

Rappresentazioni sociali e motivazione allo studio

Un muro in faccia alla diffusione dell'italiano in Marocco

Jihad Fawzi Karrami
(Université Mohammed V – Rabat, Maroc)

Abstract The so called ‘social representations’ have long occupied enormous interest in scholars’ concern mainly in the field of language education. The research in this particular branch of social psychology has made it possible to understand that the attitudes and perception of students towards a language studied within a given society play a significant role in their desire to learn it or in their partial refusal of it or even in their rejection of that language. This article mainly examines the impact of social representations on students’ motivation for learning Italian in a context where several foreign languages are in competition. The research was undertaken in Moulay Abdellah High School in Rabat, adopting a quantitative and qualitative methodology to analyse students’ linguistic attitudes towards Italian. The research’s results proved, in compliance with previous literature, that social representations do define the de facto status of Italian in the Moroccan educational system.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L’italiano nel sistema educativo marocchino. – 3 Politica linguistica e atteggiamenti linguistici. – 4 Rappresentazioni sociali e motivazione degli studenti. – 5 La metodologia di ricerca utilizzata. – 6 I partecipanti alla ricerca. – 6.1 Studenti d’italiano. – 6.2 Studenti d’inglese. – 7 Analisi dei dati ottenuti dal focus-group e dai disegni prodotti dagli studenti. – 8 Discussione dei dati e prospettive. – 9 Conclusione.

Keywords Educational linguistic politics. Social representations. Linguistic attitudes. Motivation.

1 Introduzione

La politica linguistica ha tre componenti concettuali principali estremamente interrelate: le pratiche dei membri della comunità linguistica, le credenze e la gestione della lingua. In quest’articolo ci interessiamo meramente alla seconda componente costituita da credenze sulla lingua ovvero le opinioni e gli atteggiamenti dei locutori rispetto alle lingue studiate, nonché i valori che essi assegnano alle lingue presenti nella vita sociale e educativa e come le valutano (Spolsky 2004, 2008).

Questo studio vuole accertare in prima linea che le rappresentazioni sociali (d’ora in poi RS) degli studenti influiscono sulla motivazione all’apprendimento dell’italiano presso le scuole statali marocchine. Il nostro obiettivo centrale è mostrare che gli atteggiamenti degli studenti verso

l'italiano sono primordiali per definire il suo statuto e dunque incidono sulle decisioni degli attori educativi in termini di politica linguistica nei confronti dell'italiano come seconda lingua straniera. L'enfasi del nostro lavoro è sullo studente poiché rappresenta l'attore diretto dell'intero processo d'apprendimento essendo colui che subisce l'influenza proveniente dal contesto socioculturale al quale appartiene (la famiglia, i vicini ecc).

Le RS ci consentono di analizzare e spiegare da dove derivano le idee precostruite degli studenti verso l'italiano e il perché sia difficile superare questi pregiudizi stereotipati che influenzano positivamente o negativamente il processo d'apprendimento e d'insegnamento.

Questo articolo è diviso in quattro parti principali: nella prima sezione presenteremo una panoramica dell'italiano nel sistema educativo marocchino riportando la genesi della sua immissione e la sua evoluzione. Nella seconda sezione evidenzieremo il potere che esercita la politica linguistica educativa sui comportamenti linguistici e attraverso quali meccanismi esso si estrinseca. Ulteriormente confermeremo l'idea di fondo di questo lavoro in quanto le RS hanno un impatto sulla motivazione degli studenti d'italiano basandosi sugli studi sperimentali svolti in merito. Le ultime sezioni le dedicheremo alla presentazione della metodologia di ricerca che abbiamo adottato e dei soggetti sottoposti all'indagine. Analizzeremo i dati e forniremo le eventuali prospettive per motivare gli studenti a imparare l'italiano. Il documento si conclude con una breve conclusione.

2 L'italiano nel sistema educativo marocchino

La genesi sistematica dell'implementazione dell'italiano nel sistema educativo marocchino risale al 1986-87 rispettivamente a Rabat e Casablanca presso le università come lingua opzionale o facoltativa agli studenti universitari volontari e interessati (Bousetta 2006). A livello dei licei poi delle scuole medie statali l'italiano appare l'ultima seconda lingua straniera ad essere introdotta nel 1993-94. L'ufficializzazione dell'insegnamento dell'italiano presso le istituzioni educative marocchine è avvenuta grazie a una decisione politica in occasione della visita ufficiale del defunto re Hassan II in Italia, durante la quale si è firmato a Roma, il 25 novembre 1991, un trattato di amicizia e cooperazione tra la Repubblica italiana e il regno del Marocco. Negli articoli dell'accordo (particolarmente art. 9¹) si

1 Art. 9: «Le alte parti contraenti, nello spirito delle tradizionali relazioni culturali esistenti tra i due Paesi, dedicano un particolare attenzione alla promozione della conoscenza dei rispettivi patrimoni nazionali nei campi dell'istruzione, dell'arte e della cultura. Esse favoriscono lo sviluppo e l'insegnamento della lingua italiana in Marocco e della lingua araba in Italia nonché confermano la loro disponibilità a favorire gli scambi di docenti, studenti e borsisti, ed a promuovere iniziative nei settori delle mostre dell'arte, del cinema, della musica e della cultura».

è raccomandato la collaborazione congiunta delle due parti a favore della promozione dell'italiano in Marocco (Eddakhch 2017).

I primi corsi dell'italiano presso le scuole statali sono stati avviati nell'anno accademico 1993-94 da due insegnanti di madre lingua italiana, incaricati dal Ministero degli Affari Esteri italiano, in quattro scuole superiori: Hassan II e Omar Khayyam a Rabat, e Chawki e Moulay Idriss I a Casablanca (Boussetta 2006).² Contemporaneamente l'Italia ha avviato un corso di formazione presso l'università Mohammed V a Rabat a favore di un gruppo di 9 tirocinanti che sono stati assunti come il primo gruppo d'insegnanti d'italiano nelle scuole superiori situate a Rabat, Sale, Casablanca, Mohammedia e Kenitra. Nel 1994 la formazione dei docenti d'italiano nelle scuole medie superiori è stata affidata all'ENS-Rabat. Solo nel 2005 il centro pedagogico regionale CPR (Centre Pédagogique Régional³) ha provveduto alla formazione di insegnanti incaricati dell'insegnamento presso le scuole medie (Eddakhch 2017).

Partendo dalla posizione strategica del Marocco che costituisce il luogo d'incontro delle civiltà e dal ruolo che dà il Paese alla comunicazione con tutto il mondo perciò ci si adotta nell'insegnamento una strategia linguistica che incoraggia il plurilinguismo. L'insegnamento dell'italiano, insieme alle altre seconde lingue straniere, si basa sulle indicazioni della carta nazionale dell'educazione e della formazione del Regno del Marocco e in particolar modo della nona leva – ove si mette in fuoco l'importanza d'impadronirsi delle lingue straniere sin dalla prima età – e da tutti i documenti ufficiali riguardo l'insegnamento delle lingue straniere (cf. Charte nationale). Nella stessa prospettiva le riforme del sistema educativo che si sono susseguite (piano d'urgenza, pedagogia d'integrazione e la visione strategica⁴) hanno ribadito l'importanza della padronanza

2 Dalle statistiche pubblicate dal ministero, nell'anno scolastico 1993-94, il numero complessivo degli allievi liceali che studiavano l'italiano allora non superava le 50 unità.

3 Sin dal 2011 le missioni del CPR (l'attuale CRMEF, Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la Formation) si sono amplificate così ha incluso la formazione di insegnanti sia per la scuola elementare, media e media superiore. Al fine di accedere al corso di formazione degli insegnanti d'italiano era obbligatorio, da questa data, avere la laurea negli studi italianistici. Tuttavia, tale formazione si è sospesa in entrambi i cicli (quello della scuola media e media superiore).

4 Il sistema educativo marocchino è stato soggetto di diverse riforme miranti il suo miglioramento: la carta nazionale aveva fissato una durata di 10 anni (2000-10) per intraprendere le orientazioni del sistema educativo nazionale. Davanti al deceleramento dell'applicazione degli obiettivi ambiziosi della summenzionata riforma, il ministero dell'educazione nazionale e della formazione professionale marocchino ha reagito adottando il piano d'urgenza al fine di velocizzare il ritmo della riforma. Nel quadro di questo programma nel 2010 il ministero ha annunciato l'applicazione della cosiddetta pedagogia d'integrazione: è un approccio promosso in Marocco dal pedagogo Xavier Roegiers eppure è risultato inadeguato alla realtà marocchina ed è stato abolito. L'ultima riforma in fase di attuazione è la visione strategica del 2015-30 progettata dal consiglio superiore dell'educazione, della formazione

delle lingue straniere da parte gli studenti marocchini come mezzo di apertura che agevola la comunicazione con tutto il mondo. L'obiettivo dell'insegnamento di queste lingue, come è stato indicato nelle istruzioni ministeriali, è di permettere all'apprendente di usarle oralmente e per iscritto nelle diverse situazioni comunicative. Pertanto tale insegnamento mira a rendere l'apprendente capace di distinguere fra la sua cultura e la cultura straniera e impadronirsi dei principi di dialogo fra le culture, di tolleranza e rispetto dell'altro.

È doveroso sottolineare che la fase di apprendimento dell'italiano nella scuola media ha l'obiettivo di familiarizzare gli studenti con la lingua che potranno continuare a studiare nelle scuole superiori e costituisce dunque uno stadio di preparazione per la fase successiva, nella quale verranno approfonditi gli obiettivi raggiunti nel ciclo precedente. Tutto ciò permette allo studente di usare meglio una delle seconde lingue straniere per poter superare l'esame nazionale di maturità nelle materie essenziali della specializzazione fra le quali esiste, appunto, la materia della seconda lingua straniera (inglese, spagnolo, tedesco, italiano) (Boussetta 2006).

A livello dell'insegnamento superiore il primo dipartimento d'italiano è messo in piedi nel 2001 presso la facoltà di Lettere e Scienze Umane dell'Università Mohammed V a Rabat. In detto dipartimento impartiscono lezioni 6 professori marocchini formati a Bologna e una lettrice reclutata dal Ministero degli Affari Esteri italiano. Il primo gruppo di quanti si sono laureati quattro anni dopo ha potuto accedere alla formazione degli insegnanti presso l'ENS a Rabat. Solo nel 2010 è stato creato il secondo dipartimento d'italiano all'Università di Ain Chok a Casablanca (Eddakhch 2017). Al fine di consentire ai laureati di proseguire i loro studi si è avviato nel 2013 un Master di didattica delle lingue latine: italiano, spagnolo e portoghese presso l'ENS. Nell'anno accademico del 2017-18 ha visto la luce un altro Master in traduzione letteraria, culturale e edizione in seno all'università Mohammed V a Rabat. Inoltre, i titolari di un Master in italiano hanno la possibilità di candidarsi al dottorato in seno all'università di Mohammed V presentando un progetto alla commissione responsabile che una volta valutatolo, lo approva.

Dopo 20 anni di inserimento dell'italiano nel sistema educativo marocchino oggi è presente in diversi livelli di istruzione sin dalla terza media. A livello superiore, secondo i dati del 2015-16 sono 12 professori universitari d'italiano che impartiscono lezioni a un numero complessivo di 203 studenti di cui 143 sono iscritti nel dipartimento di Rabat, 60 in quello di Casablanca. Tuttavia, il numero dei laureati non supera complessivamente la cifra di 27 unità nei due dipartimenti, nello specifico 17 a Rabat e 10 a Casablanca. (Ministero dell'educazione nazionale).

e della ricerca scientifica per superare gli ostacoli del sistema scolastico. Tale riforma è centrata sulla diversità delle lingue d'insegnamento e sul riconoscimento delle varie componenti culturali della società marocchina.

Sul piano dell'evoluzione diacronica, il numero degli insegnanti d'italiano è aumentato da due docenti nell'anno scolastico 1993-94 a più di 62 docenti nell'anno scolastico 2015-16; costoro operano in 50 licei, mentre ben 33 docenti risultano attivi in 29 scuole medie. La regione di Rabat-Salé Zemour Zaer congiuntamente a quella di Casablanca costituiscono i centri dove si insegna di più l'italiano nelle scuole medie e in quelle superiori. Pare che questo sia dovuto al fatto che Casablanca e Rabat sono state la 'culla' dell'italiano in Marocco.

Secondo le statistiche del 2016-17 reperite dalla Direzione della strategia, delle statistiche e della pianificazione (DSSP) il numero complessivo degli studenti d'italiano in tutto il regno non supera la cifra di 3.140 studenti nella scuola media e di 3.507 nella scuola media superiore. Una percentuale assai ridotta rispetto al numero degli studenti di altre lingue straniere, quali l'inglese, lo spagnolo e il tedesco che contano rispettivamente 867.637, 35.584 e 10.279 presso le scuole medie superiori.

A Rabat, dove è situato il liceo Moulay Abdellah, il contesto della presente ricerca, studiano l'italiano 1.127 alunni in 7 scuole superiori della delegazione e 605 in tre scuole medie (cf. ispettorato d'italiano).⁵ Nel predetto liceo, costruito nell'anno scolastico 2001-02, lavorano 7 docenti della seconda lingua straniera, di cui due sono insegnanti di lingua italiana mentre gli altri sono d'inglese. L'italiano è stato inserito nei programmi scolastici di tale istituzione dall'anno scolastico 2010-11. Da quando fu introdotto, il numero delle classi d'italiano è stato sempre in aumento continuo. Tuttavia, attualmente si registra un regresso dovuto essenzialmente alla riluttanza degli studenti di apprendere l'italiano. In questo liceo sono presenti 6 classi di indirizzo lettere: 2 di tronco comune, 2 di primo anno del cosiddetto 'baccalaureat' e infine 2 di secondo anno baccalaureat.⁶ Pari a un volume orario settimanale di 27 ore. Gli studenti che vi apprendono l'italiano sono più di 260 unità. Essi provengono dalla scuola media Talha Ibn Oubaid Allah, anche essa è situata nello stesso distretto, dove studiano l'italiano per due ore settimanali. Ogni anno si iscrivono al

5 Da menzionare i docenti d'italiano prendono come punto di partenza il libro di testo 'autorizzato' dal ministero dell'Educazione Nazionale. Nel nostro contesto uno dei manuali adottati è Benvenuti 2007, il primo libro di testo prodotto in Marocco da due autrici marocchine, docenti d'italiano di scuola superiore ed edito dalla casa editrice marocchina Afrique Orient. Inoltre, i docenti d'italiano adottano per i livelli avanzati libri di testo del progetto *Rete* di P.E. Balboni e M. Mezzadri, dell'edizione Guerra di Perugia.

6 Il sistema scolastico marocchino è suddiviso in tre cicli: l'insegnamento fondamentale dura 9 anni. Il primo ciclo dura 6 anni (la scuola primaria), mentre il secondo ciclo tre anni (la scuola media). L'insegnamento secondario ha una durata triennale (la scuola superiore) al termine del quale si ottiene il diploma di maturità. Il primo anno scolastico di questo ciclo, il cosiddetto tronco comune poiché è in comune per ciascun indirizzo (lettere e scienze umane, scienze sperimentali, scienze matematiche, scienze tecnologiche, scienze economiche e scienze agronomie). Dopo il primo anno comune, i vari indirizzi si suddividono in un

corso d'italiano, oltre agli studenti con una conoscenza minima d'italiano ottenuta dalla scuola media, anche ragazzi che hanno studiato per un anno scolastico altre lingue straniere (inglese, spagnolo o tedesco) in altri licei o scuole medie.

3 Politica linguistica e atteggiamenti linguistici

La politica linguistica (d'ora in poi PL) è un insieme di idee, leggi, regolamenti, regole e pratiche che intendono raggiungere il cambiamento linguistico previsto nella società, nel gruppo o nel sistema (Rubin, Jernudd 1971).

La sua attuazione può essere esperita a diversi livelli, dai documenti di pianificazione linguistica molto formali alle dichiarazioni informali (cioè il discorso linguistico, politico e sociale). Indagare pertanto sulla PL non dovrebbe essere limitato alle politiche formali, dichiarate e ufficiali, ma dovrebbe estendersi anche allo studio dei meccanismi potenti e palesi, che vengono messi in atto nella maggior parte delle società da coloro che hanno autorità per manipolare, imporre, creare e perpetuare le politiche e le pratiche *de facto* al fine di esercitare un controllo sulla lingua (Schiffman 1996).

E in quanto scienza sociale, lo studio della PL si basa su un approccio osservazionale e richiede un'attenta descrizione del comportamento linguistico della comunità linguistica in cui un dato idioma viene parlato, la penetrazione nei sistemi di credenze culturali, nelle condizioni socio-politiche di uso della lingua e negli interessi linguistici e non linguistici dei diversi gruppi che sono impegnati nel processo di pianificazione linguistica (MacLean 2001). Pertanto la PL si interessa alle RS poiché sono malleabili nel senso che determinano l'evoluzione e il cambiamento degli atteggiamenti linguistici della comunità linguistica che conviene prendere in considerazione nelle politiche linguistiche e negli approcci educativi (Castelloti 2001).

biennio più specifico che permette allo studente un'ulteriore specializzazione. Alla fine del secondo anno (primo anno baccalaureat) i discenti passano l'esame regionale nelle discipline secondarie ossia quelle non di indirizzo. Il risultato di questo esame organizzato a livello regionale, concorre per il 25% a determinare il voto finale dell'esame conclusivo che si tiene alla fine del terzo anno (secondo anno baccalaureat). È l'ultimo anno che conclude il corso di studi della scuola media superiore nel quale gli studenti passano l'esame organizzato a livello nazionale nelle principali discipline di indirizzo. Il risultato di questo esame costituisce il 50% del risultato finale. Il 25% rimanente è costituito dalla media scolastica ottenuta dallo studente durante l'ultimo anno. Sicché il voto che permette di ottenere il diploma di maturità è calcolato da un'equazione che comprende quello dei controlli continui dell'ultimo anno (25%), dell'esame regionale (25%) e dell'esame nazionale (50%). Nel caso in cui lo studente ottiene un voto vicino alla media (9/20), gli viene data la possibilità di ripetere l'esame in una sessione di recupero dove mantiene il voto più alto nelle materie passate in entrambi le sessioni. Occorre sottolineare che tale diploma coincide con quello di maturità nel sistema scolastico italiano necessario per l'accesso all'università e a svariati indirizzi professionali.

Il filone della PL, Shohamy (2006) mette il punto sul ruolo chiave che svolge la PL nell'influenzare e perpetuare comportamenti linguistici e assicurare che le ideologie si trasformino in pratica in un processo che va dall'alto verso il basso. A tale riguardo, Ferguson (2006) sostiene che il modo in cui le lingue sono gestite all'interno di un particolare sistema plasmano le opinioni e gli atteggiamenti dei cittadini nei confronti delle lingue.

Non va trascurato che il processo non va solo dall'alto verso il basso (macro-contesto, eppure le attitudini dei locutori nei confronti della lingua a loro volta hanno un impatto sulle decisioni degli ideatori della PL. A tale proposito, Shohamy (2006) ha spiegato che il pubblico non è consapevole dell'influenza che esercita sulla PL in un processo che va dal basso verso l'alto. In questo lavoro, ci interessa proprio il livello micro individuato da Hult e Johnson (2015) come luogo in cui si sviluppa una PL e dove gli individui hanno la capacità di influenzare lo statuto della lingua in base ai loro atteggiamenti linguistici.

In sostanza, le RS tendono a tessere un legame tra politiche linguistiche e pratiche pedagogiche nella misura in cui orientano le scelte, pesano sulle pratiche e influenzano l'apprendimento (Castelloti, Moore 2002).

4 Rappresentazioni sociali e motivazione degli studenti

Oggi giorno la nozione di RS è diventata più presente nel campo della didattica delle lingue in quanto si tratta di un contesto in cambiamento continuo a livello sociale, educativo e istituzionale (Castelloti 2001; Moore 2001). Questo concetto preso in prestito dalla psicologia sociale è stato introdotto nel 1961 dallo studioso franco-romeno Serge Moscovici, che definisce le RS come l'insieme delle conoscenze, delle credenze, delle opinioni condivise da un grande numero di persone. In effetti, le rappresentazioni sono dette sociali perché sono socialmente costruite e trasmesse. Esse incidono sui comportamenti delle persone, sulle immagini sociali, che un gruppo o un singolo individuo ha di un determinato fenomeno sociale. È un'attività mentale attraverso la quale rendiamo presente allo spirito un'immagine, un oggetto o un avvenimento assente (Moscovici 2005).

Castellotti e Moore (2002) hanno asserito quanto sia importante prendere in considerazione le RS nella ricerca della didattica delle lingue. Il loro studio consente di capire il 'perché' di certi fenomeni inerenti all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue, i fattori che influiscono su questo processo e di conseguenza aiutano a adottare strategie d'apprendimento e azioni didattiche più appropriate. Anche Dabène (1997) riporta che la percezione di un parlante nei confronti delle lingue, delle loro norme, delle loro caratteristiche, del loro statuto, delle loro posizioni rispetto ad altre lingue influenza le procedure e le strategie che egli sviluppa per apprenderle e utilizzarle.

Secondo Castellotti e Moore (2002) esiste un legame forte tra le RS e i processi di apprendimento. Le prime contribuiscono a rinforzare o indebolire gli ultimi. Sicché un'immagine negativa su una lingua corrisponde automaticamente a una visione di un apprendimento difficile e insoddisfacente di questo idioma. Una rappresentazione negativa è sinonimo di demotivazione e di conseguenza nascita di certi ostacoli nelle fasi di apprendimento. Nella stessa prospettiva, Py (2004) che ha lavorato molto sulle RS degli immigrati e nell'ambito della padronanza della lingua ha convalidato la stessa ipotesi, secondo la quale le attitudini e le rappresentazioni dell'apprendente costituiscono un fattore fondamentale in grado di incidere decisamente sulla motivazione. Egli distingue fra RS d'uso e di referenza. La prima consiste nel resistere all'apprendimento di un idioma senza esplicitare o giustificare le ragioni che lo conducono a tale atteggiamento. La seconda, invece, illustra il modo in cui il soggetto può esprimere un giudizio negativo su una lingua tramite espressioni verbali prefabbricate: cliché, detti, proverbi o espressioni stereotipate.

Gli studi condotti tentano di spiegare i comportamenti linguistici influenzati dall'immagine che il parlante e il suo contesto sociale hanno delle lingue, dimostrando che le immagini dei soggetti coinvolti nel processo di apprendimento della lingua in questione svolgono un ruolo fondamentale sull'apparato psichico dei partecipanti (Castellotti 2001). La famiglia, la scuola, il contesto sociale degli apprendenti e dei loro genitori, il Paese in cui apprendono la lingua bersaglio e infine il loro Paese di origine sono fattori che influiscono sulla formazione delle RS.

Moussouri (2010) sottolinea che esiste un'influenza reciproca fra le rappresentazioni del contesto naturale e quelle sviluppate all'interno del contesto scolastico. Queste due categorie di rappresentazioni delle lingue influiscono sul processo finale d'apprendimento. Paiono della stessa idea, studiosi come Matthey e Moore (1997), i quali assodano l'esistenza di un continuum tra le RS che si eseguono a livello della famiglia e quelle che intervengono a livello della scuola, sottolineando l'impatto che sussiste tra le rappresentazioni attuate in famiglia e quelle sviluppate in un contesto formale quale l'aula.

È importante sottolineare che indagare sulle RS in ambito scolastico è di rivale importanza, poiché la scuola costituisce uno spazio in cui intervengono vari attori interni e esterni. In effetti, le idee presenti nell'ambito scolastico, le diverse visioni del mondo, dello spazio e della società condivise dai diversi gruppi di alunni influenzano i comportamenti degli studenti e si traducono in atteggiamenti positivi o negativi a seconda del caso. Secondo Elamé e Marchionni (2008), la scuola è un'industria che produce le RS nella misura in cui fabbrica i contenuti che organizza in temi, discorsi, saper fare e saper essere nella realtà. La classe costituisce, pertanto, il micro-contesto in cui si manifestano gli atteggiamenti linguistici degli studenti. Naturalmente questo contesto si rapporta strettamente

con il macro-contesto che include la politica linguistica adottata dallo stato verso la lingua bersaglio e che emerge esplicitamente nel curricolo dell'insegnamento delle lingue, le istruzioni pedagogiche ecc. (Castellotti 2001).

Le rappresentazioni costruite nel contesto familiare si suddividono in due sotto livelli: un livello sociale e un altro individuale. A livello sociale le rappresentazioni dipendono principalmente dalla politica linguistica del Paese verso la lingua bersaglio e che emerge esplicitamente nel curricolo dell'insegnamento delle lingue, le istruzioni pedagogiche ecc. (idem). Lo statuto formale o informale della lingua straniera o seconda veicolato dai discorsi ufficiali determina la posizione della lingua all'interno della società. La lingua può essere vista come una lingua utile-inutile, facile-difficile, prestigiosa-mediocre, simpatica o antipatica. Questo statuto non è sempre esplicito e può manifestarsi anche in modo indiretto, per esempio attraverso la decisione dei genitori sulla scelta della lingua da far apprendere ai figli. Lo statuto delle lingue ha un effetto diretto sulle aspettative e sugli atteggiamenti degli apprendenti e di conseguenza sul modo di imparare: in base all'immagine che si ha della lingua-oggetto, il discente studierà con più o meno impegno e interesse tale lingua (Dabène 1997).

Nel contesto sociale, le RS dipendono anche dal modo d'acquisizione della lingua straniera o seconda: se, ad esempio, all'interno della famiglia si apprendono le lingue in modo successivo o aggiuntivo l'una rispetto all'altra o in modo simultaneo con altre lingue, ciò muta l'atteggiamento di un apprendente. Ulteriori fattori che stanno alla base delle RS all'interno del contesto familiare sono lo spazio comunicativo e interazionale della famiglia e di ogni individuo, il percorso familiare migratorio e storico e infine le relazioni stabilite con le culture della lingua straniera o seconda (idem).

Inoltre, esiste un forte rapporto fra l'immagine che un apprendente ha foggato su un Paese e le rappresentazioni palesatesi durante l'apprendimento della lingua di tale Paese (Berger 1998; Candelier, Hermann-Brennecke 1993; Cain, De Pietro 1997; Muller 1998; Perrefort 1997; Zarate 1993, citati in Castellotti, Moore 2002). Le rappresentazioni dell'apprendimento delle lingue sono condizionate da fattori legati alla concezione dell'oggetto e alla sua specificità disciplinare. Dunque è compito dell'insegnante, prima di intraprendere un corso di una data lingua, stimolare l'atteggiamento pre-costruito sulla lingua bersaglio.

Cain e De Pietro (1997) da un'indagine svolta su studenti liceali in tanti Paesi europei che imparano il tedesco, l'inglese e il francese hanno notato che nelle rappresentazioni elaborate da questi studenti, la lingua e il vissuto legato al loro apprendimento intervengono come fattori importanti e stabiliscono una relazione tra giudizi della difficoltà e il successo nell'apprendimento e la messa in valore del Paese in questione. Nella stessa direzione Dörnyei (2005) sostiene che l'atteggiamento è il predittore più coerente del successo di qualcuno nell'apprendimento di una lingua straniera.

Secondo Falk (1978) gli studenti che ammirano un certo idioma e che hanno un desiderio di integrarsi nella società dove la lingua viene usata, sono gli studenti che hanno più successo nell'apprendimento di una L2. Dunque atteggiamento e successo d'apprendimento di una lingua seconda sono strettamente correlati. Chamber e Heisler (1999) a loro volta confermano che l'apprendimento di un idioma avviene più facilmente quando uno studente ha un atteggiamento positivo nei confronti della lingua che vuole imparare. Mentre colui che ha un atteggiamento negativo verso una lingua che apprende lo impara difficilmente. Pertanto la componente affettiva contribuisce nello stesso modo, o di più, all'acquisizione di una lingua. Nella stessa direzione Masgoret e Gardner (2003) avanzano l'ipotesi secondo cui l'atteggiamento nei confronti di una lingua, insieme al desiderio di imparare una lingua e l'intensità motivazionale, fanno parte del concetto della motivazione. Quest'ultimo costituisce un forte impulso e indica fino a che punto un individuo vuole raggiungere un livello alto di competenza linguistica.

Secondo Mariani (2010) gli atteggiamenti sono una variabile che incide seriamente sui processi e sugli esiti di apprendimento linguistico e interculturale. Tuttavia, lo studioso precisa che le reazioni esteriori, verbali o comportamentali estrinseche, non coincidono necessariamente con le convinzioni profonde. Egli parte dall'ipotesi secondo cui gli schemi mentali posseduti da un individuo, vengono accompagnati da reazioni di accettazione o di rifiuto dell'esperienza di apprendimento o di alcuni suoi aspetti, di piacere o dispiacere nello svolgere particolare attività, di accordo o disaccordo con le proposte dell'insegnante, e a giudizi e valutazioni che implicano approvazione o disapprovazione. Cosa che spiega il ruolo svolto dagli atteggiamenti nel condizionare le intenzioni, le decisioni e i comportamenti di un individuo.

Studiare una lingua richiede decisamente che esista una motivazione, altrimenti ci sarà solo apprendimento a breve termine e non acquisizione. Balboni (2006, 53) sottolinea che «per compiere un'attività faticosa occorre motivazione; se non c'è motivazione, non c'è un ri-disegno della competenza acquisita, c'è solo una collocazione temporanea delle informazioni nella memoria a medio termine - il che è sufficiente per superare i compiti in classe, ma risulta inutile con il tempo». La motivazione costituisce, pertanto, un paradigma di rilevante importanza nel processo apprendimento-insegnamento di una data lingua, ma rischia di essere indebolita dalle RS negative accumulate dagli apprendenti. Nei paragrafi seguenti presento la metodologia e i risultati ottenuti indagando la correlazione tra motivazione e RS.

5 La metodologia di ricerca utilizzata

Per capire i fenomeni sociali, le ricerche che riguardano la teoria delle RS adoperano sia approcci quantitativi sia qualitativi. In questa ricerca abbiamo adottato una metodologia quantitativa (il questionario) e qualitativa (focus group) (Berruto 2007).

I dati presenti in questo lavoro sono stati rilevati nell'ambito di un'indagine condotta sul campo nel 2016-17 che ha fatto ricorso inizialmente a strumenti di natura qualitativa (focus group, disegni) per identificare gli aspetti salienti del fenomeno da indagare e per permettere una individuazione più mirata dei contenuti dello strumento di rilevazione (questionario) utilizzato nell'analisi quantitativa. Nella seconda fase quantitativa si è effettuata un'indagine campionaria che si è avvalsa dei risultati della fase preliminare per far emergere gli atteggiamenti messi in atto nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana.

L'ultima azione prevista per la fase qualitativa dell'indagine era la tecnica del Focus Group con gli studenti del secondo anno del baccalaureat⁷ all'inizio dell'anno scolastico 2016-17. La scelta di questo campione non era arbitraria ma aveva come fine quello di sapere come era il loro atteggiamento verso la lingua italiana, non appena hanno iniziato a studiarla, se vi fosse stato un mutamento dopo 2 o 3 anni di studio e infine scoprire i fattori responsabili di tale cambiamento.

Le interviste agli studenti sono state svolte nel mese di settembre 2016. Un gruppo di studenti del liceo Moulay Abdellah a Rabat è stato sottoposto a compilare un questionario in lingua italiana distribuito alla fine dell'anno scolastico 2015-16. Per la somministrazione del questionario gli studenti sono stati ripartiti in tre gruppi di 50 unità ciascuno. Ai soggetti erano preliminarmente lette le istruzioni, quindi gli è stato presentato il questionario sotto un profilo di obiettività e infine sono state illustrate le sue finalità. Inoltre, gli è stato assicurato che il questionario non è in nessun modo una prova di verifica linguistica bensì si trattava di sapere le loro sincere opinioni e percezioni sull'apprendimento dell'italiano al liceo. Durante lo svolgimento del questionario ulteriori chiarimenti linguistici sono stati effettuati soprattutto per gli studenti che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano. La compilazione del questionario è avvenuta durante l'orario scolastico, in un'aula precedentemente predisposta dall'insegnante e ha richiesto in media 10 minuti. Abbiamo utilizzato un questionario semplice e facile da compilare per la rilevazione delle RS degli studenti d'italiano. Il questionario è stato articolato su due dimensioni. Tuttavia, si è notato che per effettuare questa operazione il tempo impiegato variava a seconda del livello linguistico dei discenti.

⁷ Va tenuto in considerazione che l'italiano, insieme alle altre seconde lingue straniere (l'inglese, lo spagnolo e il tedesco), costituisce una materia importante che acconsente di ottenere il diploma di baccalaureat prevalentemente per l'indirizzo di lettere e scienze umanistiche.

Complessivamente il numero dei questionari compilati dagli studenti d'italiano doveva essere più di 150. Infatti, alcuni questionari sono stati scartati, perché sono stati compilati parzialmente, il che non avrebbe contribuito alla ricerca. L'obiettivo del questionario con gli studenti d'italiano è quello di sapere la loro opinione sull'apprendimento dell'italiano e l'influenza delle loro RS sul processo di apprendimento della lingua italiana.

Oltre agli studenti d'italiano un altro questionario è stato sottoposto a una cinquantina di studenti d'inglese, seguendo la stessa procedura, ma in lingua araba. Questo questionario è servito a elicitarle le attitudini e gli atteggiamenti di quegli studenti che apprendono altre lingue straniere sull'insegnamento dell'italiano.

6 I partecipanti alla ricerca

La nostra indagine prende le mosse dall'ambizione di indagare sulle RS degli studenti liceali sulla lingua italiana nel liceo Moulay Abdellah. Ci siamo posti, dunque, l'obiettivo di conoscere il punto di vista non solo dello studente d'italiano, ma anche di quello d'inglese.

La ricerca è stata condotta su un campione costituito da 200 studenti suddivisi in studenti d'italiano e studenti d'inglese. 150 sono studenti d'italiano e sono ripartiti come segue: 70 allievi del tronco comune, 45 del primo anno baccalaureat e 35 sono studenti del secondo anno baccalaureat. Gli studenti d'inglese sono 50 e frequentano il tronco comune (il primo livello nella scuola media superiore). La scelta di questi partecipanti è stata dettata dall'esigenza per scoprire le opinioni e i pregiudizi di questa categoria e per analizzare le idee che hanno sull'insegnamento dell'italiano al liceo. Da sottolineare che gli studenti d'inglese e d'italiano essendo stati compagni di classe nella stessa scuola media, continuano a comunicare fra di loro sulla loro vita scolastica e si suppone che una discussione sulla seconda lingua straniera abbia luogo nelle loro conversazioni.

Gli studenti coinvolti in questa ricerca sono giovani tra i 15 e i 21 anni. Più della metà sono studenti del tronco comune e del primo anno baccalaureat che studiano l'italiano per un monte orario di 4 ore alla settimana con un totale di 136 ore annue. Gli altri studenti frequentano l'ultimo anno di scuola superiore con un monte orario settimanale di 5 ore per l'indirizzo letterario con un totale di 170 ore annue e 4 ore per l'indirizzo scienze umane con un totale di 128 ore annue e di 3 ore per l'indirizzo scientifico con un totale di 102 ore ogni anno. Per questa categoria di partecipanti l'italiano è di estrema importanza visto che fa parte degli esami nazionali di baccalaureat.

La scelta di questi studenti non era arbitraria, ma è stata fatta in base al loro livello scolastico. È stato preso in considerazione anche il rendimento scolastico degli studenti in italiano. Il campione comprende studenti di livello insufficiente. Si tratta di quegli studenti di scarso livello che riescono

difficilmente a partecipare al corso d'italiano. Sono stati coinvolti anche studenti con livello mediocre, altri con livello discreto e altri di livello buono. Lo scopo è quello di ottenere risultati di ampio respiro circa gli atteggiamenti verso la lingua da apprendere e soprattutto di avere campioni di indagine i più realistici possibili, variando al massimo il bacino dell'indagine.

Complessivamente si ritiene di aver accolto, con l'indagine, elementi validi sul pregiudizio e sulle RS degli studenti nella massima spontaneità, con andamenti in parte inaspettati e innovativi che spetta all'analisi dei dati illustrarli. Di seguito, infatti, analizzeremo e riporteremo i risultati emersi dall'indagine. Il questionario somministrato agli studenti è stato effettuato sotto la guida dell'insegnante d'italiano. Si nota un certo squilibrio a livello della rappresentazione dei due generi, in quanto il numero delle femmine è superiore a quello dei maschi.

Il questionario è composto da 19 domande di cui solo tre sono domande aperte più una serie di frasi su cui lo studente deve esprimere consenso o dissenso. Agli studenti d'inglese è stato sottoposto un questionario elaborato in lingua araba e composto da dodici domande. Le domande in generale non richiedono produzione da parte dei soggetti per renderne agevole la somministrazione. Queste domande sono per lo più (7/12) «domande chiuse». Tre sono domande aperte e una domanda è scalata. La prima parte del questionario ha lo scopo di raccogliere dati personali dei partecipanti e di esaminare dunque variabili riguardo all'età, al genere, al livello scolastico e al numero di anni di studio della lingua in questione. Per l'analisi del questionario sono stati raccolti i dati usando Excel 2013.

6.1 Studenti d'italiano

Come rivela l'indagine riguardo la parte mirante le informazioni personali si nota che i maschi sono 56; pari al 37,67% della popolazione. Le femmine sono 94 unità e rappresentano pertanto il 62,33% della popolazione di studenti d'italiano intervistata. L'età dei soggetti varia dai 15 ai 20 anni. Prevalgono l'età di 16 anni e quella di 18 anni (esse costituiscono rispettivamente il 33,33% e il 26,67%). Seguono per consistenza le età di 15 e di 17 anni (ciascuna età rappresenta il 16% dei soggetti intervistati). Si aggira sull'8% la fascia attorno ai 19/20 anni.

Da questa prima parte del questionario si deduce che il 46,67% degli studenti intervistati appartengono al tronco comune, invece quelli del primo anno baccalaureat ne rappresentano il 30%. Gli studenti del secondo anno baccalaureat costituiscono il 23,33% della popolazione intervistata. La maggior parte degli studenti intervistati, come si può dedurre, sono quelli del tronco comune, poiché il numero complessivo delle classi di questo livello al liceo Moulay Abdellah risulta solitamente superiore ri-

spetto a quelle degli altri livelli. Per quanto riguarda la durata di studio dell'italiano il 38,67% degli studenti intervistati ha studiato questa lingua per un anno mentre il 25,33% per due anni, il 16% per tre anni e infine il 20% l'ha studiato per quattro anni.

Riguardo le domande sul rapporto degli studenti con la lingua italiana prima dell'inizio del corso al liceo, si rileva che per l'85,33% degli studenti intervistati non ha scelto di studiare l'italiano, ma gli è stato imposto. Si nota che questa situazione è ricorrente nei tre livelli di scuola superiore. La popolazione intervistata, pur essendo in livelli avanzati, continua a considerare lo studio della lingua italiana un'impresa imposta da parte dell'amministrazione e dal sistema scolastico e non rispecchia la loro scelta e il loro punto di vista sul proprio percorso formativo.

Non essendo felici con l'obbligo dello studio della lingua italiana, la maggior parte degli intervistati (il 54,16% degli studenti del tronco comune, il 57,14% di quelli del primo anno baccalaureat e il 60% di quelli del secondo anno baccalaureat) ha fatto domanda di trasferimento per studiare l'inglese invece di studiare l'italiano. Una volta trovati iscritti nell'elenco delle classi di lingua italiana, il 45,83% degli studenti del tronco comune e il 55% di quelli del secondo anno baccalaureat, hanno rifiutato di studiare l'italiano. La maggior parte degli studenti del primo anno baccalaureat intervistati ha accolto la situazione consensualmente. Questo atteggiamento si verifica anche all'interno della famiglia. Infatti il 29,17% dei genitori degli studenti del tronco comune accetta che i figli studino l'italiano mentre il 35,42% lo rifiuta. La stessa percentuale non esprime nessun parere. Per il 42,86% dei genitori degli studenti del primo anno baccalaureat studiare l'italiano è una cosa positiva. Rifiuta il 28,57% lo studio dell'italiano da parte dei figli. Complessivamente la maggior parte dei genitori degli studenti intervistati (il 40%) rifiuta il fatto che i loro figli studino l'italiano.

Dal punto di vista psicologico, il 45,83% degli studenti del tronco comune dimostra una grande voglia di studiare l'italiano. L'italiano spaventa il 33,33% degli studenti del tronco comune. Mentre il 18,75% di loro ha poca voglia di studiare questa lingua. Solo il 2,08% odia la lingua italiana.

Per gli studenti del primo anno baccalaureat, la lingua italiana spaventa il 50% degli studenti intervistati. Il 28,57% ha una grande voglia di studiare l'italiano, mentre il 14,28% ha poca voglia di studiarlo. Un dato sorprendente è che nessuno degli studenti intervistati del primo anno baccalaureat odia la lingua italiana. Il 60% degli studenti intervistati del secondo anno baccalaureat ha una grande voglia di studiare l'italiano. Questa lingua spaventa il 20% dei soggetti e il 15% degli studenti coinvolti nella ricerca hanno poca voglia di studiare l'italiano. Solo il 5% odia la lingua italiana. Infatti complessivamente il 64% degli studenti intervistati non è interessato allo studio della lingua italiana. Andando in dettaglio il 41,66% degli studenti del tronco comune, il 28,58% degli studenti del pri-

mo anno baccaureat e un quarto degli studenti appartenenti al secondo anno baccaureat, è interessato allo studio della lingua italiana.

Indagando l'uso dell'italiano fuori del contesto scolastico, si rivela che più della metà degli studenti del tronco comune (52,08%), solo il 42% degli studenti intervistati del primo anno baccaureat e tre quarti degli studenti intervistati del secondo anno baccaureat (75%) preferiscono imparare l'italiano anche fuori della scuola. Il 75% degli studenti del tronco comune soggetti dell'intervista non usa l'italiano nelle comunicazioni fuori della classe. Invece più della metà degli studenti del primo anno baccaureat e il 65% degli studenti del secondo anno baccaureat utilizza l'italiano nelle loro comunicazioni fuori della classe.

Rapportando gli studenti con altre lingue dal questionario si attinge che il 100% degli studenti del primo anno baccaureat preferisce imparare altre lingue soprattutto l'inglese, perché lo considera lingua internazionale ed è anche 'tutto nel mondo' e perché tale idioma è lingua del lavoro, del 'pane'. Il 93% degli studenti del tronco comune vuole imparare altre lingue in particolare l'inglese e lo spagnolo. L'80% degli studenti del secondo anno baccaureat preferisce imparare altre lingue compreso il coreano e il turco. Inoltre più della metà (57%) degli studenti intervistati del tronco comune, il 60,42% di quelli del primo anno baccaureat, e solo il 45% del secondo anno baccaureat dichiara di conoscere meglio altre lingue straniere rispetto all'italiano.

Per la valutazione dello studio dell'italiano al liceo, come si può evincere da questi dati, in generale gli studenti intervistati trovano utile lo studio dell'italiano a scuola. Per analizzare in dettaglio il questionario, il 91,66% degli studenti del tronco comune intervistati considera utile lo studio dell'italiano a scuola. Oltre a ciò per il 56,25% degli studenti del tronco comune lo studio dell'italiano influenza negativamente sul proprio percorso formativo. Il 71% degli studenti del primo anno baccaureat sostiene che lo studio della lingua italiana ha un impatto negativo sul proprio percorso formativo. Più della metà degli studenti intervistati del secondo anno baccaureat (il 55%) condivide la stessa opinione.

Collegando lo studio dell'italiano ai risultati ottenuti a fine semestre o fine anno, per il 37% degli studenti del tronco comune la media ottenuta in italiano influenza positivamente sulla media generale. Per gli studenti del primo e del secondo anno baccaureat (rispettivamente il 71,42% e il 70%), la media della lingua italiana ha un impatto negativo sulla media generale.

Per l'87,50% dei soggetti appartenenti al gruppo del tronco comune, lo studio della lingua italiana non ha futuro. Il 71,42% e il 50% rispettivamente del primo anno baccaureat e del secondo anno baccaureat sostiene che studiare la lingua italiana ha futuro. Lo studio dell'italiano al liceo è servito all'85,41% degli studenti del tronco comune, al 100% degli studenti del primo anno baccaureat. La percentuale è alterata lievemente per gli studenti del secondo anno baccaureat (95%).

In generale la maggior parte degli studenti intervistati non dimostrano interesse nello studio post-baccalaureat in italiano. L'89,59% degli studenti del tronco comune non ha nessuna intenzione di continuare gli studi presso il dipartimento degli studi italianistici. La maggior parte dei soggetti non pensa che lo studio della lingua italiana aiuti a trovare uno sbocco lavorativo. Il 79,17% degli studenti del tronco comune, il 57,15% degli studenti del primo anno baccalaureat e il 90% degli studenti del secondo anno baccalaureat credono che l'apprendimento dell'italiano non aiuti a trovare un posto di lavoro.

Per la domanda scalata, unica nel questionario, il 34,67% dei soggetti ha messo l'italiano alla terza posizione fra le cinque lingue straniere studiate nelle scuole superiori (francese, inglese, spagnolo, tedesco e italiano). Fra questi soggetti il 78,79% è dato da studenti del tronco comune letterario. Il 10% di loro ha messo l'italiano nella prima posizione, per una serie di motivi quali: l'italiano è una lingua facile, piacevole e musicale. Il 70% di questi soggetti ha collocato l'italiano al terzo posto basandosi sull'idea che è una lingua interessante e utile prevalentemente per comunicare con gli italiani e per poter conoscere meglio la cultura dell'altro. Il 20% ha posto l'italiano alla quinta posizione, perché a loro avviso l'inglese resta una lingua internazionale usata in vari Paesi del mondo (l'italiano è parlato comunemente soltanto in Italia). L'italiano secondo gli stessi soggetti non aiuta a trovare uno sbocco di lavoro senza dimenticare che non ha importanza strumentale nella società marocchina. Per i suddetti motivi, gli studenti tendono a preferire l'inglese all'italiano.

Per gli studenti del primo anno baccalaureat la maggioranza (55%) ha messo l'italiano al quarto posto, perché preferisce studiare un'altra lingua. Alcuni soggetti giustificano la loro scelta dicendo che l'italiano è una lingua poco usata in Marocco e di conseguenza non offre opportunità lavorative. Il 33,75% hanno collocato l'italiano al primo posto, perché gli interessa la lingua e prova piacere a studiarla.

La maggior parte degli studenti del secondo anno baccalaureat ha messo l'italiano al quinto posto. Essi sostengono che l'italiano non ha futuro, perché ostacola il loro percorso formativo soprattutto quando si tratta di esami di ammissione agli istituti universitari. Solo una percentuale minima ha messo l'italiano al terzo posto partendo dalla situazione linguistica odierna nel nostro Paese, dove il francese è considerato la prima lingua straniera seguita dall'inglese, come seconda lingua straniera. Questo gruppo di soggetti considera l'italiano come terza lingua straniera in Marocco e spera addirittura che diventi la prima lingua straniera.

Nel complesso i soggetti non sono d'accordo con l'idea di abolire lo studio dell'italiano nei licei marocchini. Numericamente il 68,75% dei soggetti appartenenti al livello del tronco comune, l'85,71% degli studenti del primo anno baccalaureat e il 57% degli studenti del secondo anno baccalaureat contrastano l'affermazione di cui sopra. Il 12,50% degli studenti

del tronco comune, il 14,29% di quelli del primo anno baccaureat e il 10% di quelli del secondo anno baccaureat assecondano completamente l'affermazione.

Per l'affermazione sulla diffusione dell'italiano in tutti i licei del Regno, la percentuale sale per le tre categorie di soggetti quando si tratta di essere parzialmente d'accordo (il 39,58% per gli studenti del tronco comune, il 71,42% degli studenti del primo anno baccaureat e il 50% degli studenti del secondo anno baccaureat).

Il 100% degli studenti intervistati nei tre livelli assecondano pienamente l'affermazione secondo la quale agli studenti bisogna dare l'opportunità di scegliere la lingua straniera da imparare a livello della scuola superiore. La metà degli studenti del secondo anno baccaureat trova l'italiano lingua facile. Assecondano la stessa affermazione il 35,42% degli studenti del tronco comune e il 28,58% del primo anno baccaureat. Il 37,50% degli studenti del tronco comune, il 57,14% degli studenti del primo anno baccaureat e il 30% di quelli del secondo anno baccaureat sono pienamente d'accordo con l'affermazione che l'italiano è lingua di immigrazione. Il 20% dei soggetti del tronco comune, il 14,28% del primo anno baccaureat e il 40% di quelli del secondo anno baccaureat contestano tale affermazione.

La maggior parte degli studenti del tronco comune e quelli del secondo anno baccaureat considera l'italiano lingua necessaria per il percorso scolastico dello studente (rispettivamente il 66,66% e il 45%). Nessuno dei soggetti appartenenti al gruppo del primo anno baccaureat ritiene necessaria la lingua italiana per il percorso scolastico degli studenti.

Il 43,75% degli studenti del tronco comune è d'accordo in parte con l'affermazione che sia positivo insegnare l'italiano al liceo. È totalmente d'accordo con la stessa affermazione il 33,34% degli studenti dello stesso livello. Ribadisce pienamente l'affermazione il 71,42% degli studenti del primo anno baccaureat. La maggior parte dei soggetti riguardanti il secondo anno baccaureat è interamente d'accordo con l'idea che sia positivo insegnare l'italiano al liceo. Solo il 10% di loro non lo trova congruo o utile.

6.2 Studenti d'inglese

Il campione è costituito per il 63% da femmine e per il 37% da maschi. Nell'insieme l'età dei soggetti varia dai 15 ai 18 anni. Prevalgono l'età di 15 anni e quella di 16 anni (rispettivamente il 45,45% e il 33,33%). Segue per consistenza le età di 17 e di 18 anni (rispettivamente il 12,12% e il 9,09% dei soggetti intervistati).

Gli intervistati sono studenti del tronco comune. Per quanto riguarda il numero di anni di studio dell'inglese, il 36,36% ha studiato l'inglese per un anno. Il 18,18% l'ha studiato per due anni. Il 30,30% l'ha studiato per tre anni e il 15,15% l'ha studiato per quattro anni.

Analizzando le risposte degli intervistati riguardo l'importanza delle lingue, si nota che il francese occupa la prima posizione secondo il 63,64% dei soggetti mentre il 33,33% di loro ha attribuito questa posizione alla lingua inglese. Solo il 3,03% ha messo l'italiano alla prima posizione. Nessun intervistato ha conferito questa posizione allo spagnolo e al tedesco.

Per quanto riguarda la seconda posizione, l'inglese merita questa posizione per il 45,45% degli studenti intervistati. Solo il 12,12% delle risposte assegna la seconda posizione alla lingua italiana. Più studenti, pari al 36,36%, hanno conferito la terza posizione alla lingua italiana. La stessa posizione è stata attribuita alla lingua spagnola con una percentuale leggermente inferiore (il 33,33%). Più studenti hanno affidato alla lingua tedesca la quarta e la quinta posizione.

I soggetti che hanno assegnato la prima e la seconda posizione alla lingua italiana costituiscono un piccolo gruppo che rappresenta il 15% degli studenti d'inglese intervistati. Secondo loro l'italiano merita questa posizione, perché è una lingua interessante e piacevole. Invece quelli che le hanno conferito la terza, la quarta e la quinta posizione hanno sostenuto che per loro l'italiano non è una lingua pratica, non ha prospettive future e non offre tante opportunità lavorative. Per quanto riguarda la domanda attinente alla scelta della seconda lingua straniera, il 45,45% degli studenti intervistati è contento della scelta che ha fatto per quanto riguarda lo studio della seconda lingua straniera, mentre il 54,55% si sentono obbligati a studiarlo. La lingua italiana piace al 63,64% degli studenti d'inglese intervistati. Al 36,36% dei soggetti non piace l'italiano, perché per loro è una lingua difficile, che non è usata nella comunicazione quotidiana in Marocco rispetto all'inglese.

Circa l'atteggiamento degli studenti intervistati verso la lingua italiana, il 60,61% degli intervistati esprime un atteggiamento negativo nel caso venisse sostituita la lingua inglese con quella italiana. Il 39,39% non sarebbe contrario se dovesse studiare l'italiano al posto dell'inglese. Relativamente all'opinione del campione sull'inserimento dell'italiano come materia curriculare, il 52,73% del campione è d'accordo con l'insegnamento della lingua italiana al liceo mentre il 16,36% sembra avversaria. Non ha nessuna opinione il 40% dei soggetti.

A proposito del rapporto del campione con altre lingue, il 75,76% degli studenti d'inglese intervistati preferisce imparare altre lingue oltre all'inglese, mentre il 24,24% preferisce imparare solo l'inglese. Per quelli che vorrebbero imparare altre lingue oltre all'inglese una buona percentuale di loro preferisce imparare lo spagnolo o il tedesco perché le trovano due lingue interessanti e piacevoli.

Per quanto concerne l'utilità dello studio dell'italiano al liceo, il 63,64% dei soggetti trova utile lo studio dell'italiano a scuola. Il 36,36% considera inutile l'apprendimento dell'italiano al liceo. Alla domanda «Ti piacerebbe studiare l'italiano fuori il contesto scolastico?» le risposte del campione si

distribuiscono nel modo seguente: il 27,27% vorrebbe studiare l'italiano fuori il contesto scolastico mentre non piacerebbe studiarlo al 72,73%. Al 93,94 % del campione interessa studiare le lingue, il 6,06% di loro invece non vorrebbe impararle affatto. Inoltre, il campione è stato chiamato a esprimere la propria opinione sul futuro dell'italiano. Il 60,61% degli intervistati non pensa che lo studio della lingua italiana abbia futuro, solo il 39,39 di loro lo vede positivamente.

Legando lo studio delle lingue alla società marocchina, al campione è stato chiesto di esprimere il loro punto di vista sulla visione della società marocchina sullo studio dell'italiano. Per il 69,70% dei soggetti, la società marocchina ha una visione negativa dell'italiano, mentre il 30,30% pensa che la società marocchina veda positivamente lo studio dell'italiano.

Alla domanda «Secondo te, l'apprendimento dell'italiano aiuta a trovare un posto di lavoro?» emerge che per il 93,94% degli studenti d'inglese l'apprendimento dell'italiano aiuta a trovare un posto di lavoro, solo il 6,06% non la pensa in tal senso. Questo dato rivela un enorme divario fra le opinioni degli studenti d'italiano e quelli d'inglese, i primi hanno risposto negativamente riguardo le opportunità lavorative che offre l'italiano, i secondi - invece - pensano il contrario. Al campione è stata proposta, altresì, una serie di affermazioni che dovevano contrassegnare o meno in base alla loro opinione. Il 60,61% non è d'accordo con l'abolizione dello studio dell'italiano nelle scuole marocchine. Pochi intervistati, pari al 12,12%, sono d'accordo che lo studio dell'italiano venga abolito nelle scuole marocchine.

Solo il 27,27% degli intervistati è pienamente d'accordo sul fatto che si debba diffondere lo studio dell'italiano in tutte le scuole marocchine, mentre il 51,52% si dichiara sfavorevole alla diffusione dello studio dell'italiano nelle scuole marocchine.

Il 93,94% dei soggetti è completamente d'accordo che si debba dare agli studenti l'opportunità di scegliere la seconda lingua straniera da imparare. Per il 42,42% e il 45,45% l'italiano è una lingua facile. Solo il 12,12% considera l'italiano lingua difficile. La maggior parte degli studenti d'inglese intervistati considera l'italiano lingua di immigrazione (il 39,40% e il 39,39%).

Il 69,70% conferma che la maggior parte degli studenti preferiscono studiare l'inglese. Il 51,52% degli intervistati sostiene che la media della lingua italiana influenza la media generale.

7 Analisi dei dati ottenuti dal focus-group e dai disegni prodotti dagli studenti

Per consolidare maggiormente i dati ottenuti mediante il questionario, è stata adottata anche la tecnica del focus group per raccogliere le opinioni e le attitudini degli studenti riguardo la lingua italiana. Agli studenti è stato dato spazio per esprimere le loro preoccupazioni circa lo studio della lingua italiana. È stato svolto un colloquio collettivo con i soggetti campionati. Durante tali scambi di pareri gli studenti dovevano esprimersi a ruota libera su temi attinenti allo studio della lingua italiana. Gli studenti erano invitati a ragionare usando un pensiero critico.

Durante la discussione sulla lingua italiana è emerso quanto segue. Molti di loro presumono che l'italiano sia una bella lingua e piacevole. Hanno anche espresso il loro interesse a studiarla. Gli studenti amano scoprire anche nuove informazioni sulla cultura italiana. Ma tutti i soggetti hanno affermato che all'inizio avevano rifiutato di impararla, perché secondo il loro punto di vista non è una lingua così importante e utile quanto l'inglese. A loro avviso, l'italiano è la lingua dell'arte, del piacere, della bellezza. È una lingua estetizzante contraddistinta dalla sua musicalità, fine a sé stessa, eppure senza alcuna ambizione di progresso. Si deduce dalla discussione aperta con gli studenti che c'è un amore condiviso dell'italiano e dell'Italia, ma la maggior parte non trova l'esigenza di una conoscenza formale da utilizzare eventualmente nelle istituzioni pubbliche. Sicché l'apprendimento dell'italiano è un atto d'amore, che pochi però sono disposti a fare. Questa immagine ancorata è condivisa non solo dai loro genitori, ma anche dalla società marocchina. Ciò si è dimostrato dal fatto che i loro genitori considerano lo studio dell'italiano inutile come hanno riportato gli stessi intervistati. Gli studenti che hanno problemi con la materia di lingua italiana e che assistono pedissequamente al corso d'italiano, pensano che sia una lingua difficile, non riescono a capirla e la studiano solo per dovere, perché devono sostenere l'esame nazionale di baccaureat. Questi studenti hanno ammesso che inizialmente non erano interessati all'italiano come disciplina curricolare, perciò non ottenevano buoni voti, si assentavano molto e rifiutavano di svolgere i compiti ma ultimamente soprattutto dopo le attività culturali di lingua italiana⁸ e l'uso degli strumenti tecnologici e

8 Al fine di motivare gli studenti allo studio d'italiano e coinvolgerli, dunque, nell'atto didattico si organizzano annualmente presso il liceo eventi culturali quali la giornata della lingua e della cultura italiana in cui gli studenti presentano delle opere teatrali scritte da loro e recitate in italiano, delle scenette comiche inerenti alle varie unità didattiche, dei monologhi, delle poesie, delle canzoni, dei cori, dei balletti nonché dei filmati creativi interculturali su temi eterogenei tra cui la cucina italiana, i gesti degli italiani, le visite di solidarietà e di scoperta fatte fuori il contesto scolastico e altre iniziative di volontariato. Gli eventi culturali rappresentano un'opportunità che consente di mettere in scena le capacità linguistico-comunicative e artistiche del discente e di scoprire pertanto il suo lato nascosto di creatività che viene

ludici (video, audio, ppt, giochi ecc.) da parte il docente d'italiano hanno cominciato ad amare questa lingua.

Gli studenti pensano che l'insegnante svolga un ruolo fondamentale nell'avvicinare gli studenti alla lingua, nello stimolare il loro interesse per l'apprendimento di tale idioma e nel far cambiare la loro errata opinione su di esso. Alcuni studenti hanno dimostrato anche il loro disagio dall'incapacità di comunicare in italiano, benché abbiano una buona padronanza delle regole grammaticali. Secondo loro ciò è dovuto alla mancanza degli ambiti di uso dell'italiano in situazioni comunicative reali. Altri invece pensano che tutte le lingue siano importanti e si sentono fortunati perché hanno la possibilità di apprendere l'italiano, una lingua che arricchirà il loro curriculum professionale.

Durante lo svolgimento dell'attività del FG, alcuni studenti hanno prodotto disegni dove hanno espresso il loro atteggiamento sull'italiano. Abbiamo notato dai disegni prodotti da due studenti che uno è motivato ed ama non solo la lingua italiana, ma anche la cultura italiana perché fa accenno nel disegno ai monumenti storici e agli aspetti culturali d'Italia (la Torre di Pisa, il Colosseo di Roma, la maschera del carnevale, le gondole di Venezia, il gelato, il vino, il formaggio). Poi ha scritto anche «ti amo Italia» ciò dimostra che questo studente è appassionato dalla lingua italiana cosa che si traduce nei buoni risultati. Invece il secondo studente non è interessato alla lingua, anzi prova un sentimento negativo verso l'italiano. Dunque si deduce dal disegno che questo studente ha un atteggiamento negativo perché dice nettamente «odio l'Italia e la lingua italiana anche» e esprime il suo disagio in relazione ai voti che ottiene nella lingua italiana rispetto ad altre materie. Poi si domanda sul perché è obbligato a studiare l'italiano. Questo sentimento di trovarsi a studiare una lingua straniera contro voglia costituisce un ostacolo psichico per lo studente, perciò si crea un certo sentimento di odio verso questa lingua concepita come un male, un danno, una punizione e addirittura come atto di discriminazione. Questo sentimento risulta difficile da superare malgrado gli sforzi del professore per motivarlo a studiare questa lingua. Da quello che si nota nella prassi didattica quotidiana, il professore è capace di cambiare quest'immagine negativa con le diverse tecniche ludiche, ma ci sono dei casi che difficilmente cambiano opinione, poiché la visione negativa verso l'italiano è

maggiormente trascurato. L'organizzazione di giornate culturali costituisce, inoltre, un modo pratico per far capire agli studenti come apprezzare la propria cultura e quella degli altri. Per lo svolgimento di tali attività adottiamo un approccio partecipativo dove tutti gli studenti hanno un compito da svolgere e che costituisce parte integrante del tutto. Cerchiamo di far coinvolgere nelle attività culturali prevalentemente quelli meno motivati a studiare l'italiano. Il risultato delle suddette iniziative è ragguardevole; notiamo un sensibile cambiamento di atteggiamento degli studenti verso la disciplina appresa e ciò ha un impatto positivo sulla prassi quotidiana. Di fatti, registriamo un aumento notevole della percentuale della partecipazione degli studenti e della loro frequenza che diventa senz'altro più costante e assidua.

ormai fossilizzata, cosa che rende il lavoro dell'insegnante un'impresa assai onerosa. Come lo sostiene giustamente Albert Einstein «è più facile spezzare un atomo, che un pregiudizio».

8 Discussione dei dati e prospettive

Dai dati ottenuti e analizzati tramite i questionari e i FG, si nota che il nucleo centrale si manifesta nell'idea stereotipata che l'italiano sia una lingua inutile, residuale con poca importanza a livello sociale. Secondo la maggior parte della popolazione intervistata è una lingua che non ha prospettive future a livello conoscitivo e lavorativo. Gli studenti hanno un atteggiamento negativo verso l'italiano. Secondo loro chi studia questa lingua spreca tempo e energia senza ottenere fini concreti che si traducono, secondo i soggetti intervistati, in opportunità di lavoro sporadiche o quasi inesistenti. Si deduce, dunque, che gli studenti nutrono un sentimento negativo di fronte all'insegnamento dell'italiano.

Questo nucleo centrale ha naturalmente impatti negativi a livello psicologico su quegli studenti che, nutrendo quest'idea, affrontano l'apprendimento dell'italiano con poco entusiasmo. Pertanto gli studenti demotivati non raggiungono buoni risultati. La mancanza di motivazione genera conflitti continui fra gli studenti e l'insegnante da una parte e tra gli studenti e l'amministrazione dall'altra, influisce negativamente sul rendimento scolastico. Quindi le RS negative sull'apprendimento della lingua italiana incrinano negativamente sulla motivazione degli studenti ad imparare questa lingua.

Il reperimento dei dati dei questionari e le interviste, nonché i FG hanno permesso di raccogliere informazioni di prima mano sulle RS che i soggetti hanno cristallizzato sulla lingua italiana. Da questi dati si è reperito che a tutti i livelli coinvolti i partecipanti condividono la stessa l'idea stereotipata e predominante sull'italiano come lingua inservibile nella società marocchina. Lo studente d'italiano perde la motivazione a studiare questa lingua perché è immerso totalmente in un contesto che rifiuta lo studio della lingua stessa. Egli vede nello studio dell'italiano una punizione e un ostacolo. Quelli più brillanti con lo studio dell'italiano si sentono penalizzati all'accesso alle grandi scuole, tutte volte a richiedere la conoscenza prevalente dell'inglese. Anche i compagni di scuola che studiano inglese ritengono l'italiano lingua inutile socialmente, soprattutto per comunicare con giovani di altre nazionalità e di altre lingue. Tutte queste considerazioni causano una situazione di rigetto da parte dello studente, che si trova iscritto al corso d'italiano contro voglia: l'italiano è imposto il che spiega il disinteresse preconcepito del discente allo studio di tale lingua.

Gli studenti, trovandosi nell'obbligo nel percorso di studiare l'italiano a livello di liceo, optano per una motivazione prettamente strumentale.

L'italiano diventa solo, per l'arco dei tre anni di liceo, lingua 'utile' perché alla fine della scuola si devono sostenere degli esami nazionali, fra cui ci sarà anche l'italiano come lingua straniera. Adottando questa modalità di studio per i docenti d'italiano diventa quasi impossibile parlare di acquisizione e neanche di vero apprendimento, perché lo studio della lingua resta custodito nella memoria a breve termine. Tutto questo è confermato dalla mia esperienza e osservazione personale come insegnante di italiano presso la scuola media superiore.

Come proposta per superare questa situazione sfavorevole dell'italiano bisognerebbe intervenire a diversi livelli:

- a. A livello glottodidattico si dovrebbe adottare diverse strategie e approcci eterogenei che facciano sì che lo studente venga coinvolto nell'atto didattico attraverso il rinnovamento e l'aggiornamento delle tecniche glottodidattiche. Le attività didattiche adottate in classe renderebbero così l'apprendimento un processo significativo e coinvolgente. Si dovrebbe altresì rinnovare i libri di testo in adozione in modo che prendano in considerazione gli interessi degli studenti.
- b. A livello della vita scolastica si dovrebbe proporre delle attività parascolastiche che offrissero allo studente le opportunità adeguate per poter esprimersi usando l'italiano. La scuola dove si studia l'italiano dovrebbe aprirsi al mondo esterno organizzando puntualmente degli scambi culturali con studenti italofoni.
- c. A livello universitario bisognerebbe coordinare i lavori liceali a quello universitari. Sarebbe proficuo organizzare degli incontri periodici con rappresentanti dei dipartimenti degli studi italianistici per presentare i piani di studi.
- d. A livello amministrativo si dovrebbe organizzare incontri di orientamento per spiegare e chiarire ai discenti le prospettive dello studio d'italiano affinché si possa agevolare la prassi e evitare pertanto eventuali conflitti all'interno della classe tra l'insegnante d'italiano e lo studente.
- e. A livello lavorativo bisognerebbe attivare corsi di formazione di nuovi docenti in modo tale che si possano creare nuovi sbocchi di lavoro, aumentando il numero dei docenti, crescerebbe di conseguenza anche quello dei discenti d'italiano.
- f. A livello bilaterale bisogna incentivare gli studenti all'apprendimento dell'italiano attraverso l'offerta di borse di studio per i soggetti più bravi e meritevoli così che possano frequentare corsi d'italiano nelle università e di conseguenza mettersi in contatto con parlanti nativi.
- g. A livello sociopolitico, infine, sarebbe auspicabile che si desse vita a politiche linguistiche atte a permettere all'italiano di superare la sua immagine negativa e di posizionarsi come una lingua di grande valenza nella vita socio-economica marocchina.

9 Conclusione

Pur cercando di superare le RS che gli studenti hanno sulla lingua italiana per motivarli ad apprendere volentieri, resta un processo difficile da intraprendere perché, come sostiene Jodelet D. (1989), le immagini, le idee precostruite da un gruppo o da un individuo sono difficili da sorpassare. Il pensiero sociale è legato più alla convenzione e alla memoria che alla ragione. Tale idea è ancorata nella memoria dello studente.

Dalla ricerca condotta siamo giunti a confermare l'ipotesi che le RS costituiscono un fattore di grande peso sulla situazione motivazionale degli studenti. La ricerca stessa era una risposta alle domande formulate durante la fase di osservazione. Svolgendo questo studio, chi scrive ha avuto modo di trovare delle risposte puntuali al caso dell'italiano nel liceo Moulay Abdellah dove si nota spesso la riluttanza continua dello studio dell'italiano, malgrado gli sforzi a rendere piacevole e significativo lo studio di questa lingua. Non va trascurato che questo rifiuto preliminare a impartire corsi d'italiano è pari ad altre istituzioni scolastiche dove sussistono classi d'italiano e genera abitualmente problemi disciplinari.

È ben evidente che l'immagine negativa dell'italiano che domina fra gli studenti in quanto lingua inutile e di poco valore economico in Marocco influisce sullo statuto de facto di tale idioma costituzionalmente infilato tra le seconde lingue straniere insieme all'inglese, allo spagnolo e al tedesco ma de facto è una lingua lontana di avere un prestigio linguistico in seno al mercato globale delle lingue presenti nel regno. Ciò porta a confermare l'idea di fondo di questo contributo che le RS condivise tra gli studenti hanno un impatto diretto nella definizione dello statuto effettivo della lingua italiana nella scena linguistica marocchina («influenza dal basso verso l'alto», Shohamy 2006, 124).

La situazione descritta in precedenza è preoccupante per il futuro della lingua italiana a livello universitario e post-universitario. Tale preoccupazione è condivisa anche per lo studio al dipartimento d'italiano dove ci si chiede se tale situazione è identica anche tra gli studenti universitari. Dunque come soluzione possibile per promuovere la lingua di 'Dante' in Marocco è opportuno discutere apertamente con gli studenti sulle loro preoccupazioni, sulla loro percezione circa tale apprendimento e sulle connotazioni che associano alla lingua oggetto di studio. È importante altresì evidenziare i loro pregiudizi relativi alla cultura e chiarire il vantaggio di studiare non solo l'italiano, ma le lingue in generale nell'ambito di una apertura sempre più consapevole alla diversità linguistica.

I responsabili scolastici, pertanto, dovrebbero offrire maggiori sbocchi di lavoro, conferire maggiore prestigio a questa lingua e darle effettiva e fattuale importanza. L'insegnante d'italiano, a sua volta, dovrebbe

cercare di rendere la lingua italiana piacevole agli studenti organizzando periodicamente attività culturali motivanti e cercando di sviluppare negli studenti, oltre alla competenza linguistico-comunicativo, la competenza interculturale.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2012). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2006). *Italiano lingua materna*. Torino: UTET.
- Berruto, Gaetano (2007). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Editore Laterza.
- Berger, Catherine (2002). «Y a-t-il un avenir pour l'anglais». Castellotti, Moore 2002, 107-17.
- Boussetta, Abdelkrim (2006). «Gli italiani e l'italiano in Marocco». Santipolo, Matteo (a cura di), *L'italiano: Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET, 217-31.
- Castellotti, Véronique (2001). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Presses universitaires de Rouen. Collection Dyalang.
- Castellotti, Véronique; Moore, Danièle (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à la diversité plurilingue*. Tour; Lyon: Université François Rabelais; ENS Lettres et Sciences Humaines. URL <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (2018-09-14).
- Cain, Albane; De Pietro, Jean-F. (1997). «Les représentations des pays dont on apprend la langue». Matthey, Marinette (éd.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 300-7.
- Candelier, Michel; Hermann-Brenneke, Gisela (1993). «Entre le choix de l'abandon». *Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Chambers, J.K.; Heisler, Troy (1999). «Dialect Topography of Quebec City English». *Canadian Journal of Linguistics*, 44, 23-48.
- Dabène, Louise (1997). «L'image des langues et leur apprentissage». Matthey, Marinette (éd.), *Les langues et leurs images*. Le Mont-sur-Lausanne: LEP, 19-23.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Eddakhch, M. (2017). «Second Foreign Language Policy in Morocco: Where Does Italian Fit?». Erguig, R.; Boudhal, A.; Sabil, A.; Yeou, M. (eds.), *Cultures and Languages in Contact IV*. El Jadida: Publications of the Faculty of Letters and Human Sciences, 467-86.

- Elamé, Esoh; Marchionni, Rosanna (a cura di) (2008). *Rappresentazioni sociali. Nuova via dell'intercultura. Percorsi didattici*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Falk, Julia S. (1978). *Linguistics and Language: a Survey of Basic Concepts and Implications*. New York: Wiley.
- Fawzi Karrami, Jihad (2015). *L'impatto delle rappresentazioni sociali sulla motivazione degli studenti d'italiano. Il caso di liceo Moulay Abdellah a Rabat* [tesi di master]. Rabat: Ecole Normale Supérieure.
- Ferguson, Gibson (2006). *Language Planning and Education*. Great Britain: Edinburgh University Press.
- Jodelet, Denise (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Dunos.
- Hult, Francis M.; Johnson, David C. (2015). «Introduction in Research Methods». *Language Policy and Planning: a Practical Guide*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons Inc., 1-7.
- MacLean, C.G. (2001). «Language Diffusion Policy». Mesthrie, Rajend (ed.), *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. United Kingdom : R.E. Asher, 634-44.
- Mariani, Luciano (2010). «Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico». *Italiano LinguaDue*, 1, 253-70. DOI 10.13130/2037-3597/641.
- Masgoret, A-M.; Gardner, R.C. (2003). «Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: a Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates». *Journal of Research in Language Studies*, 53(1), 167-210. URL <http://users.telenet.be/cr32258/Attidus%20motivation%20L2.pdf> (2018-03-18).
- Matthey, Marinette; Moore, Danièle (1997). «Alternance des langues en classe; pratiques et représentations dans deux situations d'immersion». *Tranel*, 27, 63-8.
- Moscovici, Serge (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Moore, Danièle (2001). «Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajet méthodologiques». Moore, Danièle (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Référence, modèles, données et méthodes*. Paris: CREDIF Didier, 9, 1-15
- Moussouri, Evangéla (2010). «Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine». *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 139-68. DOI 10.4000/rdlc.2153.
- Muller, Nathalie (1998). «'L'allemand, c'est pas du français!' Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand». Castellotti, Véronique, *Une langue a d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Université de Rouen, 9-38.
- Perrefort, Marion (1997). «Et si on hachait un peu de paille?, Aspects linguistiques des représentations langagières». Castellotti, Moore 2002, 51-62.

- Py, Bernard (2004). «Pour une approche linguistique des représentations sociales». *Langages*, 154(2), 6-19.
- Rubin, Joan; Jernudd, Björn H. (eds.) (1971). *Can Language be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii.
- Shohamy, Elana (2006). *Language Policy. Hidden Agendas and New Approaches*. New York: Routledge.
- Shiffman, Harold (1996). *Linguistic Culture and Language Policy. The Politics of Language*. New York: Routledge.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2008). «Investigating Language Education Policy». King, K.A.; Hornberger, N.H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 10. 2nd ed. Berlin: Springer, 27-39.
- Zarate, Geneviève (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier. Coll. Crédif-Essais.
- Zarate, Geneviève (eds.) (1997). *Les représentations en didactique des langues et culture*. Paris: Didier Erudition.

Altri documenti riferiti alla politica linguistica

- Trattato di Amicizia e Cooperazione tra la Repubblica Italiana e il Regno del Marocco*. URL http://www.anolf.it/archivio/download/allegato_legge_24_03_03_G.U.n.91_18_04_03.pdf (2018-09-12).
- La charte nationale d'éducation et de formation*. URL https://www.coimbra-group.eu/tempus/Docs/charte_fr.pdf (2018-09-12).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, secrétariat d'état chargé de l'enseignement supérieur. *Maroc universitaire 2015-2016*. URL http://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/3752/Maroc_Universitaire_2015-2016.pdf (2018-09-12).

