle maggiori svolte che hanno caratterizzato di recente la glottodidattica. Nonostante per molti discenti la lingua straniera rappresenti semplicemente una delle materie curricolari del piano scolastico, essa condiziona inconsciamente l'identità etnica dello studente (Gardner & Lalonde 1990): l'apprendimento delle lingue straniere non può essere considerato al pari delle altre materie e discipline, e non può sottostare alle stesse procedure didattiche applicate negli altri ambiti educativi, poiché, oltre all'acquisizione di un sapere, esso coinvolge anche l'assimilazione di comportamenti e usi contestualizzati e diversificati della lingua straniera, e tocca sia la sfera psicologica sia quella sociale dell'apprendente.

L'errore in cui spesso cadono gli educatori è quello di considerare la lingua straniera solo un codice di regole da apprendere, e ciò si ripercuote innanzitutto sulle cattive programmazioni dei corsi, delle finalità e degli obiettivi da raggiungere, ma soprattutto non vengono prese in considerazione né le variabili affettive, né le rappresentazioni linguistiche della lingua target che, invece, ricoprono un ruolo fondamentale nel successo o nel fallimento dell'acquisizione linguistica (Castellotti 2001).

Tuttavia il concetto di rappresentazione è ancora poco adoperato in campo didattico, lo si ritrova soprattutto a livello teorico in qualche tesi di dottorato in scienze dell'educazione, raramente a livello pratico perché i docenti ricorrono di rado a questa nozione nel loro tradizionale processo di insegnamento. Ciò è dovuto sia a una poca, se non inesistente, conoscenza dei fattori psico-sociali, tra cui le rappresentazioni, che intervengono nell'apprendimento (e questa lacuna è riconducibile alla formazione del corpo-docente); sia al mondo dell'editoria che finora non ha promosso l'utilizzo delle rappresentazioni come strumento efficace nella trasmissione del sapere. Introdurre il concetto di rappresentazione nei programmi educativi, a prescindere dalla disciplina, comporta un confronto con l'eterogeneità che conduce indubbiamente a ripensare i nostri stereotipi e pregiudizi, aggiornando i nostri schemi mentali (Elamé & Marchionni 2008).

Sebbene le rappresentazioni delle lingue siano caratterizzate da funzioni diverse rispetto alle rappresentazioni sociali (RS) comunemente associate alle azioni e alle emozioni dei soggetti, esse sono accomunate dalla stessa natura: in realtà l'apprendimento delle lingue e le pratiche linguistiche coinvolgono vari tipi di rappresentazioni, che operano in maniera differente (Véronique 2001). Per Dabène (citato in Véronique 2001) sono cinque i livelli di "coscienza" coinvolti nelle rappresentazioni linguistiche: la "coscienza del linguaggio", che si manifesta per esempio nell'uso metalinguistico e metasemiotico di un segno; la "coscienza linguistica", che permette di confrontare e distinguere i codici linguistici; la "coscienza normativa", relativa alla conoscenza delle norme; la "coscienza etnolinguistica", che regola i rapporti tra la lingua e l'identità; la "coscienza sociolinguistica", responsabile della scelta del repertorio linguistico da utilizzare secondo i vari contesti. Questa "pluristratificazione" si rispecchia anche nella ricchezza terminologica che caratterizza il concetto di rappresentazione linguistica, a cui fa riferimento Moussouri (2010a:514) affermando che:

«i termini che circolano attualmente e che si riferiscono alla nozione di questa immagine che abbiamo delle lingue, del loro apprendimento ecc., sono numerosi: rappresentazione linguistica, metalinguistica o linguistica, concezione, percezione, affermazioni, sentimenti linguistici, metalinguistici. Va ricordato che per dare un nome a una nozione, dovrebbero essere presi in considerazione anche i contesti in cui è applicata. Una nozione che stabilisce dimensioni trasversali, la rappresentazione si declina per riferirsi, nella didattica delle lingue, a vari campi di ricerca: parliamo quindi di "rappresentazioni delle lingue", "rappresentazioni dell'apprendimento", "rappresentazioni delle pratiche e degli usi, ecc.»⁴

Il punto d'incontro tra le rappresentazioni linguistiche e l'apprendimento di una lingua risiede nel ruolo fondamentale delle concezioni e immagini che hanno gli apprendenti della lingua e cultura target. Maurer (2013:25) fornisce un'interessante definizione di queste immagini:

«La bellezza della lingua, del paese in cui è parlata, l'utilità per viaggiare, la presenza di parlanti nel paese, il legame con le radici familiari: tante immagini del linguaggio che costituiscono un sistema di valori positivi che

⁴ Testo originale: "Les termes qui circulent actuellement et qui se rapportent à la notion de cette image que nous avons des langues, de leur apprentissage etc., sont nombreux: représentation linguistique, métalinguistique ou langagière, conception, perception, déclarations, sentiments linguistiques, métalinguistiques. Il ne faut pas oublier de noter que pour attribuer un nom à une notion, il faudrait également prendre en compte les contextes dans lesquels on l'applique. Notion établissant des dimensions transversales, la représentation se décline pour se référer, en didactique des langues, à divers terrains de recherche: nous parlons ainsi des 'représentations des langues', des 'représentations de l'apprentissage', des 'représentations des pratiques et des usages', etc."

determinerà il desiderio di apprendimento. È a proposito di questo insieme di immagini che parleremo di rappresentazioni».⁵

Tuttavia si tratta di immagini stereotipate che possono influenzare positivamente o negativamente l'acquisizione di una lingua e provengono sia dal *milieu* sociale, sotto forma di credenze vernacolari (Py 2004) diffuse attraverso diversi canali mediatici quali TV, *depliants* turistici, testi letterari, ecc. (Castellotti 2001), sia dal contesto educativo sotto forma di conoscenze linguistiche acquisite (Py 2004). Le RL sono talmente varie e diversificate come vari sono i soggetti coinvolti nel sistema educativo, ognuno dei quali portatore di concezioni e credenze (Cavalli *et al.* 2001): neanche l'insegnante ne è indenne perché tramite i suoi comportamenti e atteggiamenti trasmette, anche involontariamente, le proprie rappresentazioni che si manifestano in aula (Castellotti 2001). Come ribadisce Moussouri (2010b:158):

«In quanto vettore e trasmettitore di conoscenza e regolatore del processo di insegnamento/apprendimento, l'insegnante utilizza costantemente varie metodologie per applicare i diversi modelli teorici. Queste metodologie sono pienamente influenzate dalle rappresentazioni tratte dalla sua formazione e dalle sue pratiche educative. Si tratta di rappresentazioni [...] "ingenua" che "innescano comportamenti inappropriati, blocchi o distorsioni". [...] L'insegnante si confronta, consciamente o più spesso inconsciamente, con una moltitudine di rappresentazioni, che deve conoscere, riconoscere e gestire. Come responsabile di queste rappresentazioni, è chiamato a sviluppare una serie di competenze che lo aiuteranno a svolgere i compiti richiesti per il lavoro sulle rappresentazioni».⁶

Per Muller e De Pietro (2001), le rappresentazioni delle lingue e dei paesi target circolano continuamente all'interno delle aule scolastiche, senza poter definire se esse sono costruite interattivamente nel corso delle lezioni o se si tratti di pre-

⁵ Testo originale: "La beauté de la langue, celle du pays où on la parle, l'utilité pour les voyages, la présence de locuteurs dans le pays, le lien avec des racines familiales : autant d'images de la langue qui composent un système de valeurs positives qui vont déterminer l'envie d'apprentissage. C'est à propos de cet ensemble d'images que nous parlerons de représentations".

⁶ Testo originale: «En tant que vecteur et transmetteur de connaissances ainsi qu'en tant que régulateur du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a constamment recours à des méthodologies diverses afin d'appliquer les différents modèles théoriques. Ces méthodologies sont pleinement influencées par les représentations puisées dans sa formation et dans ses pratiques éducatives. Il s'agit [...] de représentations "naïves" qui "déclenchent des comportements inappropriés, des blocages ou des distorsions". [...] L'enseignant se trouve donc confronté, consciemment ou le plus souvent inconsciemment, à une multitude de représentations, qu'il doit connaître, reconnaître et gérer. En tant que gérant de ces représentations, il est appelé à développer un certain nombre de compétences qui l'aideront à assumer les tâches requises pour le travail sur les représentations».

conoscenze che vengono richiamate e ulteriormente sviluppate. La questione introdotta dai due ricercatori costituisce una delle dicotomie che più caratterizza la teoria rappresentazionale: sono esse prodotte o costruite? Moussouri (2010a) sostiene che le rappresentazioni siano prodotte quando emergono inconsciamente nelle produzioni linguistiche dei parlanti, viceversa costruite quando vi si ricorre consciamente: pertanto nel primo caso le definisce "rappresentazioni epilinguistiche", poiché esse sono prodotte attraverso discorsi autobiografici e riguardanti fatti linguistici dell'apprendente; nel secondo caso si tratta invece di "rappresentazioni metalinguistiche", che vengono formulate esplicitamente e consciamente, ed emergono anche nei discorsi in lingua target, siano essi formali o informali.

Secondo Moussouri (2010a:510) l'apprendimento linguistico sarebbe profondamente segnato dagli attori sociali che vi prendono parte alterando le rappresentazioni dell'apprendente: «la famiglia, la scuola, il circolo sociale degli apprendenti così come quello dei loro genitori, il paese dove apprendono la lingua-target e infine il loro paese di origine»⁷. Numerose ricerche hanno confermato il grado di coinvolgimento delle rappresentazioni della lingua-cultura target nel processo di apprendimento della lingua stessa. Un esempio spesso citato nella letteratura riguarda le rappresentazioni degli studenti francesi e svizzeri verso la Germania e la lingua tedesca, considerata una lingua dalla grammatica difficile da apprendere e dunque poco soddisfacente, in confronto alla grammatica francese che rispecchierebbe il buon senso dei francesi (Castellotti 2001; Py 2004). Questo esempio dimostra come le rappresentazioni delle lingue esistano anche nel contesto educativo, sotto forma di culture scolastiche tradizionali e comuni a studenti e insegnanti, i quali spesso appoggiano queste concezioni (Py 2004). Muller & De Pietro (citati in Castellotti & Moore 2002) affermano che la lingua target, oltre a essere oggetto di studio, è anche oggetto di discussione tra gli studenti e con l'insegnante, e queste dinamiche favoriscono la costruzione e decostruzione delle rappresentazioni durante le interazioni in aula. Le rappresentazioni sono una componente intrinseca dell'apprendimento linguistico di cui bisogna tener conto in tutte le politiche linguistiche e manovre educative (Castellotti & Moore 2002).

Castellotti *et al.* (2001) assegnano un ruolo importante al grado di scolarizzazione degli studenti, distinguendo gli allievi dell'insegnamento primario dai liceali e universitari: mentre nel primo caso le rappresentazioni sarebbero ancora poco marcate dagli stereotipi socialmente dominanti, nel secondo caso ci si aspetta delle rappresentazioni più elaborate, segnate dalle esperienze vissute durante l'apprendimento di altre lingue. Generalmente l'esperienza scolastica favorisce la formazione di immagini positive sulla lingua oggetto di studio, immagini queste che vengono alterate successivamente dal grado di pertinenza della lingua straniera ai progetti futuri del discente, cosa che ha come conseguenza il proseguire lo studio della lingua con successo o l'avanzare senza

⁷ Testo originale: «la famille, l'école, le cercle social des apprenants ainsi que celui de leurs parents, le pays où ils apprennent la langue-cible et enfin leur pays d'origine».

mostrare nessun tipo di motivazione, o addirittura interrompere definitivamente l'apprendimento linguistico. Una frase pronunciata da uno studente mostra l'importanza data alla spendibilità della lingua straniera nel suo progetto di vita: «l'inglese non serve per fare l'elettricista»⁸ (Castellotti & Moore 2002:11).

Per Castellotti (2001) il rischio che le rappresentazioni possano ostacolare o addirittura impedire l'apprendimento linguistico è strettamente connesso alla distanza della lingua target dalla lingua madre, e suggerisce di diminuire la percezione di questa distanza tramite la creazione di una zona neutra di passaggio tra la L1 e la LS attraverso strategie specifiche. Cain e De Pietro (citati in Castellotti & Moore 2002) sono di parere diverso e sottolineano come una maggiore conoscenza o prossimità della lingua target alla lingua madre non comporti necessariamente l'assenza di stereotipi e la presenza di giudizi positivi, e come invece una valorizzazione del paese target sia maggiormente legata alla difficoltà o al successo nell'apprendimento della lingua straniera. A conferma della complessità del fenomeno concorre anche la testimonianza di Byram e Zarate (citati in Castellotti & Moore 2002) che dimostrano come neanche il fatto di aver visitato il paese target sia sufficiente alla costruzione ed evoluzione positiva dei propri giudizi e rappresentazioni.

Un ruolo importante nella formazione delle rappresentazioni sulla lingua straniera è ricoperto dalla lingua-cultura madre, che segna inevitabilmente lo studio di tutte le lingue apprese successivamente, funzionando da base familiare e rassicurante, metro di valutazione e confronto, sorgente da cui provengono le rappresentazioni sulle altre lingue e culture. A parte la L1, altre lingue precedentemente apprese possono intervenire nel processo di acquisizione di una nuova lingua come mediatrici, sia per la loro familiarità che per la prossimità alla lingua target, acquisendo lo status di lingue di passaggio (Castellotti & Moore 2002).

Il rapporto dialettico che la didattica intrattiene con le rappresentazioni rende doveroso considerare l'insegnamento linguistico anche dal punto di vista di queste ultime, capaci di esercitare una forte influenza sia a livello sociale sulle pratiche educative, sia a livello individuale sulla psiche dello studente; d'altra parte, anch'esse sono a loro volta fortemente condizionate dalle pratiche educative, che costituiscono uno dei fattori principali di creazione e messa in atto di molte RL.

2. PRESENTAZIONE DEL PROGETTO DI RICERCA

La scelta di realizzare la nostra inchiesta nella FLSH di Rabat non è arbitraria, perché in essa ha sede il più vecchio dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana in Marocco, rimasto l'unico fino alla creazione nel 2010 di un secondo dipartimento a Casablanca, e perché rappresenta a tutt'oggi l'unica istituzione

⁸ Testo originale: «l'anglais c'est pas pour faire electricien».

marocchina che offre l'intero ciclo LMD (Laurea, Master⁹ e Dottorato) per gli studi italianistici. In seno alla FLSH di Rabat è possibile incontrare tutte le lingue presenti in Marocco, dall'arabo-standard all'arabo-marocchino in tutte le sue varianti regionali, al berbero, e apprendere numerose lingue straniere tra cui il francese, l'inglese, lo spagnolo, l'italiano, il tedesco e ora anche il portoghese e il cinese, a testimonianza della ricchezza dell'offerta formativa linguistica universitaria. Tutto ciò fa di questa Facoltà un microcosmo della società marocchina in cui gli studenti sono assai diversi per provenienza e per ceto sociale (El Kirat *et al.* 2011), e rappresentano quindi un campione ideale per uno studio psico-sociale con fini glottodidattici quale è il nostro.

La popolazione selezionata per la nostra inchiesta abbraccia studenti iscritti nei maggiori dipartimenti di lingue straniere: inglese, tedesco, spagnolo e portoghese, oltre naturalmente agli studenti del dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana, fulcro della nostra indagine. Sono stati esclusi da questa indagine gli studenti del dipartimento di francese e arabo, vista l'ambiguità dello status di queste due lingue che possono costituire, a seconda dei casi, delle L1, L2 e/o LS.

Gli studenti che hanno partecipato alla nostra ricerca sono 252, tutti ufficialmente iscritti alla FLSH di Rabat, di cui 203 frequentanti il primo anno (S1/S2) di laurea triennale. La scelta di svolgere l'inchiesta principalmente con gli studenti del primo anno non è casuale poiché, avendo da poco tempo abbandonato il liceo, si presuppone che posseggano ancora molte RL errate sull'italiano. Il nostro obiettivo è di cogliere queste concezioni prima che faccia effetto l'impatto con la multiculturalità del mondo universitario, e che l'istruzione pluridisciplinare e multilinguistica che lo caratterizza spazzi via molti degli stereotipi e atteggiamenti xenofobi che spesso caratterizzano il bagaglio culturale dello studente liceale. Solo nel caso del dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana abbiamo incluso studenti di tutte e tre le annualità in modo da poter rilevare eventuali differenze nelle loro RL dovute al proseguimento degli studi italianistici.

3. APPROCCIO METODOLOGICO

Il questionario rientra tra le metodologie interrogative maggiormente usate nell'elicitazione delle rappresentazioni sociali. Sebbene sia una tecnica largamente criticata a causa dei suoi numerosi limiti, costituisce a tutt'oggi il metodo migliore per interrogare un numero considerevole di studenti contemporaneamente senza influenzarne le risposte, grazie alla cosiddetta "distanza virtuale" che caratterizza l'intervistatore.

Abbiamo elaborato due questionari per la nostra indagine: il primo, definito "A", è stato somministrato agli studenti del primo anno delle quattro lingue straniere selezionate per la nostra ricerca (inglese, tedesco, spagnolo e portoghese); il

⁹ Corrisponde alla laurea magistrale e specialistica in Italia.

secondo, detto "B", è stato proposto solo agli studenti del dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana, includendo partecipanti di tutti e tre gli anni che costituiscono il corso di laurea.

3.1. IL QUESTIONARIO "A"

Le domande che compongono il questionario, sottoposto agli studenti del primo anno di laurea dei dipartimenti di studi anglofoni, tedeschi, ispanofoni e portoghesi, sono 16. Onde evitare di realizzare quattro versioni dello stesso questionario nelle rispettive lingue di ogni dipartimento, si è optato per la lingua francese, comprensibile da tutti gli studenti, provenienti dall'insegnamento pubblico o privato.

Il questionario è suddivisibile in due parti: la prima comprende nove quesiti che sollecitano alcune informazioni socio-anagrafiche sullo studente (età, sesso, provenienza geografica, studi secondari, conoscenza delle lingue straniere), in particolare sulla sua competenza linguistica; la seconda parte contiene quattro domande sulle RL della lingua italiana introdotte da due quesiti che puntano a rilevare se il rispondente abbia studiato la lingua italiana o visitato l'Italia precedentemente, in modo da tenerne conto nelle risposte inerenti ai quesiti successivi sulle RL della lingua italiana.

Le domande poste permettono di esplorare le RL dello studente procedendo con riserbo, difatti si richiede prima di esprimere la propria opinione generale sulla lingua italiana, tramite una domanda a risposta aperta, e poi ci si avvicina al nodo del problema. La domanda successiva pone lo studente di fronte alla possibilità di poter ri-scegliere la lingua straniera selezionata, offrendogli sia l'alternativa di studiare l'italiano sia quella di riconfermare la lingua in corso di apprendimento; in ogni caso deve motivare la risposta data. Infine negli ultimi due quesiti il rispondente è chiamato una volta a convincere e una volta a dissuadere qualcuno dall'apprendere la lingua italiana. Tramite questa tecnica è possibile capire quali, nell'immaginario dello studente, siano i punti forti e quelli deboli di questa lingua.

3.2. IL QUESTIONARIO "B"

Ideato per gli studenti del dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana di ogni livello, il questionario "B" è stato formulato traendo ispirazione dall'*AMTB (Attitude Motivation Test Battery)* di Gardner e da altri questionari utilizzati nelle ricerche di stampo psico-sociale. Il questionario sollecita sia dati quantitativi che dati qualitativi, proponendo quesiti a risposta chiusa-singola, scalata e altri a risposta aperta. I dati quantitativi sono misurati in gran parte tramite la scala di *Likert*, impostata su 5 modalità: tale metodo, largamente utilizzato nelle ricerche applicate, propone una scala di disaccordo e di accordo che permette di stabilire l'atteggiamento positivo o negativo del rispondente riguardo all'oggetto in

questione. I dati qualitativi sono raccolti per mezzo di domande aperte, che stimolano la libera espressione e spontaneità dello studente senza condizionarne la risposta; tuttavia questa peculiarità della domanda aperta si trasforma in uno svantaggio al momento dell'analisi delle risposte che, oltre a essere spesso generiche o imprecise, sono difficilmente categorizzabili.

Il questionario è composto da due parti: la prima, che contiene 30 quesiti, è riservata alle informazioni socio-anagrafiche, ovvero dati personali e alle informazioni generali sulla situazione sociale dello studente, nonché sul percorso scolastico e sulla competenza linguistica sviluppata; la seconda è dedicata alla lingua italiana, con l'obiettivo di identificare le RL degli studenti.

Lo studio che abbiamo realizzato nel 2014 con 70 discenti prossimi all'ottenimento del diploma di maturità in due licei della capitale, e in seguito al quale è stato pubblicato l'articolo intitolato "Le rappresentazioni sociali e motivazioni degli allievi marocchini di italiano: il caso di alcuni licei di Rabat" (Eddahani 2015), è servito come indagine-pilota per il questionario in oggetto. Nonostante sia stata utilizzata una versione ridotta del questionario "B", l'esperienza con gli studenti liceali ha permesso di apportare alcune modifiche per renderlo maggiormente compatibile al contesto universitario. I risultati di tale studio hanno permesso di concludere che gli studenti valutano generalmente le lingue straniere in base alla: a) facilità o difficoltà nel loro apprendimento; b) spendibilità nel mercato del lavoro marocchino ed estero; c) opportunità di emigrare nel paese in questione, sia per studiare che per lavorare. Di conseguenza, durante la fase di elicitazione dei dati di questa ricerca, sono stati elaborati quesiti mirati a determinare le rappresentazioni della lingua italiana in base alle tre categorie individuate precedentemente. Anche nella lista stilata da Tafani e Souchet (2001:69) intitolata "10 credenze associate agli studi", compaiono i criteri della "difficoltà" e della "professione" da noi selezionati, a testimonianza dell'importanza assegnata loro dagli studenti.

Più precisamente, allo scopo di ottenere dati sufficientemente rappresentativi sono state prese in considerazione cinque variabili: il sesso, la situazione socio-economica, la provenienza geografica, i soggiorni di lunga durata in Italia e l'anno di studi in corso.

Il sesso è una delle variabili maggiormente analizzate in questa tipologia di studi, che sembrano suggerire una tendenza delle donne ad avere un atteggiamento più favorevole verso le lingue straniere in generale (Gardner & Smythe 1975) e verso la lingua italiana in particolare (Eddahani 2015).

Per quanto riguarda la situazione socio-economica, dall'esame dei questionari compilati dagli studenti emergono due fattori importanti nel determinare la variabile in questione, ossia il numero dei componenti del nucleo familiare e i mestieri dei genitori. Tenendo conto del fatto che la maggior parte dei rispondenti proviene dalle scuole statali, e pertanto appartiene alla classe medio-bassa, sono stati presi in esame, piuttosto che la tipologia dei mestieri dei genitori, i casi in cui entrambi o uno solo dei genitori lavorino, e le famiglie composte da cinque membri, ritenuto il nucleo medio della famiglia marocchina (*Recensement Général de la Population et de l'Habitat* 2014). I dati suggeriscono

una distinzione tra tre tipologie di casi: il primo caso è quello delle famiglie numericamente non numerose (≤ 5) in cui entrambi i genitori possiedono un'occupazione (10%); il secondo caso è rappresentato dai rispondenti che appartengono a famiglie non numerose (≤ 5) ma dove è solo uno dei genitori a lavorare (26%); il terzo caso è quello delle famiglie numerose (≥ 6) dove solo uno dei genitori ha un'occupazione, generalmente il padre (64%). Non si registrano casi di famiglie numerose (≥ 6) in cui entrambi i genitori lavorino.

È fondamentale tener conto della regione di provenienza degli studenti poiché la presenza di un forte o debole tasso di emigrazione verso l'Italia influenza fortemente le RL.

La percentuale di studenti che hanno soggiornato in Italia per lunghi periodi è del 22%; è un fenomeno di recente apparizione legato all'inizio della crisi economica che ha innescato un contro-esodo dei cittadini marocchini emigrati all'estero, in particolare dai paesi europei come l'Italia. La presenza di studenti con una competenza nativa o quasi-nativa della lingua italiana, che hanno vissuto parecchi anni in Italia, condiziona indubbiamente le loro rappresentazioni.

Quanto all'annualità in corso, è importante tener conto di questa variabile poiché si presuppone che le RL evolvano nel corso degli studi universitari, subendo un generale miglioramento man mano che ci si addentra nello studio della lingua italiana e delle materie a essa associate.

Infine è stato chiesto agli studenti di esprimere anche le convinzioni più diffuse sulla lingua italiana nell'opinione pubblica marocchina, al fine di poter confrontare la visione degli studenti con quella ritenuta generalmente valida dalle comunità sociali cui appartengono gli stessi.

4. ANALISI DEI DATI

Nella sezione che segue analizzeremo i dati inerenti alle RL dell'italiano ottenuti dal campione intervistato. Presenteremo in un primo momento i risultati dell'inchiesta svolta con gli studenti di italiano e successivamente quelli ottenuti dall'indagine compiuta con studenti di diverse lingue straniere. I dati verranno prima riportati in maniera distinta e poi discussi globalmente.

4.1. GLI STUDENTI DEL DIPARTIMENTO DI LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

Nel procedere all'analisi delle rappresentazioni più comuni sulla lingua italiana, sono state individuate quattro categorie di classificazione dei dati ottenuti. Adottando a grandi linee i principi della procedura di analisi prototipica (Vergès 1992), abbiamo creato due quadranti in cui vengono raggruppate le espressioni secondo la loro frequenza, indicando per ogni categoria la rispettiva percentuale. Le evocazioni sono state marcate con quattro simboli differenti corrispondenti ad altrettanti raggruppamenti categoriali: (F) la caratteristica "facile", (D) la

caratteristica "difficile", (U) la caratteristica "utile" e infine (I) la caratteristica "inutile". Inoltre si è tentato di individuare gli elementi centrali delle rappresentazioni sulla base delle espressioni analizzate, prendendo in considerazione l'evocazione considerata come la più importante dai rispondenti. Vanno a formare il nucleo centrale della rappresentazione le evocazioni che ottengono una frequenza maggiore o uguale al 15% sulla frequenza totale della singola categoria. I risultati ottenuti verranno prima analizzati singolarmente e successivamente messi in relazione alle singole variabili.

Quadrante 1	"FACILE" (52%) "DIFFICILE" (47,7%)		Quadrante 2	"UTILE" (35,2%) "INUTILE" (64%)	
	Frequenze	Percentuali		Frequenze	Percentuali
(F): "È simile alla lingua francese"	16	33,3%	(U): "Nasconde una storia e una cultura bellissima e ricchissima"	5	10,2%
(F): "Si pronuncia così come si scrive"	5	10,4%	(U): "Studiata da pochi, e questo è un vantaggio"	4	8,1%
(F): "È la mia L1"	4	8,3%	(U): "Mi facilita l'apprendimento di altre lingue latine"	3	6,1%
(D): "Non si studia solo la lingua"	5	10,4%	(U): "Posso conversare con tutti gli italofoeni"	4	8,1%
(D): "Più ci si addentra nella lingua più diventa complicata"	7	14,5%	(I): "Non è richiesta nel mercato del lavoro marocchino"	7	14,2%
(D): "Nessuna lingua è facile"	3	6,2%	(I): "Si parla solo in Italia"	19	39,5%
(D): "Il livello al dipartimento è troppo alto rispetto al liceo"	4	8,3%	(I): "Ci sono pochi accordi bilaterali tra il Marocco e l'Italia"	3	6,2%
(D): "Difficile pure per me che ero in Italia"	4	8,3%	(I): "C'è la crisi in Italia"	2	4,1%

Figura 1: RL degli studenti del dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana

È possibile fornire diverse letture della tabella lessicografica riportata in alto, partendo da un'interpretazione generale fino ad arrivare alla delineazione del nucleo centrale di ciascuna convinzione, collegando poi i risultati alle variabili che risultano più significative. Come si può notare dalla tabella, i dati riportati nel primo quadrante si suddividono quasi equamente sulle affermazioni che considerano la lingua italiana facile e difficile, senza decretare quale delle affermazioni prevalga. Questa ambiguità sembrerebbe testimoniare un cambiamento in questa rappresentazione, la cui formazione risale al periodo degli studi secondari, confermando la nostra intuizione sulla creazione delle rappresentazioni linguistiche nella fase adolescenziale, e precisamente con l'introduzione dell'apprendimento delle lingue straniere. Gli studenti tendono durante la fase pre-universitaria a considerare la lingua italiana "facile", in quanto l'approccio comunicativo adottato nell'insegnamento dell'italiano al liceo li rende in grado, già dopo qualche settimana, di formulare delle frasi semplici durante la lezione. Dlimi (2015:172) sottolinea infatti quest'ultimo aspetto denunciando l'inadeguatezza dell'approccio comunicativo: «con l'AC¹⁰ [...] l'apprendimento della lingua all'inizio sembra veloce, soprattutto nei primi mesi, ma il passaggio dall'apprendimento dell'italiano per comunicare all'utilizzo dello stesso per lo studio è molto lungo e resta un'impresa difficile da realizzare». Questa facilità che gli studenti attribuiscono all'apprendimento della lingua italiana, oltre a essere un'immagine che la caratterizza anche all'estero, è supportata anche dalla sua prevalente associazione all'indirizzo letterario-umanistico, considerato anch'esso il meno difficile fra tutti gli indirizzi presenti nei licei marocchini. Il dato riportato in tabella "il livello al dipartimento è troppo alto rispetto al liceo", dimostra come per molti studenti la rappresentazione iniziale si scontri successivamente con una realtà del tutto diversa dalle aspettative che risultano errate, in quanto alla facilità di apprendimento sia della lingua sia delle materie a essa associate. Questo dato è confermato dalle risposte di molti studenti, che fanno risalire la difficoltà nello studio della lingua italiana soprattutto alle materie presenti nel piano di studi, affermando che "non si studia solo la lingua".

I dati in tabella sembrano suggerire che, in una certa misura, il nodo centrale della rappresentazione che vuole l'italiano una lingua "facile" ruoti attorno alla sua somiglianza, principalmente lessicale, alla lingua francese. Questo dimostra l'importanza del bagaglio linguistico acquisito dallo studente a priori, che può a sua volta interferire positivamente nell'apprendimento di un ulteriore idioma. Osservando gli altri dati emerge, infatti, che per alcuni studenti l'apprendimento dell'italiano faciliterebbe l'acquisizione di altre lingue neo-latine, prima fra tutte la lingua spagnola: questo è un esempio del desiderio di arricchimento del proprio bagaglio intellettuale che, secondo la tesi di Moliner (1996), costituirebbe uno degli elementi più importanti del nodo centrale della rappresentazione sugli studi. Quanto agli elementi periferici della rappresentazione "l'italiano è una lingua facile", spicca in particolare la cosiddetta "trasparenza" della lingua italiana, che

¹⁰ AC sta per approccio comunicativo.

viene considerata una delle poche lingue in cui c'è assoluta corrispondenza tra grafia e fonetica, così come indica l'espressione più volte ribadita dagli studenti "si pronuncia così come si scrive". Tuttavia siamo di fronte a un vero e proprio luogo comune sulla lingua italiana che, nonostante vanti un sistema grafico più coerente di tante altre lingue, non è del tutto priva di incoerenze: basti pensare per esempio alle parole cielo e scienza, dove la presenza della vocale i non si percepisce al momento della pronuncia; esistono altre incoerenze nel sistema grafico italiano per le quali rimandiamo ai manuali di grammatica e fonologia, non essendo oggetto del nostro studio.

Per quanto riguarda le motivazioni fornite dagli studenti che considerano l'italiano una lingua difficile, sembra emergere come aspetto centrale la difficoltà che si presenta con l'approfondimento degli studi al dipartimento, che si contrappongono alla superficialità che caratterizza gli studi liceali: questo aspetto sembrerebbe essere alla base dell'evoluzione della rappresentazione dell'italiano da lingua "facile" a lingua "difficile". Infatti per molti studenti la scelta di iscriversi al dipartimento è dettata soprattutto dalla facilità dei corsi di italiano al liceo, costruiti prevalentemente sull'approccio comunicativo. La realtà degli studi accademici richiede invece allo studente una forte assiduità, frequenza e costanza in tutte le materie, a prescindere dagli approcci adottati. La presenza di moduli legati alla linguistica, storia e civiltà italiana sono fonte di difficoltà per tutti gli studenti, anche per coloro che provengono dall'Italia che, nonostante la loro competenza della lingua e gli anni trascorsi tra i banchi di scuola in Italia, considerano tali materie tra le più difficili. Quest'ultimi, inoltre, affrontano anche altri ostacoli dettati dalla loro scarsa conoscenza dell'arabo, che complica il superamento di esami legati per esempio alla traduzione verso l'arabo e alla letteratura araba.

In generale, sono queste le difficoltà che culminano spesso in moduli non convalidati, o addirittura nell'abbandono del corso di studi.

Interessante è anche la tendenza maschile a classificare la lingua italiana come "difficile", mentre la maggior parte delle studentesse ne conferma la facilità: questo può essere riconducibile al maggiore o minore impegno investito dai due sessi nell'apprendimento della lingua italiana al liceo, che ne renderebbe di conseguenza lo studio al dipartimento più facile o difficile. Secondo questa interpretazione gli studenti di sesso maschile arriverebbero al dipartimento con un livello più basso delle studentesse e, pertanto, incontrerebbero più difficoltà delle loro compagne di corso. Tuttavia si tratta solo di un'ipotesi che necessita di un'analisi più approfondita. Più interessante è, a nostro giudizio, la percentuale di studenti del terzo anno che definisce la lingua italiana "difficile" (78%): ciò suggerisce che l'approfondimento negli studi italianistici è considerato come un percorso difficile da portare a termine, nonostante la competenza nella lingua italiana migliori di anno in anno. A confermare questo dato concorre anche la percentuale di studenti "ex-residenti" in Italia che nonostante la loro competenza quasi-nativa della lingua italiana la definiscono una lingua difficile, riferendosi in particolare alle materie incluse nel piano di studi.

Analizzando attentamente tutti questi dati possiamo affermare che il cambiamento di opinione di alcuni studenti che considerano la lingua italiana prima facile e poi difficile non costituisca due rappresentazioni distinte, ma una sola rappresentazione ("l'italiano è facile") che, nel momento in cui viene esposta a un'eventuale trasformazione, si difende attraverso il processo di rifiuto degli elementi discordanti, in questo caso la difficoltà dell'italiano, cambiando semplicemente la griglia di lettura, senza rimettere in questione tutta la struttura centrale della rappresentazione: gli allievi liceali tendono ad assumere che la lingua italiana sia facile per via della sua somiglianza lessicale al FR, e solo con l'inizio degli studi universitari gli studenti cambiano opinione definendola difficile, ma in realtà a essere difficile non è la lingua in sé, visto che questa non costituisce neanche l'oggetto di studio principale al dipartimento, bensì le materie accademiche incluse nel piano di studi, come hanno affermato molti studenti durante le interviste. Questo è un esempio concreto del processo di rifiuto della trasformazione del nucleo centrale della rappresentazione (Moliner 2001a), che può essere attuato attraverso il cambiamento della griglia di lettura degli elementi discordanti: nel momento in cui gli studenti sono stati posti durante le interviste di fronte ai dati ricavati dai loro questionari, che dimostrano una trasformazione della rappresentazione della lingua italiana da facile a difficile, hanno optato per un rifiuto, confermando la facilità della lingua italiana vista la vicinanza al FR, e modificando la loro interpretazione della difficoltà della lingua italiana che viene assegnata invece agli studi al dipartimento. Questa nostra interpretazione rispecchia anche le rappresentazioni dell'opinione pubblica marocchina e degli studenti degli altri dipartimenti, i quali considerano l'italiano tra le lingue più facili da apprendere per via della vicinanza al FR e allo SP, confermando la stabilità di cui gode questa rappresentazione.

Spostando l'attenzione sul secondo quadrante della tabella riportata in alto, notiamo una netta maggioranza di studenti che considerano l'italiano una lingua assolutamente "inutile". Osservando le motivazioni che giustificano la definizione di inutilità per la lingua italiana, emergono alcuni fattori legati alle concezioni più diffuse nell'opinione pubblica, prima fra tutti quella che vede l'italiano come una lingua che si usa solo in Italia, seguita da quella che esprime la sfiducia in opportunità di lavoro in Marocco per coloro che hanno appreso l'italiano. Le preoccupazioni degli studenti circa il futuro impiego rappresentano un elemento ricorrente nelle rappresentazioni sugli studi che, come dimostra Moliner (1996) nelle sue ricerche, a prescindere dalla disciplina in corso di apprendimento, lo studio in sé è visto come un mezzo di ascensione sociale che determina la futura posizione sociale che occuperà il soggetto al termine della sua istruzione.

Tuttavia siamo di fronte a un'altra situazione ambigua perché nonostante questi aspetti negativi, alcuni studenti definiscono la lingua italiana "utile". Sembrerebbe dunque che la rappresentazione dell'italiano "lingua inutile" permanga in molti studenti, probabilmente perché non si innescano le condizioni favorevoli per una trasformazione della rappresentazione stessa, oppure perché essa possiede una struttura solida che non tollera evoluzioni, ma come spiegare il caso degli studenti che definiscono l'italiano "utile"?

È interessante notare come alcuni degli aspetti negativi associati alla rappresentazione della lingua italiana "inutile" appaiono in veste positiva nella categoria "utile". Ci riferiamo in particolare alle espressioni "si parla solo in Italia" e "non è richiesta nel mondo del lavoro marocchino" che diventano "posso conversare con tutti gli italofofoni" e "studiata da pochi, e questo è un vantaggio"; ciò dimostra come l'approfondimento degli studi italianistici permetta allo studente di scoprire da una parte che l'espansione della comunità italofofona nel mondo rende l'uso dell'italiano diffuso anche in altri paesi e non circoscritto alla sola penisola italiana; dall'altra che il numero ridotto degli studenti che si iscrivono al dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana può rappresentare un vantaggio per i laureati nell'accesso agli impieghi desiderati che richiedono la conoscenza dell'italiano, rispetto ad altre formazioni universitarie i cui principali sbocchi di lavoro sono caratterizzati da una grande saturazione. Ciò dimostra come la rappresentazione che vede l'italiano inutile sia comunque messa in discussione da una minoranza di studenti che, tuttavia, non sono in grado di causare una trasformazione della stessa, almeno non per il momento.

Analizzando le ragioni fornite dai partecipanti che sostengono l'utilità della lingua italiana, emerge come aspetto centrale l'associazione tra la lingua italiana e la sua storia e cultura, definite "bellissime" e "ricchissime". Vi è dunque un atteggiamento decisamente favorevole verso il patrimonio linguistico e culturale italiano, che verrà confermato anche dai dati successivi. Ciò costituisce un terreno fertile per la coltivazione di una motivazione integrativa che valorizza la lingua come veicolo per scoprire la cultura italiana. Per contro, vi sono anche aspetti che celano una motivazione del tutto strumentale: infatti molti studenti considerano il numero limitato di laureati in italiano un vantaggio che permetterebbe loro un facile accesso al mondo del lavoro.

Quanto alla struttura interna della rappresentazione che definisce l'italiano una lingua inutile, compare come nodo centrale il numero ridotto di parlanti di questa lingua che, quindi, non ne giustifica l'apprendimento. La solidità di questo nucleo è testimoniata dal persistere, tutt'oggi, di questa convinzione nell'opinione pubblica, non solo marocchina, ma anche altrove. Tuttavia, come detto precedentemente, si tratta di una rappresentazione soggetta a forti minacce, viste anche le ultime statistiche che posizionano l'italiano al quarto posto tra le lingue più apprese (Serianni su Portale Treccani). Per quanto riguarda gli elementi periferici della rappresentazione spicca la mancanza di sbocchi lavorativi per i laureati in italiano. Si tratta di un aspetto che verrà spesso ribadito anche dagli studenti degli altri dipartimenti, fornendo un esempio concreto del processo di sovrattivazione di un elemento periferico che acquista molta importanza, tanto da divenire l'elemento più significativo della rappresentazione. L'origine di questa convinzione è rintracciabile nel *milieu* sociale da cui provengono gli studenti, che non possiede una buona conoscenza delle richieste del mercato del lavoro e delle opportunità disponibili sia nel settore privato che pubblico.

Piuttosto interessante è la tendenza femminile a considerare la lingua italiana "utile", (tra le cui fila non si registra nessun caso di risposte contrarie): ciò

sembra riconfermare l'atteggiamento favorevole che caratterizza in particolare le studentesse.

Quanto alla variabile "situazione socio-economica" sono in particolare gli studenti provenienti dalla terza categoria, ovvero quella delle famiglie numerose con solo un genitore lavoratore, a considerare maggiormente la lingua italiana "utile". È doveroso specificare che in questa categoria rientrano principalmente gli studenti formati esclusivamente in Marocco, mentre rileviamo una certa negatività nelle risposte fornite dagli studenti "ex-residenti" in Italia. La negatività nelle risposte date da quest'ultimi deriva soprattutto dalla scelta quasi obbligata di studiare l'italiano, causata dall'impossibilità di accedere ad altri corsi, vista la loro limitata competenza nella lingua francese e araba.

Quanto emerge da questa analisi sembra essere un processo di "trasformazione resistente" (Abric, citato in Rouquette & Rateau 1998), seppur lento, della rappresentazione che vuole la lingua italiana inutile: gli elementi discordanti, l'utilità e la diffusione dell'italiano nel mondo, possono con il passare del tempo costringere a un cambiamento del nodo centrale a causa della sua incompatibilità con le visioni del gruppo detentore, solo allora l'italiano guadagnerà lo status che le spetta. Questo suggerisce come l'adozione di alcune RL si effettui su imitazione della comunità alla quale si appartiene, senza ricercare un'adeguata comprensione dell'argomento. Per poter saggiare l'esattezza della nostra conclusione, risulta essenziale presentare a questo punto le RL dell'italiano evocate dagli studenti degli altri dipartimenti di lingue straniere.

4.2. GLI STUDENTI DEI DIPARTIMENTI DI INGLESE, TEDESCO, SPAGNOLO E PORTOGHESE

Per completare l'analisi delle rappresentazioni sociali della lingua italiana, riteniamo sia fondamentale includere il punto di vista di studenti che hanno optato per l'apprendimento di altre lingue straniere presenti nel sistema educativo. Questa categoria di partecipanti risulta essere importante per tre ragioni: da una parte ci può dare un assaggio delle convinzioni più diffuse generalmente nell'opinione pubblica marocchina; dall'altra si tratta di studenti che provengono dalle stesse classi sociali alle quali appartengono gli studenti di italiano, pertanto le loro RS dovrebbero avere un'unica origine; infine il fatto di aver frequentato le stesse tipologie di istituzioni scolastiche, e nella maggior parte dei casi lo stesso indirizzo letterario-umanistico, può fornire dati utili ai fini di comprendere gli effetti delle politiche linguistiche attuate nelle scuole secondarie sulle RL delle lingue straniere, condizionanti le scelte post-maturità.

Le rappresentazioni della lingua italiana sono state elicitate in questo campione di studenti per mezzo di domande aperte, che permettono allo studente di fornire liberamente i dati desiderati senza esser condizionato da scelte predefinite. Per offrire una maggiore comprensione delle evocazioni degli studenti, abbiamo optato per una trasposizione dei dati sotto forma di un albero dei legami, raggruppandole per categorie, e indicando il valore delle frequenze. Le risposte

verranno prima presentate in maniera generale, a prescindere dai singoli dipartimenti; successivamente verranno indicate le differenze legate a ogni campione di partecipanti.

La lingua italiana	
Facile	-assomiglia allo spagnolo (37) -assomiglia al francese (21)
Interessante	-legata ad una bellissima cultura (28) -testimone di una civiltà tra le più importanti nella storia dell'uomo (37)
Bella esteticamente	-musicale (57) -romantica (42)
Inutile	-si parla solo in Italia (80) -superflua a livello internazionale (45)
Difficile	-ha una grammatica molto complicata (28)

Figura 2: RL degli studenti dei dipartimenti di Inglese, Tedesco, Spagnolo e Portoghese

Come si può notare dal grafico, le evocazioni degli studenti degli altri dipartimenti rispecchiano, a grandi linee, quelle riportate nella sezione precedente. Tuttavia la situazione complessiva testimonia una prevalenza dei tratti negativi, legati in particolare alla limitata spendibilità della lingua italiana nel mercato del lavoro marocchino, che sembra essere dovuta alla scarsa diffusione dell'italiano a livello internazionale. Benché si tratti di un'immagine negativa, emergono degli aspetti positivi che sembrano acquistare maggiore importanza da parte degli studenti di lingue straniere, in particolare si elogia fortemente l'aspetto estetico della lingua italiana, che viene definita musicale, romantica ed elegante; caratteristiche queste che vengono evocate anche altrove, soprattutto nei mass-media esteri. Tali affermazioni, da parte degli studenti, sembrano appartenere al nucleo centrale della rappresentazione "l'italiano è una lingua facile": sono perlopiù gli aspetti estetici (musicalità, trasparenza) della lingua italiana a renderla facile agli occhi degli apprendenti. La centralità di questi elementi è data da una parte dalla loro evocazione in più contesti e culture, dall'altra dalla loro permanenza nei giudizi degli stranieri. Infatti a spingere gli studenti lontano dalla lingua italiana sono gli elementi periferici della rappresentazione "l'italiano è una lingua inutile", che innescano una motivazione strumentale che, a sua volta, alimenta l'apprendimento delle

lingue straniere, selezionate più sulla base della spendibilità che dell'atteggiamento personale.

Riappare costantemente l'associazione tra l'italiano e le altre lingue neo-latine, in particolare lo SP e il FR. Mentre nel caso dello SP si sottolinea la vicinanza lessicale e fonetica tra le due lingue, nel caso del FR oltre al lessico si ribadisce una stretta relazione tra le due grammatiche. Piuttosto interessante è l'assegnazione di immagini a una lingua sulla base della somiglianza con altri idiomi. Difatti, la maggioranza dei partecipanti, nonostante non abbiano appreso l'italiano, definisce la grammatica italiana complicata perché possiede un sistema verbale molto simile a quello della lingua francese, le cui coniugazioni rappresentano una delle maggiori difficoltà per gli studenti marocchini.

Consideriamo ora le risposte positive e negative fornite dagli studenti di ogni dipartimento. È importante notare come cambiano i punti di vista in virtù delle lingue straniere apprese. Nonostante tutti abbraccino le rappresentazioni evocate nel grafico, ognuno dei quattro campioni appoggia un aspetto in particolare. Gli studenti di inglese sottolineano l'importanza del patrimonio storico e culturale della lingua italiana, che tuttavia non ne giustifica l'apprendimento a scapito dell'EN. Si tratta, infatti, di una lingua interessante, alla quale però viene conferito uno status secondario rispetto alla lingua di Shakespeare, considerata indispensabile rispetto all'italiano visto invece solo come un valore aggiunto nella competenza linguistica di un individuo.

Quanto al dipartimento di tedesco, le risposte fornite suggeriscono un interesse evidente di gran parte degli studenti nell'emigrare in Germania, dato questo che verrà confermato nel corso delle sezioni successive. Questo aspetto è visibile nelle risposte che collegano l'apprendimento della lingua italiana alla possibilità di continuare gli studi superiori in Italia, ma senza stabilirvisi definitivamente, a causa della crisi economica che ha indebolito fortemente l'economia italiana. Infatti gli studenti di tedesco sono ulteriormente motivati dalla stabilità dell'economia tedesca che fornisce molte occupazioni e un livello di vita agiato a coloro che si recano in Germania.

Per ciò che concerne gli studenti di spagnolo, i dati ottenuti si concentrano soprattutto sulla somiglianza lessicale e fonetica tra le due lingue, che a loro avviso giocherebbe a sfavore della lingua italiana. Tale somiglianza renderebbe inutile l'apprendimento della lingua italiana, per la cui comprensione è sufficiente conoscere la lingua spagnola. D'altronde, secondo gli studenti, la lingua italiana è utile solo per viaggiare in Italia; mentre lo SP, oltre a essere una lingua piacevole, rappresenta la seconda lingua al mondo per numero di parlanti. Eppure Serrianni, direttore della ricerca "L'italiano nel mondo", afferma come la somiglianza tra lo SP e l'italiano sia alla base del grande interesse dei latino-americani (in particolare l'Argentina) verso l'apprendimento della lingua italiana (Serrianni su Portale Treccani).

Infine gli studenti di portoghese assegnano un carattere secondario a entrambe le lingue, accomunate, secondo loro, dalla mancanza di sbocchi di lavoro per i

neo-laureati. Risulta comunque essere privilegiata la lingua italiana, per la sua presenza nelle scelte linguistiche fornite all'interno dei programmi delle scuole secondarie. Gli studenti considerano infatti insensata l'assenza della lingua portoghese dai banchi liceali, cosa che a loro avviso testimonia la scarsa importanza conferita a questo idioma nel contesto marocchino.

Nella prossima sezione metteremo in relazione i dati ottenuti con quelle che, a nostro avviso, costituiscono le fonti delle RL dell'italiano.

5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Sebbene la nostra ricerca sia ristretta agli studenti universitari, i fattori finora esaminati dimostrano che i maturandi in italiano arrivano al termine degli studi liceali con un bagaglio di rappresentazioni negative sulla lingua italiana che condiziona fortemente la loro scelta di iscriversi al dipartimento. Questi dati confermano la nostra ipotesi sull'implicazione delle rappresentazioni della lingua italiana nel fenomeno riguardante il basso tasso di iscritti: tali rappresentazioni, infatti, oltre ad essere responsabili della demotivazione di molti allievi liceali, impediscono a gran parte dei neo-diplomati in italiano di optare per il proseguimento degli studi italianistici.

Quanto al contesto universitario, lo studente approda al dipartimento di italiano con un bagaglio di concezioni negative sulla lingua italiana destinato ad aumentare.

Infatti già dopo le prime settimane di studi al dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana, gran parte degli iscritti denuncia la difficoltà del percorso di studi scelto, che non corrisponde assolutamente alle loro aspettative: viene a mancare il senso di auto-efficacia, fondamentale perché lo studente possa proseguire nel suo percorso. La spiegazione di ciò viene dai questionari realizzati con gli studenti, in cui abbiamo rilevato come la maggior parte di loro siano stati incoraggiati dagli insegnanti liceali di italiano a proseguire lo studio al dipartimento di Rabat. Questo sarebbe un dato molto positivo in sé, se non fosse per la motivazione fornita dagli insegnanti al fine di convincere gli studenti: il dipartimento viene presentato come una scorciatoia per ottenere un lavoro sicuro nel campo dell'insegnamento secondario.

La scelta di iscriversi al dipartimento è quindi dettata da una parte dalla facilità dei corsi di italiano al liceo, oltre che dalla votazione bassa ottenuta alla maturità (che esclude l'ammissione ai corsi a numero limitato), dall'altra dal presunto facile accesso al mestiere dell'insegnante, che già con il DEUG¹¹ e un anno di abilitazione al CPR permette di insegnare l'italiano nelle scuole medie. Intraprendendo gli studi al dipartimento, il neo-iscritto si rende conto che in realtà nessuna delle sue rappresentazioni è esatta, poiché l'ottenimento del DEUG e della laurea richiedono impegno e assiduità sia nella frequenza che nell'adempimento delle esercitazioni, e nello stesso tempo viene messo al

¹¹ Diploma universitario che si ottiene al termine del secondo anno universitario.

corrente che i corsi di abilitazione all'insegnamento della lingua italiana al CPR e all'ENS sono sospesi. Questi dati spiegano due degli aspetti che abbiamo avuto modo di indagare nella sezione riservata all'analisi, in cui i partecipanti hanno definito la lingua italiana "difficile" e "inutile".

Eppure, analizzando i dati ricavati abbiamo riscontrato molte rappresentazioni positive della lingua italiana che richiama alla mente degli studenti il ricco patrimonio storico, culturale, letterario e linguistico italiano, il che ci induce a concludere che solo gli studenti in cui si innesca un rifiuto o una trasformazione delle rappresentazioni negative, riescono a proseguire gli studi con successo.

6. CONCLUSIONI

Il contributo della teoria rappresentazionale alla glottodidattica è traducibile in due azioni: superare gli stereotipi presenti nel repertorio concettuale degli studenti e sfruttare i legami tra le lingue per educare alla tolleranza linguistica e al plurilinguismo. Per realizzare questi obiettivi è necessaria un'attenta analisi delle rappresentazioni che comprende tre fasi specifiche: stimolarne l'esternazione tramite le dichiarazioni e produzioni linguistiche; facilitare una presa di coscienza non solo della loro esistenza ma, soprattutto, della loro evoluzione; infine favorire appunto una loro evoluzione, sfruttando la malleabilità e suscettibilità che le caratterizza (Moussouri 2010b). Eppure per Muller e De Pietro (2001), le attività didattiche non devono essere realizzate con l'obiettivo di eliminare le rappresentazioni, poiché esse sono fondamentali per pensare, né tantomeno devono essere corrette e modificate in rappresentazioni "giuste" e favorevoli, piuttosto bisognerebbe educare gli studenti a far emergere le proprie rappresentazioni al fine di analizzarne la natura, la relatività, il contesto, tramite il confronto con gli altri e i dibattiti che permettono una riflessione ed eventuale rimessa in questione delle proprie concezioni. Rilevare le rappresentazioni degli studenti verso una lingua straniera permette da una parte di toccare il lato affettivo dell'apprendimento linguistico, spesso ignorato, e dall'altra di superare la visione etnocentrica che spesso caratterizza i monolingue, a favore di una visione socio-centrica, che mira a diminuire le distanze esistenti tra le culture e a promuoverne una condizione di creatività e sviluppo collettivi.

Partendo da una riflessione sul basso tasso degli iscritti e sui fenomeni di abbandono e dispersione degli studenti di italiano in ambito accademico e giungendo all'analisi delle RL della lingua italiana, abbiamo evidenziato, tramite i dati raccolti, la presenza di alcune immagini stereotipate che condizionano l'apprendimento dell'italiano LS. Se da una parte abbiamo avuto modo di cogliere l'esistenza di molte immagini negative associate alla lingua italiana, dall'altra ne abbiamo anche constatato molte positive, che testimoniano un desiderio di trasformazione, seppur lento, nelle rappresentazioni di molti studenti. Tuttavia non bisogna mai perdere di vista il fatto che il nostro oggetto di studio sono sempre le persone, con i loro comportamenti, le loro complessità e le loro variabilità; dunque l'analisi di caratteristiche psico-sociali deve essere sempre

utilizzata non dimenticando il buon senso e lo spirito critico, i quali permettono di ragionare, dibattere, riprogettare ed eventualmente correggere il tiro in modo costruttivo, critico e consapevole.

L'analisi qui proposta è necessariamente una semplificazione della problematica: il basso tasso degli iscritti e la complessità dei fenomeni di abbandono e dispersione degli studenti di italiano non possono essere attribuiti esclusivamente all'impatto negativo delle RL, bensì a una serie di fattori, la cui natura è talmente varia, quanto varie sono le motivazioni che spingono gli studenti a interrompere il percorso di studi.

In uno studio successivo si potrebbero indagare le relazioni intrattenute dalle RL con i principali fattori psico-sociali che determinano l'esito del processo di apprendimento linguistico quali l'atteggiamento e la motivazione, uno studio di cui abbiamo già gettato le basi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

CASTELLOTTI V., 2001, "Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues", in CASTELLOTTI V. (a cura di), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Presses Universitaires de Rouen, Rouen, 9-37.

CASTELLOTTI V. et al., 2001, "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage", in MOORE D. (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 101-123.

CAVALLI M. et al., 2001, "Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes", in MOORE D. (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 65-99.

DLIMI, S., 2015, "Didattica dell'italiano lingua straniera (ILS) nel sistema educativo marocchino: un metodo per potenziare l'abilità di scrittura", in OKAB A. (a cura di), *Linguistica Aplicada y Didactica del Espanol, del Portugues y del Italiano*, Publicaciones del Instituto de Estudios Hispano-Lusos, Rabat, 170-183.

EDDAHANI C., 2015, "Le rappresentazioni sociali e motivazioni degli allievi marocchini di italiano: il caso di alcuni licei di Rabat". in OKAB A. (a cura di), *Linguistica Aplicada y Didactica del Espanol, del Portugues y del Italiano*, Publicaciones del Instituto de Estudios Hispano-Lusos, Rabat, 184-197.

ELAMÉ E. & MARCHIONNI R., 2008, "Educazione interculturale e rappresentazioni

- sociali: risultati di una sperimentazione”, in ELAMÉ E. & MARCHIONNI R. (a cura di), *Rappresentazioni sociali: nuova via dell’intercultura. Percorsi didattici*, EMI, Bologna, 5-18.
- EI KIRAT EL ALLAME Y. *et al.*, 2011, “Students attitudes towards the languages in use in Morocco: the case of the Faculty of Letters-Rabat”, in *Globalization and mother tongues in Africa* 66, 333-349, Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines-Rabat, Rabat.
- GARDNER R.C. & LALONDE R.N., 1990, “Social psychological considerations”, in CROOKALL D. & OXFORD R.L. (a cura di), *Simulation, gaming, and language learning*, Newbury House, New York, 215-221.
- GARDNER R.C. & SMYTHE P.C., 1975, “Motivation and second-language acquisition”. *The Canadian Modern Language Review*, 31, 218-230.
- MAURER B., 2013, *Représentations sociales des langues en situation multilingue. La méthode d’analyse combinée, nouvel outil d’enquête. Avec la participation de Pierre-Antoine Desrousseaux*, Editions des Archives contemporains, Paris.
- MOLINER P., 1996, *Images et représentations sociales*, PUG, Grenoble.
- MOLINER P., 2001a, “Formation et stabilisation des représentations sociales”, in MOLINER P. (a cura di), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, 245-268.
- MOUSSOURI E., 2010a, “L’apport des représentations langagières dans l’enseignement des langues étrangères et secondes”, in *Évolutions dans la recherche de l’enseignement/apprentissage des langues, Actes du 14e Colloque International de l’Association Grecque de Linguistique Appliquée. Articles sélectionnés*, Thessalonique, 509-520.
- MOUSSOURI E., 2010b, “Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d’une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d’origine”, in *Revue Les Cahiers de l’ACEDLE, Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie* (version électronique), 7- 2, 139-168.
- MULLER N. & DE PIETRO J.F., 2001, “Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l’apprentissage d’une langue”, in MOORE D. (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 51-64.

- PY B., 2004, "Pour une approche linguistique des représentations sociales", *Langages*, 154, 6-19.
- ROUQUETTE M. L. & RATEAU P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*, PUG, Grenoble.
- VERGÈS P., 1992, "L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation", *Bulletin de Psychologie*, 45, 405, 203-209.
- VERONIQUE D., 2001 "Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère", in MOORE D. (a cura di), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, 23-30.
- TAFANI E. & SOUCHET L., 2001, "Changement d'attitude et dynamique représentationnelle", in MOLINER P. (a cura di), *La dynamique des représentations sociales*, PUG, Grenoble, 59-88.

SITOGRAFIA

<https://fr.scribd.com/document/268936136/Castellotti-V-Moore-D-2002-Representations-Sociales-Des-Langues-Et-Enseignements>

CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2002. "Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue". Conseil de l'Europe, Strasbourg.

http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/mondo/serianni.html

Portale Treccani (Redazione di "Lingua italiana"). La fortuna dell'italiano nel mondo. Intervista a Luca Serianni. (Consultato il 12/7/2016).

http://rgph2014.hcp.ma/Resultat-du-Recensement-general-de-la-population-et-de-l-habitat-2004_a59.html

Royaume du Maroc, 2014. Recensement Général de la Population et de l'Habitat, (ultimo censimento della popolazione marocchina). (Consultato il 13/04/2016).