

L'uso delle tecnologie per l'insegnamento dell'italiano in Africa

Raymond Siebetcheu

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract The paper aims to illustrate the conditions of learning and teaching of Italian in Africa with particular attention to the use of technologies. The results presented are based on a qualitative-quantitative survey that involved 261 teachers and 1,176 students from 15 African countries located in the five geographical areas of the continent. In light of the results of the research, it can be observed that although the use of 'digital' technological devices is still limited in many areas of Africa, 'traditional' audiovisual tools are used with positive results. However, a serious commitment to specific training of teachers is essential on topics such as the creation of online teaching materials and the setting up of learning environments.

Keywords Italian language. Africa. Italian teachers. Language learning. Technologies.

Sommario 1 Premessa. – 2 La questione delle glottotecnologie nelle indagini sull'italiano all'estero: il caso dell'Africa. – 3 Quadro metodologico di riferimento. – 4 L'uso delle tecnologie in Africa: un quadro statistico. – 5 Profilo e formazione glottotecnologica dei docenti di italiano. – 6 Approcci e tecnologie didattiche per l'insegnamento dell'italiano. – 7 I percorsi universitari online: il caso del Consorzio ICoN. – 8 La televisione italiana per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana. – 9 Alcune conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2025-10-18
Accepted 2025-11-14
Published 2025-12-15

Open access

© 2025 Siebetcheu | 4.0



Citation Siebetcheu, R. (2025). "L'uso delle tecnologie per l'insegnamento dell'italiano in Africa". *EL.LE*, 14(3), 339-352.

1 Premessa

Sulla scia delle sfide legate all'educazione linguistica democratica, De Mauro (1981, 124) considera il plurilinguismo come la «compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma». Nell'attuale contesto globale dove la Rete, le tecnologie e l'Intelligenza Artificiale sono diventate imprescindibili per ogni percorso di educazione linguistica e non solo, la visione demauriana del plurilinguismo si arricchisce con questi nuovi concetti. Non a caso, raccogliendo le sfide relative al ruolo delle tecnologie nell'educazione linguistica, De Mauro (2018) considera questo tema in questione come undicesima tesi, da aggiungere alle prime dieci tesi dell'educazione linguistica democratica. Per De Mauro (2018, 40)

Le condizioni dell'informazione [...] mettono a dura prova anche il nostro linguaggio e chiedono che la scuola [e ogni ente formativo] sappia educarsi e sappia educare a un controllo critico del linguaggio e dei contenuti dell'informazione scritta e variamente trasmessa.

Si pone quindi la necessità di osservare i cambiamenti derivanti dall'impatto delle tecnologie sulla didattica dell'italiano attraverso l'emergenza di nuovi ambienti di apprendimento, nuovi strumenti didattici e nuovi spazi didattici.

Alla luce di questa breve cornice introduttiva, il contributo si prefigge di illustrare le condizioni di apprendimento e insegnamento dell'italiano in Africa con un'attenzione particolare all'utilizzo delle tecnologie, con le sfide che ne derivano. Il presente articolo si struttura in sette sezioni. La prima sezione illustra alcune questioni teoriche relative alle glottotecnologie secondo le principali indagini sulla didattica dell'italiano nel mondo. La seconda sezione fornisce le principali coordinate metodologiche della ricerca. La terza sezione presenta alcuni dati statistici relativi all'uso delle tecnologie e all'accesso a Internet in Africa. I risultati dell'indagine vengono discussi nelle ultime sezioni illustrando da una parte il tema della formazione dei docenti in relazione alle glottotecnologie e dall'altra le tecnologie (tradizionali e digitali) usate per la didattica dell'italiano e il loro relativo impatto sulle scelte didattiche dei docenti e degli studenti.

2 **La questione delle glottotecnologie nelle indagini sull'italiano all'estero: il caso dell'Africa**

Nelle prime indagini relative alla diffusione dell'italiano nel mondo (Baldelli 1987; Freddi 1987), il ruolo delle tecnologie è del tutto assente per almeno due motivi, come ricostruisce La Grassa (2021, 238-40). In primo luogo per il fattore temporale: avrebbe avuto poco senso indagare sul tema delle tecnologie nell'insegnamento dell'italiano all'estero in anni in cui la loro presenza poteva tutt'al più rappresentare una eccezione. In secondo luogo si trattavano di indagini motivazionali e per questi tipi di indagini, l'incidenza dell'elemento tecnologico risulta pressoché nulla. Dall'inizio del XXI secolo, come si evince dall'indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002), le glottotecnologie sono molto più accessibili e il loro uso, almeno con riferimento a quelle più tradizionali, è ormai ampiamente diffuso nelle aule di italiano. In realtà, anche se in questo periodo non si poteva ancora parlare di «punto di non ritorno», segnato dall'uso diffuso della rete in aula (Villarini 2021), le tecnologie, quando disponibili, erano già rappresentate principalmente da supporti audio e video e molto meno da quelle digitali che prevedono l'uso della rete. La prima indagine ad aver posto un'attenzione specifica alle modalità di insegnamento dell'italiano nel mondo con un'attenzione anche alle glottotecnologie è quella condotta da Balboni e Santipolo (2003). Tale indagine si prefiggeva di fotografare gli insegnanti nel loro agire quotidiano, cioè vedere cosa avveniva dentro le aule di italiano, come ragionavano gli insegnanti quando preparavano le loro attività didattiche (Balboni, Santipolo 2003, 5). Tra i vari aspetti che venivano presi in considerazione ricordiamo le mete glottodidattiche perseguiti, le abilità linguistiche sviluppate in aula (ascolto, lettura, scrittura, monologo, dialogo traduzione, ecc.), e naturalmente le glottotecnologie (audio, video, computer, Internet ecc.). Secondo tale indagine, l'uso delle glottotecnologie era adottato da una percentuale minima in Africa, mentre in Europa era già utilizzato dal 50% degli insegnanti.

L'ultima grande indagine relativa alla didattica dell'italiano nel mondo (Coccia et al. 2021) sottolinea come la tecnologia faccia ormai parte integrante dei percorsi didattici di italiano all'estero. Ma se da un lato quasi il 90% dei docenti dichiara di aver fatto uso delle tecnologie in classe, dall'altro tale percentuale si differenzia in maniera molto netta tra quanti ne fanno un uso regolare e quanti ne fanno un uso quasi del tutto sporadico (La Grassa 2021, 239). L'Africa è, in effetti, una delle aree geografiche dove l'uso delle tecnologie in classe non è sistematico. Lo stesso dicasì se si osserva la formazione docenti dal punto di vista delle coordinate geografiche. Se in generale questo continente risulta essere un po' 'trascurato' rispetto alle altre aree del mondo per quanto riguarda la formazione

dei docenti, esistono comunque alcuni paesi africani che sono storicamente più curati con continui percorsi formativi in loco, a distanza o direttamente in Italia (ci riferiamo, ad esempio, ai paesi del Nord Africa, al Senegal e al Camerun). Molti paesi africani sono invece praticamente abbandonati a loro stessi per quanto riguarda l'uso delle tecnologie in quanto

quasi non esiste formazione specifica per chi entra nelle aule di italiano per stranieri e dove si accede alla docenza per italiano L2 confidando solo sulla conoscenza (non di rado nemmeno eccelsa) della nostra lingua. (Villarini 2021, 197)

3 Quadro metodologico di riferimento

I risultati presentati in questo lavoro si basano su una ricerca molto più ampia relativa alla didattica dell'italiano in Africa condotta tra 2021 e 2023. Tale indagine quali-quantitativa ha coinvolto 261 docenti e 1.176 studenti provenienti da 15 paesi africani collocati nelle cinque aree geografiche del continente: Nord Africa (Algeria, Egitto, Libia, Tunisia, Marocco), Africa occidentale (Costa d'Avorio, Senegal, Togo), Africa centrale (Camerun, Congo Brazzaville, Congo Kinshasa (RDC), Gabon), Africa orientale (Etiopia, Kenya) e Africa australe (Sudafrica). La partecipazione, su base volontaria, riguarda gli informanti che frequentano e/o insegnano nei principali enti di diffusione dell'italiano in Africa (Istituto Italiano di Cultura, Società Dante Alighieri, scuole italiane, scuole locali, università locali, centri linguistici locali).

Dei 261 docenti complessivi coinvolti nella ricerca, 57 hanno partecipato all'indagine qualitativa in quanto testimoni privilegiati. Tutti gli studenti hanno invece partecipato esclusivamente all'indagine quantitativa. I dati della ricerca sono stati raccolti attraverso due strumenti di rilevazione: intervista (per l'indagine qualitativa) e i questionari (per l'indagine quantitativa). L'idea di usare due strumenti di rilevazione si basa sulla necessità di confrontare i dati quantitativi basati sulle autodichiarazioni e i dati qualitativi derivanti dalla percezione e l'esperienza di docenti e dirigenti scolastici che risiedono da diversi anni in questo continente. Rispetto all'indagine quantitativa sono stati preparati due questionari: uno per gli studenti e un altro per i docenti. Mentre il questionario rivolto ai docenti è stato inviato direttamente agli interessati tramite un link di Google modulo, quello degli studenti è stato trasmesso ai loro rispettivi docenti che a loro volta l'hanno fatti compilare dagli studenti. Il questionario somministrato agli studenti composto da 35 domande chiuse e 5 aperte è suddiviso in tre sezioni: repertorio linguistico e usi linguistici in famiglia; possesso e uso degli strumenti tecnologici;

percezione e motivazione allo studio dell'italiano. Il questionario dei docenti, composto da 25 domande, di cui 22 chiuse e 3 aperte, è strutturato in tre sezioni (profilo anagrafico, percorso formativo e scelte didattiche e glottotecnologie: uso strumenti audiovisivi, computer, film, internet ecc.). Per la raccolta dei dati qualitativi sono stati coinvolti docenti operanti in Africa da diversi anni. Tali interviste sono state svolte a distanza tramite videoconferenza usando varie applicazioni, tra cui Skype, Google Meet, o secondo la modalità faccia-a-faccia, avvenuta direttamente in Africa (ad esempio in Camerun, Gabon, Senegal e Tunisia). I quesiti posti ai nostri testimoni privilegiati si riferiscono in generale alla formazione glottodidattica e agli strumenti didattici usati. Un'attenzione particolare è dedicata l'accessibilità alle tecnologie, nonché alle sue ricadute sulla didattica.

4 L'uso delle tecnologie in Africa: un quadro statistico

Secondo i dati di *Data Reportal*¹ una piattaforma che fotografa sistematicamente l'uso dei dispositivi digitali e multimediali nei vari paesi del mondo, c'è una netta differenza tra l'uso delle tecnologie in Italia e in Africa. Come si evince dalla tabella 1, nel 2024, l'87,7% della popolazione italiana usa Internet, mentre gli utenti dei social corrispondono al 72,8% della popolazione e ben 138% sono in possesso di un dispositivo mobile (smartphone, tablet, ecc.). I dati relativi all'Africa sono drasticamente diversi. Se l'Africa meridionale (in particolare il Sudafrica) e l'Africa settentrionale hanno dati relativamente alti per quanto riguarda l'uso di Internet e dei social media, nelle altre aree la situazione è ancora più complessa. Ad esempio, solo un quarto della popolazione in Africa orientale e un terzo in Africa centrale usa Internet. Questi dati scendono rispettivamente a 10,1% e 9,6% in riferimento all'uso dei social. Come si può notare dalla tabella 1, i dati relativi all'uso dei dispositivi mobili sono relativamente alti in tutti i paesi africani: più della metà della popolazione in Africa centrale e orientale è in possesso di un cellulare o di un tablet, mentre la quasi totalità ne possiede uno nelle altre aree. Questi ultimi dati sono in contraddizione con quelli relativi all'uso di Internet e dei *Social* per il semplice fatto che gli utenti in possesso di smartphone o altri dispositivi mobili non sono sempre connessi per motivi economici. E, come vedremo, questa carenza ha delle ricadute anche sulla didattica dell'italiano.

¹ Consulta il rapporto completo su: www.datareportal.com.

Tabella 1 Uso di Internet, dei social e dei dispositivi mobili in Italia e in Africa nel 2024. Fonte: Data Reportal 2024

Utenti	Italia	Africa				
		Settentrionale	Occidentale	Centrale	Orientale	Meridionale
Internet	87,7%	67,8%	42,3%	32,1%	26,7%	73,1%
Social	72,8%	40,4%	15,8%	9,6%	10,1%	41,6%
Mobile	138%	102%	98%	65%	73%	187%

Nel caso specifico degli studenti di italiano in Africa, nell'ambito della nostra indagine abbiamo chiesto agli informanti di indicarci gli strumenti tecnologici che possiedono a casa. Come si evince dalla tabella 2, nell'87% delle case degli studenti c'è un televisore. È interessante osservare come i dati relativi al possesso del computer (42%) e del telefono cellulare (45%) sono superiori a quelli relativi all'accesso ad Internet (35%). Questo si giustifica dal fatto che, come abbiamo osservato nel precedente paragrafo, il possesso dello strumento tecnologico non significa automaticamente essere titolare di una connessione Internet. Da questi dati emerge quindi nel contesto africano una chiara distinzione tra le cosiddette glottotecnologie «tradizionali» (Corino 2014), ovvero strumenti per la fruizione di testi audio e audiovisivi su supporto fisico e in forma monomediale, e le glottotecnologie «digitali» che prevedono l'uso della Rete Internet e che consentono la fruizione multimediale e ipermediale anche di strumenti tradizionali come la televisione (La Grassa 2021).

Tabella 2 Strumenti tecnologici nelle case degli studenti di italiano

Strumenti	Possesso
Televisione	87%
Telefono cellulare	45%
Computer	42%
Internet	35%

5 Profilo e formazione glottotecnologica dei docenti di italiano

Come si evince dall'ultima grande indagine relativa all'italiano in Africa (Siebetcheu 2021), degli oltre due mila docenti che insegnano l'italiano in questo continente, l'80% è di origine africana. Sulla base dei dati raccolti nell'ambito della nostra indagine quantitativa, i docenti di italiano coinvolti sono prevalentemente giovani e provengono da Camerun (50), Algeria (49), Egitto (33), Senegal (18),

Libia (15), Marocco (13), Tunisia (5), Gabon (5) e Togo (2). Secondo la classificazione delle diverse generazioni digitali (D'Amore, Luzi 2024) composta da *The Silent Generation* (nati tra 1928 e 1945), *Baby Boomers* (nati fra il 1946 e il 1964), *Generation X* (1965-80) (dai 41 ai 56 anni), *Millennials* (1981-96), *Post-Millennials* o *Generazione Z* (1997 ad oggi), possiamo osservare che 90% dei docenti che hanno partecipato alla nostra indagine appartengono alle generazioni X (15%), *Millennials* (50%) e Z (25%). Questo numero importante di docenti relativamente giovani è determinato dal fatto che l'italiano è una lingua relativamente nuova in molti paesi africani. Questo profilo 'giovane' dei docenti potrebbe essere un vantaggio dal punto di vista delle glottotecnologie in quanto nell'attuale società globale i giovani sono più preparati ed abituati non solo ad usare le tecnologie ma anche a ragionare nella logica del mondo virtuale, come lo sono anche gli attuali studenti di italiano, la maggior parte dei quali fa parte delle cosiddette Generazioni Z (che godono dell'accesso ad Internet sin dall'infanzia). Ma come abbiamo visto nel paragrafo precedente, questa classificazione che presuppone una certa esposizione in modo sistematico agli strumenti digitali non è necessariamente riconducibile al vissuto quotidiano dei docenti e degli studenti africani. In questa ottica, se un terzo dei docenti di italiano in Africa dichiara di non aver partecipato a un corso di aggiornamento in glottodidattica, tra i docenti che hanno partecipato a uno o più corsi di aggiornamento, 45% l'hanno svolti in Italia, 39% in Africa mentre per il 38% i corsi si sono svolti da remoto, con formatori in Italia e corsisti in Africa. Di fronte a questi dati, che non sono bassissimi ma che possono e devono ancora essere migliorati per garantire il diritto all'educazione linguistica democratica a tutti gli studenti di italiano in Africa, le nuove tecnologie potrebbero essere il supporto ideale per invertire la rotta. Secondo Villarini (2021, 203) in aree geografiche di questo tipo le tecnologie possono garantire un livello di formazione minimo per tutti in qualsiasi luogo del mondo essi si trovino ad operare per attivare quelle azioni di formazione sul medio e lungo periodo gestite da istituzioni preposte, in grado di lasciare una traccia significativa e duratura nell'operato dei docenti che vi partecipano. Il problema principale per molte aree geografiche del continente africano è che la rete internet, con la sua capacità di raggiungere chiunque nel mondo a partire da un solo luogo emittitore della formazione, non è accessibile in tutti gli enti di diffusione dell'italiano.

Anche i testimoni privilegiati intervistati, sottolineano una carenza dei percorsi di formazione per docenti. «La formazione degli studenti liceali non è buona perché non è buona la preparazione dei docenti, perché è fatta velocemente. I professori, poi, non hanno sempre rapporti con l'Italia, rimangono isolati» (Inf. 03). «Nel mio paese e nel mio dipartimento purtroppo non ci sono corsi di didattica. Noi insegniamo a caso. Quando finiamo lo studio facciamo concorso

poi subito andiamo ad insegnare senza nemmeno avere un'idea su come si insegna e su come comportarsi con gli studenti. Insegniamo senza metodi didattici e senza materiali didattici» (Inf. 44). I docenti fanno inoltre notare che i manuali didattici e i laboratori linguistici sono quasi inesistenti o obsoleti. «Abbiamo bisogno di borse di studio, corsi d'aggiornamento e manuali didattici, che sono molto costosi se vogliamo acquistarli dall'Italia» (Inf. 53). E ancora, «Da noi mancano i manuali aggiornati, i laboratori linguistici e la formazione continua dei docenti» (Inf 30). I docenti chiedono pertanto non solo di poter essere formati per usare e avere a disposizione degli strumenti digitali in classe, ma anche di avere manuali didattici moderni con supporti multimediali.

6 **Approcci e tecnologie didattiche per l'insegnamento dell'italiano**

Nell'ambito della nostra indagine, il 44% dei docenti dichiara di usare le tecnologie in classe. Anche se da questo dato si evince che più della metà dei docenti non usa le tecnologie (probabilmente anche per l'accesso limitato alla rete Internet come illustrato in precedenza), all'interno di un quadro non eccellente, «si va da un grado massimo di soddisfazione con casi virtuosi sostenuti anche da finanziamenti dello stato italiano, a un grado minimo, in Paesi con condizioni economiche certamente non floride» (La Grassa 2021, 248). In Camerun, ad esempio, a causa delle condizioni determinate dal Covid-19, le università specializzate nella diffusione dell'italiano hanno iniziato (e continuano) ad erogare dei corsi a distanza con docenti residenti in Italia o in altri paesi. Diversi docenti fanno pertanto riferimento alle piattaforme e-learning utilizzate come uno spazio in cui gli studenti possono trovare i materiali didattici. L'inf. 43 osserva a questo proposito che «nella mia università hanno creato una piattaforma nella quale ogni insegnante deve caricare i suoi insegnamenti in formato pdf o word in modo che gli studenti li possano scaricare». Oltre agli insegnamenti universitari, alcuni dei corsi proposti s'inseriscono nell'ambito degli aggiornamenti dei docenti di italiano. In generale, nel contesto universitario odierno la didattica può essere erogata sia in modalità sincrona che asincrona. Anche se quest'ultima modalità è caratterizzata dall'assenza di interazione in tempo reale tra insegnanti e studenti, essa risulta essere frequentemente usata in Africa, perché tutti gli studenti non hanno la possibilità di seguire le videolezioni in tempo reale e in costante interazione con il docente.

Fuori dal contesto universitario la situazione risulta più problematica. Ad esempio in alcune scuole tunisine, la situazione non è descritta positivamente: «la situazione delle scuole [è] disastrosa:

le scuole non hanno i riscaldamenti [...] non hanno strumenti digitali» (Inf. 16); «noi purtroppo a lezione non usiamo le tecnologie perché non ne abbiamo a disposizione, non abbiamo la connessione, non riusciamo ad usare strumenti, tecnologia insomma quindi... non c'è molto» (Inf. 25). Anche in Senegal l'uso delle tecnologie non è alla portata di tutti i docenti, gli studenti e gli enti formativi. L'inf. 39 osserva a questo proposito che «in Senegal l'offerta online funziona poco: poche persone hanno un computer e la connessione non è buona» (Inf. 39). Un altro informante conferma questa tesi osservando quanto segue: «Noi proviamo a lavorare con il telefono. Abbiamo creato dei gruppi whatsapp. Ma il problema è che tutti gli apprendenti non hanno né un telefono adeguato (smartphone) né il credito telefonico necessario per connettersi quotidianamente e seguire le lezioni per un certo numero di ore» (Inf. 38).

In riferimento all'italiano insegnato, nel contesto africano, dove studenti e docenti non hanno sempre occasioni di confrontarsi con modelli elaborati di lingua, dalla nostra ricerca si evince che l'89% si concentra sulla produzione scritta e l'87% dei docenti focalizza l'attenzione sulla produzione orale. Le abilità di ricezione restituiscono delle percentuali più basse rispettivamente con 58% (ricezione orale) e 57% (ricezione scritta). Questi risultati confermano una tendenza già rilevata da De Mauro tre decenni fa: «La comprensione di parole e frasi è stata tradizionalmente oggetto di attenzione e di analisi in una misura assai più modesta della produzione e delle forme e strutture poste in essere dalla produzione linguistica» (De Mauro 1994, 3). Per i docenti africani il limitato sviluppo dell'abilità di ricezione orale in classe è determinato anche dalla carenza delle glottotecnologie (quali laboratori linguistici e informatici): «C'è una pessima comunicazione orale in italiano e uno scarso uso delle nuove tecnologie» (Inf. 07). Occorre notare che anche le interruzioni prolungate e frequenti della corrente elettrica non rendono possibile una programmazione sistematica e continua delle tecnologie in classe (Inf. 43).

L'assenza di un utilizzo sistematico delle tecnologie nelle classi di italiano giustifica la scelta di continuare ad usare approcci didattici tradizionali. Questa tendenza viene confermata dai dati quantitativi della nostra indagine, dove i due approcci predominanti sono l'approccio comunicativo (67%) e grammaticale-traduttivo (48%). Anche nei casi in cui vengono usati dei manuali didattici moderni e aperti a metodologie didattiche basate sulla centralità dell'apprendente e orientate verso le nuove tecnologie, in molti casi l'insegnamento dell'italiano segue ancora prevalentemente un approccio grammaticale-traduttivo. I manuali moderni sono in effetti molto costosi per gli studenti africani e i docenti non riescono a sfruttare le attività collegate alla dimensione multimediale e audiovisiva inserite in tali manuali. L'uso delle fotocopie (spesso in bianco e nero) consente agli studenti di lavorare in piccoli gruppi

sviluppando l'apprendimento cooperativo, ma non rende possibile, o perlomeno limita, lo sviluppo dei canali multisensoriali che invece accelerano il processo di apprendimento linguistico. Freddi (1990, 24) sostiene a questo proposito che: «nel momento in cui l'insegnamento si fa bisensoriale come con l'audiovisivo o anche, se possibile, multisensoriale [...], l'esperienza di apprendimento si fa più completa e produttiva».

In molti paesi, da qualche anno si adotta l'approccio denominato Bring Your Own Device che prevede l'utilizzo in classe dei dispositivi tecnologici già posseduti dagli studenti. Questo approccio comporta l'annullamento dei costi per l'acquisto di tecnologie fisse e mobili da parte dell'Ente formativo e il risparmio di tempi e energie generalmente necessari per l'alfabetizzazione informatica degli utenti (La Grassa 2021, 249). Affinché tale approccio funzioni nel contesto africano, risulta imprescindibile che sia messa a disposizione degli studenti una efficiente connessione Internet gratuita o economica. Non a caso, quando durante la pandemia da Covid-19 i docenti chiedevano agli studenti di usare i loro strumenti per portare avanti la didattica «l'iniziativa è durata poco di fronte alle diverse lamentele degli studenti: non ci sono soldi per la connessione internet» (Inf. 43).

7 I percorsi universitari online: il caso del Consorzio ICoN

Se le condizioni socioeconomiche da una parte e burocratiche dall'altra non rendono sempre possibile l'immigrazione degli africani in Italia per motivi di studio, una via percorribile per superare, in parte, queste barriere è la formazione a distanza. Negli ultimi due decenni alcuni studenti residenti in Africa, hanno conseguito il diploma di laurea attraverso percorsi formativi a distanza. In questa sede facciamo riferimento al Corso di laurea triennale in *Lingua e Cultura Italiana per Stranieri* erogato interamente on line dal Consorzio ICoN per conto delle 16 università socie collocate in varie città della Penisola. Nato nel 1999 con lo scopo di promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana nel mondo attraverso l'*e-learning* e le nuove tecnologie, dalla prima sessione di laurea (autunno 2004) ad oggi (dicembre 2024), dei 431 laureati, 11 (2,5%) risiedono in Africa. Dei 70 paesi di provenienza dei laureati, 8 (corrispondenti all'11%) sono africani (Camerun, Egitto, Etiopia, Kenya, Sudafrica, Ciad, Mozambico e Tunisia). Questi dati ci consentono di fare almeno tre osservazioni. La prima è che, a nostro avviso, questi percorsi formativi delle università italiane in Africa possono e devono essere adeguatamente divulgati nelle scuole e università africane, ma anche nelle rappresentanze diplomatiche italiane in Africa. La seconda osservazione è che, nonostante l'esiguità dei dati finora registrati, uno dei motivi per cui l'*e-learning* è utile viene confermato: quello di

raggiungere luoghi difficilmente accessibili dai percorsi formativi tradizionali. Ne è un esempio il Ciad, paese dove ci sono pochissimi italiani (appena 34 su un totale di 70.511 in tutto il continente africano secondo i dati della Fondazione Migrantes 2024) e dove non esiste neanche un ente formativo per la diffusione dell'italiano (Siebetcheu 2021). In definitiva, la presenza dei corsi IcoN e di altri progetti di cooperazione con università che offrono percorsi didattici online, l'uso della Rete come finestra ideale per tuffarsi nella realtà culturale italiana sono alcuni esempi che dimostrano, nonostante i limiti osservati in precedenza, che lo spazio linguistico dell'italiano globale e virtuale in cui si muovono gli africani si sta sempre più allargando.

8 **La televisione italiana per l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana**

Se la televisione è stata prima un «modello» (De Mauro 1963) e poi uno «specchio» (Simone 1987) per gli italiani, per gli africani, a nostro avviso, è stata un vero e proprio «trampolino» (Siebetcheu 2021) che ha consentito alla lingua italiana di raggiungere famiglie che altrimenti non avrebbero mai avuto l'occasione di imparare l'italiano senza uscire di casa o del paese. Uno dei paesi africani dove la televisione ha avuto un ruolo fondamentale è la Tunisia. Come osserviamo in uno studio precedente, grazie ad una collaborazione tra il governo italiano e quello tunisino in occasione dei Giochi Olimpici di Roma 1960, RAI 1 divenne il primo canale televisivo in Tunisia visto che la prima rete televisiva nazionale iniziò le sue trasmissioni solo nel 1966. In questo modo, la lingua italiana entrò saldamente nella vita quotidiana dei tunisini (Siebetcheu 2021). «Per questo motivo, non è raro imbattersi in tunisini che parlano correntemente l'italiano avendolo imparato solo dalla RAI» (Dalla Vecchia 2010). Oltre ad aver consentito a molti tunisini di imparare l'italiano in modo spontaneo, alla metà degli anni '80 la televisione italiana è stata alla base del boom delle iscrizioni ai corsi (serali, universitari, IIC, DA) frequentati da un numeroso pubblico di impiegati(e) e addirittura di casalinghe (Somai 2018 cit. in Siebetcheu 2021, 310). A questo proposito un informante osserva quanto segue: «c'è anche da dire che l'italiano è veicolato benissimo dalla RAI. C'è stata tutta una generazione di tunisini che ha imparato l'italiano guardando la televisione, perché la RAI era captata come segnale prima ancora che ci fosse la televisione tunisina» (Inf. 02).

In riferimento all'uso attuale della televisione italiana in Africa, il 38,3% degli informanti dichiara di guardare i programmi televisivi italiani. Questa percentuale, che riteniamo molto elevata per un continente come l'Africa, dimostra che grazie alla televisione

l'italiano è ben presente nella vita quotidiana degli africani. La televisione è pertanto una finestra culturale che si può sfruttare in ambito didattico anche attraverso l'uso di Internet. In effetti, il 59% degli studenti dichiara di accedere frequentemente ai siti internet in lingua italiana, per informarsi (48%), formarsi (24%) e divertirsi (28%). Gli informanti che visitano i siti internet in lingua italiana per formarsi lo fanno prevalentemente per studiare la lingua italiana (12%) accedendo ai siti di editori specializzati nella didattica dell'italiano a stranieri, come Edilingua e Alma edizioni. Lo studio dell'italiano avviene, inoltre, grazie alle numerose applicazioni per apprendere l'italiano o semplicemente accedendo al motore di ricerca Google per conoscere il significato di una parola. Un altro gruppo di informanti, corrispondente anche in questo caso al 12% del totale, è più interessato a guardare la televisione per approfondire temi specifici legati al futuro percorso accademico.

Nonostante l'accessibilità limitata a Internet, molti informanti dichiarano di guardare la televisione tramite Internet nell'ambito dei corsi di italiano o autonomamente e comunque seguendo i consigli dei loro docenti di italiano. In questo senso, sottolineiamo che molte delle trasmissioni televisive segnalate dai nostri informanti figurano tra quelle che, secondo Diadori (2011, 385), fanno parte dei programmi più utilizzati nella didattica dell'italiano da parte dei docenti: l'informazione, il film, il *talk-show*, ma anche i cartoni animati e i documentari. In questa ottica, «nei programmi televisivi sono presenti, oltre allo standard, molte delle varietà del repertorio linguistico italiano contemporaneo, oltre alle varie lingue presenti sul territorio» (Diadori 2011, 382). Le trasmissioni televisive indicate dai nostri informanti consentono di osservare diversi parametri di variazione legati alla provenienza geografica, allo strato sociale dei parlanti, alla situazione comunicativa, alla varietà diamesica, all'argomento dell'interazione e alla diversa codificazione e decodificazione del messaggio: *film* (dialetti, varietà regionali, italiano colloquiale, italiano standard parlato-recitato); *telegiornale* (parlato controllato, parlato scritto letto ad alta voce); *talk-show* (parlato-parlato), *reality show* (parlato spontaneo). Si sono però verificati, come ci ricorda un informante, casi di docenti che «insegnavano un italiano che non derivava dal vissuto quotidiano, cioè non era la lingua che si parla in Italia. [...] Non avevano l'accento straniero, conoscevano i proverbi, guardavano la Rai in tv, ma il loro italiano non corrispondeva a quello che si usa in Italia» (Inf. 10). Per evitare questi problemi, molti docenti usano la televisione in modo sistematico nelle loro lezioni. Ad esempio, durante il periodo della pandemia di Covid-19, in Etiopia, «quando è stato possibile, siamo partiti dalle conferenze stampa di Fontana e di Conte sull'emergenza coronavirus per sviluppare l'abilità del prendere appunti» (Inf. 26).

9 Alcune conclusioni

Alla luce di quanto illustrato in questo contributo, si può osservare che nonostante l'utilizzo dei dispositivi tecnologici 'digitali' sia ancora limitato in molte aree dell'Africa, gli strumenti audiovisivi 'tradizionali' vengono impiegati con risultati positivi, seppur migliorabili, nei percorsi di educazione linguistica. La duplice sfida, molto importante, e da vincere, è sicuramente quella della questione delle glottotecnologie nei contesti precari (spesso nelle aree rurali dove manca l'energia elettrica e scarseggiano le infrastrutture tecnologiche). Dalle nostre riflessioni possiamo osservare che ciò che conta quando si parla di glottotecnologie in Africa non sono soltanto gli strumenti (che in alcuni casi possono essere obsoleti) ma soprattutto la connettività (Internet) e l'accessibilità (veloce, economica, o meglio ancora, gratuita). Considerando i problemi legati alla connessione a Internet in molte aree rurali, una prima soluzione può essere quella di investire nella didattica asincrona attraverso piattaforme o applicazioni che consentono agli studenti di attingere al *repository* da qualsiasi luogo, su qualsiasi dispositivo online e offline. Un'altra questione dolente è legata ai fattori economici e burocratici che impediscono molti docenti e studenti ad ottenere il visto d'ingresso per corsi di laurea, di aggiornamenti o di lingua. Di fronte a tali barriere, i corsi online possono essere utilizzati per intercettare di fatto un pubblico che non avrebbe la possibilità di iscriversi ad un corso di lingua o di laurea in Italia. Risulta però fondamentale un serio impegno per la formazione specifica dei docenti, su temi quali la realizzazione di materiali didattici online e l'allestimento di ambienti di apprendimento. I percorsi online non devono però sostituire le esperienze dirette in Italia, seppure per soggiorni brevi. Altrimenti si corre il rischio di avere una generazione che crescerà conoscendo l'Italia solo tramite Internet, quando invece, nonostante tutti i limiti illustrati in questo contributo, l'italiano in Africa risulta essere molto più di una lingua straniera, appresa e insegnata con passione e motivazione, a differenza di molte aree geografiche con una forte e storica presenza di emigrati italiani dove invece l'italiano risulta in crisi (Coccia et al. 2021).

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Santipolo, M. (a cura di) (2003). *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*. Roma: Bonacci editore.
- Baldelli, I. (a cura di) (1987). *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, Treccani.
- Coccia, B.; Vedovelli, M.; Barni, M.; De Renzo, F.; Ferreri, S.; Villarini, A. (a cura di) (2021). *Italiano2020. Lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...* Roma: Editrice Apes.
- Corino, E. (2014). «Formare insegnare 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie». *Ricognizioni. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 1, 163-76.
- D'Amore, M.; Luzi, M. (2024). «Come millennials e Gen Z vivono, imparano e si relazionano nel digitale». *Agenda Digitale. Rubrica Cultura e società digitali*.
- Dalla Vecchia, C. (2010). «L'italiano in Tunisia: Situazione attuale e prospettive future». *Bollettino Itals*.
- De Mauro, T. (1963). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (1981). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1994). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2018). *Educazione linguistica democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T.; Vedovelli, M.; Barni, M.; Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, P. (2011). «L'uso didattico del testo audiovisivo». Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, 381-93.
- Freddi, G. (a cura di) (1987). *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*. Firenze: Le Monnier.
- Freddi G. (1990). *Azione, gioco, lingua*. Padova: Liviana.
- La Grassa M. (2021). «Rete, glottotecnologie e didattica online per l'italiano all'estero». Coccia et al. 2021, 238-58.
- Simone R. (1987). «Specchio delle mie lingue». *Italiano & Oltre*, 2, 53-9.
- Siebetcheu, R. (2021). *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre) coloniale agli scenari futuri*. Pisa: Pacini.
- Siebetcheu, R. (2024). «L'insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto odierno». Siebetcheu, R. (a cura di), *La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana*. Siena: Edizioni Unistrasi, 13-45.
- Villarini, A. (2021). «Il sistema formativo per l'italiano L2: il quadro generale». Coccia et al. 2021, 183-211.