

# Lingue romanze in Africa

a cura di

Simone Celani, Chiara Celata e Oreste Floquet





Collana Studi e Ricerche 101

Studi umanistici  
Serie Studies in European Linguistics

# Lingue romanze in Africa

*a cura di*

*Simone Celani, Chiara Celata e Oreste Floquet*



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ EDITRICE

2021

Copyright © 2021

**Sapienza Università Editrice**

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

[www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)

[editrice.sapienza@uniroma1.it](mailto:editrice.sapienza@uniroma1.it)

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-9377-171-9

DOI 10.13133/9788893771719

Pubblicato a marzo 2021



Quest'opera è distribuita  
con licenza Creative Commons 3.0 IT  
diffusa in modalità *open access*.

In copertina: Marco Palombi, *Scuola*, Burkina Faso – Pikioko.

# Indice

1. Le lingue europee nello spazio linguistico africano <i>Barbara Turchetta</i>	1
2. Francese e portoghese in Africa: aspetti contrastivi <i>Simone Celani, Chiara Celata, Oreste Floquet</i>	15
3. Langues romanes en Guinée équatoriale <i>Adeline Darrigol</i>	39
4. La storia dietro la lingua: i primi trent'anni del portoghese in Africa orientale (1497/1527) <i>Francesco Genovesi</i>	65
5. L'apport des recherches africaines aux études sur le français <i>Béatrice Akissi Boutin</i>	91
6. L'identité francophone au Ghana: ébauche d'une enquête sur les représentations sociales <i>Giovanni Agresti, Koffi Ganyo Agbefle</i>	107
7. Le problème anglophone au Cameroun et la question de l'avenir de la langue française en Afrique <i>Paul Zang Zang</i>	127





# 1. Le lingue europee nello spazio linguistico africano<sup>1</sup>

*Barbara Turchetta*

## 1.1. La scoperta del continente e il colonialismo europeo

La relazione secolare ormai indissolubile tra i continenti europeo ed africano vede nelle società contemporanee il risultato di stratificate commistioni, intense relazioni politiche, pregnanti dominazioni culturali e linguistiche, che hanno dato origine a numerose ideologie pro e contro il rapporto con la vecchia Europa. L'intenso rapporto tra i due universi culturali, già a partire dai primi contatti del XVI secolo, ha reso le società africane e quelle europee più vicine, più simili nei loro affliti innovativi in un rapporto, che nelle parole di Bernardi (1998: 12) viene «nutrito dalla memoria storica delle strutture sociali e politiche, che sopravvivono nella complessa articolazione degli Stati moderni».

La spartizione coloniale europea del continente africano avviene con la conferenza di Berlino del 1884-1885, durante la quale gli Stati europei già presenti nelle relazioni commerciali e nei rapporti politici con i diversi territori del continente nero, stabiliscono in accordo fra loro i confini politici dei neo-nati imperi coloniali (UNESCO 1998). Va ricordato che già secoli prima, con la progressiva conquista del Regno del Congo ad opera della corona portoghese, l'aggressione al potere politico tradizionale africano era cominciata, così come ormai avanzate, alla fine del XIX secolo, erano le opere di assimilazione culturale e di evangelizzazione cristiana del continente. La divisione dell'Africa avviene nel corso della conferenza tardo ottocentesca, tracciando indissolubili frontiere politiche

---

<sup>1</sup> *Questo articolo è stato valutato in modo collaborativo da Raymond Siebetcheu che ha potuto dialogare con l'autrice in modo approfondito e non anonimo tanto sul piano della forma che del contenuto. Barbara Turchetta rimane, naturalmente, l'unica responsabile delle scelte fatte e delle possibili imperfezioni.*

spesso non rappresentative degli effettivi confini culturali e linguistici del continente; tali frontiere nel corso dei decenni successivi diventeranno linguistiche nella scelta delle lingue ufficiali ma separeranno soprattutto delle differenze ideologiche.

L'Africa occidentale si frammenta in territori francesi, inglesi e portoghesi, che sono tali soltanto per le diverse amministrazioni coloniali. Lo stesso destino hanno i territori australi e orientali del continente, controllati soprattutto dal Regno Unito, come parte del grande impero britannico che si estende anche nel continente asiatico. Il complesso mosaico di tessere a motivazione politica, si sovrappone ad altri mosaici, fatti di differenze culturali, linguistiche, artistiche, sociali, religiose, che solo parzialmente trovano assetti distinguibili nelle frontiere politiche dei governi coloniali prima e indipendenti poi (Turchetta2003).

La politica linguistica coloniale condusse a scelte di comunicazione e formazione nel continente africano non particolarmente dissimili, nel confronto tra i diversi imperi coloniali. Come ampiamente documentato (cfr. fra gli altri Ki-Zerbo 1977, Turchetta 2008) la scelta francese fu quella di delimitare anche fisicamente la presenza dei coloni francesi e di fornire a loro e alle loro famiglie tutte quelle forme di servizio come la scuola, l'assistenza sanitaria, il controllo territoriale, sulla base di quanto già offerto a livello governativo nella madrepatria. Va anche ricordato che fu solo la corona britannica a favorire lo studio e l'apprendimento delle lingue locali da parte degli ufficiali del proprio esercito di stanza non solo in Africa, ma anche nelle propaggini dell'impero britannico in Asia, come nel caso dell'India. Questo tipo di servizio fu del tutto analogo nelle colonie portoghesi, con la differenza che gli inglesi ebbero fra tutti un approccio più morbido alla scolarizzazione dei nativi, favorendo la loro alfabetizzazione in inglese attraverso la formazione degli autoctoni nelle scuole missionarie, cattoliche e protestanti. Nella seconda metà del XIX secolo, l'era coloniale vide ad opera soprattutto della corona britannica e da parte della Santa Sede un'opera intensa di evangelizzazione del continente, con la riapertura dei nuovi piani di espansione missionaria, cattolica e protestante, che andarono ad intensificare la prima opera missionaria, della prima fase di evangelizzazione del continente dei secoli XVI e XVII ad opera dapprima dei Gesuiti e successivamente dei Padri Francescani Minori (cappuccini). I nuovi ordini religiosi ottocenteschi, fra cui quelli cattolici dei Padri Bianchi, dei Comboniani, dei Salesiani, si pongono spesso come ponti e mediatori fra le realtà linguistiche e culturali locali e

le esigenze amministrative coloniali di controllo del territorio. Questo compito strategico di mediazione motiva l'apertura di scuole professionali da parte di alcuni ordini religiosi, per dare agli autoctoni un ruolo subalterno ma specializzato, consentendo una alfabetizzazione più diffusa e soprattutto una maggiore espansione della lingua europea, fondamentale per la gestione della relazione di lavoro tra operai e contadini africani da un lato e amministratori coloniali dall'altro.

L'era positivista e lo sviluppo del pensiero evolucionista nelle scienze della seconda metà dell'800 favoriscono il diffondersi dell'esigenza scientifica di indentificare il diverso in un esotico etnico, del quale mettere in risalto l'inferiorità sociale, culturale, di necessario dominio e controllo per mano europea. La stigmatizzazione dell'esotico viene sostenuta da elementi prototipici che sottolineano la differenza. Fra questi, la descrizione delle lingue africane, ad opera di missionari cattolici e protestanti che, riprendendo soprattutto antiche descrizioni dei primi missionari cinquecenteschi e seicenteschi, evidenziano povertà grammaticale e lessicale, inadeguatezza espressiva delle lingue autoctone, esaltando nel contempo l'esigenza di diffondere le lingue europee in contesti scolastici missionari, per garantire una corretta evangelizzazione e diffusione dei sacri testi.

Al di fuori delle scuole religiose e dei contesti lavorativi, gli autoctoni sono però esclusi da ogni contesto di socializzazione con funzionari degli Stati coloniali, militari europei e loro famiglie. Le città che si sviluppano in Africa in era coloniale presentano urbanisticamente una netta separazione tra gli spazi urbani e residenziali dei bianchi, e i quartieri in cui la popolazione locale può vivere. La tendenza a distinguere e rendere distanti ma anche paralleli i due mondi culturali e linguistici di epoca coloniale, separando nella vita gli autoctoni dagli europei è verosimilmente alla base di una mancata europeizzazione linguistica del continente.

## 1.2. I paesi indipendenti e le loro scelte politiche

Pur rappresentando nella totalità dei Paesi dell'Africa nera il ruolo di lingue ufficiali dei Paesi indipendenti di oggi, le lingue europee continuano ancora oggi ad avere un ruolo subalterno nei repertori dei loro parlanti africani, per i quali fondamentali alla comunicazione e soprattutto all'identificazione di una identità linguistica e culturale di individuo, continuano ad essere le lingue materne e veicolari di appartenenza africana. Le lingue materne hanno in Africa nera una connotazione ben

diversa rispetto a quella europea. I nuclei familiari ristretti africani (genitori e figli) si frangono spesso in famiglie allargate a denotazione clanica, dove la figura del padre nella trasmissione linguistica è recessiva, rispetto a quella della famiglia allargata della madre, alla quale il bambino fa riferimento per la sua crescita educativa. La lingua materna è la lingua del villaggio di origine, in cui si cresce con la madre, villaggio dal quale a partire dall'età adolescenziale il bambino spesso si allontana, agevolando l'acquisizione spontanea di nuove lingue africane.

In tali peculiarità delle dinamiche di trasmissione linguistica risiedono le motivazioni relative all'elevata eterogeneità linguistica del continente, che si riflette anche in espressioni culturali variegata davvero sorprendenti: i repertori africani contano un totale di 2157 lingue vive, di cui 1542 Niger-Congo, 221 Nilo Sahariane, 377 Afroasiatiche e 17 Khoisan, quelle più a rischio di sopravvivenza (Turchetta2008).

L'estrema ricchezza linguistica del continente nero, unitamente agli esiti delle politiche coloniali, comunque deboli nel diffondere le lingue europee, fornisce e garantisce in era contemporanea una forte vitalità di moltissime lingue e una estrema varietà di repertorio per i loro parlanti. Se si guarda a questo mosaico linguistico in una dimensione geografica, come si può osservare alla figura 1. per il solo Golfo di Guinea, si vede chiaramente come la sovrapposizione nelle competenze sia quanto mai viva.

Alcuni dei Paesi rappresentati sulla carta sono particolarmente significativi per la compresenza di numerose lingue appartenenti a famiglie linguistiche diverse e per la sovrapposizione di più lingue di colonizzazione. Il Ciad ad esempio vede la compresenza di francese (F) e arabo (A) con lingue sahariane (in viola) e lingue ciadiane (in arancio e giallo). Il Camerun presenta una sovrapposizione di due lingue ufficiali: francese (F) e inglese (I), la presenza di lingue bantoidi (verde scuro), bantu (verde chiaro) e ciadiche (arancio).

Le difficoltà oggettive nella gestione dei servizi dello Stato fra cui la scuola, in più lingue, rappresentative dell'insieme della popolazione di un Paese, comporta come conseguenza un alto tasso di analfabetismo in molti Paesi africani, con una media del 40-60% della popolazione adulta non in grado di leggere e comprendere la lingua ufficiale. I tassi di analfabetismo più alti sono per le donne, in particolare nei Paesi dell'area saheliana come il Niger, il Mali, il Burkina Faso, dove il francese lingua ufficiale non è la sola lingua da considerare per le percentuali di alfabetizzazione, nelle quali vengono inclusi anche gli

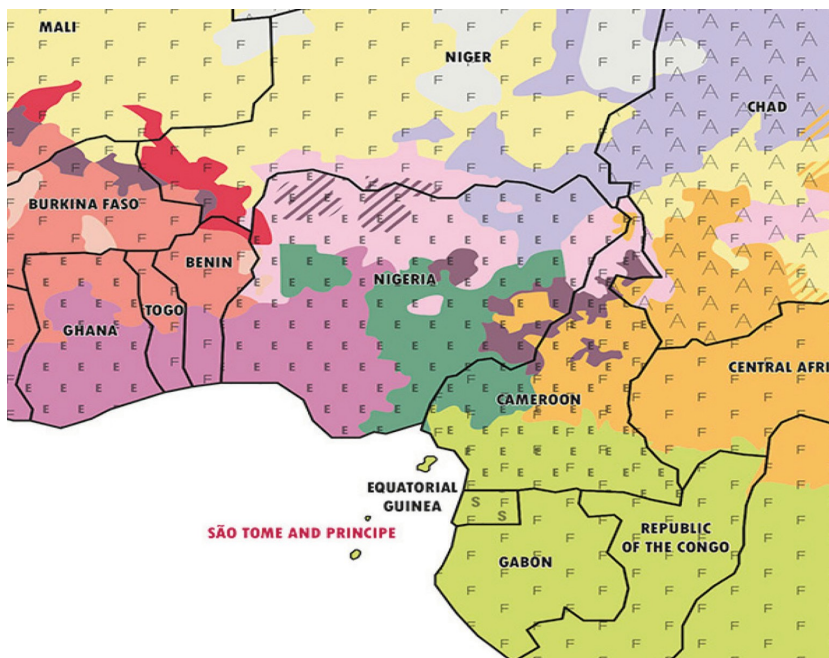


Fig. 1.1. Sovrapposizioni linguistiche nei repertori del Golfo di Guinea.

alfabetismi indotti per la popolazione maschile dalle scuole coraniche che insegnano solo a leggere in arabo i testi sacri dell'Islam.

Il ruolo della scuola e dunque del processo di scolarizzazione è fondamentale per comprendere la relazione tra lingue europee e popolazione nei paesi africani. Un curriculum tipico della scuola primaria prevede, secondo le indicazioni dell'UNESCO, recepite dalla quasi totalità dei Paesi africani, una lingua curricolare materna per i primi tre anni di scolarizzazione, secondo uno schema come quello qui di seguito presentato:

Tab. 1.1. Distribuzione tipo delle lingue e delle discipline curriculari, scuola primaria – Paesi dell'Africa subsahariana.

Anni scolastici scuola Primaria	Lingue	Discipline
I-III	Lingua materna della maggioranza della classe	Lingua e Grammatica della L1, Matematica
I-III	Lingua ufficiale	Lingua e Grammatica come L2
IV-VI (VII)	Lingua ufficiale (inglese, francese o altra europea)	Lingua e Grammatica, Matematica, Scienze integrate, Studi sociali, Arti creative, Sport, Religione

Se ci si fermasse ad una sola considerazione numerica, relativa al numero e alla tipologia di lingue adottate come mezzo di istruzione, non si potrebbe comprendere appieno l'insieme dei fattori da considerare come oggettivo ostacolo alla alfabetizzazione del continente. Un lungo dibattito scientifico ma anche politico vede da decenni impegnati i fautori dell'introduzione delle lingue materne nella scuola in Africa; tale processo viene inteso come indispensabile, per accrescere il numero di africani in grado di comunicare in una lingua spendibile nel proprio Paese e all'estero e soprattutto in grado di agire nel proprio territorio, sia nei contesti lavorativi, che nelle relazioni con lo Stato e con i suoi servizi. Praah (2005) nell'affrontare il tema, sottolinea come una lingua di istruzione sia in ogni società lo strumento attraverso il quale si costruisce l'egemonia e il potere. Per tale motivo, lo stesso studioso afferma l'esigenza di considerare le lingue materne africane come strumento fondamentale dello sviluppo dell'individuo e della sua capacità di affermarsi: "Cultural freedom and African emancipation cannot be cultivated, expanded or developed where the language of instruction is different from the languages or language normally speak in their everyday lives" (Praah 2005:27).

Il dibattito ideologico sulla necessità di considerare tutte le lingue materne nell'istruzione scolastica è vivacissimo e non considera come centrale la problematica relativa alle difficoltà di documentazione di molte lingue del continente e di standardizzazione delle forme grafiche idonee all'inserimento di quelle lingue in forme di scrittura riconoscibili per i loro parlanti.

La compresenza di molte lingue, le notevoli differenze sociali, insieme al frequente degrado culturale che nelle aree di maggior svantaggio economico si riscontra, si sommano ai sempre più frequenti squilibri naturali, legati alla profonda trasformazione del territorio africano e delle sue risorse (Adegbiya 1994, Broch Utne e Hopson 2005). Molte lingue insieme agli universi culturali che esse rappresentano vivono una condizione di crisi, che non va a favore di una effettiva alfabetizzazione linguistica in una lingua europea (quella ufficiale). Le cause di questo squilibrio e del progressivo depauperamento delle società africane sono da individuarsi in un insieme di fattori scatenanti il cambiamento, da un punto di vista ambientale, economico, sociale e culturale. Una comunità minacciata (Figura 1.2.) che viene spinta verso il degrado può vedere alterato il suo habitat naturale, a causa della crescita demografica accelerata, che comporta uno sfruttamento eccessivo delle risorse naturali, una conseguente riduzione della biodiversità generata dalla



Fig. 1.2. Dinamiche dello squilibrio in una comunità minacciata.

deforestazione, che comporta desertificazione (Maffi 2001). Il degrado dell'habitat urbano comporta analoghe conseguenze alle caratteristiche culturali e sociali degli individui che vi abitano (Fardon e Furniss 1994, Turchetta 2012). Il degrado dell'habitat innesca cause dello squilibrio umano che potremmo sommariamente includere in quattro diverse tipologie, così come di seguito illustrato.

Il degrado economico è causa e conseguenza del degrado culturale che porta le lingue ad impoverirsi nel loro contenuto simbolico e nella loro forza comunicativa. Un ecosistema linguistico è inserito in un contesto culturale di cui subisce l'influsso, la forza ma anche le dinamiche di erosione, quando il contesto culturale nel quale la lingua si inserisce è a rischio di sopravvivenza (Grenoble e Whaley 2005, Mufwene 2001). Le lingue materne rappresentano in quest'ottica un elemento centrale nell'equilibrio socioculturale di una società e sono nel contempo anche una possibile causa di squilibrio, secondo le dinamiche qui di seguito presentate.

### 1.2.1. Cause dello squilibrio 1: bilancio dello Stato e budget destinato alle lingue minoritarie

La sopravvivenza di una lingua spesso non è ecosostenibile in termini economici e di programmazione della sua tutela. Ancora oggi un numero esiguo di lingue africane fa riferimento ad uno standard scritto; i costi di gestione di processi di standardizzazione delle lingue, con la conseguente produzione di materiali didattici per le scuole sono elevatissimi e non possono essere stanziati per tutte le lingue materne compresenti in un Paese.

Grande attenzione viene posta a livello governativo ai curricoli scolastici, poca attenzione alla formazione permanente degli insegnanti, che sono spesso inadeguati al compito, relativo all'insegnamento in più lingue. L'alfabetizzazione in lingua ufficiale prevede una alta professionalità degli insegnanti, chiamati a guidare l'apprendimento per una lingua, che nel repertorio degli allievi è di fatto una lingua estranea.

A tal proposito, va considerato che il percorso formativo degli insegnanti e la loro remunerazione non sono adeguati all'introduzione delle lingue materne nel curriculum scolastico. I risultati di tali carenze formative nei formatori è la scarsa qualità delle metodologie di insegnamento.

### **Cause dello squilibrio 2: lo svantaggio sociale ed economico delle aree rurali**

Gli studi dedicati allo sviluppo delle abilità comunicative, focalizzate sulla disponibilità dei servizi educativi a confronto tra aree rurali e urbane hanno messo in evidenza come sussistano sostanziali differenze tra il comportamento linguistico dei centri urbani e le aree rurali, rispetto alle lingue materne. La coabitazione nelle città di parlanti provenienti da aree regionali diverse e lingue materne diverse li spinge verso l'uso di lingue veicolari, talvolta forme pidginizzate di altre lingue africane o di origine europea; in tali contesti risulta difficile individuare le lingue materne più idonee per l'insegnamento. La sopravvivenza delle lingue materne nei contesti rurali è spesso messa a rischio dall'assenza di una loro adeguata documentazione e valorizzazione in termini culturali (Evans 2010, Gippert *et al.* 2006). Si tratta di ecosistemi umani che in contesti ambientali fortemente compromessi tendono all'estinzione (Dixon 1998, Nettle e Romaine 2000).

Gli abitanti delle città sono spinti ad una ricchezza di repertorio maggiore e ad una disponibilità più ampia di lingue di maggiore diffusione. Il beneficio economico che un parlante adulto trae dalla competenza in una lingua veicolare è enorme; un caso emblematico della supremazia delle lingue veicolari è rappresentato dall'hausa, lingua materna ma soprattutto seconda, parlata nella Nigeria settentrionale e lungo le rive del fiume Niger in area saheliana, in diversi Paesi (Burkina Faso, Mali, Niger). L'hausa è la lingua del commercio e risulta fondamentale conoscerla, per la facilità di interazione maggiore nelle transazioni economiche,



cosa che spinge la popolazione adulta, soprattutto maschile, ad impararla, a discapito del francese o dell'inglese lingue ufficiali dei diversi Paesi ma non transnazionali come invece è l'hausa.

### **Cause dello squilibrio 3: la difficile sostenibilità delle lingue materne per la scolarizzazione**

Come già precedentemente osservato, sia a livello politico che a livello ideologico il dibattito relativo all'inserimento delle lingue materne nell'istruzione scolastica è estremamente acceso. Alcuni Paesi africani hanno voluto individuare un numero ristretto di lingue autoctone ampiamente diffuse anche come lingue seconde, per considerarle come lingue nazionali da inserire nei servizi dello Stato, fra cui l'istruzione. Tale scelta ha condotto alcune lingue africane a crescere sia nel numero dei loro parlanti, sia nello status sociale ad esse attribuito.

## **1.3. Lingue materne, lingue europee e sviluppo umano**

Le lingue materne inserite nella scuola come strumento di insegnamento possono dirsi efficaci per la comunicazione solo in aree rurali caratterizzate da monolinguisimo, anche se come già detto, spesso le singole lingue materne non sono state oggetto di descrizione sufficiente a rendere adeguata la produzione di materiali didattici.

Il difficile reclutamento di insegnanti qualificati, l'indispensabile processo di standardizzazione e individuazione di una koinè, la conseguente difficile produzione di materiali didattici risultano le motivazioni principali al fallimento di molti tentativi di insegnamento nelle lingue materne.

A tale proposito è stato inoltre dimostrato che nonostante la creazione di una «varietà colta» della lingua materna inutilizzabile nella comunità di appartenenza, i programmi in lingua materna possono addirittura danneggiare le potenzialità espressive dei parlanti nelle discipline scolastiche (Bunyi 1999, Nannyonjo 2009).

Le decennali campagne dell'UNESCO (Ouane e Glanz 2010, Mufwene 2002, UNESCO 1953) a favore dell'alfabetizzazione in lingua materna hanno notevolmente influito sulle decisioni dei diversi Paesi assunte in materia di pianificazione linguistica nell'istruzione scolastica. La quasi totalità dei Paesi dell'Africa nera ha adottato negli ultimi venti anni una pratica di inserimento delle lingue materne come curricolari

nei primi tre anni della scuola primaria, lasciando che le lingue ufficiali di retaggio coloniale venissero gradualmente a sostituire nell'insegnamento quelle materne, tra il terzo ed il quarto anno del primo ciclo scolastico. L'applicazione delle indicazioni delle Nazioni Unite ha spinto diversi Paesi ad investire finanziamenti pubblici volti da un lato a fornire degli standard grafici per le lingue, non sempre agili da individuare (Turchetta 2008), dall'altro a produrre ingenti quantità di materiali didattici nelle lingue locali, che potessero rappresentare una guida ad uso di insegnanti ed allievi. A distanza da almeno trenta anni dalla prima introduzione delle pratiche bilingui nella scuola, i risultati di tale processo sono tutt'altro che lusinghieri. La prova più evidente di come la pianificazione dell'insegnamento bilingue sia andato nel tempo a detrimento dell'effettiva crescita culturale degli allievi, deriva dai dati relativi al numero di allievi della scuola primaria che raggiungono la fine del percorso (il quinto anno per alcuni Paesi, il settimo anno per altri). Le informazioni che UNESCO (2019) fornisce a proposito, mostrano come Paesi in cui la formazione scolastica è monolingue e nella lingua ufficiale, i tassi di successo sono i più alti: Namibia (92%), Angola (76%); nella seconda fascia di successo scolastico si colloca la Tanzania (88%), che ha adottato dall'indipendenza in poi una politica linguistica orientata su due lingue ufficiali, il kiswahili lingua seconda della totalità della popolazione, e l'inglese. I tassi di successo più bassi sono quelli dei Paesi dove la scuola si orienta verso la lingua materna come curricolare nei primi tre anni della scuola primaria (Mozambico 49%, Uganda 64%, Ghana 63%).

Totalmente isolato in termini di scelte linguistiche per la scuola risulta il Sud Africa che dal 1994, con il crollo del regime di apartheid, ha adottato una politica linguistica orientata verso 11 lingue ufficiali (Makalela 2014), con l'ambizione di introdurle tutte nell'insegnamento scolastico. Le difficoltà insite in una scelta di questa natura riguardano sia gli enormi costi di gestione della docenza, per insegnanti che devono essere reclutati per le diverse lingue, sia l'assenza di materiali didattici adeguati nell'insegnamento disciplinare (matematica, scienze e così via). I dati sul successo scolastico mostrano nel loro insieme la difficile azione di inserimento delle lingue materne nella scuola; si tratta di una scelta di estrema complessità che prevede anche importanti investimenti economici, spesso non considerati a livello governativo. A tale proposito, azioni di politica linguistica volte al riconoscimento delle lingue materne nel settore dell'educazione

non hanno spesso come conseguenza un investimento adeguato di capitali. La prova di tale discrepanza che va ad incrinare il successo altrimenti evidente nell'introduzione di lingue curriculari autoctone nella scuola, viene dall'esperienza dell'Etiopia, che negli ultimi due decenni ha investito molto nel settore scolastico, raggiungendo positivi risultati, grazie anche agli aiuti internazionali (Nekatibeb 2007, Siebetcheu 2010, USAID 2019).

I dati e le considerazioni fin qui presentate mostrano con chiarezza come le pratiche di diffusione delle lingue ufficiali europee scelte con l'indipendenza dai regimi coloniali, non siano state efficaci in un'ottica di sviluppo umano. I Paesi resisi indipendenti dal dominio politico europeo a partire dalla fine degli anni '50 del XX secolo, non hanno saputo adottare misure di politica linguistica efficaci, tali da favorire una circolazione più ampia nell'uso delle lingue ufficiali europee, garantendo comunque la conservazione e valorizzazione delle lingue autoctone e materne. Nessun Paese ha adottato riforme valide per introdurre nei sistemi educativi delle forme stabili di bilinguismo curricolare nella scuola ed è mancata una politica di investimenti adeguati sulla qualità dell'insegnamento pubblico.

L'immissione delle lingue materne nell'istruzione scolastica non è stata adeguatamente orientata verso un sostegno tecnico e scientifico alla generazione di standard scritti e di materiali didattici idonei all'insegnamento.

Le lingue europee ufficiali sono sovente l'unico riferimento per la comunicazione internazionale, ma restano appannaggio delle classi sociali più colte che rappresentano spesso percentuali minime della popolazione. La presenza nel repertorio di parlante di una lingua europea ufficiale del Paese di riferimento continua a non essere al centro delle politiche linguistiche di molti dei governi africani. Nonostante la diffusione di lingue transnazionali possa rappresentare un punto nevralgico dello sviluppo dei Paesi africani e del loro processo di internazionalizzazione, i governi africani sono più spesso impegnati a dare sostegno ad identità culturali e linguistiche nazionali, contrastando nel contempo le identità locali considerate spesso l'origine di conflitti culturali, volti a rivendicazioni per le autonomie locali.

## Bibliografia

- Adebija, Efurosibina E. (1994). *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa. A Sociolinguistic Overview*. Amsterdam: John Benjamin.
- Bernardi, Bernardo (1998). *Africa. Tradizione e modernità*. Roma: Carocci.
- Brenzinger, Matthias (2006). (ed.). *Language Diversity Endangered*. The Hague: Mouton.
- Brock-Utne, Birgit / Hopson, Rodney K. (2005). (eds.). *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Dar es Salaam: Mkuki n Nyota publishers; Cape Town: CASAS.
- Bunyi, Grace (1999). Rethinking the place of African indigenous languages in African education. *International Journal of Educational Development* 19: 337-350.
- Dixon, Robert W. M. (1998). *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, Nicholas (2010). *Dying words. Endangered languages and what they have to tell us*. Malden, MA: Wiley-Balckwell.
- Fardon, Richard / Furniss, Graham (1994). (eds.). *African Languages, Development and the State*. London: Routledge.
- Gippert, Jost / Himmelmann, Nikolaus P. / Mosel, Ulrike (2006). (eds.). *Essentials of Language Documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Grenoble, Lenore A. / Whaley Lindsay J. (2005). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ki-zerbo, Joseph (1977). *Storia dell’Africa nera. Un continente tra la preistoria e il futuro*. Torino: Einaudi.
- Maffi, Luisa (ed.). (2001). *On biocultural diversity: Linking language, knowledge and the environment*. Washington, London: Smithsonian Institution.
- Makalela, Leketi (2014). Teaching Indigenous African Languages to Speakers of Other African Languages: The Effects of Translanguaging for Multilingual Development. In: Hibbert, Liesel / Van der Walt, Christa (eds.). *Multilingual universities in South Africa: Reflecting society in higher education*. Bristol: Multilingual Matters, 88-104.
- Mufwene, Salikoko (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, Salikoko (2002). Colonisation, Globalisation, and the Future of Languages in the Twenty-First Century. *International Journal on Multicultural Societies* 2: 162-193.
- Nannyonjo, Harriet (2009). *Education inputs in Uganda. An analysis of factors influencing learning achievement in Grade Six*. World Bank Working Papers.
- Nekatibeb, Teshome (2007). *The impact of learning with the mother tongue on academic achievement: A case study of Grade 8 students in Ethiopia*. In: Coleman, Hywel (ed.). *Language and Development: Africa and Beyond*, Addis Ababa, British Council Ethiopia.

- Nettle Daniel / Romaine Suzanne (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages* Oxford: Oxford University Press.
- Ouane, Adama / Glanz, Christine (2010). *How and why Africa should invest in African languages and multilingual education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Praah, Kwesi K. (2005). Language of Instruction for Education, Development and African Emancipation. In: Brock-Utne, Birgit / Hopson, Rodney K. (eds.). *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*. Dar es Salaam: Mkuki n Nyota publishers, Cape Town: CASAS, 23-49.
- Siebetcheu, Raymond (2010). Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue? In: A.A.V.V. *Glottodidattica giovane 2011 Saggi di 20 giovani studiosi italiani*. Perugia: Guerra Edizioni, 185-191.
- Turchetta, Barbara (2003). Le comunità linguistiche di frontiera. In: Valentini, Ada / Molinelli, Piera / Cuzzolin, Pierluigi / Bernini, Giuliano (eds.). *Ecologia linguistica, Atti del XXXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 493-504.
- Turchetta, Barbara (2008). *Le lingue in Africa nera*. In: Banfi, Emanuele / Grandi, Nicola (eds.). *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*. Roma: Carocci, 489-553.
- Turchetta, Barbara (2012). Degrado linguistico e squilibri dell'ecosistema. In: Manco, Alberto / Albano Leoni, Federico (eds.). *Comunicazione e Ambiente. Orientare le risorse, aiutare a capire, stimolare ad agire, ispirare il cambiamento*. Napoli: Edizioni de L'Orientale, 103-107.
- UNESCO (1953) *The use of Vernacular Languages in Education*. Paris.
- UNESCO (1998). *Histoire générale de l'Afrique*. Paris: Présence Africaine Edicef.
- UNESCO (2019) Institute for Statistics. Global Databases.
- USAID (2019). *Usaid Reading for Ethiopia's Achievement Developed Monitoring and Evaluation*. Endline Report. American Institutes for Research , US Government.
- Webb, Vic / Kembo-Sure (2000). *African Voices. An Introduction to the Languages and Linguistics of Africa*. Oxford: Oxford University Press.



Il volume prende spunto da una giornata di studi che ha avuto luogo presso Sapienza, Università di Roma nel maggio 2019. Riunisce specialisti di vari paesi, e parte dalla constatazione che gli studiosi che operano nelle varie aree della Romania africana (francese, portoghese e spagnola) soffrono di un eccessivo ed ingiustificato isolamento rispetto alle sfide complessive che il tema delle lingue romanze in Africa invece obbliga ad affrontare. Proprio in quest'ottica, il volume vuole favorire lo sviluppo di ricerche e analisi sempre più integrate e meno parcellizzate, a beneficio di una comprensione globale di fenomeni linguistici e sociali che condividono spazi e tempi di amplissima portata.

Simone Celani insegna Lingua e Traduzione Portoghese e Brasiliana presso Sapienza Università di Roma. Si è occupato, tra le altre cose, di Africa di lingua portoghese e di storiografia linguistica, con particolare attenzione alla grammaticografia di età moderna.

Chiara Celata insegna linguistica generale e glottologia all'Università degli studi di Urbino 'Carlo Bo'. Si occupa di scienze del parlato, con particolare riguardo alla variazione fonetica e sociolinguistica in varietà di italiano e francese e alla trasmissione intergenerazionale nelle comunità di italofoeni immigrati. In questi ambiti collabora in particolare con le università di Siena, Toronto e Queen Mary di Londra.

Oreste Floquet insegna linguistica francese presso Sapienza Università di Roma. Si è occupato, tra le altre cose, di variazione nei francesi africani. Ha pubblicato saggi sul Niger e sulla Costa d'Avorio in una prospettiva etnolinguistica e sociolinguistica. Collabora con l'École Normale Supérieure di Niamey ed è *chercheur associé* dell'Institut de Linguistique Appliquée dell'Università Félix Houphouët-Boigny di Cocody-Abidjan.

ISBN 978-88-9377-171-9



9 788893 771719

