UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO
Scuola di Alta Formazione Dottorale
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
Corso di Dottorato in Scienze Linguistiche
Ciclo XXXVIII

SOCIOLINGUISTICA DELL'ARABO: L'USO DEL REPERTORIO LINGUISTICO NEL CONTESTO ACCADEMICO TUNISINO

Supervisore:
Chiar.ma Prof.ssa Lucia Avallone

Tesi di dottorato

Marta SALA
Matricola n.1071096

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

INDICE

Introduzione…….6

Premesse……...6

Obiettivi……....7

Metodologia e struttura…….7

La scelta terminologica……...10

Traslitterazione e trascrizione……..11

Capitolo 1: Sociolinguistica dell'arabo……...14

1.1 L'arabo standard: definizione e contesti d'uso……15

1.1.1 L'arabo standard in epoca classica e premoderna……16

1.1.2 Codificazione e caratteristiche dello standard 'moderno' ……16

1.1.3 La 'polifunzionalità limitata' della *fuṣḥā*…….……25

1.2 L'arabo colloquiale…….28

1.2.1 Caratteristiche linguistiche……..28

1.2.2 Tassonomie……..29

1.2.3 Contesti d'uso……..31

1.3 Teorie e modelli ……..32

1.3.1 La diglossia ……33

1.3.2 Modelli scalari: livelli e stili ……..36

1.3.3 L'arabo 'intermedio'……...39

1.3.4 Il *continuum* linguistico……...42

1.3.5 Commutazione di codice ……45

1.3.5.1 Teorie sul *code-switching* ……45

1.3.5.2 Commutazione di codice tra *fuṣḥā* e arabo colloquiale……50

Capitolo 2: Il panorama sociolinguistico della Tunisia……54

2.1 L'arabo colloquiale tunisino…….54

2.1.1 Caratteristiche fonetiche e fonologiche……...……56

2.1.2 Caratteristiche morfo-sintattiche…….57

2.1.3 Caratteristiche lessicali……62

2.2 La Tunisia: un contesto multilingue…….62

2.2.1 I contatti linguistici in prospettiva storica……62

2.2.2 La situazione attuale……64
2.2.3 Repertorio linguistico e *translanguaging*……69
2.3 Il plurilinguismo nelle università tunisine……70
2.3.1 Politiche linguistiche e sistema educativo in Tunisia……..70
2.3.2 La lezione universitarie: caratteristiche del genere discorsivo……73
2.3.3 L'uso del repertorio linguistico nelle lezioni universitarie……..76

Capitolo 3: Metodologia……81
3.1 Obiettivi della ricerca…….81
3.2 La ricerca sul campo……...82
3.2.1 Multilinguismo e scelte linguistiche……83
3.3 *Corpus* di parlato……85
3.3.1 Trascrizione del *corpus*……87
3.4 Osservazione partecipante……..90
3.5 Questionari…….91
3.5.1 Struttura dei questionati……...92
3.5.2 Modalità di somministrazione…….95
3.6 Interviste ……96

Capitolo 4: Pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie……99
4.1 Il repertorio linguistico in università……..99
4.1.1 Il repertorio linguistico degli informanti……100
4.1.2 Un evento, più lingue…….106
4.1.3 L'arabo nel repertorio linguistico degli informanti……108
4.2 Partecipanti, lingue e pratiche linguistiche ……...110
4.2.1 Partecipanti e pratiche linguistiche……110
4.2.2 Lingue e pratiche linguistiche……114
4.3 L'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie……119
4.3.1 Scrittura…….119
4.3.2 Oralità ……...121

Capitolo 5: La lingua araba nelle lezioni universitarie…….128
5.1 Sequenze monologiche…….128
5.1.1 Caratteristiche linguistiche……133

5.1.1.1 Dimostrativi……133
5.1.1.2 Morfologia flessiva…….135
5.1.1.3 Pronomi personali suffisso……..137
5.1.1.4 Numeri……139
5.1.1.5 Fraseologia e lessico……...140
5.1.2 Funzioni dell'arabo 'misto'……...144
5.2 Sequenze dialogiche…….147
5.2.1 Presa di turno…….147
5.2.2 Dialogo didattico……...153
5.3 Digressioni……...158
5.3.1 Commenti……..163
5.3.2 Incisi……..166

Capitolo 6: Lingue diverse dall'arabo……169

6.1 Linguaggio specialistico……...169
6.1.1 Terminologia d'aera in lingua inglese……170
6.1.2 Terminologia d'area in lingua francese……..175
6.2 Linguaggio generico in lingua francese……184
6.2.1 Numeri……...187
6.2.2 Parole funzionali……188
6.2.3 Sintagmi nominali…….191
6.2.4 Sintagmi verbali……193
6.2.5 Altre occorrenze del francese……194
6.3 Linguaggio universitario……..197
6.3.1 Tecnologia…….201

Conclusione……...…203

Ringraziamenti……...……206

Bibliografia…..……...208

Allegati……..224

INTRODUZIONE

La ricerca si colloca nell'ambito della sociolinguistica dell'arabo, analizzando, nello specifico, il modo in cui le risorse presenti nel repertorio linguistico di studenti e professori sono usate all'interno delle lezioni universitarie in Tunisia.

L'interesse nei confronti della sociolinguistica in ambito arabofono è sorto a partire dalla mia esperienza diretta, dapprima in qualità di studentessa di arabo standard come lingua straniera in Italia e, successivamente, come studentessa a Tunisi. Durante i soggiorni svolti in Tunisia prima dell'inizio del dottorato avevo avuto modo di osservare le peculiarità del panorama sociolinguistico, riflettendo, in particolare, sulle risorse disponibili nel repertorio linguistico dei parlanti e sul loro impiego nella comunicazione.

Premesse

La scelta di focalizzare la ricerca sul contesto accademico come unico dominio sociolinguistico è stata in parte ispirata dalle modalità di raccolta del *corpus KIParla* (Mauri *et al.* 2019) che mi hanno spinta a riflettere sulle peculiarità dell'ambiente universitario tunisino, caratterizzato dalla presenza di diverse lingue d'insegnamento e dell'arabo colloquiale, al quale non è attribuito alcun ruolo formale nel contesto educativo, ma talvolta impiegato dai parlanti nelle lezioni. Nel primo soggiorno trascorso a Tunisi, iniziato nel secondo semestre dell'anno accademico 2019/2020 nell'ambito del programma Erasmus KA107, e interrotto a causa della pandemia, avevo avuto modo di seguire alcune lezioni universitarie e di approfondire lo studio della *fuṣḥā*. Nelle lezioni impartite in lingua araba, tuttavia, mi era capitato di sentirmi disorientata e di non comprendere parte dei contenuti e delle interazioni in aula. A seguito di una lezione, in particolare, dopo aver riportato a un'amica tunisina alcune parole ascoltate di cui non comprendevo il significato, appresi che si trattava di termini appartenenti all'arabo colloquiale. Tornata a Tunisi nel settembre 2020, per completare il semestre di mobilità, intrapresi lo studio dell'arabo colloquiale tunisino, affiancandolo all'arabo standard.

Durante il semestre trascorso presso l'Università di Tunisi El Manar iniziai, inoltre, a osservare che alcuni professori utilizzavano quasi esclusivamente la *fuṣḥā* nelle lezioni in lingua araba, mentre altri ricorrevano con maggiore frequenza all'arabo colloquiale tunisino, notando, infine, come l'arabo standard e colloquiale, che stavo apprendendo come sistemi distinti, fossero, di fatto, usati dai parlanti all'interno di un unico discorso o frase. Al momento di progettare una ricerca di sociolinguistica nel contesto accademico tunisino, ho deciso, pertanto, di analizzare le lezioni universitarie aventi l'arabo come lingua d'insegnamento, con l'intento comprendere più a fondo le modalità e le funzioni dei fenomeni linguistici fino ad allora osservati.

Obiettivi

Il presente studio si propone di rilevare le peculiarità che caratterizzano il discorso accademico tunisino in relazione all'uso del repertorio linguistico, partendo dall'ipotesi che, nelle lezioni la cui lingua d'insegnamento è l'arabo, la *fuṣḥā* sia prevalentemente impiegata in situazioni formali e con un maggior grado di pianificazione, mentre l'arabo colloquiale risulti più frequentemente associato a un parlato spontaneo e informale. Si parte, inoltre, dalla premessa che le due varietà non siano necessariamente utilizzate in maniera esclusiva e separata, ma possano coesistere all'interno di uno stesso discorso, di una singola frase o, in alcuni casi, persino di una stessa parola, riconoscendo il ruolo dell'individuo nel compiere scelte linguistiche che possono determinare un impiego maggiore o minore dell'una o dell'altra varietà. Nel quadro di analisi si considera, infine, la presenza di altre lingue nel repertorio di studenti e professori, dedicando particolare attenzione alle modalità con cui esse emergono nelle pratiche linguistiche in aula.

Metodologia e struttura

La ricerca è stata condotta presso l'Istituto Superiore di Scienze Umane di Tunisi, parte dell'Università di Tunisi El Manar. Per avere un quadro generale del repertorio linguistico e delle pratiche nel contesto universitario, è stata svolta osservazione partecipante ed è stata condotta un'inchiesta mediante la somministrazione di questionari a studenti e professori dell'Ateneo. Nella progettazione dei questionari, sono state seguite alcune

impostazioni metodologiche del *Survey Ladins* (Dell'Aquila & Iannàccaro 2006), con opportune modifiche sia nei contenuti, adattati alla differente situazione sociolinguistica, sia nelle modalità di somministrazione, oltre che nell'ampiezza del campione. Essendo stata realizzata su un campione ridotto, inoltre, l'inchiesta condotta nell'Ateneo tunisino ha permesso di includere domande analizzabili con metodi qualitativi, oltre che quantitativi. La parte principale della presente ricerca è costituita dall'analisi qualitativa di un *corpus* di parlato raccolto mediante la registrazione e la conseguente trascrizione di lezioni impartite in lingua araba. Le pratiche linguistiche rilevate e le motivazioni ad esse sottostanti sono state, infine, approfondite attraverso interviste semi-strutturate condotte su un campione ristretto di informanti. Per la raccolta e la trascrizione del *corpus* di parlato sono state seguite le procedure adottate nel *corpus KIParla*, limitando, tuttavia, i generi discorsivi alla sola lezione universitaria.[1]

L'elaborato è costituito da due capitoli teorico-descrittivi, un capitolo metodologico e tre capitoli di analisi. Nel primo capitolo, dedicato alla situazione sociolinguistica dei Paesi arabofoni, sono descritte le caratteristiche e gli usi associati alla *fuṣḥā* e alle varietà di arabo colloquiale, presentando le tassonomie usate per classificare queste ultime. Particolare attenzione è dedicata al rapporto tra arabo standard e arabo colloquiale, tradizionalmente descritto in termini di diglossia, e per il quale sono stati elaborati modelli alternativi che superano la divisione dicotomica in due codici, individuando una o più varietà intermedie o utilizzando il concetto di *continuum* linguistico. Sono, infine, presentate le principali teorie sul *code-switching* e le loro applicazioni nell'analisi del parlato che coinvolge caratteristiche della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale.

Nel secondo capitolo sono approfondite le peculiarità del contesto tunisino, con una descrizione delle caratteristiche linguistiche dell'arabo colloquiale a cui segue un

[1] Il *corpus KIParla* comprende, invece, anche registrazioni di ricevimenti, interviste, esami orali e conversazioni informali in ambito universitario, raccolte con il contributo di studenti di diversi corsi di laurea, che hanno avuto un ruolo cruciale nella registrazione del parlato spontaneo (Ballarè & Mauri 2020:56). Nel mio caso, sebbene vi fosse un intento iniziale di includere nel *corpus* diverse situazioni del dominio comunicativo universitario, il fatto che la raccolta dati sia stata condotta interamente da me, senza raccoglitori interni alla comunità linguistica, ha reso più complessa la registrazione di dati di parlato al di fuori delle lezioni. Le interviste svolte con studenti e professori, infine, sono state analizzate solo dal punto di vista contenutistico, poiché, sulla base di quanto osservato durante i soggiorni a Tunisi antecedenti all'inizio del dottorato, ho ritenuto che, nelle conversazioni individuali con gli informanti, il mio repertorio linguistico e la mia provenienza potessero influenzare in maniera significativa le scelte linguistiche di questi ultimi.

excursus in merito ai contatti linguistici in Tunisia, presentati dapprima in prospettiva storica, fino ad arrivare alla situazione attuale, menzionando, altresì, le teorie del *translanguaging* relative al repertorio linguistico. Nella presentazione del panorama sociolinguistico in Tunisia, particolare rilievo è attribuito alle lingue usate nel sistema educativo, approfondendo, infine, le specificità della lezione universitaria come genere discorsivo e le modalità con cui, nei contesti diglossici e plurilingui, essa possa portare a una mobilitazione delle risorse presenti nel repertorio di studenti e professori, che non si limitano necessariamente alla sola lingua ufficiale di istruzione.

Il terzo capitolo è dedicato alla metodologia, illustrando le modalità di raccolta e analisi dei dati, gli obiettivi perseguiti e le principali sfide incontrate. In tale sezione sono, inoltre, riportate alcune riflessioni su come la presenza della persona che conduce la ricerca sul campo, il suo repertorio linguistico e l'uso che ne fa durante la raccolta dati possano incidere sulla qualità del dato stesso.

I capitoli quattro, cinque e sei sono, invece, dedicati all'analisi dei risultati. Nel capitolo quattro sono illustrate le tendenze emerse dalle risposte ai questionari e dalle interviste, fornendo una panoramica del repertorio linguistico di studenti e professori e delle pratiche linguistiche dentro e fuori dall'aula dal punto di vista degli informanti. Riguardo al repertorio linguistico, una sezione è dedicata alle considerazioni riportate dagli informanti in merito alla variazione linguistica dell'arabo. Sono, infine, mostrate le funzioni associate all'uso dell'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie, evidenziando i fattori che influenzano le pratiche linguistiche in aula.

I capitoli cinque e sei riguardano l'analisi linguistica del *corpus* di parlato. Il capitolo cinque è dedicato all'uso dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale tunisino all'interno delle lezioni, rilevando le caratteristiche ricorrenti e le loro funzioni all'interno dei diversi tipi di sequenze comunicative. Nel capitolo sei sono, infine, esaminate le occorrenze di lingue diverse dall'arabo all'interno del *corpus*. Nella presentazione dei risultati, sono state dapprima mostrate le occorrenze relative alla terminologia d'area delle rispettive lezioni, per poi approfondire gli usi del francese legati al linguaggio generico e inerenti al campo semantico dell'università.

La scelta terminologica

Nell'elaborato è stata adottata la dicitura 'varietà linguistiche' per riferirsi tanto all'arabo standard quanto all'arabo colloquiale, evitando di operare una distinzione tra 'dialetto' e 'lingua', non essendovi un criterio univoco in grado stabilire una separazione netta tra i due concetti (Berruto 1995:181-189). Le etichette *fuṣḥā* e 'arabo standard' sono usate con significato equivalente, per indicare tanto l'arabo 'classico' quanto l'arabo 'standard moderno'. Per le varietà di arabo non standardizzate è stata adottata la denominazione 'arabo colloquiale', mettendo in rilievo le funzioni e i contesti d'uso ad esse generalmente associati, in alternativa ad altre possibili diciture, quali ad esempio 'varietà locali di lingua araba' che ne sottolineano, invece, la dimensione diatopica. Nei risultati presentati nel capitolo quattro sono stati riportati i termini in arabo *lahja*, *dārija* e *ʿāmmiyya*, come usati dagli informanti nelle interviste. L'etichetta 'tunisino', attribuita all'arabo colloquiale, è usata per designare, in generale, le varietà di arabo colloquiale presenti nel Paese. Tuttavia, come sarà illustrato, le occorrenze in arabo colloquiale rilevate nel *corpus* mostrano prevalentemente caratteristiche riconducibili alla parlata della capitale, luogo di raccolta dei dati. Nel capitolo cinque, in riferimento alle produzioni in lingua araba aventi caratteristiche della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale, è stata adottata la dicitura 'arabo misto', mentre nei capitoli teorico-descrittivi sono riportate le denominazioni usate dai rispettivi autori nelle opere citate.

La nozione di 'codice' è impiegata in un'accezione estesa, designando non solo lingue distinte, ma anche varietà e registri di una stessa lingua (Gumperz 1982:59; Myers-Scotton 1998:18). Il termine *code-switching* (o 'commutazione di codice') è usato, in riferimento ai lavori di altri autori citati nell'elaborato, per indicare sia l'enunciazione mistilingue (o *code-mixing*) che il passaggio da un codice all'altro tra enunciati diversi di un discorso. Le teorie relative alla commutazione di codice non sono, invece, state utilizzate per l'analisi dei dati, in quanto risulta complesso delimitare in modo univoco i codici coinvolti, specialmente nel caso della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale.[2]

[2] Nella letteratura sul *code-switching*, in particolare, non vi è unanimità circa la distinzione tra 'prestiti' e 'commutazioni di codice', come sarà approfondito nel paragrafo 1.3.5.1. Alcuni autori suggeriscono, inoltre, di considerare come 'codice' ciò che i parlanti percepiscono come tale (Auer 1999:3-4). Un criterio simile è adottato anche da Mushira Eid nello studio sul *code-switching* tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale egiziano (1988:52). Tuttavia, nelle comunità linguistiche arabofone, l'attribuzione di alcune caratteristiche alla *fuṣḥā* o all'arabo colloquiale può variare a seconda dell'individuo ed essere influenzata anche da altri

Per ‘repertorio linguistico’ si intende, infine, l’insieme delle risorse linguistiche a disposizione di un parlante, inclusi i codici nei quali possiede una competenza passiva. Le varietà presenti nel repertorio linguistico sono considerate come parte di unico sistema integrato (García & Lin 2016:117-19). Ciononostante, nella ricerca è stato necessario distinguere tra sistemi linguistici, attribuendo le singole caratteristiche presenti nel *corpus* a specifiche varietà, per mostrare come queste vengono usate all’interno delle lezioni. Si riconosce, tuttavia, che i confini tra tali sistemi non sono sempre tracciabili in modo netto e che, in alcuni casi, la loro percezione da parte dei singoli parlanti può differire dalle distinzioni operate nell’analisi del *corpus*.

Traslitterazione e trascrizione

Le parole in lingua araba presenti nell’elaborato sono state traslitterate secondo il seguente sistema:

Alfabeto arabo	Traslitterazione
ء	ʾ
ا	ā
ب	b
ت	t
ث	t̲
ج	j
ح	ḥ
خ	ḫ
د	d
ذ	d̲
ر	r
ز	z
س	s
ش	š
ص	ṣ
ض	ḍ

fattori, quali il discorso in cui tali caratteristiche occorrono (Parkinson 1991). A tal proposito, si vedano anche i concetti di *normative standard* e di *empirical standard* presentati da Gunvor Mejdell in riferimento al contesto arabofono (2006) e riportati nel paragrafo 1.1.3.

ط	ṭ
ظ	ẓ
ع	ʿ
غ	ġ
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h
ي	ī / y
و	ū / w
ة	a / at

Si precisa, inoltre, che, nella traslitterazione, l'articolo determinativo è stato sempre reso come *al-*, incluso quando precede una lettera solare, mentre il colpo di glottide /ʾ/ non è stato traslitterato ove presente a inizio parola. Per i termini in arabo colloquiale, sono state riportate le consonanti *p*, *f* e *v*, e le vocali lunghe *ō*, *ē* ed *ɛ̄* e brevi *o*, *e*, *ə* ed *ɛ*, qualora presenti nelle fonti citate. In tutti gli altri casi, la traslitterazione segue la forma grafica della parola originale, e le vocali brevi sono rese unicamente come *a*, *i* e *u*.

Per la trascrizione del *corpus* è stato, invece, adottato il sistema di trascrizione fonetica dell'IPA, con le convenzioni riportate nelle TABELLE 3-4 del paragrafo 3.3.1. Le parole appartenenti a lingue diverse dall'arabo, presenti nelle lezioni registrate, sono state trascritte in caratteri latini conformemente all'ortografia della lingua di origine. Quando di interesse ai fini dell'analisi, sono, inoltre, state fornite le trascrizioni fonetiche in IPA delle occorrenze considerate (si veda il paragrafo 6.1.1).

Le interviste, infine, sono state trascritte in caratteri arabi, in quanto utilizzate esclusivamente per i dati metalinguistici in esse contenute e non essendo oggetto di analisi linguistica (si veda il capitolo 4). Tutti gli estratti del *corpus* e delle interviste riportati nell'elaborato sono seguiti dalla rispettiva traduzione in italiano. Al di fuori degli estratti, i termini in lingua araba sono riportati in traslitterazione scientifica secondo le

convenzioni sopra indicate, sulla base dei fonemi di riferimento, indipendentemente dalle rispettive realizzazioni fonetiche attestate nel *corpus* e nelle interviste.

Capitolo 1: Sociolinguistica dell'arabo

L'arabo è una lingua semitica[3] caratterizzata dall'uso di un alfabeto consonantico di ventotto lettere e di una morfologia *root-and-pattern.*[4] Tra le peculiarità della lingua araba vi sono, inoltre, la ricchezza lessicale e la presenza di caratteristiche comuni alle lingue semitiche, tra cui l'esistenza di consonanti faringalizzate e il sistema di coniugazione di verbi tramite l'uso di prefissi e suffissi (Versteegh 2014:10, 13, 86). Attualmente la lingua araba conta circa 250 milioni di parlanti e ricopre il ruolo di lingua ufficiale in 23 Paesi. Essa è, inoltre, compresa da milioni di fedeli di religione islamica e costituisce un elemento fondamentale della *umma*[5] e dell'identità panaraba,[6] oltre ad essere uno dei requisiti per entrare a far par parte della Lega degli Stati Arabi[7] (Guazzone 2007; Albirini 2016; Al-Suwaiyan 2018). Da un punto di vista sociolinguistico, il termine ombrello 'lingua araba' comprende una moltitudine di varietà, non sempre mutuamente intelligibili (Al-Suwaiyan 2018:228), che differiscono in quanto a estensione geografica, numero di parlanti e contesti d'uso e tra le quali risulta spesso difficile, se non impossibile, tracciare dei confini netti. Un elemento comune che caratterizza le comunità linguistiche arabofone è la differenziazione funzionale, tale per cui la varietà standard, usata generalmente nel canale scritto e, più raramente, in alcuni discorsi orali, non risulta essere utilizzata in modo estemporaneo nelle conversazioni informali da nessun segmento di popolazione all'interno del mondo arabo (Mejdell 2006:1). Il panorama sociolinguistico dei Paesi arabofoni è, inoltre, caratterizzato dalla presenza di una serie di lingue diverse dall'arabo,

[3] Tra le lingue semitiche si distinguono, generalmente, tre sottogruppi: semitico orientale, a cui appartiene l'accadico, attestato in Mesopotamia tra 2500 e il 600 a.C., e i suoi discendenti; semitico nord-occidentale che comprende lingue come l'ebraico, il fenicio e l'aramaico; semitico sud-occidentale, al quale è ascrivibile la lingua araba, insieme ad altre lingue, tra cui l'etiope (Moscati *et al.* 1980:4). Tuttavia, la posizione esatta della lingua araba all'interno delle lingue semitiche è ancora dibattuta, in quanto presenta caratteristiche comuni con più di un sottogruppo, così come è tuttora oggetto di discussione la storia legata alle sue origini (Grande 2010:33). Per approfondire si veda Versteegh (1996, 2014); Owens (2006); Garbini & Durand (1994); Moscati *et al.* (1980).

[4] Il significato lessicale di una parola dipende dalla sua radice, generalmente trilittera, che consiste in una serie di consonanti che appaiono sempre in una sequenza fissa (McCarus 2007:240). Il valore morfosintattico è, invece, espresso dall'aggiunta di consonanti e vocali brevi, secondo determinati schemi morfologici ai quali corrispondono, rispettivamente, specifici valori morfologici.

[5] Termine usato per designare la comunità dei credenti di religione islamica (Mion 2016).

[6] Sentimento di solidarietà e appartenenza e una nazione araba, basato su una serie di vincoli quali la storia, la cultura e, primo fra tutti, la lingua (Nunè 1995).

[7] Istituita nel 1945, la Lega degli Stati arabi (*jāmiʿat al-duwal al-ʿarabiyya*) è un'organizzazione internazionale che assolve funzioni principalmente politiche, di collegamento fra gli Stati membri e di portavoce del mondo arabo. L'ingresso di un Paese all'interno della Lega degli Stati arabi è subordinato al possesso di una serie di requisiti, tra cui la presenza dell'arabo tra le lingue ufficiali (Nunè 1995).

quali, ad esempio, il berbero in Nordafrica, il curdo in Siria e in Iraq e lingue quali l'inglese e il francese, diffusesi nel mondo arabo in epoca coloniale e, nel caso dell'inglese, anche attraverso i più recenti processi di globalizzazione (Albirini 2016; Versteegh 2014). L'uso di caratteristiche ascrivibili a una o più lingue o varietà presenti nel rispettivo repertorio linguistico è legato ad innumerevoli fattori relativi al parlante, quali età, genere, provenienza geografica, appartenenza a gruppi sociali, religiosi ecc., all'interlocutore, o interlocutori, a cui si rivolge, al contesto e al canale nel quale il discorso è prodotto e alle convenzioni richieste dal genere discorsivo. Il rapporto esistente tra l'arabo standard e l'arabo colloquiale costituisce tuttora un oggetto di discussione: se, da un lato, nel modello di diglossia proposto da Ferguson (1959)[8] tali varietà sono descritte come sistemi separati, diversi studi successivi si propongono di superare tale dicotomia, descrivendo la situazione sociolinguistica che caratterizza i Paesi arabofoni in termini di *continuum*. Negli studi empirici, inoltre, l'uso di caratteristiche linguistiche dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale all'interno di un medesimo discorso è analizzato e descritto sia in termini di *code-switching*, che in termini variazione stilistica o di registro. Il presente capitolo si propone di fornire una descrizione in merito al panorama sociolinguistico che caratterizza i Paesi arabofoni, con particolare attenzione alla divisione funzionale tra l'arabo standard (*al-ʿarabiyya al-fuṣḥā*, letteralmente 'la più eloquente') e le varietà di arabo colloquiale, alle quali ci si riferisce con i termini arabi *al-lahja*, *al-ʿāmmiyya* o *al-dārija*.[9] Dopo aver introdotto le principali caratteristiche di tali varietà saranno presi in esame i modelli attraverso i quali il loro uso all'interno delle rispettive comunità linguistiche è stato descritto e analizzato.

1.1 L'arabo standard: definizione e contesti d'uso

Il termine 'arabo standard' (o *al-ʿarabiyya al-fuṣḥā*) si riferisce tanto all'arabo classico, lingua della tradizione letteraria classica e premoderna, presente nel Corano e nei *ḥadīṯ*,

[8] Come sarà specificato nel paragrafo 1.3.1, il concetto di diglossia è antecedente alla formulazione del modello proposto da Ferguson, così come era già attestata, nei contesti arabofoni, la consapevolezza della coesistenza tra una varietà scritta formale e diverse parlate informali. Il modello proposto da Ferguson (1959), tuttavia, è stato la prima descrizione teorica di una situazione sociolinguistica stabile in cui due varietà di una stessa lingua coesistono con funzioni complementari e distribuzione funzionale distinta.

[9] L'uso dei termini *ʿāmmiyya* e *dārija* dipende dall'area geografica di provenienza del parlante: nei Paesi del Mashreq la dicitura usata per riferirsi alle varietà colloquiali di lingua araba è *ʿāmmiyya* mentre il termine *dārija* è utilizzato prevalentemente nei Paesi del Maghreb.

quanto alla sua versione moderna, codificata a partire dalla fine del XVIII secolo, alla quale alcuni linguisti si riferiscono con la dicitura *Modern Standard Arabic*,[10] attualmente usata in particolar modo nella stampa, nella trasmissione di notizie e nei testi e documenti scritti ufficiali. Rispetto all'arabo standard dell'epoca classica, quest'ultima presenta elementi di innovazione, in particolare a livello lessicale e sintattico, che hanno permesso alla *fuṣḥā* di adattarsi ai nuovi generi discorsivi e di esprimere concetti fino ad allora assenti nelle comunità linguistiche di riferimento. Come sarà presentato nei paragrafi successivi, il processo di riforma della lingua araba ha portato alla codificazione di uno standard 'moderno' che presenta importanti elementi di continuità con la varietà standard usata in epoca classica e i cui contesti d'uso, seppur più ampi rispetto all'epoca premoderna, rimangono circoscritti a una gamma limitata di generi discorsivi.

1.1.1 L'arabo standard in epoca classica e premoderna

La codificazione dell'arabo classico come lingua scritta, avvenuta nei primi secoli dell'Impero islamico, fu strettamente legata alla scrittura del Corano. Sebbene le fonti islamiche enfatizzino il fatto che il profeta Muḥammad prima della Rivelazione fosse un *ummī*,[11] e così anche gran parte della società preislamica della *Jāhiliyya*,[12] tracce di transazioni commerciali e frammenti di poesie risalenti all'epoca antecedente all'avvento dell'Islam attestano l'uso della lingua araba come codice scritto[13] (Owens 2006:39; Versteegh 2014:61). È solo con la nascita dell'Impero islamico, tuttavia, che si assiste a un vero e proprio processo di standardizzazione della lingua: l'espansione dell'Impero rese necessario definire una lingua standard usata per la comunicazione, per l'istruzione e per l'amministrazione.[14] La scrittura del Corano, avvenuta plausibilmente dopo la morte

[10] La distinzione tra l'arabo classico e l'arabo standard moderno è nata al di fuori del mondo arabo. Nel contesto arabofono la dicitura *al-ʿarabiyya al-fuṣḥā al-muʿāṣira*, introdotta come traduzione del corrispettivo inglese *Modern Standard Arabic*, risulta essere poco utilizzata.
[11] Termine arabo che si riferisce a una persona che non sa né leggere né scrivere.
[12] Termine arabo che significa letteralmente 'ignoranza', utilizzato per riferirsi all'epoca preislamica.
[13] Ci sono tracce del suo uso scritto in epoca preislamica sia per prendere nota di transazioni commerciali, che in ambito poetico e letterario; anche se la trasmissione avveniva soprattutto per via orale, alcuni *rāwī* annotavano parte dei poemi che poi recitavano oralmente (Versteegh 2014:61).
[14] Tra le ragioni che resero necessario stabilire una lingua standard all'interno dell'impero islamico, Kees Versteegh menziona il rischio che la crescente divergenza tra il linguaggio dei beduini e le varietà colloquiali potesse rappresentare un ostacolo per la comunicazione e il fatto che il governo centrale, prima a Damasco e poi a Baghdad, mirasse a controllare i propri sudditi non solo in ambito economico e religioso, ma anche linguistico (2014:60).

del Profeta, svolse un ruolo fondamentale in tale processo, portando i linguisti e i grammatici dell'epoca a stabilire delle norme ortografiche per la scrittura della lingua araba (Versteegh 2014:62). È in tale fase che ha origine anche lo studio sistematico della grammatica araba, che inizia a configurarsi come disciplina (Stetkevych 2006:2).[15] Il Corano rappresenta, inoltre, una delle principali fonti di grammatica, morfologia e sintassi dell'arabo e, insieme alla letteratura preislamica, di cui tuttavia non si disponeva di significative attestazioni scritte, fu il modello al quale si ispirarono i poeti e gli scrittori fino all'inizio dell'epoca moderna (Owens 2006:38). Nei primi secoli dell'Impero islamico il ruolo dell'arabo classico rimase indiscusso: ritenuto la lingua scelta da Dio per la Rivelazione, era, in tale fase, l'unica lingua di istruzione, usata anche in ambito culturale e amministrativo, oltre che religioso. All'interno dell'Impero erano, inoltre, presenti lingue diverse dall'arabo e varietà colloquiali di lingua araba marcate geograficamente, il cui uso era prevalentemente riservato ai domini informali (Versteegh 2014:62). A partire dal 1258, con la presa di Bagdad per mano mongola, alla quale si fa corrispondere, convenzionalmente, la fine dell'epoca classica e l'inizio dell'epoca post-classica o premoderna, ebbe inizio una fase di declino della lingua araba, che fino a quel momento aveva rappresentato la lingua di prestigio dell'*élite* che governava. In epoca premoderna, l'arabo fu relegato ai soli domini informali e l'arabo classico si mantenne solo come lingua fossilizzata, di uso artificiale e in condizioni di impoverimento culturale (Ferrando Frutos 2001:167). Il mantenimento dell'arabo classico fu favorito, in particolare, dalla lettura del Corano e dallo studio della tradizione islamica, per cui non smise mai di essere utilizzato nel dominio religioso (Holes 2004:39). Oltre a rimanere la lingua di insegnamento nei *kuttāb*[16] (scuole elementari religiose) l'arabo classico fu preservato, in tale fase, anche grazie alla conservazione di manoscritti all'interno dei centri religiosi (Mejdell 2006:9). Il movimento di traduzione[17] sviluppatosi nella Bagdad del periodo post-abbaside portò alla coniazione di termini tecnici appartenenti ai

[15] Tra i primi grammatici della lingua araba viene comunemente citato Abū al-Aswad al-Duʾalī (la cui data di nascita è incerta, mentre la data di morte è collocata intorno all'anno 67 dopo l'Egira) come fondatore della grammatica araba. Non vi è, tuttavia, unanimità a riguardo e alcuni studiosi fanno risalire l'origine della disciplina alla generazione successiva (Stetkevych 2006; Fleisch 1961).

[16] Come sottolineato da Gunvor Mejdell (2006:9) non è possibile sapere esattamente come fosse la varietà usata all'interno delle lezioni, molto probabilmente vi erano insegnanti competenti in arabo classico, ma studenti meno competenti, per cui è plausibile aspettarsi che, anche in tali contesti, la varietà parlata non fosse un 'puro standard'.

[17] Spesso per mano di letterati cristiani che avevano familiarità con le lingue di origine dei testi tradotti, mentre non avevano, generalmente, una completa padronanza della *fuṣḥā*.

linguaggi specialistici in ambito filosofico, medico e scientifico per esprimere concetti presenti nei testi originali, generalmente scritti in greco o in siriaco. I testi tradotti portarono, inoltre, allo sviluppo di uno stile di prosa espositiva assente nella letteratura araba classica e, pertanto, privo di modelli consolidati a cui fare riferimento (Holes 2004:40). L'uso della lingua araba in forma scritta è, infine, attestato anche in epoca premoderna all'interno di testi che spesso presentano caratteristiche dell'arabo classico e di quelle che plausibilmente erano le rispettive varietà di arabo colloquiale degli scrittori dell'epoca, classificati in sociolinguistica come testi in *Middle Arabic*[18] (Avallone 2020:52).

1.1.2 Codificazione e caratteristiche dello standard 'moderno'

A partire dalla fine del XVIII secolo, con il movimento letterario e culturale della *Nahḍa*, letteralmente 'Risveglio', caratterizzato dall'introduzione di nuovi generi letterari e dall'affermazione di tendenze riformiste, illuministe, femministe e proto-nazionaliste[19] (Gervasio 2017:182), si assistette a una rinascita dell'arabo come lingua di cultura (Ferrando Frutos 2001:168). I mutamenti sociali, uniti al progresso scientifico-tecnologico che caratterizza tale fase storica, alla diffusione della stampa e all'intensificarsi di un processo di scambi commerciali e di saperi con l'Europa,[20] diedero

[18] Le varietà presenti all'interno dei testi in *Middle Arabic* sono state a lungo associate agli ambienti arabofoni cristiani ed ebraici dell'epoca medievale. La presenza di caratteristiche ascrivibili all'arabo classico e alle varietà di arabo colloquiale, tuttavia, è attestata sin dall'epoca classica. A tal proposito, Jérôme Lentin suggerisce di considerare i testi in *Middle Arabic* come parte dell'insieme più ampio dei testi in *Mixed Arabic*, che si estendono dall'epoca classica fino alla contemporaneità (Lentin EALL). La medesima osservazione è formulata anche da Johannes Der Heijer nell'introduzione del volume *Middle Arabic and Mixed Arabic: Diachrony and Synchrony* (2012), in cui sottolinea la necessità di elaborare un metodo che sia al tempo stesso filologico e sociolinguistico, con cui analizzare le manifestazioni, scritte e orali, dell'arabo misto. Un ruolo fondamentale, in tale direzione, è svolto dall'*Association internationale pour l'étude du moyen arabe et des variétés mixtes de l'arabe* (AIMA), fondata a seguito del *First International Conference on the Study of Middle Arabic and the Mixed Varieties of Arabic*, tenutosi nel 2004 presso l'Université Catholique de Louvain, in cui, per la prima volta, testi scritti e orali in arabo misto, di epoca premoderna e contemporanea, sono stati presentati all'interno un medesimo quadro teorico di riferimento (Der Heijer 2012:3).

[19] Sia in senso panarabo che in senso pan-egiziano. Il panarabismo nasce negli ultimi decenni del XIX secolo e si afferma, in particolar modo, dopo la Seconda Guerra Mondiale; è caratterizzato dall'idea di un'identità araba, basata su un sentimento di appartenenza ad una patria comune, di cui la lingua e la cultura condivisa costituiscono gli elementi cardine (Manduchi 2017:4). Per nazionalismo proto-egiziano si intende, invece, il sentimento di appartenenza nazionale basato sul passato storico e sulle peculiarità della cultura e della società egiziana (Versteegh 2014).

[20] Il processo di scambi commerciali e di saperi, iniziato antecedentemente alla *Nahḍa*, si intensificò dapprima tra l'Egitto e la Francia (in particolare durante il mandato di Muḥammad ʿAlī, 1805-1848, che

l'impulso a un processo di modernizzazione della lingua araba, conosciuto anche con il nome di 'riforma', che si produsse nei primi secoli dell'epoca moderna.[21] Come sarà specificato nel paragrafo 1.1.3, a differenza di quanto avvenuto con le lingue d'Europa, dove, anche nelle comunità linguistiche in cui vi era una lingua letteraria inadatta a soddisfare le esigenze comunicative, la codificazione di nuovi standard si verificò a partire da una varietà di lingua parlata nella vita quotidiana, perlomeno da alcuni segmenti della popolazione,[22] per l'arabo la varietà di riferimento per la nascita dello standard 'moderno' fu la lingua letteraria: l'arabo classico. Il processo di 'modernizzazione' della lingua, nel caso dell'arabo, consistette, dunque, in una serie di innovazioni, in particolare sintattiche e lessicali, che permisero alla *fuṣḥā* di esprimere nuovi concetti e di ammettere maggiore flessibilità stilistica, rendendola adatta ai generi letterari e discorsivi affermatisi a partire dall'epoca moderna (Mejdell 2006:7). Nella codificazione di quello che oggi conosciamo come arabo standard 'moderno', un ruolo fondamentale fu svolto dagli scrittori e intellettuali dell'epoca, come al-Jabartī (1753-1822) Rifāʿa Rāfiʿ al-Ṭahṭāwī (1801/2-73), Aḥmad Fāris al-Šidyāq (1801/04?-87), Nāṣīf al-Yāzijī (1800-71) e Buṭrus al-Bustānī (1819-83), che contribuirono all'introduzione di neologismi volti ad esprimere nozioni fino ad allora estranee alla cultura di riferimento della propria comunità linguistica (Sawaie 2000:395). Anche la traduzione, la riedizione di opere classiche e la stampa di libri e giornali in lingua araba condussero all'utilizzo di nuovi modelli linguistici e portarono all'ordine del giorno tematiche inedite, per le quali, spesso, non vi erano termini esistenti in lingua araba (Abdulaziz 1986). Un ruolo fondamentale, in tale senso, fu svolto dai *media*,[23] sia per l'introduzione di nuovi lessemi, che per il loro impatto sulla fraseologia e sulla sintassi della lingua.

---

stimolò la traduzione di libri e articoli dalle lingue europee all'arabo e organizzò spedizioni volte alla formazione di giovani intellettuali in Europa) e che coinvolse, gradualmente, i principali centri culturali del mondo arabo ed europeo, in particolare inglese (Ferrando Frutos 2001:168).

[21] Convenzionalmente si fa risalire al 1798, anno di inizio della campagna d'Egitto di Napoleone Bonaparte.

[22] Si pensi, ad esempio, al processo di standardizzazione delle lingue neolatine a partire dai volgari romanzi (Coulmas 1989:220 in Mejdell 2006).

[23] Nel contesto arabofono, la diffusione della stampa ebbe inizio durante la *Nahḍa*, a partire dall'Egitto nell'epoca delle riforme di Muḥammad ʿAlī. La prima gazzetta ufficiale, *al-Waqā'iʿ al-Miṣriyya*, fu fondata al Cairo nel 1828, inizialmente redatta in parte in turco e in parte in arabo, e successivamente solo in arabo. Seguirono la fondazione di altri giornali in Egitto e in Levante, tra cui tra cui *Ḥadīqat al-Aḫbār* (Beirut 1857) e altre testate fondate da giornalisti siriani attivi sia in Levante che in Egitto e in Turchia (Mejdell 2006:12). In tale fase, la stampa svolse un ruolo fondamentale nella diffusione di idee politiche, religiose e culturali e nella divulgazione di saperi in ambito scientifico, giuridico, finanziario e sociologico, nonché nel processo di 'modernizzazione' della lingua (Hamzaoui 1975:35 in Mejdell 2006).

A partire dall'inizio del XX secolo furono, inoltre, fondate le prime accademie di lingua araba, tra cui le accademie di Damasco (1919) e del Cairo (1932),[24] aventi, rispettivamente, tra i principali obiettivi la modernizzazione della lingua araba per preservarne l'integrità rispetto all'influsso delle lingue straniere e ai regionalismi, e la creazione di una nuova terminologia.[25] Accomunate dall'obiettivo di adattare la lingua araba e di migliorare la sua posizione all'interno del mondo moderno che andava formandosi, le Accademie adottarono spesso posizioni puriste nei confronti delle modifiche inerenti alla grammatica della lingua e dell'introduzione di prestiti dalle lingue straniere.[26] Il loro contributo nel processo di modernizzazione della lingua araba, tuttavia, fu innegabile, in particolar modo a livello lessicale (Abdulaziz 1986).

Il processo di *tawlīd* (letteralmente 'neologismo', 'generazione'), esistente sin dai primi secoli dopo l'Egira, si produsse in maniera significativa tra il XIX e il XX secolo, sotto la spinta dei mutamenti socioculturali e della produzione di nuovi saperi e tecnologie, portando all'introduzione di prestiti e calchi[27] dalle lingue straniere e all'espressione di nuovi significati a partire da lessemi o radici presenti in arabo classico. Tra le strategie che permisero l'ampliamento del vocabolario della *fuṣhā* vi erano, infatti, l'applicazione di schemi morfologici a radici esistenti e l'estensione semantica di termini presenti in arabo classico, ampiamente utilizzate anche dalle Accademie e da alcuni intellettuali che auspicavano una purezza della lingua araba e ritenevano che la copiosità delle radici esistenti permettesse di esprimere qualunque tipo di concetto. La prima, denominata anche *qiyās* interna ('analogia interna'), portò alla formazione di: sostantivi quali *sawwāq*

[24] Denominate rispettivamente *al-Majmaʿ al-ʿIlmī al-ʿArabī* di Damasco (1919) e *Majmaʿ al-Luġa al-ʿArabiyya* del Cairo (1932).

[25] Le accademie fondate successivamente, come l'Accademia Scientifica Irachena (*al-Majmaʿ al-ʿIlmī al-ʿIrāqī*) del 1947 e l'Accademia Giordana della Lingua Araba (*Majmaʿ al-Luġa al-ʿArabiyya al-Urdunī*) del 1976, svolsero un ruolo secondario nella riforma della lingua araba e si concentrarono rispettivamente sull'edizione dei testi classici e sull'arabizzazione dell'educazione in Giordania. Nel Nordafrica le accademie ebbero, invece, la funzione principale di contrastare la presenza della lingua francese, con la quale l'arabo competeva per la posizione di lingua di prestigio, motivo per cui non vi furono tentativi, presso tali accademie, di semplificare la lingua araba. Sebbene tutte le accademie di lingua araba fossero accomunate dal desiderio di fondare un'unica associazione di riferimento, non vi fu mai una vera cooperazione tra di esse (Versteegh 2014).

[26] Per tale ragione, l'introduzione di prestiti fu spesso limitata ai soliti termini tecnici.

[27] Traduzioni letterali di espressioni appartenenti ad altre lingue, a cui in linguistica araba ci riferisce anche con la dicitura di *qiyās* esterna ('analogia esterna'). Particolarmente usata dai *media*, la *qiyās* esterna portò all'introduzione di termini quali *qamar ṣinā'ī* (letteralmente 'luna artificiale') che è, con tutta probabilità, una traduzione letterale dal francese.

(‘autista’) e *ṭayyār* (‘pilota’), mediante l’applicazione dello schema *faʿʿāl*,[28] rispettivamente, alle radici {s-w-q} e {ṭ-y-r} esistenti in arabo classico; nomi astratti, come ad esempio il termine *iḥtirāqiyya* (‘combustibilità’) derivato mediante l’aggiunta della terminazione *-iyya* alla parola *iḥtirāq* (‘combustibile’); nomi delle malattie, come *buḥār* (‘mal di mare’) che deriva dalla parola *baḥr* (‘mare’) a cui venne applicato lo schema *fuʿāl*, e nomi di strumenti quali *miṣʿad* ‘ascensore’, *mirwaḥ*(*a*) ‘ventilatore’ (letteralmente ‘strumento per produrre aria’) e *miḥrār* ‘termometro’ (strumento per misurare la temperatura) formati applicando lo schema *mifʿal* alle rispettive radici {ṣ-ʿ-d}, {r-w-ḥ} e {ḥ-r-r}, esistenti in arabo classico. L’estensione semantica di termini preesistenti, inoltre, permise la risemantizzazione di alcuni lessemi dell’arabo classico entrati in disuso, tra cui *qiṭār*,[29] *jarīda*[30] e *majalla*,[31] attualmente usati con i significati rispettivi di: ‘treno’, ‘giornale’ e ‘rivista’ (Versteegh 2014).[32] Inoltre, alcuni dei prestiti introdotti nella lingua araba hanno subito un processo di *taʿrīb* (letteralmente ‘arabizzazione’), attraverso il quale un lessema proveniente da una lingua straniera viene integrato a tutti gli effetti nella struttura morfologica dell’arabo e si comporta come qualunque altra parola della lingua araba, con la possibilità di derivare significati dalla rispettiva radice mediante l’applicazione degli schemi morfologici. Tale processo, esistente sin dall’epoca classica,[33] tra il XIX e il XX secolo si verificò con diversi sostantivi, quali, ad esempio, *fīlm* e *bank*, che presentano rispettivamente i plurali fratti *aflām* e *bunūk* e con alcuni termini inerenti all’ambito scientifico, tra cui *maġnaṭīs* (‘magnete’) da cui venne derivato il *maṣdar*[34] *tamaġnṭ* (‘magnetizzazione’). L’uso del *taʿrīb* è attestato anche nel libro *Taḫlīṣ al-ibrīz fī talḫīṣ Bārīz* dello scrittore Rifāʿa al-Ṭahṭāwī, che introduce i sostantivi *jurnāl* e *juriyy*, provenienti dal francese *journal* e *jurie*, proponendo i rispettivi plurali regolari *jurnālāt* e *juriyyāt* (Sawaie 2000: 402). In merito

[28] Schema usato per designare i nomi di mestiere.
[29] In arabo classico ‘carovana’.
[30] Termine che originariamente indicava una striscia di foglia di palma utilizzata per scrivere.
[31] In epoca classica significava ‘libro’ oppure ‘codice’.
[32] L’impiego della *qiyās* ha svolto un ruolo centrale nell’ampliamento del lessico arabo, non solo in epoca moderna, ma anche nel processo di formazione e codificazione della lingua araba nei secoli immediatamente successivi all’Egira (Stetkevych 2006:3).
[33] In particolare, nel IX e X secolo, una serie di termini tecnici, soprattutto in ambito medico e filosofico erano entrati a far parte dell’arabo classico. Sebbene la maggioranza di essi fu tradotta con dei neologismi, alcuni prestiti furono accettati e divennero parte integrante della lingua araba.
[34] Il *maṣdar* (letteralmente ‘fonte’) o nome verbale, è un sostantivo che esprime l’atto di compiere un’azione o di subirla. Il *maṣdar* del verbo ‘scrivere’, ad esempio, è traducibile come ‘scrittura’, il *maṣdar* del verbo ‘conoscere’ è traducibile come ‘conoscenza’, eccetera (Veccia Vaglieri & Avino 2002:137).

al *tawlīd*, le strategie usate dagli intellettuali, dalle Accademie e dai *media*, dipendevano tanto dalla rispettiva ideologia, quanto dalla natura del significante. In molti casi, per uno stesso termine sono state proposte varie alternative, alcune delle quali non risultano essere attualmente in uso,[35] mentre per altri coesistono tuttora più alternative e l'uso di una o dell'altra è legato alla provenienza geografica del parlante. L'espressione di nuove nozioni in lingua araba fu, infine, favorita dall'uso del *naḥt* (letteralmente 'composizione')[36] e mediante la formazione di nuovi lessemi attraverso l'aggiunta dei prefissi.[37] Importanti elementi di innovazione furono introdotti a partire dalla fine del XIX secolo a livello sintattico, in particolar modo attraverso i *media*, che favorirono la comparsa di caratteristiche di tipo stilistico e fraseologico che risentono dell'influenza delle lingue straniere, prime fra tutte l'inglese e il francese (Bateson 1967:84). Alla trasmissione di notizie, spesso tradotte, è dovuta anche la maggiore flessibilità dell'arabo standard moderno nei confronti dell'ordine dei costituenti: se in arabo classico l'ordine dei costituenti è di tipo verbo-soggetto-oggetto (VSO) e la struttura soggetto-verbo-oggetto (SVO) è ammissibile solo come alternativa marcata per porre in evidenza il soggetto, in arabo standard moderno sono presenti entrambe le strutture e l'ordine SVO è, al contrario, piuttosto frequente nel linguaggio giornalistico, in particolare all'interno dei titoli delle notizie (Ferrando Frutos 2001:179; Abdelfattah 1996:134). Ad essere

[35] Come avvenne, ad esempio, con la parola 'telefono' per cui inizialmente era stata proposta per estensione semantica la parola *irzīz* (letteralmente 'suono del tuono'), sostituita successivamente dal prestito *tilifūn* e in tempi più recenti dalla parola *hātif*, anch'essa estensione semantica di un termine presente nell'arabo classico, il cui significato letterale era 'uomo che non si vede, ma di cui si sente la voce' (Versteegh 2014:231).

[36] Il meccanismo di composizione, presente sin dall'epoca classica, consiste nella derivazione di nuove radici a partire dalla combinazione di due parole preesistenti. In tempi moderni, il *naḥt* fu usato per coniare termini tecnico-scientifici tra cui *faḥmāʾiyyāt* ('carboidrati'), formato dalla parola *faḥm* ('carbonio') e *māʾ* ('acqua'), *kahra-kīmiyāʾī* ('elettrochimico') da *kahrabāʾ* ('elettricità') e *kīmiyāʾī* ('chimico') *mā fawq al-banafsajī* ('ultravioletti', formato da *fawq*, 'sopra', e *banafsaj*, 'viola'), *taḥt al-aḥmar* ('infrarossi', composto da *taḥt*, 'sotto', e *aḥmar* 'rosso') e *nafsajismī* o *nafsajī* ('psicosomatico', composto da de *nafsī* 'psichico' e *jismī* 'somatico') e nomi composti come *al-Šarq al-Awsaṭ* ('il Medioriente'), *raʾsmālī* ('capitalismo') (Ferrando Frutos 2001:174; Versteegh 2014:232).

[37] La struttura morfologica dell'arabo classico non permette l'aggiunta di prefissi e suffissi ai sostantivi. Un'eccezione a tale regola, in epoca classica, si verificò solo con le negazioni *lā-* e *ġayr-*, utilizzate per tradurre i termini greci aventi il prefisso *a-*. In tempi moderni si assiste, invece, a una vera e propria introduzione dei prefissi nella lingua araba, inizialmente limitata alle negazioni, con cui vennero coniati termini quali *lā-nihāʾī* ('infinito'), *ġayr-šarʿī* ('illegittimo') e *ġayr-mašrūʿ* ('illegale'), e successivamente esteso anche alle preposizioni, utilizzate come prefissi per coniare nuove parole, tra cui, *šibh-*, nella parola *šibhjazīra* ('penisola') e la preposizione *qabl-*, nella parola *qabtārīḫ* ('preistoria'). I termini formati mediante l'aggiunta di prefissi, inoltre, si comportano esattamente come il resto delle parole presenti nella lingua araba, permettendo la derivazione di ulteriori significanti, come avvenne, ad esempio, con il sostantivo *al-lā-nihāʾiyya* ('l'infinito'), formato a partire dall'aggettivo *lā-nihāʾī*, precedentemente menzionato, che deriva a sua volta dall'aggettivo *nihāʾī* ('finito') preceduto dal prefisso *lā-* ('no').

ascrivibile alla trasmissione di notizie attraverso i *media* è anche l'introduzione di espressioni idiomatiche provenienti da altre lingue, tra cui: *laʿiba dawr*, dall'inglese *to play a role* o dal francese *jouer un role*, *ʿumla ṣaʿba* (letteralmente 'divisa difficile'), dall'inglese *hard currency, ʿamaliyyat al-salām* 'processo di pace', *asliḥat al-damāri al-šāmil* 'armi di distruzione di massa', *qatl al-waqt* 'ammazzare il tempo' ecc., e di costruzioni come *tamma*,[38] 'avere luogo', e *qāma bi-* 'fare', 'realizzare', seguite da *maṣdar* (Ferrando Frutos 2001:175), e l'uso dalle estensioni proposizionali *min qibal* e *min ṭaraf* ('da parte di') per specificare l'agente nelle frasi passive[39] (Holes 2004). La costruzione di frasi impersonali, espresse fino all'epoca premoderna dalla frase passiva (*al-mabnī li-l-majhūl* 'la costruzione non conosciuta'), è spesso formulata tramite l'uso della frase nominale,[40] oltre che della particella *tamma*, precedentemente menzionata. Nel linguaggio dei *media* è frequente anche l'interruzione dell'*iḍāfa* che in arabo classico non ammette l'inserimento di alcun elemento tra *muḍīf* e il *muḍāf ilay-hi*.[41] Vi sono poi strutture sintattiche dell'arabo classico che in epoca moderna sono entrate in disuso, come nel caso dell'ampia gamma di frasi condizionali dell'arabo classico, semplificate in tempi moderni, mentre vi è una maggiore frequenza, rispetto all'arabo classico, di costruzioni come: *aʿāda* (letteralmente 'fare in modo che qualcosa torni') + *maṣdar*,[42] *ʿadam* (letteralmente 'assenza di', 'mancanza di') + *maṣdar*,[43] il participio aggettivale *mutaʿaddid* (letteralmente 'multiplo', 'diversificato') seguito da un sostantivo plurale,[44] e la negazione dei verbi al perfetto, mediante la particella *lam* + verbo all'imperfetto

[38] La costruzione di frasi impersonali introdotte dal verbo *tamma*, tuttavia, non è ammissibile con i verbi di percezione, attività mentale o emotiva, con i quali, anche in arabo standard moderno è ammissibile esclusivamente la forma passiva (Ferrando Frutos 2001:178).

[39] Il passivo in arabo è ottenuto mediante la modifica della vocalizzazione interna del verbo. In arabo classico, tale costruzione non prevedeva la possibilità di specificare l'agente.

[40] Al posto di una frase come *yuʿtabar anna* 'si considera che' è infatti possibile utilizzare una frase nominale, ad esempio *hunāka iʿtibār anna* 'c'è la considerazione che'. Tale struttura è utilizzata in particolar modo dai *media* con l'obiettivo di generare una sensazione di maggiore oggettività (Ferrando Frutos 2001:179).

[41] L'interruzione dell'*iḍāfa* sostituito dall'uso di una particella genitivale (generalmente *l-*) al fine di evitare lo spostamento dell'aggettivo rispetto al sostantivo al quale si riferisce, oltre ad essere assente in arabo classico, è ritenuta inammissibile da alcuni grammatici contemporanei anche nell'arabo standard 'moderno'. Tale struttura, tuttavia, è ampiamente utilizzata nel linguaggio dei *media* e nelle traduzioni di testi e documenti ufficiali, scritti originariamente in altre lingue (Ferrando Frutos 2001:177).

[42] Costruzione impiegata per tradurre il prefisso delle lingue indoeuropee ri- (come, ad esempio 'riorganizzare', in arabo standard 'moderno' *iʿādat tanḍīm*).

[43] Costruzione impiegata per esprimere la negazione di sostantivi, come, ad esempio, le parole *ʿadam al-istiqrār* 'instabilità' e *ʿadam al-wujūd* 'inesistenza'.

[44] Tali composti corrispondono all'uso del prefisso multi- o poli-, come *mutaʿaddid al-atrāf*, 'multilaterale', *mutaʿaddid al-jinsiyyāt*, 'multinazionale', e *mutaʿaddid al-istiʿmālāt*, 'multiuso'.

apocopato.[45] Quanto alla morfologia, in arabo standard moderno è frequente l'uso di schemi morfologici come *faʿʿāl* per i nomi di professione e del suffisso del *nisba* seguito dalla *tāʾ marbūṭa* per formare i nomi di attività ideologiche, mentre sono, di fatto, entrati in disuso alcuni schemi di plurali fratti, forme derivate dei verbi e marche funzionali dell'arabo classico (Ferrando Frutos 2001:177). La morfologia flessiva, la fonetica e la fonologia dell'arabo classico sono, invece, mantenute pressocché invariate a seguito del processo di 'modernizzazione' della lingua (Ryding 2005:7), a eccezione della maggiore flessibilità nei confronti dell'omissioni, nel parlato, del vocalismo breve finale, dando luogo a *cluster* consonantici, assenti in arabo classico (Versteegh 2014:88). Quanto al vocabolario, occorre sottolineare che il lessico introdotto in epoca moderna fu aggiunto ai lessemi esistenti in arabo classico, tra i quali non furono mai eliminati le radici e i significati arcaici, motivo per cui l'arabo standard presenta attualmente un numero estremamente elevato di vocaboli, ai quali sono spesso associati molteplici significati (Versteegh 2014). Nonostante gli studi di linguistica in merito all'evoluzione dell'arabo standard in prospettiva diacronica abbiano messo in evidenza le differenze tra le caratteristiche presenti a partire dalla riforma della lingua, in contrapposizione con i testi in arabo standard prodotti in epoca classica e premoderna, la distinzione tra l'arabo classico e l'arabo standard moderno, introdotta solo in tempi relativamente recenti da parte di linguisti non arabofoni, non è da intendersi come netta. Anche in merito ai contesti d'uso attuali, se, da un lato, l'arabo classico è associato a domini quali la religione e lo studio dei testi classici, mentre la dicitura 'arabo standard moderno' si riferisce, in particolare, al linguaggio giornalistico[46] e ad alcuni discorsi orali prodotti in situazioni altamente formali, risultano esservi, di fatto, frequenti sovrapposizioni, in particolare (ma non esclusivamente) nei testi letterari moderni e contemporanei in cui sono spesso presenti, al tempo stesso, caratteristiche stilistiche ed elementi lessicali e fraseologici tipici dell'arabo classico ed elementi dell'arabo standard post-riforma.

[45] Diversamente, in arabo classico è più diffuso l'uso di *mā* + *māḍī*, in particolare con i verbi in prima persona. Riguardo all'uso della particella *lam*, Pierre Larcher ipotizza che in arabo standard moderno sia più usata rispetto alla negazione *mā* + *māḍī* in quanto presente solo in arabo standard e non nelle varietà di arabo colloquiali e sia, pertanto, associata a uno stile letterario (Larcher 1994 in Ferrando Frutos 2001).
[46] Che risulta essere il genere discorsivo in cui l'arabo standard presenza maggiori differenze con l'arabo classico (Ferrando Frutos 2001).

1.1.3 La 'polifunzionalità limitata' della *fuṣḥā*

La varietà di lingua araba attualmente accettata come 'standard' è, dunque, il risultato di un processo di semplificazione e innovazione dell'arabo classico, che ha contribuito a rendere la *fuṣḥā* adatta a nuovi domini, mediante l'ampliamento del vocabolario e l'ingresso di nuove strutture sintattiche ed elementi fraseologici, rinunciando, al contempo, all'elaborazione stilistica tipica dei testi classici (Mejdell 2006:11). Il processo di 'modernizzazione' dell'arabo standard ha permesso a tale varietà di svolgere diverse funzioni e di accomodarsi ai cambiamenti culturali della comunità linguistica (Garvin 1993:43), adattandola a generi discorsivi che spaziano, ad esempio, dalla cerimonia religiosa, alla scrittura di testi letterari, alla redazione e trasmissione di notizie (Mejdell 2006:43). Tuttavia, l'uso della *fuṣḥā* nel canale orale continua ad essere estremamente limitato: nonostante ammetta una certa variazione interna (Kaye 1994:51), la codificazione rigida dell'arabo standard, anziché renderlo realmente appropriato a svolgere una pluralità di funzioni, l'ha reso, di fatto, uno stile dei tanti che si possono usare nelle comunità linguistiche arabofone (Haugen 1996:108). L'origine di quella che Gunvor Mejdell denomina 'polifunzionalità limitata' della *fuṣḥā* è strettamente legata al processo di standardizzazione che ha portato alla sua formazione. Per altre lingue il cui standard letterario era diventato inadatto alla comunicazione nella vita quotidiana, la modernizzazione è stata, in molti casi, un processo di tipo *bottom-upwards*: una varietà colloquiale prestigiosa è stata 'elevata', anche mediante l'inserimento di elementi lessicali, ma non solo, della lingua letteraria, e adattata per essere usata in nuovi domini, fino ad attribuirle lo *status* di standard scritto. Il processo che ha portato alla formazione dell'arabo standard 'moderno' ha seguito, invece, la direzione inversa, realizzandosi a partire dalla lingua del Corano e dei testi classici che non aveva parlanti nativi in nessun segmento della popolazione all'interno del mondo arabo. Gli intellettuali e la classe dirigente arabofona del periodo della *Nahḍa*, durante il quale ebbe luogo il processo di riforma della lingua, erano mossi da motivazioni quali il progresso tecnologico e i mutamenti socio-culturali (menzionati nel paragrafo 1.1.2) e avevano un ideale di *learning enlightenment* fortemente legato al patrimonio storico del *turāṯ* arabo-islamico, dei predecessori letterari e politici e del loro *medium* linguistico: la *fuṣḥā* che, in quanto elemento fondamentale del panarabismo e, per gli arabofoni musulmani, anche lingua della Rivelazione, aveva mantenuto, sin dagli albori dell'Impero islamico, il suo status di

Arabic written norm (Mejdell 2006:8). Anche a seguito dei cambiamenti introdotti in epoca moderna, l'arabo standard non presenta comunque parlanti nativi, e la maggior parte delle persone all'interno dei Paesi arabi acquisiscono in modo spontaneo e usano come principale strumento di pensiero le rispettive varietà di arabo colloquiale. L'esposizione all'arabo standard avviene, generalmente, sin dalle prime fasi dell'infanzia,[47] in cui si sviluppano competenze passive nel canale orale, mentre con l'inizio dell'educazione formale si verifica l'apprendimento delle regole grammaticali e lo sviluppo di competenze di comprensione e produzione scritta in *fuṣḥā*, che rappresenta la lingua di scolarizzazione per la maggioranza degli arabofoni.[48] Essendo appreso e usato prevalentemente nelle competenze passive e per la produzione scritta, l'arabo standard è difficilmente utilizzato in forma orale in modo estemporaneo, anche da parte degli individui scolarizzati. Fatta eccezione di alcuni specifici contesti, inoltre, il parlante che usa la *fuṣḥā* in conversazioni estemporanee non è considerato come un modello da imitare (Mejdell 2006:21). Le definizioni di standard comunemente accettate, legate ai concetti di status sociale (Ferguson 1996:69) e di domini d'uso (Garvin 1964:522) che prevedono che il processo di selezione e codificazione delle norme e di elaborazione funzionale sia basato sulla parlata di una parte 'colta' della popolazione all'interno dei centri politici e culturali, e accettata e riconosciuta dalla comunità linguistica di riferimento come prestigiosa (Haugen 1996:10; Hartmann & Stork 1972), trovano, dunque, difficile applicazione in riferimento alle comunità arabofone.[49] Oltre a non essere basato sulla parlata di alcun segmento della popolazione, l'arabo standard non corrisponde quasi mai alla varietà a cui viene attribuito maggiore prestigio. Tale ruolo è, in molti casi, svolto da una lingua straniera, oppure, a seconda del dominio, da una varietà di arabo colloquiale (Mejdell 2006:20-21). [50]

[47] Ciò si verifica mediante la visione di cartoni animati e l'ascolto di storie in arabo standard. È plausibile, inoltre, che i bambini in età prescolare siano esposti all'arabo standard, in certa misura, anche attraverso i telegiornali, i documentari e la recitazione di testi religiosi.
[48] Parkinson definisce, pertanto, l'arabo standard come una varietà di lingua che non ha parlanti nativi, ma ha 'scrittori nativi' (1991).
[49] A tal proposito, Reem Bassiouney (2009) e Mohammed H. Ibrahim (1986) sottolineano che l'associazione standard-prestigioso è un concetto nato in Occidente e che non si applica al contesto arabofono.
[50] Anche per tale motivo, ipotizza Mejdell, non vi è, per buona parte dei parlanti arabofoni, una reale motivazione per apprendere bene la *fuṣḥā* (Mejdell 2006: 20-21). Quanto alle produzioni linguistiche, Heikki Palva (1982) e Clive Holes (1983a; 1983b) dimostrano che delle caratteristiche non standard, tipiche di varietà colloquiali 'prestigiose', si stanno diffondendo in alcune aree a discapito della forma 'standard'.

La varietà di lingua usata dai parlanti scolarizzati all'interno degli ambienti politici e culturali, inoltre, difficilmente corrisponde all'arabo standard moderno 'puro': molto spesso è costituita, piuttosto, da una parlata colloquiale 'intellettualizzata', che presenta caratteristiche lessicali, ma non solo, della *fuṣḥā* (Mejdell 2006:37). La presenza di una varietà 'mista' all'interno di domini formali potrebbe costituire l'inizio di un processo di standardizzazione dell'arabo colloquiale (Ferguson 1996). A favorirne l'uso, all'interno della società contemporanea, a discapito dell'arabo standard, potrebbe essere anche la riduzione delle disuguaglianze sociali, espressa nelle interazioni tramite l'uso di un registro meno formale, e non dall'impiego della *fuṣḥā* che segna, invece, un'autorità e una gerarchia sociale più rigida (Haas 1992:321 in Mejdell 2006:44).

Quanto all'uso dell'arabo standard, si segnala, infine, che le pratiche, sia orali che scritte, in *fuṣḥā* includono strutture sintattiche ed elementi fraseologici e lessicali che non sempre rientrano nelle norme formalmente accettate: nei testi scritti, la morfologia risulta essere l'unico livello di analisi in cui sono rispettate tutte le norme codificate dell'arabo standard e, nell'oralità, vi è flessibilità nella pronuncia dell'*iʿrāb* e la deviazione dalla norma riguarda anche la fonologia (Mejdell 2006:28-29). A tal proposito, Renate Bartsch propone una distinzione tra *normative standard* ed *empirical standard*, dove quest'ultimo presenta delle deviazioni dalle regole formali, ma è comunque accettato dai parlanti come 'standard' (1987). Per cui, ad esempio, in arabo, l'espressione "io l'ho visto" può essere espressa in quattro forme: *raʾaytu-hu*, *raʾētu-hu*, *raʾēt-u*, *šuft-u*, dove la prima corrisponde allo standard e la quarta all'arabo colloquiale. La forma *raʾētu-hu*, che presenta una caratteristica fonologica dell'arabo colloquiale egiziano, ossia la realizzazione del dittongo /*ay*/ con la vocale lunga [eː], è comunemente accettata dai parlanti come 'standard' ed è presente, molto spesso, anche nella trasmissione di notizie, che costituisce uno dei generi discorsivi in cui l'arabo standard è usato in forma orale. Anche la terza forma *raʾēt-u*, segnala Mejdell, può essere ancora considerata standard da alcuni parlanti, pur presentando la realizzazione del dittongo /*ay*/ con la vocale lunga [eː], e il pronome personale suffisso *-u* dell'arabo colloquiale egiziano. La forma *raʾētu-hu* e, per alcuni, *raʾēt-u* costituiscono quello che, riprendendo la definizione di Bartsch, Mejdell denomina *empirical standard* in riferimento alla lingua araba. Allo stesso modo, anche l'omissione dell'*iʿrāb* è accettata come forma orale di standard e non è percepita come una deviazione della norma (2006:29). Le deviazioni sono più o meno accettate

anche a seconda del contesto. Dallo studio condotto da Parkinson, emerge, inoltre, come non vi sia, tra i suoi informanti, una definizione univoca di cosa possa essere considerato come *fuṣḥā* (1991).[51]

1.2 L'arabo colloquiale

Mentre l'arabo standard moderno è la varietà comunemente utilizzata in contesti altamente formali e nei testi scritti, le interazioni di vita quotidiana avvengono generalmente in arabo colloquiale, che rappresenta il primo codice appreso dai parlanti arabofoni durante l'infanzia, nonché lo strumento di comunicazione e di pensiero più immediato e accessibile. L'arabo colloquiale presenta, inoltre, sensibili variazioni a seconda della provenienza geografica del parlante e di altri fattori, tra cui genere, età, appartenenza a una classe sociale o un gruppo etnico-religioso.

1.2.1 Caratteristiche linguistiche

Da un punto di vista linguistico, l'arabo colloquiale differisce dallo standard per una serie di tratti fonetico-fonologici, morfo-sintattici e lessicali. A differenza dell'arabo standard,[52] le varietà colloquiali presentano, generalmente, un ordine non marcato dei costituenti SVO e sono caratterizzate dall'uso del relativo *illī*, dall'assenza della particella *laysa* per la negazione delle frasi nominali e delle particelle *lam* e *lan* per la negazione dei verbi,[53] mentre la particella *mā* è usata per la negazione dei verbi tanto al *māḍī*[54]

[51] Nello studio menzionato, alcuni informanti riconoscono come *fuṣḥā* solo i testi in arabo classico e i testi letterari, mentre non ritengono sia *fuṣḥā* lo stile giornalistico, percepito come una versione semplificata e priva delle peculiarità stilistiche tipiche della *fuṣḥā*.
[52] L'arabo standard, come precedentemente menzionato, presenta un ordine dei costituenti non marcato VSO in arabo classico e VSO oppure SVO in arabo standard moderno.
[53] Tali particelle sono usate in arabo standard per la negazione dei verbi, rispettivamente con la connotazione di passato e di futuro.
[54] Nella terminologia grammaticale italiana è reso con 'perfetto' (o 'perfettivo'), che indica un'azione conclusa e si rende generalmente con il passato prossimo, il passato remoto e, talvolta, con il trapassato remoto o il trapassato prossimo o persino l'imperfetto, nonostante esistano altre modalità per esprimere questi ultimi (Veccia Vaglieri & Avino 2002:110). Il 'perfetto' può, inoltre, assumere il valore di tempo presente all'interno del periodo ipotetico (Valgieri & Avino 2002:132) e quando usato con valore ottativo (Ryding 2005:676).

quanto al *muḍāriʿ*.[55] Ad essere quasi totalmente assenti, nell'arabo colloquiale, sono anche le particelle *inna* e *anna*, talvolta sostituite da *inn-ū*, per l'introduzione delle subordinate, il duale nei pronomi, nei verbi e negli aggettivi (Durand 2014:131) e la costruzione del passivo espresso mediante la vocalizzazione interna (Versteegh 2014:101). Quanto al livello fonetico, le varietà di arabo colloquiale sono caratterizzate da diverse realizzazioni di alcuni fonemi per consonanti esistenti anche in arabo standard, tra cui, in particolare, le consonanti /*q*/, /*j*/, /*t̲*/, /*d̲*/ e /*ḍ*/. Tra i fenomeni fonetico-fonologici vi sono anche la realizzazione dei dittonghi /*ay*/ e /*aw*/, a cui possono corrispondere rispettivamente le vocali lunghe [iː] e [uː] oppure [eː] e [oː][56] e la presenza di *cluster* consonantici[57] dovuti all'elisione del vocalismo breve nelle sillabe non accentate e alla mancata realizzazione della morfologia flessiva (*iʿrāb*) a cui consegue l'eliminazione delle vocali brevi finali nei sostantivi in cui indicano il caso (Versteegh 2014:88). L'arabo colloquiale mostra, inoltre, una maggiore flessibilità sintattica (Al-Souwaiyn 2018:232) e una presenza di marcatori temporali più frequente rispetto all'arabo standard (Ferrando Frutos 2001:181). Tra le differenze fonetiche e fonologiche vi sono anche l'accento[58] (Versteegh 2014:88) e la presenza di variazioni nella pronuncia dei suoni vocalici, tra cui il processo di *imāla*.[59] Si segnala, infine, che le caratteristiche linguistiche dell'arabo colloquiale saranno approfondite in riferimento al contesto tunisino nel Capitolo 2.

1.2.2 Tassonomie

Quanto alla variazione diatopica, in dialettologia sono state proposte diverse tassonomie volte a classificare l'arabo colloquiale in gruppi e sottogruppi di varietà in base a criteri linguistici, sociologici, storici e antropologici. Una delle classificazioni più comuni distingue le varietà del Maghreb, parlate in Mauritania, Marocco, Algeria, Tunisia e Libia, dalle varietà del Mashreq, usate nell'area orientale del mondo arabo. Tra le caratteristiche delle varietà del Maghreb vi sono, in particolare, l'uso del suffisso *-ū* per il plurale dei

[55] L'imperfetto (o imperfettivo) è usato per azioni incompiute o in via di esecuzione, traducibile in italiano con i tempi presente, futuro o, in alcuni casi, imperfetto (Veccia Valgieri & Avino 2002:110).
[56] Le realizzazioni [eː] e [oː] per i dittonghi /*ay*/ e /*aw*/ sono tipici delle varietà di arabo colloquiale del Mashreq, mentre [iː] e [uː] sono generalmente usate nelle varietà del Maghreb.
[57] Il trattamento dei *cluster* consonantici in arabo colloquiale differisce a seconda dell'area geografica (Versteegh 2014:88).
[58] L'accento, nelle varietà del Maghreb, tende a posizionarsi sulla fine della parola.
[59] Si veda il paragrafo 2.1.1.

verbi al *muḍāriʿ* e del prefisso *n-* per la prima persona singolare, la presenza della struttura fonologica CCvC per parole che in arabo standard presentano la struttura CvCC (Versteegh 2014:215).[60]

Storicamente, i territori del Maghreb hanno assistito a due fasi del processo di arabizzazione. La prima, avvenuta durante il periodo della conquista, nella seconda metà del VII secolo, interessò quasi esclusivamente i centri urbani preesistenti. La seconda fase del processo di arabizzazione, avvenuta a partire dalla fine del X secolo, vide, invece, la diffusione dell'arabo anche nelle zone rurali, che fino a quel momento erano rimaste quasi interamente berberofone (Marçais 1950b; Albirini 2016). La lingua berbera, tuttavia, non fu mai completamente soppiantata. Attualmente, essa risulta utilizzata in particolare in alcune aree dei Paesi del Maghreb e di Egitto, Mali, Burkina Faso, Niger, Nigeria e Ciad, e presenta una significativa variazione diatopica (Boukous 1997; Ennaji 1997; Galand 1988). La presenza storica del berbero nei territori del Maghreb ha inoltre influenzato la formazione delle rispettive varietà di arabo colloquiale.[61]

Quanto alle tassonomie usate per classificare le varietà di arabo colloquiale, l'isoglossa che distingue generalmente le varietà del Maghreb dalle varietà del Mashreq è spesso tracciata sulla base della presenza del prefisso *n-* nei verbi al *muḍāriʿ*, e si collocherebbe indicativamente a occidente del delta del Nilo (Versteegh 2014:178). Tra le varietà del Mashreq, alcune tassonomie individuano quattro tipi di varietà: il levantino, l'egiziano, le varietà dei Paesi del Golfo e l'iracheno/mesopotamico (Albirini 2016), all'interno delle quali possono essere distinti ulteriori sottogruppi.[62] Diversi studi empirici adottano, invece, una tassonomia basata sulla divisione per Paese, in particolare negli studi condotti all'interno di un'unica nazione volti ad analizzare l'influenza delle variabili demografiche sulla varietà di lingua parlata (Albirini 2016). All'interno di uno stesso Paese, inoltre, le varietà colloquiali delle città, in particolare delle capitali, godono generalmente di un prestigio maggiore rispetto alle altre varietà, dovuto alla presenza di centri educativi, commerciali ed istituzionali, tale da essere spesso considerate lo 'standard colloquiale' all'interno del Paese, al quale i parlanti provenienti da altre aree tendono ad approssimarsi

[60] Dove 'C' indica una consonante e 'v' indica una vocale breve. Ad esempio, la parola *qbəl*, 'prima' (in arabo standard *qabl*) e *sqəf*, 'tetto' (in arabo standard *saqf*).
[61] Come sarà ripreso nel paragrafo 2.1.3, per l'arabo colloquiale tunisino il berbero costituisce la lingua di adstrato più antica, seguita dal punico, dal greco e dal latino (Panascì 2021:11).
[62] Per approfondire si veda Versteegh (2014).

(Versteegh 2014). Sulla base di criteri sociologici, storici e antropologici, si distinguono, inoltre, le varietà beduine da quelle sedentarie e, all'interno di queste ultime, le varietà urbane dalle varietà rurali.[63] Le varietà beduine sono generalmente distinte dalle varietà sedentarie sulla base di criteri fonetici, come la realizzazione del fonema /*q*/ col il suono [g], oltre che morfologici, tra cui il mantenimento di alcune caratteristiche dell'arabo standard, come la presenza del *tanwīn* (Palva 2006:606).[64] Studi condotti all'interno di specifiche aree geografiche hanno dimostrato, infine, come alcune caratteristiche siano soggette a variazione anche a seconda del genere, della fascia d'età o di altri fattori quali, ad esempio, l'appartenenza a un gruppo religioso. Stabilire dei confini netti tra le varietà di arabo colloquiale risulta, pertanto, impossibile, motivo per cui non esiste un criterio univoco di classificazione e nelle diverse tassonomie proposte sono frequenti le sovrapposizioni.

1.2.3 Contesti d'uso

Come precedentemente menzionato, le varietà di arabo colloquiale costituiscono il codice generalmente appreso dagli arabofoni sin dalle prime fasi dell'infanzia e usato nelle conversazioni di vita quotidiana familiare e sociale. Nonostante presentino sensibili variazioni diatopiche e non solo, alcune varietà di arabo colloquiale sono comprese da parte della maggioranza dei parlanti all'interno del rispettivo Paese, dove sono usate, di fatto, come standard colloquiali.[65] Esistono, inoltre, alcune varietà che, anche grazie alla produzione artistica, musicale e cinematografica, hanno subito una maggiore diffusione e sono comprese nel mondo arabo anche al di fuori dei confini nazionali: è questo il caso,

[63] Si noti che le varietà parlate attualmente nelle città non sono necessariamente varietà sedentarie, possono essere anche varietà beduine (Bassiouney 2009:19).
[64] In merito alla distinzione tra varietà sedentarie e nomadi (o 'beduine'), occorre segnalare che un numero sempre maggiore di studiosi ne contesta la validità, criticandone la matrice coloniale (Benkato 2019) e le eccessive semplificazioni in merito alla divisione tra le varietà di arabo colloquiale moderne (Owens 2006). In un recente contributo, Stefano Manfredi e Stephan Procházca sottolineano, inoltre, i limiti relativi all'applicazione simultanea di tale modello per classificazioni sia sincroniche che diacroniche dell'arabo colloquiale (2025:206) e propongono, in alternativa, un modello 'tricotomico' (*Nomadic-Sedentarised-Sedentary*), nel quale i termini 'Nomadico', 'Sedentarizzato' e 'Sedentario'' sono da intendersi non come classificazioni statiche, bensì come indicatori utili a descrivere i sistemi linguistici all'interno delle rispettive ecologie locali, in cui ereditarietà e innovazione sono influenzate sia da dinamiche interne che dal contatto linguistico (Manfredi & Procházca 2025:252).
[65] Ruolo solitamente ricoperto dalle varietà usate nelle rispettive capitali, con alcune eccezioni, tra cui il contesto marocchino, dove la varietà di Casablanca è usata come standard colloquiale.

ad esempio, della varietà del Cairo e, in certa misura, dell'arabo levantino. Nessuna di esse, tuttavia, è riconosciuta ufficialmente all'interno dei Paesi arabofoni: si tratta, pertanto, di varietà formalmente non codificate, con una grammatica orale stabilita dall'uso e comunemente accetta dalle rispettive comunità linguistiche (Cardona 2006). Nonostante siano spesso associate all'oralità, le varietà di arabo colloquiale sono usate, in misura inferiore, anche in forma scritta: oltre ad alcuni testi risalenti all'epoca classica e agli scritti premoderni in *Middle Arabic*, le varietà di arabo colloquiale sono presenti, infatti, anche in parte delle opere letterarie moderne.[66] Negli ultimi decenni, l'arabo colloquiale è diventato, inoltre, *medium* di comunicazione scritta nel canale digitale. Affermatasi attraverso l'uso dei *social* e della messaggistica, essa ha portato all'emergere di un genere discorsivo scritto caratterizzato da un basso grado di formalità.[67] In merito alla presenza dell'arabo colloquiale nel canale scritto, occorre, infine, menzionare la recente produzione giornalistica nella *dārija* marocchina (Pennisi 2020),[68] diffusasi in un contesto nazionale contemporaneo caratterizzato da un crescente impiego dell'arabo colloquiale come mezzo di espressione identitaria (Caubet 2017). Una tendenza crescente verso l'uso dell'arabo colloquiale nei testi scritti è stata riscontrata, sebbene in misura più contenuta, anche nel contesto tunisino (McNeil 2024)[69] dove, a partire dagli anni Dieci del Duemila, si è assistito all'introduzione della *dārija* nella produzione letteraria contemporanea (Achour 2022; McNeil 2023).

1.3 Teorie e modelli

Se, da un lato, la coesistenza di varietà di arabo colloquiale e dell'arabo standard è attestata sin dagli albori dell'Impero islamico, gli studi di sociolinguistica nel contesto arabofono si sono sviluppati, in particolar modo, a partire dalla seconda metà del XX

[66] Come sarà approfondito nel paragrafo 1.3.3, tali testi, prodotti in particolar modo in Egitto a partire dal XIX secolo, presentano caratteristiche tanto dell'arabo colloquiale, quanto della *fuṣḥā*.
[67] Nel canale digitale ha avuto, inoltre, origine la scrittura dell'arabo attraverso l'uso dei caratteri latini, al quale ci si riferisce anche con il termine *Arabizi*. Nel contesto tunisino, la traslitterazione dell'arabo colloquiale ha avuto una diffusione significativa, in particolare, negli ultimi quindici anni, consolidandosi come pratica nel canale digitale (Karmani *et al.* 2019)
[68] Come sarà ripreso nel paragrafo 1.3.3, anche all'interno di tali testi vi sono caratteristiche dell'arabo standard, oltre che dell'arabo colloquiale.
[69] Nello studio condotto, basato su un *corpus* e di post nei *forum* di internet, Karen McNeil rileva, inoltre, come, nella scrittura dell'arabo colloquiale tunisino, le scelte ortografiche siano influenzate dall'ideologia linguistica, oltre che dal genere discorsivo (McNeil 2024).

secolo. Fondamentale, in tal senso, è stata la pubblicazione dell'articolo *Diglossia* (Ferguson 1959), che ha rappresentato un punto di riferimento per gli studi d'area.[70] Pubblicato per la prima volta nella rivista *Word*, l'articolo propone un modello di diglossia che ha suscitato un acceso dibattito tra i linguisti, stimolando la produzione di ricerche in tale ambito (Avallone 2020:30, 40).[71] Nei decenni successivi alla pubblicazione dell'articolo di Ferguson, si assiste alla formulazione di modelli alternativi e alla proliferazione di ricerche aventi come oggetto di studio specifiche situazioni linguistiche all'interno di aree geografiche circoscritte del mondo arabo, esaminando la variazione in riferimento alle principali variabili, quali provenienza geografica, genere, educazione ed estrazione sociale, religione, nomadicità vs sendentarietà e urbanità vs ruralità.

1.3.1 La diglossia

Il termine diglossia (dal greco διγλωσσίας), coniato da un gruppo di linguisti di fine Ottocento per descrivere la situazione allora presente in Grecia (Jaspers 2016), fu usato relativamente al contesto algerino da William Marçais che, nel 1930, definì per la prima volta il termine *diglossie* come la competizione di due lingue: una erudita, scritta, e una comune, a volte usata esclusivamente in forma orale (Zughoul 1980).[72] A partire dalla definizione di Marçais, nel 1959 Charles Ferguson elaborò il primo modello di diglossia, in riferimento a quattro esempi, ossia l'arabo, il greco moderno, il tedesco della Svizzera e il creolo haitiano,[73] definendo la diglossia come:

> A relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another

[70] In merito all'importanza dell'articolo *Diglossia* nella sociolinguistica dell'arabo, Lucia Avallone sottolinea come Ferguson elabori "un modello privo dei pregiudizi che avevano viziato gli studi precedenti […] egli riconosce all'arabo la dignità di sistema linguistico complesso e mobile, adatto a realizzare ogni atto comunicativo e a esprimere contenuti culturali" (Avallone 2020:39-40).
[71] Già nel 1993, Fernández conta più di 2900 lavori ispirati all'articolo di Ferguson (Avallone 2020:40).
[72] In riferimento all'Algeria dell'epoca coloniale, Marçais identifica, inoltre, nella presenza della lingua francese una condizione aggravante per quella che definisce: *crise de l'arabe* ('crisi dell'arabo') (Marçais 1961 in Matthey 2014:3).
[73] Nel caso dell'arabo, a differenza del tedesco della Svizzera e del creolo haitiano, la varietà codificata non presenta parlanti nativi neanche al di fuori della comunità e, diversamente dalla situazione che caratterizza il greco moderno, l'arabo standard continua ad essere la principale varietà scritta (Mejdell 2006:2).

> speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversations (Ferguson 1959:336).

Nel contesto arabofono, l'arabo standard (*al-ʿarabiyya al-fuṣḥā*) corrisponde a quella che Ferguson denomina *high variety* (H),[74] per la quale sono presenti numerosi studi descrittivi e normativi le cui regole sono apprese dai parlanti attraverso l'educazione formale. Tuttavia, il suo uso è limitato ad alcuni specifici contesti, caratterizzati da un elevato grado di formalità, mentre nelle conversazioni informali di vita quotidiana i parlanti userebbero la *low variety* (L) che, nel caso dell'arabo, è costituita dalla rispettiva varietà di arabo colloquiale,[75] acquisita in modo spontaneo sin dalle prime fasi dell'infanzia (Ferguson 1959:331). Una delle peculiarità della diglossia è la divisione funzionale, riguardo alla quale Ferguson elenca una serie di domini per i quali le norme socioculturali delle comunità linguistiche in cui vi è diglossia prevederebbero l'uso della varietà 'alta'[76] o della varietà 'bassa',[77] specificando:

> The importance of using the right variety in the right situation can hardly be overestimated. An outsider who learns to speak fluent, accurate L and then uses it in a formal speech is an object of ridicule. A member of the speech community who uses H in a purely conversational situation or in an informal activity like shopping is equally an object of ridicule (1959:328).

La dicotomia che caratterizza il modello di diglossia proposto da Ferguson fu uno degli aspetti maggiormente criticati e confutati all'interno degli studi successi. Nonostante, all'interno dell'articolo, egli menzioni la presenza di quelle che descrive come forme di

[74] Nel seguente paragrafo, le diciture 'varietà alta' e 'varietà bassa' sono utilizzate rispettivamente come traduzione di *high variety* e *low variety*, presenti nell'articolo originale. Si sottolinea inoltre che l'uso dei termini *high* e *low* non sono legati a un giudizio di valore. Il termine *variety*, come sarà chiarito da Ferguson nell'articolo *Epilogue: Diglossia Revisited*, è da intendersi come l'unità minima che può essere oggetto di descrizione linguistica (1996).

[75] Tale distinzione era già stata attestata circa un secolo prima da Charles Leguest che nel libro *Y a-t-il ou n'y a-t-il pas un arabe vulgaire en Algérie*, pubblicato nel 1858, sottolinea la presenza di una varietà letteraria e una vernacolare che, secondo Leguest, non è mai utilizzata negli scritti in quanto varia a seconda della località, ma rimane essenziale per comprendere ed essere capiti quando si parla (Leguest, 1858:4 in Matthey 2014:112).

[76] I domini nei quali, secondo Ferguson, è usata la varietà 'alta' sono: cerimonia religiosa, lettera personale, discorso in parlamento o discorso politico, lezione universitaria, trasmissione di notizie, edizione di giornali, didascalia su immagine, poesia.

[77] Usata nei seguenti domini: istruzioni per servitori, camerieri, operai, impiegati, conversazioni con familiari, amici, colleghi, *soap opera* radiofonica e letteratura popolare.

lingua 'intermedie', usate dai parlanti per risolvere le 'tensioni comunicative' che sorgono nella situazione di diglossia (1959:332), la separazione tra la *high variety* e la *low variety* appare rigida: il fatto che ad ogni dominio sia associata rispettivamente una sola varietà, come sottolineato negli studi di sociolinguistica successivi, non rispecchia il modo in cui H e L sono, di fatto, utilizzate all'interno del mondo arabo. L'uso dell'arabo standard nel canale orale apparare, inoltre, sovra-rappresentato, e in alcune delle situazioni per cui Ferguson indica l'uso della varietà 'alta' risultano, piuttosto, essere utilizzate delle forme intermedie, che presentano caratteristiche sia dell'arabo standard che delle varietà di arabo colloquiale. Ad essere oggetto di dibattito fu anche la previsione che, in futuro, potesse affermarsi una varietà standard basata sul vernacolo, con un apporto lessicale dell'attuale varietà 'alta', oltre al fatto di aver parlato dell'arabo come se 'avesse la diglossia', aspetto riguardo a cui, egli stesso chiarì successivamente che intendeva riferirsi, non alle lingue di per sé, ma alle comunità linguistiche[78] e ai loro comportamenti in merito all'uso linguistico (Avallone 2020:40). Quanto all'apprendimento della varietà 'alta', infine, gli studi successivi hanno dimostrato come l'esposizione all'arabo standard non si verifichi solo con l'inizio dell'educazione formale o all'interno delle scuole coraniche, ma i parlanti sviluppino, al contrario, competenze passive nel canale orale sin dall'infanzia (Winke & Aquil 2006). Come sarà specificato nel Capitolo 2, infine, una delle criticità del modello proposto da Ferguson nel 1959 è il fatto che non consideri la presenza di altre lingue all'interno delle comunità arabofone (come nel caso del francese in Tunisia), oltre a designare la situazione esterna come unico fattore che influenza la scelta linguistica, senza tenere conto dei fattori sociali nella scelta della varietà e della possibilità, per i singoli parlanti, di negoziare ed, eventualmente, modificare o sovvertire i modelli di scelta linguistica socialmente accettati (Bassiouney 2009:12).

Ciononostante, la pubblicazione dell'articolo *Diglossia* segnò un punto di svolta nello studio della sociolinguistica araba. Le critiche sollevate, in merito alla rigidità dei confini

[78] Nell'articolo *Diglossia Revisited*, Ferguson definisce la 'comunità linguistica' come: "a social group sharing features of language structure, use and attitudes that function as sociolinguistic unit for the operation of linguistic variation and/or change; it may be monolingual or multilingual" (1996:55). I termini *speech community* e *linguistic community* per Ferguson sono intercambiabili, a differenza, ad esempio, della definizione proposta da Caton che prevede l'uso del termine *speech community* per riferirsi alla struttura e all'uso e *linguistic community* per riferirsi ad atteggiamento e ideologia linguistica (1991 in Ferguson 1996:55)

tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale, stimolarono la formulazione di nuovi modelli volti a restituire un'immagine che riflettesse nel modo più realistico possibile gli usi linguistici delle comunità arabofone. Negli anni Novanta, inoltre, Ferguson stesso pubblicò una revisione del modello proposto quasi quarant'anni prima. Nell'articolo *Epilogue: Diglossia Revisited*, egli definisce le varietà H e L come *register variants* presenti nel repertorio dei parlanti, il cui uso è in gran parte regolato dalle norme delle rispettive comunità linguistiche e varia in base alle occasioni d'uso, in funzione, ad esempio, del tipo di interlocutori, dell'argomento affrontato e del contesto nel quale è prodotto un discorso (1996:56). Nonostante le varietà 'alta' e 'bassa' non siano da intendersi, in tale modello, come varianti dialettali, Ferguson riconosce la presenza di variazione diatopica sia nella varietà 'bassa' che, in misura inferiore, nella varietà 'alta', e la possibilità che vi sia una variazione regionale e/o sociale nelle modalità con cui H e L sono usate (1996:55). Per poter definire una situazione linguistica in termini di diglossia, tali varietà devono essere strettamente correlate: la presenza di due varietà non correlate, all'interno di una medesima comunità linguistica, darebbe, infatti, luogo a diversi tipi di prestito e di forme intermedie e l'intero processo storico e la situazione linguistica stessa sarebbero diversi (Feguson 1996:57). L'autore specifica, altresì, che, per essere in una situazione di diglossia, "the varieties must be 'optimally' distant, as in Arabic, not 'super-optimally', as with Spanish and Guaraní, or 'sub-optimally', as with formal-informal styles or registers in English" (1996:58). Nella versione rivisitata, la diglossia si colloca, infine, all'interno di quella che viene definita come un'immagine più ampia, dove le varietà 'alta' e 'bassa' possono essere presenti all'interno di una medesima comunità linguistica insieme ad altre lingue, spesso legate al passato coloniale o alla comunicazione di massa, usate nella vita quotidiana per svariate funzioni comunicative. Uno degli aspetti che occorre menzionare in merito all'articolo *Epilogue: Diglossia Revisited* è la concettualizzazione di H e L come due estremi di un *continuum*, lungo il quale è possibile individuare infinite varietà intermedie (Ferguson 1996:59).

1.3.2 Modelli scalari: livelli e stili

A partire dagli anni Sessanta, i modelli elaborati in riferimento alla variazione diastratica nelle comunità linguistiche arabofone tentano di superare la visione dicotomica del

modello proposto da Ferguson nell'articolo *Diglossia* (1959), a partire della constatazione di continui 'spostamenti' tra H e L, che caratterizzano le produzioni, in particolare orali, ma anche scritte, degli arabofoni.

Nell'anno successivo alla pubblicazione dell'articolo *Diglossia*, Haim Blanc propone un modello basato sull'analisi di conversazioni inter-dialettali registrate su nastro, in cui quattro parlanti provenienti da diverse aree del mondo arabo[79] ricorrono a all'uso di *levelling devices* ('strumenti di livellamento') e *classicizing devices* ('strumenti di classicizzazione') dando luogo a quelli che l'autore descrive come cinque diversi 'stili' di lingua araba, che denomina rispettivamente: *classical*, *modified classical*, *semi-literary* o *elevated colloquial*, *koinised colloquial*, *plain colloquial* (1960:85). Blanc menziona, infine, l'esistenza transizioni graduali tra i diversi 'stili' individuati (Blanc 1960:151).

Uno studio fondamentale nella sociolinguistica araba è stato il saggio *Mustawayāt al-ʿarabiyya al-muʿāṣira fī Miṣr* ('i livelli dell'arabo contemporaneo in Egitto'), in cui El-Said Badawi, a partire dall'analisi dell'uso della lingua nei *media* egiziani, distingue cinque *mustawayāt* ('livelli')[80] di lingua araba usati in Egitto in base al contenuto del discorso e a variabili sociolinguistiche quali lo standard sociale e il grado di istruzione dei parlanti (Badawi 1973). Il primo livello, denominato *fuṣḥā al-turāṯ*, corrisponde all'arabo classico. Strettamente legato al Corano e alla tradizione letteraria e avente una struttura grammaticale e regole fisse, la *fuṣḥā al-turāṯ* è usata quasi esclusivamente in forma scritta ed è presente, in forma orale, nei programmi religiosi (Badawi 1973:92). La *fuṣḥā al-ʿaṣr*, descritta come una versione semplificata del livello precedente creata per soddisfare le necessità dell'epoca moderna, è invece associata a domini più ampi e diversificati, ammettendo al suo interno l'uso di diversi *anmāṭ* ('stili')[81] e linguaggi settoriali. Nei *media* egiziani, la *fuṣḥā al-ʿaṣr* è usata all'interno dei notiziari e nei programmi politici e di carattere scientifico, spesso per leggere ad alta voce e, più raramente, commentare dei testi scritti (Badawi 1973: 114-120). Badawi individua poi tre livelli usati esclusivamente in forma orale, denominati rispettivamente: *ʿāmmiyyat al-*

[79] I quattro parlanti sono un aleppino, due iracheni di Baghdad e un gerosolimitano, dipendenti dell'*Army Language Institute* in California.
[80] Si segnala che il termine *mustawayāt* ('livelli') presente nel libro di Badawi corrisponde al concetto di 'stile' presente nell'articolo di Blanc, ossia a una varietà della lingua considerata dal punto di vista della formalità inizialmente teorizzato da Reid con il termine 'registro' (1956 in Avallone 2020:44).
[81] In questo caso, la dicitura *anmāṭ* ('stili') è usata da Badawi con il significato di 'genere discorsivo'.

muṯaqqafīn (traducibile come 'vernacolo dei colti'), *ʿāmmiyyat al-mutanawwirīn* (letteralmente 'vernacolo degli illuminati') e *ʿāmmiyyat al-ummiyyīn* ('vernacolo degli illetterati'). Il primo costituisce la varietà linguistica usata nelle conversazioni tra persone colte in merito a temi sociali, culturali e scientifici: presente anche nei discorsi politici, nelle lezioni universitarie e all'interno dei programmi radiofonici e televisivi, la *ʿāmmiyyat al-muṯaqqafīn* rappresenta il limite a cui la *ʿāmmiyya* può arrivare nel suo movimento verso la *fuṣḥā*, raggiungendo un livello in cui può esprimere oralmente la cultura egiziana del periodo in cui scrive (Badawi 1973:149). Per le interazioni di vita quotidiana è, invece, usata *ʿāmmiyyat al-mutanawwirīn*, mentre l'ultimo livello, *ʿāmmiyyat al-ummiyyīn*, corrisponde allo *slang* ed è utilizzato esclusivamente in situazioni informali da parte di parlanti 'analfabeti' (*al-ummiyyīn*). Nel modello proposto da Badawi, i cinque livelli individuati compongono un unico patrimonio linguistico-culturale e rimandano a un'origine storica comune. All'interno della società egiziana che egli descrive, ogni individuo ha la possibilità di spostarsi tra livelli adiacenti anche all'interno di un unico discorso muovendosi anche in base al grado di padronanza dei livelli più alti (Badawi 1973:93). I confini tra questi non sono da intendersi come netti: i livelli sono posti in successione come i colori dell'arcobaleno, con zone di confine sfumate (Badawi 1973:95) formando un *continuum* entro il quale si collocano le produzioni linguistiche. Il passaggio da un livello all'altro, pertanto, può avvenire esclusivamente in maniera graduale, mentre non è possibile passare a un livello al di fuori del precedente e del successivo. Tale gradualità, tuttavia, non sembra adatta a spiegare i fenomeni presenti nei discorsi in cui sono usate più di una varietà, dove spesso vi è un passaggio dall'arabo colloquiale allo standard e viceversa difficilmente spiegabile in termini scalari (Avallone 2020:47). Ad essere problematica è anche la definizione di persona 'colta' o 'illetterata' (Elshami 2013) e il fatto che usi delle variabili socioeconomiche per definire i livelli e, in particolare, non appare chiaro se l'uso dei livelli colloquiali siano legati all'educazione del parlante o se si tratta di registri stilistici, oltre a non essere chiare le caratteristiche ascrivibili a ciascuno di essi (Bassiouney 2006:15). Lo stesso Badawi, infine, nella seconda edizione del libro precedentemente menzionato, sottolinea di aver notato un cambiamento nell'uso dei livelli individuati (Elshami 2013).

L'esistenza di 'stili' o 'livelli' intermedi è stata poi ripresa dagli studi successivi, alcuni dei quali, in particolare tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Novanta, sono stati dedicati all'individuazione e descrizione di una varietà 'intermedia', che si colloca tra i due poli costituiti rispettivamente dall'arabo standard e dalle varietà di arabo colloquiale, in quella che è stata anche definita 'triglossia' (Youssi 1983).

1.3.3 L'arabo 'intermedio'

L'idea dell'esistenza di una varietà 'intermedia', avente caratteristiche dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale, era presente nel contesto arabofono prima della nascita della sociolinguistica come disciplina. Sin dai primi decenni del XX secolo è, infatti, attestato l'uso di espressioni quali *fuṣḥā muḫaffafa* ('standard alleggerito'), *ʿāmmiyyat mušriqa* ('vernacolo chiaro'), *luġa mutawassiṭa* ('lingua intermedia') e *luġa ʿarabiyya mutawassiṭa* ('lingua araba intermedia') (Avallone 2020:52).[82] Diversi scrittori egiziani del XX secolo usarono, inoltre, il termine *luġa ṯāliṯa* ('terza lingua') per designare una varietà che non fosse né esclusivamente *fuṣḥā* né del tutto *ʿāmmiyya*, usata all'interno delle opere letterarie (Avallone 2020:53-55). L'idea di una varietà di lingua araba scritta, che si collocasse tra lo standard e l'arabo colloquiale, è stata poi ripresa e teorizzata da Gabriel M. Rosenbaum, che la denomina *fuṣḥāmmiyya* e la definisce come uno stile alternante, avente caratteristiche della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale egiziano, privo di ipercorrezioni e usato intenzionalmente nei testi letterari da alcuni autori egiziani per creare uno stile i cui costituenti siano presi da entrambi i repertori (2000). La *fuṣḥāmmiyya* o *luġa ṯāliṯa*, usata nelle produzioni letterarie, è, dunque, frutto di un processo cosciente e intenzionale di selezione del materiale linguistico, che differisce sensibilmente dai processi che regolano l'uso dell'arabo standard e delle varietà colloquiali nell'oralità: la scrittura di testi letterari permette, infatti, un livello di pianificazione, controllo e correzione del testo nettamente superiore rispetto alle conversazioni nel canale orale (Avallone 2020:60).[83] Tra le ricerche dedicate alla compresenza di tratti dell'arabo

[82] Mentre tra gli anni Quaranta e gli anni Sessanta, autori quali Ṭāhā al-Rāwī, Ṭāhā Ḥusayn, Tawfīq al-Ḥakīm e Luwīs ʿAwaḍ usarono il termine *luġa wusṭā* (Avallone 2020:51).

[83] Quanto all'oralità, fanno in parte eccezione i discorsi scritti e poi letti ad alta voce, che, pur essendo proferiti nel canale orale, permettono un livello di pianificazione e controllo più vicino ai testi scritti, consentendo, al tempo stesso, un certo grado di spontaneità, in particolare per quanto riguarda le caratteristiche fonetiche e fonologiche.

standard e colloquiale nei testi scritti, si annoverano anche gli studi condotti da Rosa Pennisi sulla *dārija* usata nella stampa marocchina contemporanea (Pennisi 2020; 2023).[84]

La maggior parte degli studi di sociolinguistica relativi all'uso dell'arabo colloquiale e della *fuṣḥā* nei discorsi prodotti in epoca contemporanea si concentrano, invece, sull'oralità. Diversi modelli proposti dalla fine degli anni Settanta, in particolare, sono caratterizzati dall'obiettivo di individuare e descrivere una varietà 'intermedia', usata nelle conversazioni orali, che corrisponde, indicativamente, alla *ʿāmmiyyat al-muṯaqqafīn* rilevata da Badawi. Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta, fu condotto presso l'Università di Leeds un progetto basato su un *corpus* di dati orali che comprendeva conversazioni e dibattiti non pianificati (El-Hassan 1978:120) nei quali era usata, secondo gli autori, una forma di arabo conversazionale per la quale fu coniato il termine *Educated Spoken Arabic* (Mitchell 1978). L'*Educated Spoken Arabic*, così come teorizzato da Terence Frederick Mitchell, si riferisce tanto alla varietà utilizzata nelle conversazioni tra parlanti provenienti da diverse aree geografiche, quanto al linguaggio usato dai parlanti 'colti' nei contesti formali, come, ad esempio, nei programmi radiofonici o nei discorsi politici (Mitchell 1978). Tale varietà, inoltre, non è da intendersi come del tutto separata dalla *fuṣḥā* e dal vernacolo, bensì come un prodotto dell'interazione tra esse, che permette al tempo stesso di conversare riguardo ad argomenti complessi all'interno della rispettiva comunità linguistica e di comunicare efficacemente tra individui provenienti da diverse aree del mondo arabo (Mitchell 1986:8). Sebbene la nozione di *Educated Spoken Arabic* proposta da Mitchell si riferisce tanto all'arabo presente nelle conversazioni interdialettali, quanto al vernacolo 'elevato' usato dagli arabi 'colti' all'interno delle rispettive comunità linguistiche, Reem Bassiouney sottolinea come tali codici 'intermedi' siano, di fatto, prodotti e regolati da meccanismi diversi tra loro che possono, inoltre, differire da una comunità linguistica all'altra all'interno del mondo arabo (2009:17).

[84] In tali studi emerge come il registro intermedio o 'misto', caratterizzato dalla presenza di caratteristiche dell'arabo standard e colloquiale, risulti da una variazione stilistica che riflette la complementarità tra *fuṣḥā* e *dārija*, definita dall'autrice come "the richness and and communicative power of language in the possible interactional contexts, written and oral" (Pennisi 2023:312).

Se considerato come prodotto della variazione diastratica e diamesica all'interno di una comunità linguistica, l'*Educated Spoken Arabic* corrisponderebbe al terzo livello del modello di Badawi: *ʿāmmiyyat al-muṯaqqafīn* (Soliman 2014:19), ma, a differenza di quest'ultimo, l'esistenza di una varietà o forma intermedia non prevede che il passaggio dalla *fuṣḥā* all'arabo colloquiale e viceversa sia necessariamente mediato dall'uso di stili (o 'livelli') intermedi (Bassiouney 2009:17). Tra le caratteristiche linguistiche dell'arabo 'intermedio' sono generalmente menzionate la presenza di numerosi elementi lessicali propri dell'arabo standard e la tendenza ad adattare la pronuncia delle lettere alle regole fonetiche di quest'ultima, evitando di marcare la provenienza regionale (Soliman 2014), mentre il duale è usato solo nei sostantivi e negli aggettivi e la negazione dei verbi avviene secondo le regole dell'arabo colloquiale (Bassiouney 2009:17). Clive Holes individua, inoltre, come elemento morfosintattico l'ibridizzazione dei verbi, in cui i parlanti applicano i suffissi della propria varietà locale a verbi appartenenti all'arabo standard (Holes 1993:18).

In uno studio proposto nell'ambito della didattica dell'arabo, Karin C. Ryding descrive una varietà intermedia, che denomina *Formal Spoken Arabic*,[85] introducendola come oggetto d'insegnamento ai discenti non nativi. Da un punto di vista lessicale, il *Formal Spoken Arabic* non è dissimile dall'arabo standard moderno, con l'eccezione delle parole ad alta frequenza proprie delle varietà locali del levante, tra le quali menziona: il verbo *šāf* ('vedere') e *jāb* ('portare'), le negazioni *miš* (seguita da nomi, pronomi e aggettivi) e *mā* (utilizzata per negare i verbi, tanto al *māḍī* quanto al *muḍāriʿ*), il pronome relativo *illī* e le parole *lāzim* e *mumkin* (utilizzate rispettivamente con il significato di 'è necessario' ed 'è possibile'). Per quanto riguarda la pronuncia delle consonanti, Ryding evidenzia, invece, che nelle conversazioni tra i nativi prevale la pronuncia usata nelle varietà urbane che godono di maggiore prestigio, le quali, nell'area levantina, presentano generalmente le seguenti caratteristiche: la realizzazione del fonema /*ṯ*/ con i suoni [s] o [t], le realizzazioni [z] o [d] per il fonema /*ẓ*/ e del colpo di glottide [ʔ] per il fonema /*q*/. Le vocali del *Formal Spoken Arabic* rimangono quasi totalmente invariate rispetto all'arabo standard moderno, così come la struttura interna delle parole, con la sola eccezione dei

[85] Quanto alla scelta della dicitura, Ryding chiarisce che, nonostante i termini *spoken* e *formal* possano sembrare contraddittori, la scelta di usare la parola *formal* anziché *educated* è dovuta al fatto che quest'ultima si riferisce al parlante e non propriamente alla lingua (Ryding 1991:214).

prefissi e i suffissi dei verbi, che tendono a riprodurre le coniugazioni presenti nelle varietà colloquiali. La morfologia derivazionale preserva le forme[86] dell'arabo standard moderno, nonostante la presenza di verbi in IV, VI e IX forma sia estremamente limitata, mentre differisce da quest'ultimo in quanto alla sintassi, caratterizzata, nel *Formal Spoken Arabic*, dalla presenza di subordinate senza particella di subordinazione, e dall'uso dei verbi modali, come *lāzim* e *mumkin*, anche in questo caso utilizzate senza particelle di subordinazione[87] (Ryding 1991:214-216). Tuttavia, come precisato dalla stessa Ryding:

> The varieties of spoken Arabic, just as the varieties of other languages, exist in a linguistic continuum which varies according to linguistic and extralinguistic factors such as the background of the speakers, the formality of the topic, and the situation. (Ryding 1991:213).

L'*Educated Spoken Arabic* o *Formal Spoken Arabic* è, dunque, da intendersi come il prodotto di singoli atti linguistici regolati da meccanismi di accomodamento, piuttosto che come una varietà discreta. Non vi è, pertanto, un unico arabo 'intermedio' e le realizzazioni possibili variano in base a diversi fattori, quali la situazione comunicativa e le caratteristiche dei locutori (Mitchell 1986; Ryding 2009).

1.3.4 Il *continuum* linguistico

Nonostante l'esistenza di uno stile o varietà intermedia, che non sia completamente standard né colloquiale, sia percepita all'interno delle comunità linguistiche arabofone e gli studi di sociolinguistica abbiano tentato di mettere in luce alcune delle sue caratteristiche, la maggior parte dei sociolinguisti è, attualmente, concorde sul fatto che non sia possibile individuare una varietà di arabo intermedio, intesa come discreta e del tutto separata dalla *fuṣḥā* e dall'arabo colloquiale. Una problematica simile è presente anche nei modelli che descrivono la lingua araba in termini scalari: anche in questo caso,

[86] I verbi, in lingua araba, sono generalmente trilitteri, ossia aventi una radice di tre lettere. Dalla forma fondamentale, o prima forma, del verbo, si ottengono mediante modificazioni fisse altre forme, dette 'derivate' (Veccia Vaglieri & Avino 2002:109). Le forme derivate del verbo trilittero sarebbero oltre venti, ma di esse risultano essere utilizzate quasi esclusivamente nove (dalla forma II alla forma X). Esse presentano modificazioni del significato, o dei significati, fondamentali che ha la radice (Veccia Vaglieri & Avino 2002:138).

[87] Come nelle seguenti frasi: *mumkin tarūḥ maʿī?* ('potresti tornare con me?') e *lāzim atakallam maʿ al-mudīr* ('devo parlare con il direttore') (Ryding 1991:2016).

infatti, non è possibile stabilire in maniera univoca a quali livelli o stili ascrivere le diverse forme e produzioni linguistiche (Owens & Bani Yassin 1991:20-21).

L'idea di *continuum*, menzionata anche nel saggio di Badawi, è stata ripresa e approfondita negli studi successivi. Basandosi sul concetto di *continuum* presente negli studi sulle lingue creole, Shahir Ata El-Hassan riconosce l'impossibilità di tracciare dei confini tra i possibili livelli o varietà intermedi[88] e specifica che ogni individuo, all'interno delle comunità linguistiche arabofone, si muove, nelle sue produzioni, entro un certo intervallo del *continuum* stilistico (1997:79).[89]

Una posizione simile è stata adottata anche da Benjamin Hary, che definisce l'arabo standard e le varietà di arabo colloquiale come i due estremi di un *continuum* linguistico lungo il quale si muovono i parlanti per rispondere alle situazioni e condizioni nelle quali i discorsi sono prodotti (1996:71). Tali estremità, che denomina rispettivamente *acrolect* (A) e *basilect* (C)[90], esistono solo a livello teorico, mentre le varietà usate nella produzione, sia orale che scritta, possono avvicinarsi a uno dei due poli, pur non essendo mai 'puro standard' o 'puro arabo colloquiale', oppure possono collocarsi nell'area centrale, o *mesolect area*, usando un numero potenzialmente infinito di varietà intermedie (Bn), a proposito delle quali precisa:

> In these cases, one sees the result of the speakers' need to move between the standard (acrolect) and the Colloquial (basilect) ends of the *continuum* […] it is important to remember that this area in the middle is not composed of only one variety or three varieties as proposed by Blanc (1960) or Badawi (1973) […] the number of lects is probably not infinite, since the number of Arabic Speakers and writers as well as the number of linguistic features is limited, but it seems that we can always find a third intermediate text between two different texts (Hary 1996:72).

[88] Ai quali si riferisce con la dicitura: *intermediate lects*. Riprendendo la terminologia usata per gli studi sulle lingue creole, El-Hassan usa anche la dicitura *mesolect* per riferirsi alla parte 'centrale' del *continuum* linguistico. Si segnala che la scelta terminologica e i parallelismi con le lingue creole presenti nello studio di El-Hassan sono stati oggetto di critiche, così come è stata criticata la presupposizione che l'arabo standard sia la varietà alla quale i parlanti tendono ad avvicinarsi nel corso delle generazioni. Per approfondire si veda Owens & Bani Yassin (1991).

[89] Invece, quello che, riprendendo la terminologia usata da Bailey (1973:24 in El-Hassan 1977:97), denomina *understanding competence*, ossia la competenza passiva dei parlanti, è costituito da un intervallo più ampio del *continuum* stilistico.

[90] Anche in questo caso, come nel modello di *continuum* di El-Hassan (1977), la terminologia deriva dagli studi sulle lingue creole, nonostante l'autore specifichi che non ritiene attendibile alcuna ipotesi di pidginizzazione o di creolizzazione per lo sviluppo delle varietà di arabo colloquiale (Hary 1996:71).

La percezione delle varietà prodotte lungo il *continuum* può, inoltre, variare da un individuo all'altro e mutare a seconda del testo o frammento di testo: non vi è, dunque, una definizione univoca di ciò che può essere considerato 'standard' o 'colloquiale' all'interno delle comunità linguistiche arabofone (Hary 1996:73). Il *continuum* linguistico è da intendersi, pertanto, come un sistema dinamico, creato dalla combinazione sistematica di caratteristiche tipiche dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale, e in cui sia l'individuo che la comunità linguistica svolgono un ruolo fondamentale. Le varietà prodotte sono determinate da fattori linguistici e sociolinguistici e gli spostamenti lungo il *continuum* dipendono da una serie di variabili, tra cui: il grado di formalità della situazione comunicativa, l'argomento,[91] la competenza in arabo standard, lo stato emotivo dei locutori, i partecipanti coinvolti nella conversazione, la funzione del discorso[92] e il tipo di relazione tra il locutore e l'audience al quale si rivolge (Hary 1996:76). Le produzioni, che si collocano lungo il *continuum*, possono, inoltre, essere percepite in maniera diversa dai parlanti, per cui una medesima forma può essere considerata più o meno vicina allo standard, all'arabo colloquiale o alla *mesolect area*. Alcune caratteristiche, tuttavia, risultano essere più salienti di altre e la loro presenza o assenza è associata inequivocabilmente a uno dei due estremi del *continuum*.

La nozione di salienza nella percezione dell'arabo 'misto' è presente anche nel libro *Mixed Styles in Spoken Arabic in Egypt: somewhere between the order and the caos* di Gunvor Mejdell (2006). Nell'analisi di un *corpus* di parlato costituito da registrazioni audio di presentazioni di *paper* accademici, Mejdell considera l'uso di caratteristiche dell'arabo standard e/o dell'arabo colloquiale egiziano come il risultato di una variazione stilistica, presente nel repertorio di tutti i parlanti e legata, in particolare, a fattori quali il contesto, il grado di pianificazione e controllo del discorso e il *medium* nel quale è scritto

[91] In merito all'argomento, lo studio condotto da Parkinson dimostra come la percezione riguardo alla varietà usata possa essere influenzata anche dell'argomento trattato all'interno di un discorso, per cui l'arabo standard usato all'interno di conversazioni i cui argomenti non sono considerati 'seri' è percepito dagli informanti come 'meno standard' (1991:48 in Hary 1996:76).

[92] Tra le possibili variabili indicate da Hary, la competenza in arabo standard è indicata come essenziale per potersi avvicinare all'*acrolect*; un locutore con una buona competenza in *fuṣḥā* può, inoltre, decidere di muoversi verso il *basilect* quando si rivolge a un pubblico che non possiede lo stesso tipo di competenza in arabo standard (si veda El-Hassen 1977:114-115). Un movimento da una varietà percepita come standard, verso l'estremo opposto del *continuum*, si verifica frequentemente per fini umoristici o per spiegare in arabo colloquiale un concetto espresso precedentemente in arabo standard. I parlanti, infine, ricorrono frequentemente a varietà vicine al *basilect* quando il locutore si trova in uno stato emotivo di rabbia, di felicità, o comunque che lo rende più spontaneo (Hary 1996:76).

o proferito (2006:2-4). All'interno delle comunità in cui vi è diglossia, le produzioni linguistiche si collocano, dunque, lungo un *continuum* stilistico che ha come estremi le varietà 'alta' e 'bassa' del modello di Ferguson.[93] Mejdell riconosce, inoltre, il ruolo del parlante negli spostamenti lungo il *continuum*, sottolineando che, nel *corpus* analizzato, gli informanti compiono scelte diverse in situazioni comunicative simili (2006).

1.3.5 Commutazione di codice

I discorsi aventi caratteristiche dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale sono stati analizzati anche attraverso le teorie della commutazione di codice.[94] Se da un lato le produzioni, sia orali che scritte, in lingua araba possono dare luogo a codici misti che si collocano lungo un *continuum*, alcuni linguisti ritengono che l'arabo 'intermedio' sia il risultato di fenomeni di *code-switching* tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale. Tale prospettiva rifiuta, dunque, l'idea che esistano uno o più poli intermedi tra H e L e che queste, seppur raramente usate in forma pura, siano comunque da considerarsi, almeno in linea teorica, come due sistemi separati (Bassiouney 2006:13).

1.3.5.1 Teorie sul *code-switching*

A lungo ritenuto un fenomeno presente tra i bilingui 'imperfetti',[95] il *code-switching* è ad oggi riconosciuto come parte della competenza comunicativa dei parlanti, che ricorrono

---

[93] Mejdell riconosce, infatti, al modello di diglossia proposto da Ferguson, la validità della distinzione tra H e L, da intendersi, però, non come due entità separate, bensì come estremi di un *continuum* (2006). Come menzionato nel paragrafo 1.3.1, infine, lo stesso Ferguson, nell'articolo *Epilogue: Diglossia Revisited*, riconosce la problematicità della divisione dicotomica del modello inizialmente proposto, chiarendo che le varietà 'alta' e 'bassa' sono da intendersi come estremi di un *continuum* (1996).

[94] In merito alla terminologia, alcuni linguisti distinguono il *code-switching* dal *code-mixing*, definendo il primo come una commutazione di codice che avviene tra enunciati o segmenti diversi di un medesimo discorso, e il secondo come un'enunciazione mistilingue ('commutazione interfrasale') dove il passaggio da un codice all'altro si verifica all'interno di uno stesso enunciato ('commutazione intrafrasale') (Berruto 1995:220; Mazraani 1997:8-9), mentre altri usano il termine *code-switching* per riferirsi a entrambi i fenomeni (Myers-Scotton 1993; Blom & Gumperz 1972; Bassiouney 2006; Eid 1988; Boussofara-Omar 1999).

[95] L'uso di elementi appartenenti a diverse lingue all'interno di uno stesso enunciato, in particolare, era considerato un fenomeno tipico dei parlanti bilingui che non sono in grado di portare avanti una conversazione in una sola lingua e ricorrono, pertanto, all'uso di un altro codice per riempire dei vuoti lessicali, dati dalla mancata conoscenza di una parola o dall'assenza di termini adatti a esprimere determinati concetti in uno dei due codici. Il *code-switching* tra l'arabo e le lingue straniere quali inglese e

all'uso di elementi appartenenti a due o più lingue o varietà di lingua all'interno di un medesimo discorso o frase. La nozione di *code-switching*, così come teorizzata da John Gumperz, non si limita alle produzioni nelle quali sono usate due o più lingue standardizzate, ma si applica anche ai discorsi in cui sono presenti due o più varietà di una stessa lingua (Gumperz 1982:59).[96] Secondo Myers-Scotton, inoltre, può essere analizzato in termini di *code-switching* anche il passaggio da uno stile o registro a un altro (Myers Scotton 1998:18). La presenza di commutazioni di codice all'interno di un discorso o frase è spesso legata al contesto sociolinguistico e conversazionale (Gumperz 1982; Auer 1998), mentre le modalità con cui avviene risultano essere governate da regole che diversi linguisti hanno cercato di teorizzare (Myers Scotton 1998; DiSciullo *et al.* 1986; Sankoff & Poplack 1981).

In uno studio condotto sull'uso del norvegese standard e della varietà regionale Ranamal nel villaggio di Hemnesbeget, Blom e Gumperz (1972) hanno evidenziato come la commutazione di codice possa riflettere un mutamento nel contesto sociale, o segnare un cambiamento nelle funzioni o nel significato che i parlanti vogliono attribuire alla conversazione, all'interno di una stessa situazione comunicativa (1972:425-427). Nel libro *Discourse Strategies*, Gumperz descrive la commutazione di codice come una strategia di comunicazione dei parlanti e individua la presenza di codici 'inclusivi' e 'distanziatori' (1982), mentre Peter Auer, adottando un approccio conversazionale, definisce il *code-switching* come uno strumento per costruire significato all'interno dell'interazione, segnalando aspetti della situazione comunicativa (*discourse-related switching*) o dei partecipanti (*participant-related switching*) (1999:2). Auer distingue, inoltre, il *code-switching* alternante, indicato come caso prototipico di commutazione di codice, dal *code-switching* inserzionale,[97] in cui una parola-contenuto (*content-word*, generalmente un nome o un verbo, più raramente un aggettivo o un avverbio) è inserita

francese è stato, inoltre, considerato come una forma di 'prostituzione linguistica' di matrice coloniale (Sulaiman 2019:277; Bassiouney 2009:29).

[96] Una definizione simile è fornita anche da Peter Auer, che specifica: "the 'codes' may turn out to be 'languages', but they may also be 'dialects' or other varieties, or even sets of prosodic contextualization cues" (1999:5).

[97] Tale distinzione è presente anche in Muysken (1997).

all'interno di un passaggio in un'altra lingua o varietà (Auer 1999:5).[98] Quanto alla definizione di 'codice', Auer specifica:

> What counts as a code must refer to participants', not to linguists' notions of 'code A' and 'code B.' An 'objective' statement (i.e., one exclusively informed by the 'linguistic facts', such as (the absence of) phonological or morphological integration, or frequency) that a given arrangement of signs constitutes a combination of elements of two systems is not only very difficult to make at times (cf. the Castilian/Galician example discussed in Auer 1998), it is also irrelevant. There may be cases in which the two codes juxtaposed are 'objectively speaking' very similar, but regarded by the members of a bilingual community as completely separate (as in some cases of dialect/standard switching; cf. Alfonzetti 1998 for Sicily), just as there may be codes which are 'objectively speaking' very distinct but nevertheless seen as non-distinct by the speakers (1999:3-4).

La separazione tra codici e la percezione dei parlanti sarà poi ripresa dalle teorie sul *translanguaging* (si veda il Capitolo 2). Come sarà approfondito nel paragrafo 1.3.5.2, dagli studi che analizzano l'uso della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale in termini di *code-switching* emerge, inoltre, la problematica legata all'attribuzione di enunciati e, in alcuni casi, di singole caratteristiche linguistiche, all'uno o all'altro codice.

In uno studio sulle commutazioni di codice tra l'arabo colloquiale marocchino e il francese, Abdelali Bentahila individua alcuni fattori esterni ai quali può essere attribuito il verificarsi di *code-switching*, tra cui: l'argomento discusso,[99] la presenza di frasi idiomatiche in uno dei due codici (spesso nell'L1 dei partecipanti alla conversazione), la presenza di specifiche connotazioni (come, ad esempio, modernità vs tradizione) associate ai codici usati nell'interazione, l'esistenza di parole tabù in uno dei due codici, oppure la presenza di connotazioni diverse attribuite a un medesimo termine nelle rispettive varietà. In tutti i casi menzionati, il *code-switching* può essere limitato alla parola o serie di parole che lo motivano, oppure può iniziare prima o finire dopo di essa

[98] In merito al *code-switching* inserzionale specifica che può essere dovuto a una mancanza, anche momentanea, del vocabolo nella lingua dell'interazione, oppure l'uso di una parola-contenuto in un codice diverso permette di esprimere specifici significati o connotazioni. L'inserzione può, infine, essere integrata a livello morfo-sintattico.

[99] Nel contesto marocchino, ad esempio, se si parla di medicina sono spesso presenti commutazioni di codice col francese, in particolare per la terminologia d'area, in quanto la medicina è generalmente insegnata in francese.

(1983).[100] In alcuni casi, la commutazione di codice può coincidere con un cambiamento di situazione comunicativa, oppure può essere usata per segnare un cambiamento di argomento o per fare un inciso in cui si abbandona temporaneamente l'argomento principale (Bentahila 1983:239). L'uso di due codici all'interno di un discorso o enunciato può servire anche per esprimere due alternative contrapposte, per fare battute o alla fine di una narrazione per enfatizzarne il finale. Tra i fenomeni che possono verificarsi quando vi è commutazione di codice, Bentahila menziona la ripetizione, che può servire per evitare l'ambiguità, oppure per ribadire quanto detto (1983:237). Nelle interazioni, un locutore può, inoltre, scegliere un codice diverso rispetto a quello usato dagli altri partecipanti nelle interazioni precedenti: tale strategia può essere usata per marcare il proprio disappunto nei confronti dell'idea espressa dal proprio interlocutore, oppure per correggerlo (Bentahila 1983:237). Le commutazioni di codice possono essere usate anche come strategia discorsiva, per riempire il vuoto causato dall'esitazione: in alcuni casi, dunque, il parlante inserisce una parola o una sequenza di parole in una varietà diversa, per poi tornare alla varietà usata all'inizio dell'enunciato; in altri casi, invece, la parola usata per riempire il vuoto è poi seguita da una sequenza nello stesso codice (Bentahila 1983:241; Clyne 1967:82).

Sul piano sintattico, Di Sciullo *et al.* (1986) suggeriscono che il *code-switching* sia governato da vincoli grammaticali e permesso solo in punti della frase dove le strutture delle due lingue coinvolte sono compatibili, come ad esempio tra sintagmi. Sankoff e Poplack introducono, invece, due principi che regolano le commutazioni di codice: il vincolo dell'equivalenza strutturale e il vincolo del morfema libero. Il primo prevede che il passaggio avvenga solo dove le regole sintattiche delle due lingue coincidono, mentre il secondo stabilisce che il *code-switching* non possa avvenire tra un morfema legato e un elemento lessicale, a meno che quest'ultimo non sia fonologicamente integrato nella lingua del morfema legato (1981:5).

Nell'articolo *Variation theory and language contact*, Shana Poplack distingue tre tipi di *code-switching*: l'*inter-sentential switching*, che avviene al confine tra enunciati, il *tag switching* che consiste nell'inserimento di una singola particella o marcatore discorsivo

[100] In tali casi, riprendendo la terminologia di Clyne (1967), Bentahila parla rispettivamente di *anticipational triggering* e *consequential triggering.*

in una lingua diversa rispetto al resto dell'enunciato, e l'*intra-sentential switching*, che avviene all'interno dei confini di frase e risulta essere il più complesso in quanto richiede l'uso di due o più codici simultaneamente (1993:255-256). Poplack osserva, inoltre, che i sostantivi sono la categoria lessicale in cui si verifica più spesso il *code-switching* (1993:255) e propone di considerare come prestiti, anziché commutazioni di codice, i singoli elementi lessicali (in lingua B) inseriti all'interno di enunciati che sono sintatticamente e morfologicamente in lingua A (1980:596). Per distinguere i prestiti dai *code-switching* Carol Pfaff indica, invece, come criterio l'esistenza o meno di un equivalente in uso nella lingua A (1979), mentre Carol Myers-Scotton suggerisce di guardare il grado di integrazione morfo-sintattica e di trattare i *code-switching* e i prestiti come processi correlati, che dovrebbero essere analizzati all'interno di un unico modello. Nel libro *Social Motivation for Codeswitching: evidence from Africa*, Myers-Scotton classifica come 'prestiti culturali' (*cultural borrowing*) le parole o espressioni che hanno un significato culturale specifico o che non esistono nella lingua ricevente e che possono essere fonologicamente e morfologicamente integrate in essa (1993:185), mentre denomina 'prestiti linguistici' (*loanwords*) gli elementi lessicali provenienti da un'altra lingua, incorporati in modo permanente nella lingua ricevente e che ne diventano parte integrante, spesso perdendo il legame con la cultura o la lingua d'origine (1993:187). Riguardo alle motivazioni dei *code-switching* specifica:

> Speakers choose the unmarked option because it indexes the Rights and Obligations set they wish to have recognized as the unmarked RO set for the type of interaction in which they are engaged. [...] Marked choices are deviations from these expectations and suggest a different RO set (Myers-Scotton 1993:84-85).

Nella teoria della marcatezza, proposta da Myers-Scotton, il *code-switching* può rappresentare anche l'alternativa non marcata, ossia la scelta che rispetta il 'sistema di diritti e doveri' che determinano la scelta linguistica all'interno della rispettiva comunità (1993:114). Quanto ai meccanismi che regolano le commutazioni di codice, Myers-Scotton elabora il *Matrix Language Frame Model* secondo cui, nei *code-switching*, una delle due lingue, denominata *matrix language*, fornisce la struttura grammaticale della frase, mentre l'altra lingua, la *embedded language*, può apportare solo elementi lessicali e morfemi (1993:83). La grammatica della *embedded language*, tuttavia, può essere presente all'interno delle *embedded islands*, ossia frammenti composti interamente nella

embedded language e inseriti all'interno di una frase nella lingua matrice (1993:95). Come ampliamento del *Matrix Language Frame Model*, Myers-Scotton elabora il *Four Morphems Model* (*4-M Model*), in cui classifica i morfemi in quattro categorie, con l'obiettivo di spiegare le rispettive modalità con cui tali categorie di morfemi sono coinvolte nel *code-switching* (2004).[101]

1.3.5.2 Commutazione di codice tra *fuṣḥā* e arabo colloquiale

La presenza di caratteristiche dell'arabo standard e delle varietà di arabo colloquiale all'interno di un medesimo discorso o frase è stata analizzata anche attraverso le teorie del *code-switching* (Bassiouney 2003, 2006, 2009, 2013; Boussofara-Omar 1999, 2003, 2006; Eid 1988; La Rosa 2019; Mazraani 1997). Secondo tale prospettiva, quello che i modelli menzionati nei paragrafi precedenti hanno definito come varietà o livelli di lingua araba 'intermedi' è il risultato di fenomeni di commutazione di codice tra l'arabo colloquiale e l'arabo standard. Il processo con il quale i parlanti usano le caratteristiche delle varietà in questione è, dunque, al tempo stesso vincolato strutturalmente e motivato socialmente (Boussofara-Omar 2003:45). Nella ricerca condotta su un *corpus* orale di discorsi tenuti dall'allora presidente tunisino Habib Bourguiba, Naima Boussofara-Omar osserva come il *code-switching* diglossico tra arabo standard e arabo colloquiale tunisino fosse usato in modo strategico dall'oratore per gestire la sua immagine politica e creare un rapporto con il pubblico, mediante la rappresentazione di diverse identità, posizioni sociali e relazioni interpersonali (1999). L'arabo standard è, pertanto, utilizzato all'interno dei discorsi di Habib Bourguiba per le parti più formali e istituzionali e per trattare questioni legate alla nazione e alla storia, permettendo di ancorare il suo discorso alla tradizione culturale araba e islamica, con l'obiettivo di conferire legittimità e autorevolezza (1999:45), mentre il passaggio all'arabo colloquiale era usato per creare un legame più diretto e intimo con gli ascoltatori (1999:67). Funzioni simili associate all'uso dell'arabo colloquiale tunisino sono rilevate anche dallo studio condotto da Cristina La

[101] Secondo il *4-M Model*, esistono quattro tipi di morfemi: *content morphemes* (che portano significato lessicale), *early system morphemes* (che appaiono nella derivazione sintattica e sono collegati ai *content morphemes*), *late system morphemes* (che completano la struttura grammaticale, ma non portano significato lessicale) e *outsider late system morphemes* (la cui interpretazione dipende da informazioni che si trovano al di fuori della frase) (Myers-Scotton 2004:111).

Rosa sul discorso tenuto dall'allora presidente Essebsi in occasione del cinquantanovesimo anniversario dell'Indipendenza,[102] da cui emerge come la scelta di registro sia usata dall'oratore per costruire e rinforzare la propria ideologia e i propri obiettivi politici (2021).[103] In tale contesto, l'arabo colloquiale tunisino permette di generare "una sensazione di armonia, intimità e complicità tra il presidente e il pubblico, creando in quest'ultimo un sentimento di co-partecipazione e patriottismo"[104] (La Rosa 2021:541). In merito al ricorso all'arabo standard da parte di Essebsi, l'autrice sottolinea come le citazioni in *fuṣḥā* tratte dai testi letterari e religiosi non siano "una semplice scelta di registro volta a elevare il suo discorso" [105] (La Rosa 2021:541) e la loro presenza, in alcuni punti strategici, rappresenti, bensì, un dispositivo retorico che permette, all'allora presidente, di attirare l'attenzione del pubblico e di avvalorare la legittimità delle proprie affermazioni (La Rosa 2021:541).

Quanto alle modalità con cui avviene la commutazione di codice tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale tunisino, Boussofara-Omar applica il *Matrix Language Frame Model* teorizzato da Myers-Scotton, individuando l'arabo colloquiale tunisino come lingua matrice. Tuttavia, la ricerca condotta mette in luce le difficoltà d'applicazione di tale modello ai discorsi in arabo standard e colloquiale tunisino del *corpus* analizzato, dove sono presenti, in una medesima produzione, sistemi o morfemi grammaticali di entrambe le varietà, violando le norme previste dal modello teorico di riferimento (1999). Constatazioni simili sono state riportate anche da Reem Bassiouney (2009) che, in riferimento al contesto egiziano, rileva la presenza di morfemi dell'arabo standard in segmenti contenenti elementi sia della *fuṣḥā* che dell'arabo colloquiale difficilmente classificabili come *embedded islands*, ed evidenzia come sia il *Matrix Language Frame Model* e il *4-M Model* di Myers-Scotton che il vincolo di equivalenza di Sankoff & Poplack siano stati teorizzati in riferimento al *code-switching* bilingue e trovino difficile applicazione nei contesti in cui i due codici sono tipologicamente correlati. Nel caso

[102] Il discorso in oggetto è stato proferito il 20 marzo 2015 presso il Palazzo Presidenziale di Cartagine.
[103] Come segnalato da La Rosa, inoltre, le scelte di registro di Essebsi presentano delle somiglianze con il linguaggio usato nei discorsi politici di Bourguiba. In particolare, i discorsi tenuti rispettivamente da Bourguiba nel 1984, a seguito della rivolta del pane, e da Essebsi, il 22 gennaio 2016, a seguito delle manifestazioni di Kasserine, sono stati più volte paragonati dai giornalisti nella stampa tunisina. In tale occasione, Essebsi ricorre, infatti, a una serie di formule e frasi tipiche del linguaggio di Bourguiba, talvolta impiegati come strategia di costruzione e di legittimazione del potere (La Rosa 2021:536-537).
[104] Traduzione dal francese a cura mia.
[105] Traduzione dal francese a cura mia.

dell'arabo, inoltre, i due codici in questione presentano numerose sovrapposizioni e materiale linguistico in comune, tali per cui Bassiouney sottolinea "it is not easy to come up with one Matrix Language since it is sometimes difficult to decide which code is being used in the first place" (2009:55). In merito ai confini tra codici, Mushira Eid, nello studio sul *code-switching* tra arabo standard e arabo colloquiale egiziano, propone di considerare come standard ciò che i parlanti in Egitto percepiscono come standard (1988:52). All'interno delle comunità linguistiche arabofone, tuttavia, non vi è un'unanimità su cosa possa essere considerato 'standard' e la percezione di determinate forme come accettabili o meno in *fuṣḥā* può variare da un individuo all'altro (Hary 1996; Parkinson 1991). Mitchell sottolinea, inoltre, che anche le produzioni linguistiche la cui varietà è percepita come colloquiale non corrispondono quasi mai a un arabo colloquiale 'puro' (1986:9). Se, da un lato, infatti, le teorie del *code-switching* possono essere applicate anche a varietà o registri/stili di una stessa lingua (Gumperz 1982; Myers-Scotton 1998), nel caso dell'arabo standard e colloquiale risulta spesso difficile ascrivere, non solo i testi o gli enunciati, ma anche le singole forme o caratteristiche linguistiche a uno dei due codici. Analizzando i dati provenienti dagli studi sulla commutazione di codice tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale in relazione al *Matrix Language Frame Model*, Haeri (2021) afferma che la varietà di arabo colloquiale del parlante ricopre sempre il ruolo di lingua matrice. Mejdell propone, invece, di distinguere la lingua matrice dalla lingua dominante, chiarendo:

> The Dominant Language Hypothesis considers the dominant language to be the primary language of a person, usually acquired as the natural mother tongue, the deepest entrenched variety, in which one has the most automaticized competence and control. Secondary varieties or languages will not interfere with one's dominant language the way the dominant language interferes with secondary one […] The matrix language, on the other hand, is the main activated language form of an actual utterance: The matrix language of my article here is English, but the matrix language is under interference from my dominant language, my native variety of Norwegian, and would be much more so in a spoken presentation. Thus, matrix and dominant languages/varieties are not equal in status. The dominant language is stable (though not static); the matrix language changes with the communicative goal, it is the target language (2012:35).

Nelle produzioni 'miste' in lingua araba, la lingua matrice può, dunque, corrispondere all'arabo standard o a una varietà di arabo colloquiale e può variare all'interno di un discorso, mentre la lingua dominante è sempre la varietà di arabo colloquiale del parlante (2012:35). Nell'articolo *Diglossia, code switching; style variation; and congruence: Notions for analyzing mixed Arabic*, Mejdell suggerisce, infine, che nell'analisi delle produzioni in lingua araba, il *code-switching* e la variazione stilistica siano considerati non come approcci mutualmente esclusivi, bensì complementari (Mejdell 2012:36).

Capitolo 2: Il panorama sociolinguistico della Tunisia

La situazione sociolinguistica che caratterizza le comunità arabofone si manifesta con peculiarità specifiche nel contesto tunisino, dove, oltre alle varietà di arabo colloquiale e alla diglossia o *continuum* linguistico con l'arabo standard, coesistono lingue quali il berbero, il francese e l'inglese. In tale quadro, le università si configurano come contesti multilingui, dove il francese, seguito dall'arabo e, in misura inferiore, dall'inglese, costituiscono le principali lingue di insegnamento. Formalmente escluso come lingua di istruzione, l'arabo colloquiale tunisino emerge dalle pratiche linguistiche di studenti e professori, contribuendo alla costruzione degli eventi comunicativi. Questo capitolo è, pertanto, dedicato all'analisi del contesto nel quale la presente ricerca è stata condotta. Dopo aver introdotto le caratteristiche principali dell'arabo colloquiale tunisino, sarà dedicato un paragrafo al multilinguismo in Tunisia e alle pratiche linguistiche che ne derivano. Si descriveranno, infine, le peculiarità della lezione universitaria come genere discorsivo, prestando particolare attenzione al modo in cui queste possono portare all'impiego delle risorse presenti nel repertorio linguistico dei parlanti.

2.1 L'arabo colloquiale tunisino

Così come le varietà colloquiali di arabo presenti in Libia, Algeria, Marocco e Mauritania, l'arabo colloquiale tunisino è ascrivibile alle varietà maghrebine di lingua araba. Come menzionato nel paragrafo 1.1.2, una delle caratteristiche che contraddistingue tali varietà è la presenza del prefisso *n-* alla prima persona singolare e del suffisso *-ū* per il plurale dei verbi al *muḍāriʿ*. Oltre alla struttura fonologica CCvC (si veda paragrafo 1.1.2), le varietà del *Maghreb* sono caratterizzate da una contrazione del vocalismo breve, dalla diffusa monottongazione dei dittonghi /*ay*/ e /*aw*/, solitamente realizzati con le vocali lunghe [iː] e [uː] e dalla perdita dell'occlusione nel fonema affricato /*j*/ con resa fricativa [ʒ] (Panascì 2021:32). Per quanto il lessico delle varietà del *Maghreb* sia estremamente diversificato, la storia condivisa dei Paesi dell'area e, in particolare, l'influenza del berbero, del turco e delle lingue romanze, hanno portato alla presenza di elementi lessicali comuni; tra i lessemi condivisi vi sono *ḥall* ('aprire'), *ḫdem* ('lavorare'), *kaḥḥ* ('tossire'), *ṭāb* ('diventare maturo/cotto'), *ḫammem* ('riflettere, pensare'), *wallā* ('diventare'), *ʿallūš* ('agnello'), *karmūs* ('fichi'), *akḥal* ('nero'). In tali varietà è, inoltre, diffusa la presenza

dell'interrogativo -*āš*, a seguito di preposizioni per formare avverbi e congiunzioni (Panascì 20221:40).

Quanto alla variazione diatopica dell'arabo colloquiale tunisino, una delle tassonomie più comuni distingue le varietà sedentarie da quelle beduine, sulla base del sistema fonetico e di alcune caratteristiche morfosintattiche (Sayahi 2011b:2). L'uso del suono [g] per il fonema /*q*/, tipico del sistema fonetico delle varietà beduine, è presente nelle varietà nomadi della Tunisia in misura nettamente maggiore rispetto alle varietà sedentarie della capitale e delle aree costiere del centro-nord del Paese, nelle cui varietà urbane l'uso del suono [g] è ad oggi limitato a un numero ristretto di vocaboli, prevalentemente appartenenti alla sfera semantica della campagna (Shiri 2002:25).[106] Un'ulteriore caratteristica che contraddistingue le varietà urbane tunisine è l'uso del pronome personale soggetto *ənti* per la seconda persona maschile e femminile singolare (Sayahi 2011b:2) e, più in generale, la convergenza di genere della seconda e terza persona con un unico pronome, ad eccezione della III persona singolare (Panascì 2021:39); mentre tra le caratteristiche distintive delle varietà beduine vi è il pronome suffisso di III persona maschile singolare: -*a* o -*ah*, reso, invece, con il suffisso -*ū*, se preceduto da consonante, e -*h*, se preceduto da vocale, nelle varietà sedentarie (Marçais 1950a:215). Per quanto riguarda la coniugazione dei verbi, un elemento tipico delle varietà urbane è la permanenza, nei verbi difettivi, della vocale lunga /*ā*/ oppure /*ī*/ accentata in tutte le persone del plurale al *muḍāri'* e della vocale lunga /*ā*/ sotto accento in tutte le terze persone (Panascì 2021:50). Tra le varietà beduine, Marçais distingue, inoltre, due tipi di parlate dominanti: una presente nella zona centrale e settentrionale del Paese, dagli Chott fino al fiume Medjerda, e l'altra utilizzata in un territorio discontinuo che parte dall'estremità meridionale del Paese e risale il litorale fino al Nord, interrotto dalle aree urbane del Sahel, del Capo Bon, di Tunisi e di Biserta (Marçais 1950a in Mion 2006:243). Un altro tipo di tassonomia individua, invece, sei varietà, parlate rispettivamente: nella capitale e nella zona nord-occidentale, nell'area nord-orientale, nella costa del Sahel, nel governatorato di Sfax, nelle zone sud-est e sud-ovest del Paese, sottolineando le affinità

[106] La presenza del suono [q] e [g] come realizzazioni del fonema /*q*/, rispettivamente nelle varietà beduine e urbane, è generalmente dovuto a prestiti interni tra le varietà di arabo colloquiale presenti nelle diverse aree della Tunisia, per cui termini legati alla vita beduina sono presenti con realizzazione [g] anche nelle varietà urbane e, viceversa, alcune parole appartenenti alla sfera semantica della vita urbana presentano la realizzazione [q] anche nelle varietà beduine (Panascì 2021:57).

presenti tra le varietà nord-orientali e l'arabo colloquiale algerino, in particolare dal punto di vista fonologico, e tra le varietà presenti nell'area sud-ovest della Tunisia e le varietà di arabo colloquiale della Libia (Gibson 1988; Talmoudi 1980).

2.1.1 Caratteristiche fonetiche e fonologiche

Le varietà di arabo colloquiale della Tunisia presentano gli stessi fonemi dell'arabo standard, ad eccezione del fonema affricato /*j*/ con resa fricativa [ʒ], tipico delle varietà del Maghreb, precedentemente menzionato, e del fonema /*ḍ*/, che nella quasi totalità dei parlanti converge con il suono [ðˁ] (Panascì 2021:53). Le varietà tunisine sono, inoltre, caratterizzate dal processo di *imāla*, ossia di palatalizzazione della /*a*/, a cui sono soggette tutte le /*a*/, sia lunghe che brevi, tranne in presenza di consonanti enfatiche (/*ṣ*/; /*ṭ*/; /*ḍ*/; /*ẓ*/) o gutturali (/*q*/; /*ḥ*/; /ʿ/; /*ẖ*/; /*ġ*/), ad eccezione delle vocali di fine parola, la cui palatalizzazione dipende dalla provenienza del parlante (Mion 2008: 305-308),[107] mentre la realizzazione delle vocali brevi /*i*/ e /*u*/ può approssimarsi rispettivamente ai suoni e [ɪ ~ ə] e o [u ~ o] oppure [ʊ ~ o] a seconda del contesto consonantico (Marçais 1977:12) e le vocali lunghe /*ī* /e /*ū*/, in presenza di consonanti gutturali o enfatiche possono essere realizzate rispettivamente con i suoni vocalici [ɪ ~ ə] e [u ~ o] (Panascì 2021:61). In arabo colloquiale tunisino, le interdentali /*ṯ*/, /*ḏ*/ e /*ẓ*/ si conservano come in arabo standard, eccetto la pronuncia del numerale 'tre', comunemente reso *ṯlēṯa* in alcune aree del Paese, tra cui la capitale, e le rare labializzazioni di /*ṯ*/ resa con il suono [f] in presenza della consonante /*m*/ (Durand 2007:245). Tra i fenomeni fonologici vi è anche la pronuncia del fonema /*j*/, reso come [z] se all'interno di sequenze *z-ʒ*, *ʒ-z* oppure *ʒ-s* (Durand 2007:256).[108] Nelle varietà di arabo colloquiale tunisino è, inoltre, assente la *hamza* [ʔ][109] articolata solo a inizio parola se non preceduta dall'articolo (Boujelbane *et al.* 2013:422), oppure all'interno di prestiti culturali[110] dall'arabo standard (Boussofara-Omar 1999:84). Vi sono poi fonemi provenienti dalle lingue straniere, in particolar modo dal francese,

[107] L'intensità della palatalizzazione può variare in base all'area di provenienza e dall'elocuzione del singolo parlante, producendo diversi tipi di realizzazione, tra cui [æ], [ɛ], [e] oppure [i] (Panascì 2021:60).
[108] Ad esempio, in *zazzār* < *jazzār* 'macellaio' o *zūz* 'due' < *jawz* 'coppia', 'un paio di' (Durand 2007:256).
[109] La *hamza* o 'compressione della laringe', presente in arabo standard moderno, corrisponde al colpo di glottide e indica l'erompere della corrente di aria che si produce, in principio di sillaba, quando si aprono le corde vocali dopo averle chiuse e, in fine di sillaba, il brusco cessare della stessa (Veccia Vaglieri & Avino 2002:16).
[110] Per la nozione di 'prestiti culturali' si veda il paragrafo 1.3.5.1.

quali /*p*/ e /*v*/, presenti nei prestiti, come *pīsīn* ('piscina'), *pīpa* ('pipa'), *plāstīk* ('plastica'), *vīlla* ('villa') (Panascì 2021:54).[111] Alcuni prestiti presentano, infine, una faringalizzazione della consonante antecedente alla vocale /*a*/ per bloccare il processo di *imāla* che altrimenti porterebbero alla palatalizzazione del suono vocalico (Panascì 2021:56).[112] La riduzione del vocalismo breve, presente nelle varietà del *Maghreb*, insieme all'assenza dell'*iʿrāb* tipica dell'arabo colloquiale, produce cluster consonantici (Versteegh 2014:88). Tale condizione, talvolta, produce fenomeni di riaggiustamento, tramite lo spostamento delle vocali brevi all'interno del contesto consonantico, come nel caso dell'aggiunta di suffissi a parole terminanti con la sequenza CvC, della flessione dei verbi sani alla III persona plurale e femminile singolare, nella formazione di plurali o duali di parole monosillabiche e nel femminile del participio attivo dell'*ism al-fāʿil* (Panascì 2021:64).[113]

2.1.2 Caratteristiche morfo-sintattiche

Da un punto di vista morfologico, le varietà di arabo colloquiale tunisino sono caratterizzate dall'uso della particella *mā* e del suffisso *-š* per la negazione dei verbi al *māḍī* e al *muḍāriʿ* (IBLV undated:15), usata anche per negare la copula e i pronomi personali suffisso con funzione di verbo 'essere',[114] per la preposizione *'and-*, letteralmente 'presso di', seguita da pronome suffisso, che esprime anche il verbo avere, e dell'attualizzatore *ṯammā*/*fammā* (Panascì 2021:68); [115] del participio attivo *qāʿid* [f. -a, pl. *-īn*] seguito da un verbo al *muḍāriʿ* per esprimere un'azione in corso (Mion 2006:249) e dei preverbi *taw*, *qrīb* e *bāš* seguiti da un verbo al *muḍāriʿ* per esprimere il

[111] Tuttavia, a seconda del parlante e del registro, alcuni prestiti possono essere realizzati con i fonemi dell'arabo, ad esempio 'plastica' può essere reso con il fonema di prestito *plāstīk* oppure *blāstīk*.
[112] Come nel prestito dal francese *māḍām* 'signora', che costituisce, inoltre una coppia minima con *mē-dēm* ('fintanto che', 'dal momento che'). Tale fenomeno, inoltre, non riguarda esclusivamente i prestiti: si pensi, ad esempio, alla coppia minima *jrē* ('lui ha corso') e *jṛā* ('è accaduto').
[113] Ad esempio, la III persona singolare maschile del verbo 'scrivere' al *māḍī* è *kteb*, ma il suo corrispettivo femminile è *ketbet*, il participio attivo del medesimo verbo è *kētеb* (CvCvC) al maschile e *kētba* (CvCCv) al femminile. Quanto alla formazione di plurali e duali di parole monosillabiche, ad esempio, il duale di *šhar* 'mese' è *šahrīn* 'due mesi' (Panascì 2021:64).
[114] Ne consegue: *mē-nī-š* '(io) non sono', *mē-kə -š* 'non sei', *mē-hū-š/muš* '(egli) non è', *mē-hī-š '*(ella) non è', *mē-nē-š* 'non siamo', *mē-kom-š* 'non siete', *mē-hom-š* '(essi) non sono'.
[115] Dall'arabo standard *ṯamma* ('là', 'lì'), in tunisino 'c'è'. Entrambi possono prendere la negazione discontinua, risultando *mā-ṯammē-š*, *mā-fammē-š*, e usare il verbo *kān*, *ykūn* per esprimere la variazione temporale (Panascì 2021:68).

futuro. L'articolo *al-*[116] presente anche in arabo standard, può essere contratto se in prossimità di alcune particelle indeclinabili, con le quali avviene un'assimilazione (Panascì 2021:65).[117] Come nel resto delle varietà colloquiali di lingua araba, anche le varietà tunisine presentano un solo pronome relativo *illī*, che, se preceduto da alcune particelle indeclinabili come *min* e *ʿalā*, dà luogo a un'assimilazione (ad esempio *mi-llī*, 'dacché'; *ʿa-llī*, 'su ciò che' (Panascì 2021:65). In arabo colloquiale tunisino, oltre all'*iḍāfa*, il sintagma genitivale sintetico, esistente anche in arabo standard, la specificazione può essere resa con una costruzione analitica, tramite la marca genitivale *mtāʿ*, (dall'arabo standard *matāʿ* 'proprietà') che precede il nome o il pronome suffisso del possessore (Panascì 2021:67). Il duale, assente nella coniugazione dei verbi e nei pronomi personali, è mantenuto solo in alcuni sostantivi, come le parti doppie del corpo e alcuni termini indicanti le misure, mentre negli altri contesti è generalmente sostituito dalla forma analitica formata dal numerale *zūz*, 'due', seguito dal plurale del sostantivo al quale si riferisce (Panascì 2021:68). Per i sostantivi plurali, l'accordo con l'aggettivo non presenta generalmente la marca di genere, poiché l'aggettivo si realizza al maschile anche quando è riferito a nomi femminili. Il plurale maschile può essere, inoltre, impiegato anche per gli aggettivi riferiti a sostantivi plurali inanimati, che, in arabo standard, richiederebbero l'accordo al femminile singolare (Gibson 2009:567). I dimostrativi dell'arabo tunisino sono *hāḏa(ya)* [f. *hāḏī(ya)*; pl. *hāḏūma*] e *hāḏāka* [f. *hāḏīka*; pl. *hāḏūkum/hāḏūmka*] o [f. *hāki*; pl. *hākum*], quanto alla loro posizione all'interno della frase, a differenza dell'arabo standard, essi sono generalmente posposti rispetto al sostantivo (Durand 2007:253-254). Tra le caratteristiche sintattiche occorre, inoltre, sottolineare l'ordine dei costituenti non marcato SVO, presente anche in arabo standard moderno come forma marcata, prevalentemente nei testi giornalistici. Quanto ai verbi, oltre alla perdita del vocalismo breve finale tipica dell'arabo colloquiale, all'uso del prefisso *n-*, precedentemente menzionato come caratteristica delle varietà maghrebine, e al mantenimento della /*ya*/ nei verbi difettivi delle varietà sedentarie, l'arabo tunisino differisce dall'arabo standard per l'assenza di alcune forme derivate e del passivo tramite vocalizzazione interna.[118] Il passivo in arabo colloquiale tunisino è reso,

[116] L'articolo talvolta è realizzato come [el] oppure [il].
[117] Se preceduto dalla particella *min*, 'da', la combinazione può infatti diventare *mi-l-*, mentre se preceduto da *ʿalā*, 'sopra', può diventare *ʿa-l-*.
[118] La formazione del passivo mediante vocalizzazione interna è presente solo in alcune varietà beduine.

infatti, tramite l'aggiunta del prefisso *t-*, usato anche per rendere la forma riflessiva, a volte seguita da *rūḥ* o *nɛfs* (letteralmente 'anima', usate con valore di 'stesso') (Panascì 2021:77). Sono invece assenti alcune forme dell'arabo standard, tra cui a IV forma (*afʿala*), le cui funzioni, in tunisino, sono spesso assunte dai verbi di II forma (*faʿʿala*), mentre si assiste alla presenza di forme innovative, tra cui *stafāʿala*, *stafaʿala* e *faʿāla* (Panascì 2021:77).

Si riporta di seguito una tabella che sintetizza alcune caratteristiche fonetiche, fonologiche, morfologiche e sintattiche dell'arabo colloquiale tunisino e della *fuṣḥā* a confronto (TABELLA 1). Il lessico dell'arabo colloquiale tunisino sarà, invece, approfondito nel paragrafo successivo (2.1.3).

TABELLA 1		
Caratteristica	**Arabo standard**	**Arabo colloquiale tunisino**
Realizzazione del fonema /*ḍ*/	[dˤ]	[ðˤ]
Realizzazione del fonema /*j*/	[ʤ]	[ʒ]
Realizzazione del fonema /*q*/	[q]	[q] / [g]
Processo di *imāla*		
- Vocale breve /*a*/	[a]	[æ-e]
- Vocale lunga /*ā*/	[aː]	[æː-eː]
Dittonghi		
- /*ay*/	[ay]	[iː]
- /*aw*/	[aw]	[uː]
Contrazione del vocalismo breve	assente	presente
Colpo di glottide	presente	assente
Vocalizzazione finale e *iʿrāb*	presente	assente
Distinzione M/F		
- Aggettivi plurali	presente	assente
- Pronomi personali		
2° persona singolare	presente	assente
2° persona plurale	presente	assente
3° persona plurale	presente	assente
- Coniugazione verbi		
2° persona singolare	presente	assente
2° persona plurale	presente	assente

3° persona plurale	presente	assente
Duale		
- Aggettivi	presente	assente
- Pronomi personali	presente	assente
- Verbi	assente	assente
Negazioni		
- Frase verbale		
Perfetto	*mā* + perfetto *lam* + imperfetto apocopato	*mā* + perfetto -*š*
Imperfetto	*lā* + imperfetto	*mā* + imperfetto -*š*
- Frase nominale	*laysa*	*muš* / *mā-* pron.pers.suff.-*š*
Relativi	*allaḏī*, *allatī*, *allaḏāni*, *allaḏayni*, *allaḏāni*, *allatayni*, *allaḏīna*, *allātī*	*illī*
Interrogativi		
- Chi	*man*	*škūn*
- Cosa	*mā*	*šnuwa*/*šniya*, *šnuwa*/*āš*
- Cosa (+ verbo)	*māḏā*	*wīn*
- Dove	*ayna*	*kīfāš*
- Come	*kayfa*	*qaddāš*
- Quanto	*kam*	*waqtāš*
- Quando	*matā*	*ʿalāš*
- Perché	*limāḏā*	/
- (introdurre domande sì/no)	*hal*	
Dimostrativi		
- Di vicinanza		
Singolare M	*hāḏā*	*hāḏa/hāḏaya,*
Singolare F	*hāḏihi*	*hāḏī/ hāḏiya,*
Plurale	*hāʾulāʾi*	*hāḏūma*
- Di lontananza		
Singolare M	*ḏālika*	*hāḏāka,*
Singolare F	*tilka*	*hāḏīka,*
Plurale	*ūlāʾika*	*hāḏūkum*

Posizione dimostrativi rispetto ai sostantivi determinati	anteposti	posposti
Verbi - Prefisso 1° persona singolare imperfetto - Suffisso 2° persona plurale Perfetto Imperfetto - Suffisso 3° persona plurale Perfetto Imperfetto	 *ʾ-* *-tum* *-ūna* *-ū* *-ūna*	 *n-* *-tū* *-ū* *-ū* *-ū*
Ordine non marcato dei costituenti	VSO	SVO
Passivo tramite vocalizzazione interna	presente	assente

In riferimento alla TABELLA 1, si segnala che le caratteristiche attribuite all'arabo colloquiale tunisino si riferiscono in particolare alla varietà di Tunisi, cui appartiene la quasi totalità delle occorrenze nel *corpus*, come sarà specificato nel paragrafo 4.2.2. Si precisa, inoltre, che, sebbene a livello teorico sia possibile ascrivere alcune caratteristiche alla *fuṣḥā* o all'arabo colloquiale tunisino, nell'uso emergono, talvolta, delle sovrapposizioni: caratteristiche fonetiche quali la realizzazione dei fonemi /*ḍ*/ e /*j*/ e il processo d'*imāla* compaiono anche nelle produzioni orali in arabo standard, da parte dei parlanti tunisini. Inoltre, come già osservato in riferimento all'arabo standard 'moderno' (si veda in paragrafo 1.1.2), l'assenza del vocalismo breve finale e l'ordine dei costituenti SVO risultano essere ampiamente attestate anche in produzioni considerate standard. A tal proposito, occorre, infine, menzionare, che la percezione di quali tratti possano essere considerati o meno come parte della *fuṣḥā* può variare sensibilmente da un parlante all'altro.[119]

[119] Ciò emerge chiaramente dallo studio condotto da Parkinson (1991). Si veda il paragrafo 1.1.3.

2.1.3 Caratteristiche lessicali

L'arabo colloquiale tunisino presenta una moltitudine di prestiti e calchi linguistici provenienti da lingue diverse dall'arabo, come risultato del passato storico del territorio tunisino, caratterizzato dal passaggio di popoli e da scambi commerciali e culturali, da cui deriva il contatto tra diversi sistemi linguistici. Tra le lingue che hanno contribuito a formare quello che oggi è il lessico del tunisino, oltre all'arabo che costituisce lo strato principale, vi sono le lingue di adstrato, prima fra tutte il berbero, che costituisce l'adstrato linguistico più antico dell'arabo tunisino, seguita dal punico, dal greco e dal latino, e diverse lingue di sostrato, quali lo spagnolo, il turco, l'italiano, il francese e l'inglese (Panascì 2021:11). L'arabo usato dai parlanti in Tunisia presenta una stratificazione d'uso, dove la divisione funzionale dell'arabo colloquiale e dello standard, descritta nel capitolo 1, ha un ruolo fondamentale nella selezione del lessico, oltre ad avere, in particolare nel registro colloquiale, un'importante variazione diatopica. La situazione di bilinguismo con il francese, iniziata in epoca coloniale e presente tuttora, ha, inoltre, portato all'ingresso di numerosi prestiti in arabo tunisino, alcuni dei quali hanno subito un processo di arabizzazione.[120] Negli ultimi decenni, infine, la diffusione dell'inglese come lingua di globalizzazione sta portando, come in altre lingue, all'ingresso di termini anche in arabo colloquiale tunisino.[121]

2.2 La Tunisia: un contesto multilingue

2.2.1 I contatti linguistici in prospettiva storica

Per la sua posizione al centro del Mediterraneo, la Tunisia è stata per secoli terra di contatto culturale e umano, oltre che di scambi commerciali (Mejri *et al.* 2009:54). I fenomeni di bilinguismo e di plurilinguismo erano, pertanto, presenti sin dagli albori della sua storia. Il berbero, a sua volta ripartito in vari dialetti era, almeno fino all'arrivo dei fenici, la lingua parlata nell'intera regione nordafricana (Panascì 2021:17). Durante la dominazione romana (145 a.C.-349 d.C.), il latino, imposto come lingua ufficiale, coesistette con il berbero e il punico, diffondendosi in particolar modo grazie

[120] Per la definizione del termine 'arabizzazione' si veda il paragrafo 1.1.2.
[121] Per uno studio approfondito del lessico dell'arabo colloquiale tunisino si veda Panascì (2021).

all'insegnamento e alla conversione al cristianesimo. In epoca bizantina (533-698 d.C.), si assistette al contatto con il greco come lingua di cultura e degli scambi commerciali, mentre a partire dal 647 d.C., con la prima fase di espansione dell'Impero islamico in Nordafrica, l'arabo iniziò a instaurarsi come lingua religiosa e di cultura nei principali centri urbani della regione, inserendosi in un contesto multilingue. Come nel resto del Nordafrica, anche in Tunisia l'arabo si diffuse in misura maggiore a partire dalla seconda fase del processo di islamizzazione e di conseguente arabizzazione, caratterizzata, da un lato dall'ingente arrivo di soldati arabi, dall'altro dall'adesione all'Islam delle popolazioni autoctone, portando alla coesistenza dell'arabo classico, come lingua religiosa, e delle varietà colloquiali parlate dai conquistatori, oltre al berbero e al latino già presenti nel territorio (Panascì 2021:18). A partire dal Medioevo, inoltre, le incursioni normanne, le Crociate, la *Reconquista* cristiana della Spagna e la presa di Costantinopoli da parte dei turchi lasciarono significative tracce nel panorama linguistico. La successiva annessione all'Impero ottomano (1574) e i fenomeni migratori verificatisi dapprima dalla Spagna e, successivamente, dall'Italia, favorirono l'ingresso di lessemi tuttora presenti in arabo tunisino, in particolare in ambito amministrativo, nel caso del turco, e in ambito artistico e artigianale, per quanto riguarda l'italiano e lo spagnolo. Gli scambi commerciali nel Mediterraneo portarono, inoltre, all'uso di una *lingua franca*: un *pidgin* a base italiana o francese, con elementi lessicali provenienti dalle restanti lingue dell'area (spagnolo, còrso, maltese, berbero, arabo e turco), che rese possibile la comunicazione tra marinai, mercanti, abitanti delle zone costiere, migranti e viaggiatori (Panascì 2021:22). A partire dal XIX secolo, la presenza delle varietà di italiano in Tunisia si intensificò come risultato della migrazione spontanea di lavoratori non specializzati e marinai provenienti, in particolar modo, dalla Sicilia. Con l'imposizione del protettorato (1881), il francese divenne la lingua più parlata dopo l'arabo, penetrando tutti gli ambiti, compresi istruzione, amministrazione ed economia. Manufatti e tecnologie arrivati in Tunisia in epoca coloniale mantennero il nome in lingua francese anche nell'arabo colloquiale tunisino (Panascì 2021:25). Anche a seguito dell'indipendenza e dell'emanazione della Costituzione, il cui Articolo 1 riserva esclusivamente all'arabo il ruolo di lingua nazionale,[122] il francese continua ad essere usato come lingua amministrativa e d'istruzione, nei centri pubblici e privati (Sayahi 2011b:4). In epoca

[122] Si veda: http://www.legislation.tn/sites/default/files/constitution/constitution.pdf.

post-coloniale, la lingua francese è ancora, dunque, presente in Tunisia ed è vista, soprattutto nei decenni appena successivi all'indipendenza dalla Francia, come una risorsa, fondamentale tanto per il progresso tecnico-scientifico, quanto per il mantenimento dei rapporti politici ed economici con il resto del mondo, ruolo messo in discussione solo in tempi recenti in cui si assiste a una graduale diffusione dell'inglese in domini che fino a pochi decenni fa erano di competenza esclusiva del francese (Sayahi 2011b; Panascì 2021; Saidi 2025).

2.2.2 La situazione attuale

Per comprendere la situazione sociolinguistica attuale della Tunisia, oltre alla diglossia, o *continuum* linguistico, dell'arabo e alla variazione diatopica occorre, dunque, tenere in considerazione la presenza di altre lingue, tra cui, in particolare, il francese, l'inglese e il berbero. Quest'ultima, parlata dalle popolazioni del Nordafrica prima del processo di arabizzazione, è tuttora presente in alcuni territori della regione. Se, da un lato, essa è riconosciuta ufficialmente in Paesi come il Marocco e l'Algeria, in Tunisia la lingua berbera non gode di alcuno *status* ufficiale e il suo uso è ad oggi limitato quasi esclusivamente alle aree meridionali del Paese tra cui, in particolare, l'isola di Djerba (Boukous 1988; Brugnatelli 1999; Mion 2006).

L'imposizione del francese, a cui, in epoca coloniale, fu riservato lo *status* di lingua ufficiale dell'amministrazione e dell'istruzione, divenne, in tale fase, sempre più diffusa anche negli ambiti legati alla vita quotidiana, modificando le abitudini linguistiche di gran parte della popolazione tunisina (Panascì 2021:31). A seguito dell'indipendenza, e il conseguente inizio del processo di arabizzazione (si veda il paragrafo 2.3.1), sono stati gradualmente riattribuiti alla *fuṣḥā* una serie di ruoli che, nei decenni precedenti, erano riservati alla lingua francese, la quale risulta, tuttavia, ancora presente all'interno del Paese (Durand 2009:82). Attualmente, il francese rappresenta, infatti, la prima lingua straniera in Tunisia, compresa dalla quasi totalità degli abitanti. Appreso sin dalla scuola primaria, il francese, insieme all'arabo standard, ricopre tuttora un ruolo di lingua di istruzione e di amministrazione (Sayahi 2011b:4; Iazzetta 2024:76-81). Il suo uso, nei decenni immediatamente successivi all'indipendenza, rimase strettamente legato all'idea di progresso tecnico-scientifico e di apertura economica e commerciale, oltre ad assumere

una valenza elitaria, di *status* sociale e intellettuale tra le fasce più abbienti della popolazione (Ennaji 1991; Battenburg 1997; Panascì 2021).

Negli ultimi decenni, inoltre, come risultato della globalizzazione, si assiste, anche nel contesto tunisino, a un crescente uso dell'inglese, in particolare da parte delle fasce più giovani, per le quali la conoscenza dell'inglese costituisce sempre di più una condizione necessaria per le esigenze lavorative, commerciali, tecnologiche e di scambi culturali (Panascì 2021:26; Saidi 2025:21). Come sarà approfondito nel paragrafo 2.3.1 l'inglese è attualmente insegnato come lingua straniera in tutti i livelli educativi ed è usato come lingua di istruzione a livello universitario in alcuni ambiti specialistici.

In merito alla lingua francese nel contesto tunisino, Mohamed Daoud distingue due registri, denominati rispettivamente *Metropolitan French* e *North African French*. Il primo, assimilabile per fonetica, lessico e sintassi al francese parlato in Francia, è padroneggiato generalmente dai tunisini che hanno avuto stretti contatti con la Francia; l'uso del *Metropolitan French* è, inoltre, considerato un fattore di prestigio sociale, specialmente tra le donne di classe medio alta (Daoud 2011:15). Il *North African French* si differenzia dal primo per una serie di caratteristiche, soprattutto fonetiche e fonologiche, dovute al contatto con le varietà di arabo presenti nel territorio, e il cui uso non sembra essere correlato al livello di istruzione del parlante, coinvolgendo, talvolta, scelte di tipo ideologico (Daoud 2011:16). La presenza dell'arabo e del francese in Tunisia è stata descritta anche in termini di 'transglossia', definita come una situazione in cui una comunità condivide due lingue, "una delle quali è storicamente estranea al retaggio culturale della comunità in questione e vi è presente come eredità di un passato coloniale" (Durand 2009:95). Secondo tale definizione, nelle comunità linguistiche in cui vi è 'transglossia', i parlanti userebbero simultaneamente le due lingue, a prescindere dalla situazione comunicativa in cui si trovano,[123] dando luogo a quelli che l'autore classifica come tre tipi di transglossia: interfasica, in cui il parlante alterna enunciati nelle due rispettive lingue; intrafasica, dove l'alternanza si realizza all'interno di un singolo enunciato; e traduttiva, in cui il parlante ripete la medesima parola o sequenza nelle due

[123] Nella definizione di 'transglossia', Olivier Durand specifica "i parlanti commutano continuamente dall'una all'altra […] senza specializzazione di ruoli o ambiti e senza che si riveli possibile identificare contesti particolari dell'una o dell'altra" (2009:95) e aggiunge "il parlante transglotta, anche quando per un qualche motivo si imponga di attenersi ad una delle due lingue, non può in realtà mai fare del tutto a meno dell'altra" (2009:97).

lingue (Durand 2009:95-97). L'uso dell'arabo e del francese da parte dei parlanti bilingui in Nordafrica è stato analizzato anche attraverso le teorie del *code-switching*, rilevandone le funzioni e le caratteristiche strutturali. Se da un lato, infatti, le commutazioni di codice tra arabo colloquiale e francese costituiscono di frequente l'alternativa non marcata (Myers-Scotton 1993), in alcuni casi l'occorrenza di *code-switching* può essere legata all'argomento discusso o alla presenza di connotazioni specifiche e frasi idiomatiche e contribuisce a creare effetti retorici e a gestire l'evento comunicativo (Bentahila 1983; Sayahi 2014). Come sarà presentato nel paragrafo 2.3.3, nel contesto accademico tunisino, emergono rilevazioni analoghe sul *code-switching* tra francese e arabo colloquiale, come attestato dallo studio condotto da Sallouha Lamia Bach Baoueb e Naouel Toumi presso il dipartimento di Economia e Management dell'Università di Sfax (2012). Ulteriori ricerche sulle commutazioni di codice tra arabo colloquiale tunisino e francese sono state dedicate alla rilevazione dei vincoli strutturali che regolano tale processo, con particolare attenzione ai punti in cui si verifica, alle limitazioni nei ruoli grammaticali (Belazi *et al.* 1994), e alla presenza di elementi lessicali in francese all'interno di enunciati aventi una struttura morfo-sintattica dell'arabo colloquiale tunisino (Poplack *et al.* 2015). Nell'articolo *Code-switching and language change in Tunisia*, Lofti Sayahi evidenzia caratteristiche quali la direzionalità del *code-switching* e le categorie più frequentemente coinvolte.[124] Egli analizza, inoltre, l'integrazione di lessemi e mostra come il contatto col francese abbia portato all'ingresso di prestiti in arabo colloquiale tunisino, senza però alterarne la struttura morfo-sintattica, aggiungendo: "The fact that Tunisian Arabic is the base language allows for intense lexical borrowing from French but without the possibility for restructuring, relexification or shift as Tunisians remain dominant in Arabic" (Sayahi 2011a:132). Nel contesto tunisino, l'arabo colloquiale costituisce, dunque, la lingua base nelle commutazioni di codice col francese; l'autore sottolinea anche che il contatto prolungato con parlanti monolingui è limitato e l'uso esclusivo del francese è confinato all'ambito educativo e a determinati contesti professionali.[125] Sayahi individua, infine, il livello di istruzione tra i

[124] Il passaggio sembra avvenire solitamente dall'arabo al francese e i sostantivi e i sintagmi nominali risultano essere le categorie più coinvolte (Sayahi 2011a:122).
[125] Il bilinguismo arabo-francese in Tunisia differisce dai contesti di migrazione: se nelle comunità migranti entrambe le lingue possono essere utilizzate naturalmente nella comunicazione quotidiana, in Tunisia manca un uso attivo e naturale della seconda lingua nella maggior parte delle interazioni spontanee (Sayahi 2011a:132).

principali fattori che influenzano il *code-switching*, che risulta essere più frequente tra i parlanti con un livello di istruzione più alto (Sayahi 2011a:126), mentre Mohammed Daoud osserva che i membri della comunità linguistica che padroneggiano il *Metropolitan French* tendono a integrarlo più frequentemente anche all'interno di un discorso in arabo colloquiale tunisino (Daoud 2007:262). Nonostante l'atteggiamento apparentemente negativo nei confronti delle commutazioni di codice verso le lingue straniere, il *code-switching* in Tunisia risulta essere ampiamente praticato dai parlanti, sostenuto da una forma di 'prestigio nascosto' (Lawson & Sachdev 2000).[126] A tal proposito, Enam Al-Wer sottolinea come, nei Paesi arabi, il *code-switching* tra l'arabo colloquiale e una lingua straniera differisca dall'uso di varietà o registri intermedi di lingua araba. Se da un lato, infatti, il prestigio attribuito all'arabo classico deriva dal legame sentimentale delle comunità linguistiche arabofone con tale varietà in quanto elemento fondamentale della cultura araba, lingue quali l'inglese (o, nel caso della Tunisia, l'inglese e il francese), derivano il proprio prestigio dallo *status* sociale dei rispettivi parlanti nativi, o dall'importanza che rivestono come lingua franca (Al-Wer 1997:255). Quanto all'arabo classico, l'autrice specifica:

> Many hours of school time are spent on teaching archaic linguistic features which are mostly only encountered and exemplified through ancient texts in the classroom. Outside the school, the pupils are most unlikely to use or encounter examples of these grammatical forms. The outcome is school and university graduates who are generally incapable of employing the Classical Arabic linguistic system for speaking and writing purposes […]. Furthermore, the varieties of the language to which speakers of Arabic are most often exposed through the media (newspapers, television and radio), as well as their native varieties, are deemed inappropriate in sophisticated domains (Al-Wer 1997:255).

Pertanto, il passaggio dall'arabo colloquiale all'arabo standard svolge funzioni e assume connotazioni diverse rispetto al *code-switching* con lingue straniere. L'uso di strutture ed elementi lessicali in arabo standard avviene soprattutto in contesti formali,[127] vi sono poi alcuni termini tecnici che sono appresi solo in tale varietà, per i quali non esiste un

[126] Nello studio condotto da Sarah Lawson e Itesh Sachdev, è emerso che le valutazioni negative sul *code-switching* da parte degli informanti non trovano conferma né nei dati comportamentali indicati dagli stessi nelle dichiarazioni auto-riferite, né in quanto riscontrato dall'osservazione (2000).

[127] Come presentato nel capitolo 1, infatti, la presenza di caratteristiche dell'arabo standard risulta essere riservata quasi esclusivamente ai contesti formali, mentre il suo uso nei contesti informali è spesso percepito come ridicolo all'interno della comunità linguistica.

equivalente nella rispettiva varietà di arabo colloquiale del parlante (Al-Wer 1997:255). Il ricorso a diverse lingue o varietà presenti nel repertorio linguistico permette, altresì, di veicolare specifici significati correlati al codice scelto e di negoziare la propria identità e appartenenza a un gruppo (Lawson & Sachdev 2000). Vi sono poi fattori legati all'individuo che ne influenzano la scelta linguistica, tra i quali, come precedentemente menzionato, vi sono il genere e il grado di istruzione. Riguardo al primo fattore, nelle comunità linguistiche arabofone il ricorso a lingue straniere risulta essere più elevato tra le donne che, nel contesto tunisino, usano il francese più frequentemente rispetto agli uomini.[128] Un grado di istruzione elevato, infine, non corrisponde necessariamente a un uso maggiore dell'arabo standard: in diversi centri del mondo arabo, al contrario, l'istruzione privata, in particolare nei livelli superiore e universitario, si svolge spesso in inglese o in francese, in particolare per l'insegnamento delle materie scientifiche (Abdel Latif & Alhamad 2023; Al-Wer 1997; Iazzetta 2024).

Quanto alla variazione dell'arabo colloquiale tunisino presentata nel paragrafo 2.1, occorre menzionare che, come per altri Paesi del mondo arabo, la parlata della capitale tende ad essere usata come standard colloquiale, tanto nella produzione artistica e nei programmi televisivi nazionali, quanto nelle conversazioni tra parlanti provenienti da diverse aree della Tunisia, dove risulta essere spesso utilizzata una *koiné* improntata sulla parlata di Tunisi (Gibson 2002). La varietà colloquiale di Tunisi esercita poi un'influenza sulle restanti varietà presenti nel Paese, che tendono ad approssimarsi ad essa (Jabeur 1987). Sebbene sia generalmente associato all'oralità e ai contesti informali, l'arabo colloquiale tunisino è presente anche nelle conversazioni formali e semi-formali (Walters 2003), oltre ad alcuni testi scritti di vario genere, inclusi romanzi e giornali,[129] e alla comunicazione scritta nel canale digitale.[130] Come accennato nel paragrafo 1.1.3, si segnala, infine, che, seppur in misura inferiore rispetto all'arabo colloquiale, anche nelle produzioni percepite come 'standard' vi sono delle differenze a seconda della provenienza

[128] L'uso maggiore di lingue straniere e di caratteristiche dell'arabo colloquiale da parte delle donne e di caratteristiche dell'arabo standard da parte degli uomini hanno portato alcuni studiosi a ritenere che le comunità linguistiche arabofone contraddicessero la tendenza generale per cui le donne userebbero caratteristiche più prestigiose. Tuttavia, come menzionato nel capitolo 1, nel caso dell'arabo, alle caratteristiche dello standard non corrisponde necessariamente l'attribuzione di maggiore prestigio all'interno della comunità linguistica (Ibrahim 1986; Al-Wer 1997; Haeri 2000; Benítez Fernández 2023).
[129] Per una raccolta di testi in arabo colloquiale tunisino si veda McNeil & Miled (2010-2024).
[130] Per la scrittura dell'arabo colloquiale tunisino, in particolare nel canale digitale, è usato anche l'*arabizi*, ossia l'arabo colloquiale scritto con i caratteri latini.

del parlante. Tra le caratteristiche dell'arabo standard usato in Tunisia occorre citare, in particolare, alcuni aspetti fonetici, quali la realizzazione del fonema /*ḍ*/ con il suono [ðˁ], la resa fricativa [ʒ] del fonema /*j*/ e il processo di *imāla* (menzionati nel paragrafo 2.1.1 in riferimento all'arabo colloquiale tunisino) generalmente presente anche nelle produzioni in *fuṣḥā*, oltre all'uso frequente di elementi lessicali propri dell'arabo standard, che risultano essere poco o per niente usate in altre aree del mondo arabo.

2.2.3 Repertorio linguistico e *translanguaging*

Come presentato nel paragrafo precedente, il repertorio dei parlanti in Tunisia include un insieme di lingue e varietà e le pratiche linguistiche coinvolgono spesso l'uso simultaneo di due o più codici. Un ulteriore approccio teorico che descrive tali fenomeni è costituito dal *translanguaging*, definito da Ofelia García come un approccio al bilinguismo (o plurilinguismo) centrato non sui sistemi, bensì sulle pratiche (García 2009:44). Inizialmente denominato 'bilinguismo dinamico', tale approccio è stato particolarmente usato negli studi di didattica nei contesti plurilingui (García 2009).[131] A differenza delle teorie sul *code-switching*, basate sulla visione delle lingue come sistemi separati, il *translanguaging* si focalizza sul comportamento eteroglossico e dinamico dei bilingui, in cui le lingue non sono da intendersi come sistemi monolingui indipendenti l'uno dall'altro, ma come parte di un unico sistema integrato (García & Lin 2016:117-19). García osserva infatti che, ad eccezione di alcune 'enclavi monolingui', i parlanti mischiano caratteristiche linguistiche tradizionalmente associate a diverse lingue o varietà, come 'modo normale di comunicazione' (2009:44,51).

Se, da un lato, alcuni studi sul *translaguaging* si sono focalizzati solo sulle *translanguage practices*, ossia sulle pratiche in cui i parlanti mescolano modalità e sistemi simbolici per adattarsi alle esigenze del contesto e alle situazioni locali (Canagarajah 2011), altri sottolineano che il *translaguaging* non si limita solo all'analisi delle pratiche, ma costituisce una teoria linguistica che pone l'attenzione sul repertorio, la cui struttura è modellata attraverso l'interazione sociale e la negoziazione (Busch 2013:506; Otheguy *et*

[131] Il termine gallese *Trawsieithu* (in inglese, *translanguaging*) è stato coniato da Cen Williams negli anni '80 per riferirsi a una strategia mirata all'uso di due lingue per l'insegnamento e l'apprendimento all'interno di una classe bilingue (Conteh 2018).

al. 2015:281). Gli individui, in tale prospettiva, attingono al proprio repertorio semiotico, comprensivo di elementi verbali e non verbali, per adattarsi al contesto, creare significato, agire e costruire la propria identità, senza necessariamente limitarsi a una singola lingua (García & Li 2014:137). Suresh Canagarajah evidenzia come un processo analogo sia presente anche nelle interazioni monolingui, in cui i partecipanti impiegano le strategie e risorse a loro disposizione per comunicare (2013). Secondo Li Wei, inoltre, l'atto del *translanguaging* integra diverse dimensioni della storia personale, dell'ambiente e dello spazio degli individui, includendo atteggiamenti, credenze, ideologie, nonché capacità cognitive e fisiche, dando vita a una *performance* coordinata e dotata di significato (Wei 2011:1223). Adrian Blackledge e Angela Creese (2010) e Li Wei (2011) definiscono, infine, il *translanguaging space*, come uno spazio in cui l'interazione dei bilingui e multilingui annulla le dicotomie artificiali, consentendo agli individui di integrare diversi spazi sociali.

In riferimento al contesto accademico tunisino e marocchino, Giacomo Iazzetta indica le rispettive varietà di arabo colloquiale come esemplificazione del processo di *translanguaging* in cui i parlanti integrano il proprio repertorio linguistico, specificando:

> In the analysis of Language Politics, it is imperative to distinguish and label languages, even within complex processes. However, vernaculars often lack clear nomenclature or possess names that do not adequately reflect their linguistic significance, necessitating the identification of the most appropriate term. In this scenario, the absence of standardization in these vernacular varieties prompts me to link the metalinguistic concept of translanguaging with the political-linguistic classifications of 'Tunisian' and 'Moroccan'. This connection arises from the disparity between the dynamic evolution of language practices and the relatively static nature of Language Politics, which fail to recognize the existence, standardization, and regulation of these language varieties (Iazzetta 2024:109).

2.3 Il plurilinguismo nelle università tunisine

2.3.1 Politiche linguistiche e sistema educativo in Tunisia

Come menzionato nei paragrafi 2.2.1 e 2.2.2, durante la colonizzazione e nei decenni immediatamente successivi il francese era la principale lingua di istruzione e

amministrazione in Tunisia. A partire dall'indipendenza, ottenuta nel 1956, il ruolo del francese ha subito importanti mutamenti: se in una prima fase continuò a rappresentare la principale lingua utilizzata in ambito educativo, amministrativo e commerciale, a partire dagli anni Ottanta il suo uso si è progressivamente ridotto (Battenburg 1997; Ennaji 1991). Il graduale processo di arabizzazione,[132] iniziato a partire dal 1958, ha portato a un ridimensionamento dei contesti d'uso della lingua francese, con l'obiettivo di sostituire la lingua legata al passato coloniale con l'arabo, che dall'epoca post-coloniale costituisce la lingua nazionale in Tunisia (Grandguillaume 1991). Il ruolo dell'arabo come lingua ufficiale nazionale è ribadito anche nella più recente Costituzione del 2022[133] che, nell'articolo 44, sottolinea il ruolo dello Stato nel garantire il diritto all'istruzione, indicando la diffusione della lingua araba come prerogativa fondamentale del sistema scolastico e riconoscendo, al tempo stesso, l'importanza delle lingue straniere come strumenti di apertura.[134] In base alla Costituzione del 2022, la Tunisia adotta un multilinguismo gerarchico, in cui l'arabo standard occupa un ruolo centrale (Iazzetta 2024:146). La struttura stabilita dagli Articoli 6 e 44 della Costituzione rappresenta il principio alla base della pianificazione linguistica ed educativa nazionale, come emerge in altri documenti di politica educativa, tra cui il *Livre Blanc*, che contiene la bozza di riforma del sistema educativo tunisino,[135] e il *Piano Strategico per il Settore Educativo 2016-2020* (Ministero dell'educazione tunisino 2016), entrambi in linea con i principi delineati nella Costituzione del 2022 (Iazzetta 2024:146).

[132] Per 'arabizzazione' si intende il processo, adottato da diversi Paesi del Maghreb a seguito dell'indipendenza, di sostituzione della lingua straniera usata in epoca coloniale con l'arabo, che ha interessato, in particolar modo, l'ambito educativo, istituzionale e amministrativo (Grandguillaume 1991; Ennaji 1991). In Tunisia l'arabizzazione è stata una delle prime politiche dei governi successivi al periodo coloniale (1881-1956); tuttavia, il francese continua ad essere ampiamente utilizzato in vari settori (Bach Baoueb & Toumi 2012:267). A seguito della Rivoluzione del 2011, la questione dell'arabizzazione è tornata al centro del dibattito, sostenuta dall'emergere di partiti politici con ideologie, programmi educativi e prospettive economiche differenti (Bach Baoueb & Toumi, 2012:268).

[133] Riferimento al seguente estratto: "La Tunisia fa parte della Nazione araba. La lingua ufficiale è l'arabo" (Articolo 6, Capitolo 6, Costituzione Tunisina 2022). Traduzione a cura dell'autrice.

[134] Riferimento al seguente estratto: "Lo Stato garantisce il diritto all'istruzione pubblica gratuita a tutti i livelli. Provvede che siano forniti i mezzi necessari per un'educazione, un insegnamento e una formazione di qualità. Lo Stato si impegna a radicare le giovani generazioni nella loro identità araba e islamica e nella loro appartenenza nazionale. Garantisce il rafforzamento, la promozione e la diffusione della lingua araba. Favorisce l'apertura alle lingue e alle civiltà straniere. Si adopera per diffondere la cultura dei diritti umani" (Articolo 44, Capitolo 2, Costituzione Tunisina 2022). Traduzione a cura dell'autrice.

[135] Secondo il *Livre Blanc*, l'insegnamento dell'arabo è essenziale per trasmettere i valori di identità, mentre l'insegnamento delle lingue straniere favorisce l'apertura verso il mondo. Anche i programmi ufficiali del Ministero dell'Istruzione sottolineano che l'arabo è la lingua principale di insegnamento nell'intero sistema scolastico (Iazzetta 2024:146).

A partire dal 1983, il sistema educativo tunisino è articolato in nove anni di scuola primaria e quattro di scuola secondaria. Nell'educazione primaria, l'arabo è designato come lingua di istruzione per tutti gli insegnamenti. Il francese è introdotto come lingua straniera dal terzo anno di scuola primaria a cui si affianca, dal quinto o sesto anno, anche la lingua inglese. Nei quattro anni di scuola secondaria, l'arabo continua ad essere la lingua di insegnamento per le materie letterarie, mentre per le materie scientifiche è usato il francese (Stevens 1983; Smari & Hortobàgy 2020). Lo studio dell'inglese prosegue anche nell'educazione secondaria, nella quale gli studenti possono, inoltre, scegliere una terza lingua straniera tra tedesco, spagnolo, italiano, cinese e russo (Mejri *et al.* 2009:55-56).[136] Il sistema educativo tunisino permette, inoltre, un ampio grado di libertà negli istituti privati che, in molti casi, adottano l'inglese o il francese come principale lingua di istruzione (Iazzetta 2024:150-151). Una situazione analoga è presente anche a livello universitario. Negli Atenei pubblici, il francese costituisce la principale lingua di insegnamento, usata per le materie scientifiche e, in alcuni casi, anche per le materie umanistiche, mentre l'uso dell'arabo come lingua di istruzione in università è riservato ai soli corsi in ambito umanistico-letterario. Vi sono poi alcuni corsi di laurea in lingua inglese, che rappresentano una minoranza nelle università pubbliche, mentre sono molto più frequenti nelle università private. Ad essere insegnate in lingua inglese sono generalmente le materie legate all'ambito internazionale. Nei corsi di laurea in lingue, infine, l'insegnamento di alcune materie segue solitamente la lingua principale del percorso di studio. Nelle università pubbliche, per accedere ai corsi di laurea in lingua inglese o francese, non è richiesto agli studenti alcun esame o certificazione di lingua: l'uso di lingue straniere per l'insegnamento rappresenta, al contrario, la prassi all'interno degli Atenei tunisini (Bach Baueb & Toumi 2012; Iazzetta 2024).[137] In riferimento alla Costituzione del 2022, Giacomo Iazzetta sottolinea come la sezione dedicata alle lingue di insegnamento appaia piuttosto ambigua, non distinguendo chiaramente tra la pianificazione linguistica ufficiale, che esclude l'arabo colloquiale tunisino, e le pratiche linguistiche effettive, che includono frequentemente l'uso del tunisino in diverse

[136] L'implementazione di tali programmi risulta essere influenzata dalle risorse disponibili nelle varie regioni del Paese, con la conseguenza che l'insegnamento delle lingue indicate potrebbe variare in base alle disponibilità specifiche di ciascun istituto (Iazzetta 2024:150).
[137] Il quadro della pianificazione linguistica è ancora più complesso all'interno degli Atenei privati, che godono di un'autonomia maggiore e dove l'arabo è raramente la lingua di istruzione, costituita generalmente dall'inglese o dal francese (Iazzetta 2024:153).

situazioni (Iazzetta 2024:148). In uno studio condotto da Sallouha Lamia Bach Baoueb & Naouel Toumi presso l'università di Sfax, professori e studenti della facoltà di Economia e *Management*, in cui a lingua di istruzione è il francese, ricorrono all'uso dell'arabo colloquiale tunisino per facilitare l'interazione, chiarire concetti, stimolare l'attenzione e la partecipazione, e gestire l'organizzazione delle lezioni (Bach Baoueb & Toumi 2012).

2.3.2 La lezione universitarie: caratteristiche del genere discorsivo

Nell'analisi delle dinamiche interazionali, i tratti contestuali rivestono un ruolo cruciale nel configurare a priori una situazione comunicativa. Tra questi, Carla Bazzanella (1994) distingue le componenti legate al *setting*,[138] ai partecipanti e al tipo di interazione (compito/scopo, genere discorsivo, formato di produzione). In merito ai partecipanti e gli interlocutori, gli studi di Herbert H. Clark (1987), Erving Goffman (1981) e Stephen C. Levinson (1983) mettono in luce come il grado di coinvolgimento e responsabilità nell'interazione possa determinarne l'andamento. Anche le caratteristiche individuali degli interlocutori, tra cui i parametri sociolinguistici come età, genere, professione o ruolo sociale, livello culturale ed economico, e specificità regionali incidono sulle forme linguistiche impiegate (Berruto 1995). Tali caratteristiche si intersecano con le relazioni tra gli interlocutori, che possono essere simmetriche o asimmetriche, e con il loro *status* all'interno dell'interazione, determinato da fattori quali competenze tecniche, livelli di conoscenza linguistica e credenze o conoscenze condivise (Bazzanella 2005:6).[139] Il tipo di interazione è caratterizzato, invece, dal grado di convenzionalizzazione o istituzionalizzazione, dal compito, lo scopo, l'argomento, il genere discorsivo e il formato di produzione conversazionale (Bazzanella 2005:8). I tratti contestuali sono, altresì, integrati con una serie di tratti dinamici e azioni contingenti che emergono durante l'interazione stessa e ne influenzano l'andamento:[140] tra i tratti relativi al tipo di

[138] Le componenti legate al *setting* sono: tempo, spazio e mezzo di trasmissione (Bazzanella 2005:3-4).
[139] Sulla struttura e sull'andamento dell'interazione possono incidere anche il numero di partecipanti coinvolti e la presenza, o meno, di pubblico.
[140] A tale proposito è possibile distinguere tra il 'contesto globale', caratterizzato da parametri statici come età, *status*, ruoli sociali, spazio e tempo, e il 'contesto locale', che comprende elementi quali il cotesto verbale e le componenti paralinguistiche ed extralinguistiche che si manifestano nel corso dell'interazione (Bazzanella 1998).

interazione, ad esempio, il formato di produzione seleziona alcune regole 'preferenziali' che possono eventualmente essere violate dai partecipanti in uno specifico contesto locale (Bazzanella 2005:10). Per 'genere discorsivo' si intende, invece, una classe di eventi comunicativi con scopi comuni (Swales 1990:58), che emerge dalle realizzazioni concrete delle tradizioni discorsive[141] e, fissandosi nel tempo, si afferma come modello testuale all'interno della rispettiva comunità linguistica (Schrott 2017:32). Infine, il grado di convenzionalizzazione o istituzionalizzazione può determinare la formazione di relazioni simmetriche o asimmetriche tra gli interlocutori che, in quest'ultimo caso, hanno gradi di responsabilità diversi sull'andamento della conversazione stessa (Bazzanella 2005: 8-10).

In merito a tale aspetto, le lezioni, così come altri tipi di interazione istituzionale, sono caratterizzate dall'esistenza di una relazione asimmetrica tra professore e studenti. Franca Bosc e Fernanda Minuz[142] sottolineano, inoltre, come la facoltà di introdurre temi, il controllo dei turni e il tempo di parola a disposizione siano sbilanciati a favore del docente (2012:96). La lezione universitaria, come genere discorsivo, presenta poi caratteristiche diverse a seconda della cultura e società della comunità linguistica in cui è inserita e, anche all'interno di una medesima comunità, può assumere svariate configurazioni, permettendo più o meno bi/pluridirezionalità e strutturazione.[143] Le singole lezioni sono influenzate da ulteriori tratti relativi al 'contesto globale', quali il numero e le caratteristiche sociolinguistiche dei partecipanti, l'argomento ecc., e dall'insieme dei tratti legati al 'contesto locale', che si attivano durante lo svolgimento dell'interazione.

Nelle lezioni di tipo frontale sono solitamente presenti sequenze monologiche, che in alcuni casi possono arrivare a coprire gran parte della lezione, interrotte da richieste di chiarimento da parte degli studenti, da brevi conversazioni su aspetti organizzativi o da sequenze di 'dialogo didattico' (Bosc e Minuz 2012:101). Le sequenze monologiche presentano sensibili differenze in quanto a strutturazione dell'esposizione e realizzazioni linguistiche, a seconda che si parli in presenza o assenza dell'oggetto o del processo spiegato, producendo, nel primo caso, enunciati sintatticamente semplici e con un alto

[141] Per la definizione di 'tradizioni discorsive' si veda Coseriu (1992).
[142] Lo studio condotto da Bosc e Minuz (2012) è basato sulle lezioni a scuola, ma alcune delle caratteristiche sono comuni anche alle lezioni universitarie.
[143] Vi possono infatti essere, ad esempio, lezioni frontali (*ex-cathedra*), seminariali, strutturate in lavori di gruppo, in forma di esercitazione guidata e altre ancora (Zorzi 1999). In base al grado di strutturazione, Bosc e Minuz distinguono, tra la tipologia delle lezioni frontali, lezioni prevalentemente a struttura monologica o dialogica (2012:97).

uso di deittici, mentre l'assenza dell'oggetto spiegato porta il parlante a esplicitare le informazioni e a ricorrere a proforme e ripetizioni per dare coesione al discorso (Bosc & Minuz 2012:103). Per sequenze di 'dialogo didattico' si intendono, invece, le forme di interazione verbale in cui il docente pone domande di cui conosce già la risposta. Esse si strutturano in turni relativamente brevi che comprendono, generalmente, l'elicitazione da parte dell'insegnante, seguita da una replica da parte di uno o più studenti, dopo la quale l'insegnante riprende il turno e prosegue, talvolta con un commento valutativo (Bellack *et al.* 1974; Sinclair & Coutlhard 1975). Nonostante la struttura dialogica, il dialogo didattico non modifica la direzione del flusso informativo, che continua ad essere unidirezionale anche in tali sequenze, in cui l'insegnante ha il controllo sulla presa e l'attribuzione di turno e può rivolgere la domanda genericamente alla classe (lasciando al singolo studente la possibilità di replica), o attribuire il turno a uno specifico interlocutore, ossia chiamando direttamente la persona da cui si aspetta la risposta (Bosc & Minuz 2012:98). Il dialogo didattico consente, dunque, all'insegnante di verificare la comprensione e l'acquisizione da parte degli studenti e di mettere in risalto i punti trattati nella spiegazione (Orletti 2000). La sequenza di domande e risposte corrisponde solitamente a una struttura di 'dato' e 'nuovo' (o di 'tema' e 'rema') tra insegnante e allievo (Ehlich & Rehbein 1986 in Bosc & Minuz 2012).[144] La medesima tecnica può essere presente anche nelle parti monologiche della lezione sotto forma di domande, da parte del docente, che non richiedono necessariamente una risposta, con la funzione di stabilire una relazione costante con la classe ed evidenziando, al tempo stesso, la struttura informativa e i contenuti trattati (Bazzanella 1994). Vi sono poi delle domande che il professore pone a se stesso che svolgono, all'interno della lezione, la funzione metatestuale di indirizzare, evidenziare o regolare l'informazione a livello cognitivo[145] (Bosc & Minuz 2012:105). I docenti possono, inoltre, fare ricorso alla metacomunicazione[146] come strumento di strutturazione della lezione, mediante l'uso di

[144] In tale struttura il 'rema' (l'elemento nuovo) diventa il 'tema' nell'enunciato successivo, per cui, da un punto di vista della tecnica espositiva, ogni enunciato viene in un certo senso duplicato (Bosc & Minuz 2012:103-104).

[145] Queste domande possono essere classificate come 'focalizzatori' e hanno la funzione di mettere in rilievo sia la struttura dell'informazione e la successione dato-nuovo, che i contenuti trattati (Bosc & Minuz 2012:105). Il loro uso contribuisce a suscitare l'attenzione degli studenti (Bamford 2005:143), sollevando problematiche o preparando all'introduzione di una nuova informazione contenuta nella risposta immediatamente seguente (Thompson 1998:142-144).

[146] La metacomunicazione è un fenomeno trasversale a qualsiasi evento comunicativo e aspetto dell'interazione, sia diadica che plurilocutoria. In prospettiva conversazionale, rientra nelle 'formulazioni'

espressioni che rendono espliciti i legami tra le varie parti della lezione e possono introdurre menzioni, ricapitolazioni, o annunciare il passaggio a un nuovo argomento, talvolta segnalando l'inizio o la fine di una digressione[147] (Zorzi 1999:71; Veronesi 2009:219). A tali pratiche si aggiungono i richiami intertestuali o interdiscorsivi, che rimandano a temi affrontati in lezioni precedenti o da trattare negli incontri successivi, contribuendo a creare coesione tra la singola lezione e la sua collocazione nel più ampio contesto del corso (Veronesi 2009:224).

2.3.3 L'uso del repertorio linguistico nelle lezioni universitarie

L'alternanza di sequenze monologiche e dialogiche, di momenti caratterizzati da un diverso grado di formalità, così come la presenza di digressioni e l'uso della metacomunicazione, che caratterizza le lezioni universitarie, può portare all'impiego di diversi registri e, nei contesti plurilingui, favorire l'emergere di pratiche linguistiche che includono la coesistenza di caratteristiche ascrivibili a diverse lingue o varietà. Il modello tradizionale di 'un evento-una lingua' rappresenta, pertanto, solo una delle possibilità a disposizione dei parlanti, che possono gestire le risorse linguistiche disponibili nel proprio repertorio per rispondere alle esigenze situazionali e perseguire obiettivi comunicativi specifici, contribuendo, al tempo stesso, a plasmare l'evento comunicativo (Veronesi 2009).

Nello studio condotto da Blom e Gumperz nel villaggio di Hemnesbeget (si veda il paragrafo 1.3.5.1), emerge come l'impiego di diversi codici possa essere usato per marcare vicinanza o distanza sociale, segnando il passaggio a diversi momenti della lezione, caratterizzati da un maggiore o minore grado di formalità, per cui i professori

---

o 'pratiche di glossa' (Orletti 1983, 2000:45-71), definite come "commenti o caratterizzazioni relative ad aspetti passati, presenti e futuri dell'interazione in corso" (Orletti 1983:81). Tali pratiche rendono oggetto di conversazione specifici aspetti dell'interazione (ruoli, identità sociali, cambiamenti tematici, ecc.), offrendo ai partecipanti "indicazioni su come interpretare un frammento delimitato del flusso interazionale" (Orletti 2000:52).

[147] Bolsc e Minuz denominano rispettivamente 'digressioni' e 'disturbi' l'allontanamento momentaneo dall'argomento del discorso (solitamente aperto con atti comunicativi che variano a seconda della circostanza), e l'interruzione delle attività e della comunicazione propriamente didattica per cause esterne e talvolta impreviste (2012:108). La presenza di digressioni all'interno delle lezioni universitarie può contribuire a rafforzare la dimensione interpersonale, facendo emergere il punto di vista del professore riguardo ai contenuti e alla funzione didattica svolta, riducendo la distanza fra studenti e professori, attraverso la presenza di sequenze tipiche della comunicazione tra pari (Zorzi 1999:77-79).

introducono i contenuti in norvegese standard, passando alla varietà regionale per discutere gli argomenti presentati, in quello che gli autori denominano '*situational switching*' (1972). Il ricorso a diversi codici può, dunque, permettere di rispondere a funzioni interazionali ben definite, tra cui l'inserimento di commenti marginali o digressivi (Lin 1990; Martin 2002), il chiarimento o spiegazione di concetti, il rafforzamento di quanto appreso, e il tentativo, da parte del docente, di favorire momenti di dialogo, richiamare l'attenzione degli studenti o assicurarsi che questi ultimi abbiano compreso i contenuti didattici (Gafaranga 2007; Rubdy 2007). Nell'articolo *Code-switching in higher education in a multilingual environment: a Lebanese exploratory study*, Rima N. Bahous, Mona Baroud Nabhani e Nahla Nola Bacha osservano che i professori ricorrono all'arabo per rafforzare i concetti principali spiegati in inglese, per chiarire termini o concetti complessi e per assicurarsi che gli studenti comprendano chiaramente le indicazioni relative a compiti, esami, regole e direttive della classe (Bahous *et al.* 2014:360).[148] È, inoltre, emerso che sia insegnanti che studenti alternano arabo, inglese e francese nelle comunicazioni non accademiche in aula, usando l'arabo colloquiale libanese per esprimere opinioni personali su temi sensibili o per instaurare un dialogo informale (Bahous *et al.* 2014:361). La scelta linguistica permette anche ai parlanti di negoziare la propria identità, talvolta marcando e contribuendo a costruire un senso di appartenenza a un gruppo (Bahous *et al.* 2014:362). Dalle interviste svolte all'interno del medesimo studio, emerge, infine, come le lingue presenti nel repertorio degli informanti possano essere usate simultaneamente in modo naturale e in alcuni casi inconsapevole, in particolare in merito all'uso di espressioni tradizionali libanesi, alle quali risulta essere associato il passaggio all'arabo colloquiale (Bahous *et al.* 2014:361).

Nelle ricerche condotte da Gaetano Berruto, Anna Maria Miletto e Tiziana Finetti (1983) e da Chiara Ghezzi e Roberta Grassi (2002), in riferimento al contesto italiano, è stato rilevato che la scelta della modalità espositiva monologica all'interno delle lezioni accentua la tendenza verso l'uso di un registro alto e verso il prestigio accordato alla lingua scritta che caratterizza in genere la 'lingua scolastica' nella tradizione educativa italiana (Bosc & Minuz 2012:102). Il genere discorsivo della lezione universitaria prevede, altresì, l'alternanza del linguaggio generico con i linguaggi specifici, legati

[148] Osservazioni simili sono presenti anche nello studio di Nikuigize Erick Shartiely sul *code-switching* tra inglese e swahili nelle lezioni in Tanzania (2016).

rispettivamente alle materie e agli argomenti trattati. Il passaggio dal linguaggio specifico a linguaggio generico risulta essere usata, in particolare, per quelle che Bosc e Minuz (2012:125) denominano 'parafrasi dall'alto verso il basso', in cui un termine tecnico di alta densità informativa viene riformulato in modo più informativo e diluito tramite l'uso del linguaggio generico. Tale modalità comunicativa è usata soprattutto nelle sequenze monologiche per fornire spiegazioni, esplicitare concetti e definizioni, e per presentare sintesi e conclusioni di quanto enunciato precedentemente (Murillo 2006a; Murillo 2006b), permettendo al docente di mediare la complessità concettuale tipica delle lezioni universitarie, in funzione di una maggiore fruibilità dei contenuti (Veronesi 2009:227). Le parafrasi e riformulazioni sono spesso introdotte da specifici segnali discorsivi, arrivando a interessare ampie porzioni di parlato.[149] L'alternanza di linguaggio specifico e generico può, inoltre, servire per formulare 'parafrasi verso l'alto', particolarmente usate nelle sequenze dialogiche, in cui il docente riprende quanto detto dagli studenti, suggerendo implicitamente una formulazione più precisa, con l'obiettivo di consolidare l'acquisizione e la costruzione di conoscenze. Anche in questo caso la parafrasi non è quasi mai limitata a un singolo termine e la ricerca di una formulazione corretta può portare alla presenza di tautologie (Bosc & Minuz 2012:125).

Nell'analisi del *corpus* raccolto presso la Libera Università di Bolzano, Daniela Veronesi constata che non tutte le risorse disponibili nel repertorio linguistico dei parlanti sono utilizzate nelle lezioni universitarie, in cui i docenti si attengono spesso alla lingua ufficiale del corso. Nei contesti in cui studenti e docenti condividono un repertorio plurilingue, la presenza di caratteristiche ascrivibili a una o a più lingue o varietà condivise, all'interno delle lezioni universitarie, può essere legata non solo al formato della lezione e alla politica linguistica ufficiale, ma anche all'interpretazione che ne danno i docenti, sulla base della propria visione del plurilinguismo universitario, della propria attività didattica in tale contesto, e della propria valutazione in merito all'interazione in corso (Veronesi 2009:217). La realizzazione di eventi monolingui in un contesto caratterizzato dal plurilinguismo può, dunque, riflettere una visione di quest'ultimo come una serie di eventi monolingui. I docenti possono, altresì, considerare la lezione

[149] In lingua italiana, tra i più usati, vi sono: 'cioè', 'quindi', 'ovvero', 'in altre parole', 'in altri termini', mentre in inglese sono usate espressioni quali: '*that is*', '*that is to say*' '*namely*' ecc. (Veronesi 2009:227; Bosc & Minuz 2012:125).

universitaria come un'occasione di apprendimento della lingua ufficiale del corso,[150] o, ancora, l'uso esclusivo di una lingua potrebbe essere legato alle esigenze di 'salvaguardia della faccia' (Brown & Levinson 1987), in un contesto dove il ricorso ad altri codici potrebbe essere interpretato come conseguenza di una limitata competenza nella lingua di istruzione (Veronesi 2009:217). Dall'analisi del medesimo *corpus* emerge, infine, la tendenza, da parte degli studenti, a convergere con le pratiche linguistiche dei rispettivi professori (Veronesi 2009:217).

Nelle lezioni aventi l'arabo come lingua d'insegnamento, l'alternanza di linguaggio generico e specialistico, di sequenze monologiche e dialogiche e con diversi gradi di formalità può contribuire a produrre degli spostamenti lungo il *continuum* linguistico, producendo un parlato in cui caratteristiche dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale coesistono, in una misura che può variare a seconda dei tratti relativi al contesto globale e locale, menzionati nel paragrafo 2.3.2. Se, da un lato, nell'articolo *Diglossia*, la 'lezione universitaria' è classificata tra le situazioni comunicative in cui i parlanti usano la varietà 'alta', gli studi successivi hanno sottolineato come a tale genere discorsivo possano essere associati diversi 'livelli'[151] o 'registri' di lingua araba, travolta analizzati in termini di *code-switching* (Bassiouney 2009). In uno studio condotto presso l'Arabic language-teachers' college di Dar al-Ulum, Parkinson osserva come che il passaggio dall'arabo standard moderno all'arabo colloquiale possa essere usato intenzionalmente per creare vicinanza con gli studenti (Parkison 1996:92 in Avallone 2020:72-73). [152]

In riferimento al sistema educativo in Tunisia, la pianificazione linguistica ufficiale esclude, formalmente, l'arabo colloquiale. Tuttavia, le pratiche linguistiche implicano solitamente un uso del repertorio a disposizione di studenti e professori, che produce eventi comunicativi in cui i codici condivisi dai parlanti coesistono (Iazzetta 2024). Come

[150] Dalle interviste condotte da Veronesi, emerge la consapevolezza di alcuni docenti in merito al possibile effetto di apprendimento linguistico delle proprie lezioni frontali; l'orientamento plurilingue della Libera Università di Bolzano viene, inoltre, menzionato come uno dei motivi della scelta di tale Ateneo da parte di alcuni studenti intervistati in seno al progetto (Veronesi 2009).

[151] Nel modello di Badawi, ad esempio, la lezione universitaria prevede l'uso della *fuṣḥā al-ʿaṣr* per lo scritto, e del terzo livello, *ʿāmmiyyat al-muṯaqqafīn* per la comunicazione nel canale orale, con un frequente uso di elementi lessicali propri dell'arabo standard, inseriti all'interno di enunciati aventi una struttura dell'arabo colloquiale (Maazrani 1997:16 in Avallone 2020:51).

[152] Un professore, ad esempio, usava quasi esclusivamente l'arabo standard, ma ricorreva all'arabo colloquiale per le date, spiegando al ricercatore di usare tale strategia intenzionalmente, per evitare di suonare 'troppo formale' e creare barriere nei confronti degli studenti.

menzionato nel paragrafo 2.3.1, il ricorso all'arabo colloquiale tunisino risulta essere una strategia per la gestione delle lezioni, che può essere usata dai professori per creare un senso di solidarietà con gli studenti o per attirare la loro attenzione e aumentarne il coinvolgimento (Bach Baueb & Toumi 2012). Alcuni studenti usano, inoltre, l'arabo colloquiale tunisino per chiarire dei concetti, segnalare un contrasto o porre enfasi (Bach Baueb & Toumi 2012:273), mentre la scelta di codice da parte del professore può servire anche per marcare le relazioni di potere e il proprio *status*, o per esprimere un'affiliazione socioculturale con gli studenti.[153] Dalle interviste condotte da Bach Baoueb e Toumi (2012:264) emerge che, se da un lato, l'arabo colloquiale è associato alla comunicazione tra membri dello stesso gruppo, il suo uso con persone 'esterne al gruppo' può essere percepito come una carenza di competenza linguistica. Allo stesso tempo, i professori intervistati riportano di utilizzare l'arabo colloquiale tunisino all'interno delle lezioni, pur ritenendo che la sua presenza debba essere limitata, indipendentemente dal tipo di corso, mentre gli studenti desidererebbero un uso maggiore dell'arabo colloquiale tunisino e ritengono che la quantità *code-switching* debba variare in base al tipo di corso e alla competenza linguistica degli studenti (Bach Baoueb & Toumi 2012:264). Nonostante la lingua ufficiale del corso fosse il francese, le autrici osservano che alcuni enunciati del *corpus* hanno l'arabo colloquiale tunisino come lingua matrice, nella quale sono 'inseriti' elementi, prevalentemente lessicali, del francese, specificando:

> French elements were 'inserted' inside the Tunisian Arabic material, due to a lack of technical vocabulary in their local variety (i.e., the matrix language seems to be Tunisian Arabic rather than French in many parts of the recordings). The French words used in the utterances are either lexical words that do not exist in Tunisian Arabic (Tunisian Arabic is a non-codified spoken variety) or tip-of-the tongue category of words that are frequently used in Economics and Management classroom conversations (Bach Baoueb & Toumi 2012:273).

Dall'analisi del *corpus* emerge, infine, il legame tra le scelte individuali dei partecipanti e l'uso dei codici all'interno delle lezioni (Bach Baoueb & Toumi 2012:273).

[153] In alcune lezioni, i professori usano la lingua ufficiale del corso per dare istruzioni o controllare i compiti, mentre ricorrono all'arabo colloquiale tunisino per riprende gli studenti per ritardi o per non aver completato un compito (Bach Baoueb & Toumi 2012:262). Questa strategia è stata definita da Kiranmayi e Phil come un ponte che permette di costruire solidarietà tra insegnante e studenti, creando un contesto linguistico accogliente (Kiranmayi & Phil 2010:62).

Capitolo 3: Metodologia

Questo capitolo è dedicato alla definizione degli obiettivi della ricerca e all'illustrazione delle procedure di raccolta e analisi dei dati adottate, includendo alcune considerazioni sull'uso del repertorio linguistico nella ricerca di linguistica sul campo.

3.1 Obiettivi della ricerca

Come descritto nei capitoli 1 e 2, la situazione sociolinguistica della Tunisia è caratterizzata dal fenomeno della diglossia (Ferguson 1959), dato dalla compresenza della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale, associate rispettivamente ai domini formali e informali. Oltre all'arabo, il repertorio dei parlanti in Tunisia comprende solitamente la conoscenza di altre lingue tra cui, in particolare, il francese, usato anche come lingua di educazione soprattutto a livello universitario (Daoud 2011; Bach Baoueb & Toumi 2012; Iazzetta 2024). I codici presenti nel repertorio linguistico dei parlanti sono, inoltre, spesso impiegati simultaneamente all'interno di un unico discorso o frase per veicolare specifici significati correlati al codice scelto e per negoziare la propria identità (Lawson & Sachdev 2000; García 2009). Nelle lezioni universitarie, l'alternanza di momenti con diversi gradi di formalità e spontaneità può favorire l'impiego di registri formali e colloquiali, includendo caratteristiche ascrivibili a diverse lingue o varietà. Tale strategia può servire, in alcuni casi, per segnare il passaggio a diversi momenti della lezione (Blom & Gumperz 1972), inserire commenti marginali o digressivi (Lin 1990; Martin 2002), chiarire concetti o assicurarsi della loro comprensione, richiamare l'attenzione e favorire momenti di dialogo (Gafaranga 2007; Rubdy 2007).

La ricerca si propone di descrivere le pratiche linguistiche di studenti e docenti all'interno delle lezioni nel contesto accademico tunisino. In primo luogo, si intende, pertanto, delineare un quadro generale del repertorio linguistico degli informanti, considerando l'uso dei codici a loro disposizione sia in ambito universitario che in contesti extra-accademici. Particolare attenzione è rivolta anche all'individuazione dei fattori che ne influenzano le scelte linguistiche in università. Lo studio si propone, inoltre, di rilevare le caratteristiche dell'arabo standard e del colloquiale tunisino ricorrenti nelle lezioni, analizzando le modalità con cui avviene il passaggio da una all'altra varietà, nonché i

livelli linguistici coinvolti e le funzioni ad esse associate. Sarà, altresì, preso in esame l'impiego di lingue diverse dall'arabo, mostrando come l'uso del repertorio linguistico contribuisca a modellare le dinamiche in aula.

3.2 La raccolta dati sul campo

Per raggiungere gli obiettivi descritti sono state impiegate diverse tecniche di raccolta e analisi dei dati. La raccolta dati si è svolta presso l'Istituto Superiore di Scienze Umane dell'Università di Tunisi El Manar, nel corso di due periodi di permanenza, da marzo a maggio 2023 e da ottobre 2023 a marzo 2024, e ha incluso l'osservazione partecipante, la somministrazione di questionari, la realizzazione di interviste e la costruzione di un *corpus* di parlato registrato durante le lezioni universitarie. L'analisi dei dati è stata condotta prevalentemente attraverso un approccio qualitativo; ciononostante, sono stati adottati anche strumenti di natura quantitativa per l'elaborazione dei dati raccolti mediante i questionari.

Oltre ai periodi di ricerca formale condotti nel corso del dottorato, sono stati effettuati soggiorni a Tunisi in diversi momenti del percorso accademico, a partire da gennaio 2020, con lo svolgimento di un semestre, durante la laurea magistrale, presso il medesimo Ateneo nell'ambito del programma Erasmus KA107. Ulteriori soggiorni, finalizzati all'approfondimento della lingua araba, standard e tunisina, si sono tenuti sia in anni precedenti al dottorato che durante il triennio dottorale. Nella primavera del 2025, successivamente alla conclusione della raccolta dati in senso stretto, è stato, infine, svolto un ulteriore periodo di permanenza a Tunisi, durante il quale ho avuto modo di partecipare a seminari rivolti ai dottorandi e di assistere alle discussioni di tesi di dottorato. Tali esperienze hanno contribuito a una conoscenza più approfondita del contesto, anche antecedentemente all'avvio della ricerca, e in alcuni casi hanno permesso di raccogliere informazioni utili all'interpretazione dei dati, riportate nella tesi laddove ritenute rilevanti.

La raccolta dati è stata svolta personalmente, senza il supporto di assistenti in loco. Tuttavia, per poter raccogliere i dati è stata fondamentale la conoscenza pregressa di alcuni studenti e docenti dell'Ateneo incontrati, in particolare, durante il periodo di

mobilità Erasmus e, in alcuni casi, in occasione di altri soggiorni a Tunisi. La partecipazione da parte degli informanti è avvenuta su base volontaria e il campionamento si è fondato principalmente sulla loro disponibilità, al fine di evitare, da un lato, atteggiamenti che potessero essere percepiti dagli informanti come insistenti o invasivi, e di cercare, dall'altro, di alterare il meno possibile il regolare svolgimento delle attività. In diversi casi, il mio inserimento è stato agevolato dalla conoscenza di alcuni studenti e docenti che mi hanno presentata a colleghi, molti dei quali hanno, successivamente, preso parte alla ricerca. Per l'accesso alle lezioni chiedevo preventivamente di poter assistere o registrare, spiegando di essere una dottoranda impegnata in una ricerca sull'uso delle lingue in ambito universitario e lasciando agli informanti la possibilità di stabilire le modalità di accoglienza che preferivano.[154] In tutte le lezioni ero trattata come una studentessa a pieno titolo, sia in ragione del fatto che, in alcuni casi, venivo presentata agli informanti da persone che mi conoscevano come ex studentessa, sia per fattori anagrafici legati alla mia età e, talvolta, per la conoscenza diretta di alcuni studenti. Ciò ha comportato, in alcuni casi, la partecipazione alle attività insieme agli altri studenti e l'invito, da parte dei docenti, a rispondere a eventuali domande e a intervenire nel corso della lezione.[155]

3.2.1 Multilinguismo e scelte linguistiche

In questa sezione saranno esposte alcune considerazioni relative al mio repertorio linguistico e al ruolo delle scelte linguistiche durante la raccolta dati.

Nell'articolo *Methodological Principles for Researching Multilingually: Reflections on Linguistic Ethnography*, Tracey Costley e Colin Reilly sottolineano come la dimensione multilingue debba permeare l'intero processo di ricerca (2021). Tale prospettiva risulta

[154] Si è lasciato, pertanto, che fossero i partecipanti stessi a indicarmi dove posizionarmi all'interno dell'aula e stabilire le modalità di interazione con me. Per le registrazioni audio è stato richiesto anche, a studenti e professori, di compilare una liberatoria per consentire l'uso del materiale registrato ai fini di ricerca. Prima dell'inizio della raccolta dati è stata, inoltre, ottenuta un'autorizzazione scritta per lo svolgimento della ricerca da parte dell'amministrazione dell'Ateneo.

[155] Tale posizione, percepita dagli studenti come affine alla loro, ha facilitato un'accoglienza naturale nel contesto universitario. Pur non essendo percepita dai professori come una figura simile a loro, il fatto di essere vista quasi come una studentessa ha probabilmente contribuito a ridurre eventuali situazioni di disagio derivanti dalla presenza di un ricercatore esterno. Considerate le peculiarità del ruolo che stavo ricoprendo e il mio status di persona esterna alla comunità linguistica, le occorrenze presenti nel *corpus* in cui gli informanti si rivolgevano a me non sono state considerate ai fini dell'analisi linguistica.

particolarmente rilevante in contesti caratterizzati da repertori linguistici eterogenei, nei quali l'impiego di varietà diverse si rende necessario in relazione alle condizioni sociali e alle specificità dei partecipanti.[156]

Sin dalle prime fasi della ricerca, il mio repertorio linguistico comprendeva la conoscenza della lingua araba che includeva la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale di Tunisi, con un certo grado di competenze passive dell'arabo colloquiale parlato nelle restanti aree del Paese. Tale aspetto, come sarà evidenziato successivamente, ha rappresentato un elemento essenziale per interagire con gli interlocutori e comprendere le dinamiche comunicative all'interno delle lezioni osservate. La conoscenza di altre lingue presenti nel contesto accademico tunisino, tra cui il francese e l'inglese, ha permesso di seguire alcune lezioni svolte in tali lingue e di cogliere eventuali inserimenti di elementi lessicali, soprattutto del francese. Tuttavia, mentre l'arabo, in particolare nella varietà colloquiale, è stato utilizzato quotidianamente sia durante le fasi di ricerca che, più in generale, nei periodi di permanenza a Tunisi, l'impiego dell'inglese e del francese è stato sporadico e limitato a specifiche circostanze, quali l'osservazione partecipante di lezioni in tali lingue. Infine, l'italiano e lo spagnolo, seppur marginali rispetto all'oggetto principale della ricerca, sono stati occasionalmente usati nelle interazioni con studenti e docenti che insegnavano o apprendevano tali lingue.

Quanto all'uso del repertorio linguistico nella raccolta dati, mentre i questionari erano redatti in arabo standard, arabo colloquiale, francese e inglese (si veda il paragrafo 3.5), nelle interazioni orali, incluse le interviste, era frequente il ricorso a più varietà all'interno di un medesimo evento comunicativo. In tali contesti, l'uso delle risorse disponibili nel mio repertorio veniva adattato alle scelte linguistiche degli interlocutori. La scelta delle lingue da usare durante la raccolta dati è stata in parte calibrata nel corso della ricerca: mentre nelle prime lezioni che ho seguito, aventi l'arabo come lingua d'insegnamento, usavo la *fuṣḥā* per presentarmi, successivamente ho optato per l'uso dell'arabo colloquiale tunisino, varietà che, rispetto al soggiorno svolto precedentemente in qualità di studentessa Erasmus, conoscevo in maniera più approfondita. A differenza di quanto predicibile sulla base dell'articolo di Ferguson (1959) pur trovandomi in un dominio

[156] Considerazioni analoghe sul ruolo del multilinguismo nella raccolta dati sono state formulate anche da Giacomo Iazzetta in uno studio condotto nel contesto accademico tunisino e marocchino (2024).

formale, quale la lezione universitaria, a cui è associato l'uso della varietà 'alta', l'impiego esclusivo dell'arabo standard ha, in alcuni casi, ostacolato la comunicazione con gli informanti. Durante una delle prime lezioni osservate, infatti, il docente mi ha invitata a presentarmi alla classe. Al momento della presentazione, condotta in arabo standard, alcune studentesse hanno reagito sorridendo.[157] Poco dopo, nel corso della medesima lezione, lo stesso professore ha chiesto a una studentessa di leggere ad alta voce avendo cura di scandire i suoni, al fine di agevolare la mia comprensione. Alla luce delle reazioni osservate, nelle lezioni successive e, più in generale, nel resto del periodo di ricerca sul campo, quando mi approcciavo per la prima volta a informanti che non mi conoscevano, usavo l'arabo colloquiale tunisino per funzioni di comunicazione ordinaria quali la mia presentazione, mentre ricorrevo all'arabo standard per parlare, ad esempio, dei temi inerenti al mio ambito di studi, mischiando, se necessario, le due varietà. La scelta di presentarmi in arabo colloquiale tunisino, riservando invece l'uso della *fuṣḥā* alle questioni di carattere specialistico e accademico, ha permesso di dimostrare la padronanza del tunisino e ridurre così il rischio che i parlanti evitassero di utilizzarlo in mia presenza, ritenendo che non lo comprendessi, e di mostrare, al tempo stesso, di essere in grado di comprendere il linguaggio specialistico in arabo standard.[158] Tale strategia ha contribuito anche a ridurre la percezione che gli interlocutori avevano di me come esterna alla comunità linguistica, oltre ad aver favorito il ricorso alle risorse del repertorio linguistico degli informanti, evitando che modificassero il proprio modo di esprimersi per facilitare la mia comprensione.

3.3 *Corpus* di parlato

L'analisi linguistica è stata effettuata su un *corpus* di lezioni universitarie in lingua araba raccolto mediante registrazioni audio a microfono palese, trascritte utilizzando il *software*

[157] Contrariamente a quanto affermato da Ferguson in merito al ricorso alla varietà 'bassa' nei domini formali (1959:328), l'uso dell'arabo colloquiale tunisino per le finalità menzionate non mi ha resa oggetto di ridicolo agli occhi degli informanti.

[158] La medesima prassi è stata adottata anche nelle lezioni che ho seguito aventi lingue d'insegnamento diverse dall'arabo: anche in tali casi mi sono sempre presentata in tunisino, tranne in un caso in cui mi è stato consigliato da una studentessa di rivolgermi a una docente nella lingua ufficiale del corso (si veda il paragrafo 4.2.1).

ELAN (Sloetjes & Wittenburg 2008), con le modalità specificate nel sottoparagrafo successivo (3.3.1). Come esposto nel paragrafo 2.3.1, nelle università pubbliche tunisine, l'insegnamento delle materie scientifiche è impartito in lingua francese, mentre sia il francese che l'arabo sono usate per l'insegnamento delle materie umanistiche: per tali ragioni, il *corpus* include esclusivamente lezioni di materie umanistiche, afferenti agli ambiti di studio delle discipline storiche, letterarie, filosofiche e delle scienze sociali.

La registrazione del materiale è avvenuta utilizzando un registratore digitale, posizionato sulla cattedra dei docenti prima dell'inizio delle lezioni. A ogni lezione è stata assegnata una lettera presente nelle rispettive denominazioni dei corsi. Il *corpus* comprende complessivamente otto ore, ventitré minuti e trentuno secondi di parlato, registrato in sette lezioni di diversi corsi di laurea triennale e magistrale, la cui durata è riportata nella tabella seguente.

TABELLA 2

Lezione	Durata	Partecipanti
A	00:35:12	**4-6**
C	01:21:25	**10**
F	00:41:32	**14**
G	00:36:42	**8**
L	02:30:34	**8**
T	01:36:25	**8**
S	01:01:41	**7**

Come mostrato nella TABELLA 2, il numero di partecipanti alle lezioni varia da un minimo di quattro,[159] a un massimo di quattordici partecipanti, inclusi ricercatrice e docente. La maggior parte degli studenti che hanno preso parte alle lezioni registrate rientra nella fascia d'età compresa tra i diciotto e i trent'anni, a eccezione di due studenti di età compresa tra i trentuno e i quarant'anni. I docenti, invece, presentano un'età compresa tra i quarantuno e i sessant'anni. Quanto al genere, mentre tra i professori vi sono cinque uomini e due donne, la componente studentesca è a netta maggioranza

[159] Nella lezione A sono inizialmente presenti due studentesse. Tuttavia, il numero di studenti aumenta nel corso della lezione, fino ad arrivare a quattro, portando a sei il numero totale di partecipanti.

femminile.[160] Circa la metà degli informanti, inoltre, è nata in governatorati diversi da Grand Tunis, pur essendovi quasi tutti residenti. Al fine di garantire l'anonimato degli informanti, i metadati relativi ai singoli partecipanti non sono stati riportati nella stesura dell'elaborato. Specifiche caratteristiche demografiche sono menzionate esclusivamente ove indispensabili ai fini dell'analisi linguistica (capitolo 5) o per comprendere aspetti legati alle differenze diatopiche o generazionali nell'uso del repertorio linguistico (capitolo 4).

3.3.1 Trascrizione del *corpus*

Per la trascrizione del *corpus* di parlato è stato utilizzato il *software* ELAN con cui è stato possibile mantenere un allineamento tra il testo scritto e la registrazione. A tale fine, il parlato è stato segmentato in unità di trascrizione determinate su base percettiva, facendo riferimento, in particolare, ai confini di unità prosodica,[161] facilitando così la fase di revisione. Tanto la trascrizione del *corpus* quanto la revisione sono state svolte da me. Per le porzioni di parlato di difficile comprensione, infine, è stata effettuata una seconda revisione con l'aiuto di un docente di arabo madrelingua.

Il testo in arabo, presente nelle registrazioni, è stato trascritto in alfabeto fonetico IPA, come indicato nelle TABELLE 3-4, in modo da tenere traccia delle caratteristiche fonetiche. Le parole nelle lingue straniere sono, invece, state trascritte in caratteri latini, secondo le rispettive regole ortografiche.

TABELLA 3

Consonanti	Trascrizione IPA
ء	ʔ
ب	b
ت	t
ث	θ
ج	ʒ
ح	ħ

[160] La differenza di genere riscontrata tra gli informanti del *corpus* è riconducibile alla diversa distribuzione complessiva nei corsi di laurea considerati, caratterizzati da una netta maggioranza di studentesse, e alla composizione del corpo docente, a prevalenza maschile nelle fasce d'età più avanzate (51–60 e >60).
[161] In modo simile a quanto svolto per la trascrizione del *corpus KIParla* (Ballarè & Mauri 2020:58).

خ	x
د	d
ذ	ð
ر	r
ز	z
س	s
ش	ʃ
ص	sˤ
ض	ðˤ
ط	tˤ
ظ	ðˤ
ع	ʕ
غ	ʁ
ف	f
ق	q
ك	k
ل	l
م	m
ن	n
ه	h

TABELLA 4	
Vocali brevi	Trascrizione IPA
◌َ	a / e
◌ِ	e / i
◌ُ	o / u
Vocali lunghe	Trascrizione IPA
ا	a: / e:
ي	i:
و	o: / u:
Dittonghi	Trascrizione IPA
◌َي	ay / ey
◌َو	aw

Per la trascrizione del *corpus* di parlato sono state, altresì, adottate alcune delle convenzioni del sistema Jefferson (2004) così come riportato di seguito.

TABELLA 5	
(testo)	testo di difficile comprensione, ipotesi a cura dell'analista
xxx	testo non comprensibile
(.)	pausa breve
((azione))	descrizione dell'analista, talvolta di comportamenti non verbali

Sono state, inoltre, usate le parentesi tonde con tre puntini, (…), per indicare le pause lunghe. Negli estratti riportati nei capitoli di analisi, qualora sia stata omessa una parte di testo, in quanto non rilevante ai fini dei rispettivi fenomeni discussi, è stato indicato con parentesi quadre e tre puntini, […]. I nomi propri, menzionati da studenti o professori durante le lezioni registrate, sono stati, infine, rimossi, sostituendoli con le parentesi quadre e un puntino, [.].

Gli estratti del *corpus* riportati nei capitoli 5 e 6 sono preceduti da due lettere, che identificano l'informante, riferite rispettivamente alla lezione, a cui è stata associata una lettera in base ai criteri precedentemente menzionati (si veda il paragrafo 3.3), e al ruolo ricoperto. Per segnalare quest'ultima distinzione sono state usate le lettere P per il ruolo di professore, ed S per il ruolo di studente. Per distinguere gli studenti della medesima lezione sono stati, infine, assegnati dei numeri, in ordine crescente, a partire dal primo studente che prende parola all'interno della rispettiva lezione. Gli estratti presentati nei capitoli 5 e 6 sono stati numerati in ordine crescente. La numerazione si riavvia dall'1 all'inizio di ciascun paragrafo, mentre prosegue senza interruzioni all'interno dei sottoparagrafi.

Per l'analisi del *corpus* sono stati usati metodi qualitativi, suddividendo, nei capitoli di analisi, i fenomeni che riguardano esclusivamente l'uso dell'arabo standard e tunisino (capitolo 5), dalle occorrenze in cui vi è un ricorso a lingue diverse dall'arabo (capitolo 6).

3.4 Osservazione partecipante

Nella raccolta dati in linguistica uno dei principali problemi è costituito dal paradosso dell'osservatore, dovuto all'influenza che la presenza stessa del ricercatore causa sul comportamento linguistico degli informanti (Labov 1972). Uno dei metodi impiegati al fine di ridurne l'impatto è comunemente noto come 'osservazione partecipante' e fonda le sue origini nella ricerca etnografica (Malinowski 1922). Tale metodo implica una presenza prolungata del ricercatore nel contesto studiato, al fine di comprenderne le dinamiche interne e migliorare la qualità dei dati raccolti (Rasinger 2013).

Nello studio sull'uso del repertorio linguistico nelle lezioni universitarie, la mia partecipazione alle lezioni ha, inoltre, permesso di paragonare le pratiche linguistiche osservate con i dati raccolti mediante le registrazioni.[162] La presenza prolungata presso l'Ateneo tunisino ha, altresì, reso possibile una comprensione più profonda delle dinamiche che influenzano l'uso del repertorio linguistico in aula, rilevando, infine, dati metalinguistici in merito agli atteggiamenti e le ideologie degli informanti.

Durante i due soggiorni finalizzati alla raccolta dati, ho seguito regolarmente lezioni in lingua araba afferenti a corsi di laurea triennali e magistrali in diverse discipline umanistiche. Sebbene gran parte dell'osservazione partecipante fosse stata svolta nelle lezioni in lingua araba, ho seguito, in misura inferiore, anche lezioni in lingua francese e inglese e, occasionalmente, in lingua italiana. Nel periodo tra marzo e maggio 2023, una parte dell'osservazione partecipante è stata, inoltre, svolta presso l'Università della Manouba, al fine di avere una visione più ampia del fenomeno studiato, anche al di fuori dell'Ateneo preso in esame.[163]

La partecipazione alle lezioni avveniva prevalentemente in modo spontaneo: talvolta erano gli studenti che conoscevo a invitarmi a seguire le lezioni insieme a loro, mentre in altri casi erano docenti con cui avevo già avuto contatti, o a cui ero stata presentata da

[162] Con l'osservazione partecipante è stato possibile confrontare le pratiche linguistiche registrate con quelle osservate durante le lezioni non registrate. Il paradosso dell'osservatore sembrava, infatti, essere accentuato soprattutto dalla presenza visibile del microfono, più che dalla mia partecipazione alle lezioni. A tal proposito, è opportuno sottolineare che, nella raccolta del *corpus*, tale paradosso sarebbe probabilmente stato ancora più marcato se avessi lasciato il registratore in aula senza seguire le lezioni. La mia presenza, infatti, è sempre stata accolta spontaneamente sia dagli studenti che dai docenti, anche in virtù del fatto che le lezioni nelle università pubbliche del Paese sono aperte al pubblico.

[163] Anche in questo caso, prima di effettuare la raccolta dati avevo chiesto e ottenuto l'autorizzazione dall'amministrazione dell'Ateneo.

colleghi, a offrirmi la possibilità di assistere alle loro lezioni.[164] Al di fuori delle lezioni, per tutta la durata del periodo di ricerca, ho frequentato, spesso insieme ad alcuni studenti, gli spazi universitari quali cortile, corridoi, biblioteca e mensa universitaria, e le zone limitrofe, incluse biblioteche, ma anche copisterie e punti di ristoro adiacenti alla sede dell'università.[165] In tali aree, anche nei momenti non strettamente legati alla raccolta dati, ho avuto modo, in diverse occasioni, di conversare con studenti e professori di tematiche inerenti ai miei interessi di ricerca. Sia le pratiche linguistiche osservate, che le informazioni raccolte durante le conversazioni in contesti informali sono state annotate al termine di ciascun incontro. Nelle lezioni, inoltre, i fenomeni linguistici di interesse venivano, ove possibile, scritti sotto forma di appunti durante lo svolgimento delle lezioni stesse.

3.5 Questionari

Alla fine del primo periodo di ricerca presso l'Ateneo, sono stati somministrati, a studenti e professori, questionari volti ad avere una panoramica generale del repertorio linguistico dei parlanti in università e della loro percezione e atteggiamento nei confronti delle pratiche linguistiche nel contesto accademico. La progettazione dei questionari è avvenuta nel corso del primo soggiorno finalizzato alla raccolta dati, dopo aver avuto modo di osservare le pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie. Come sarà approfondito successivamente, le domande poste sono per lo più a risposta multipla, analizzabili, pertanto, con metodi quantitativi. La maggioranza dei quesiti sono volti a rilevare il punto di vista dei rispettivi informanti sul proprio repertorio e pratiche linguistiche. Come indicato da Vittorio Dell'Aquila e Gabriele Iannàccaro, infatti:

> Un'inchiesta condotta con le metodologie che caratterizzano la SL permette infatti valutazioni in certo grado predittive […] noi crediamo che un'inchiesta

[164] Come menzionato relativamente alla raccolta del *corpus*, anche per l'osservazione delle lezioni è stata fondamentale l'esperienza di mobilità Erasmus svolta durante la laurea magistrale. Tale condizione di partenza, oltre a favorire il mio inserimento nel contesto in cui ho svolto la ricerca, mi ha permesso di acquisire familiarità con la struttura organizzativa dell'Ateneo. Il fatto che avessi già frequentato delle lezioni in qualità di studentessa, prima dell'avvio dell'indagine sociolinguistica, ha, altresì, contribuito a sviluppare una conoscenza iniziale del fenomeno analizzato.

[165] In merito agli spazi frequentati durante il periodo di ricerca, le caffetterie e le copisterie presenti nelle aree limitrofe, in particolare, sono state tra i principali luoghi di raccolta dati rispettivamente per le interviste e la somministrazione dei questionari (si vedano i paragrafi 3.5 e 3.6).

> programmaticamente condotta con metodologie soggettive (ossia, lasciando che l'intervistato indichi da solo che cosa crede di fare o di ritenere nelle situazioni linguistiche e identitarie proposte) non fotografi soltanto la realtà, ma anzi dia indicazioni di percorso sull'evoluzione del rapporto fra la lingua e i suoi utenti (Dell'Aquila e Iannàccaro 2006:14).

3.5.1 Struttura dei questionari

I questionari somministrati a studenti e professori[166] sono composti da sessanta domande, inerenti alle aree tematiche di seguito elencate:

1. L'uso del repertorio linguistico al di fuori del contesto accademico [domande 8-19];
2. La comunicazione nel contesto accademico [domande 20-37];
3. Le pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie [domande 38-46];
4. Gli atteggiamenti nei confronti dell'arabo colloquiale tunisino, della *fuṣḥā* e delle lingue straniere in università [47-60].

All'inizio del questionario è richiesto agli informati di fornire informazioni di tipo demografico, quali età, genere, nazionalità, governatorato di nascita e residenza, area e livello di studi. Tali domande, non direttamente inerenti alla situazione linguistica, oltre a permettere di rilevare informazioni utili ai fini dell'analisi, contribuiscono a far sentire a proprio agio gli informanti distogliendoli, almeno in un primo momento, dagli obiettivi della ricerca (Dell'Aquila & Iannàccaro 2006:22). Mentre i quesiti relativi al genere, ai luoghi di nascita e di residenza e all'area di studi sono posti mediante domande aperte, le informazioni relative all'età e al livello educativo sono raccolte attraverso domande a scelta multipla. In merito all'età, sono stati individuati cinque intervalli, come di seguito riportato: 18-30; 31-40; 41-50; 51-60; >60. Riguardo ai luoghi di residenza, a chi risiede a Grand Tunis ed è nato in un altro governatorato, è stato chiesto di indicare il lasso di tempo dal quale vive nella capitale. È stato, inoltre, chiesto agli informanti se hanno vissuto all'estero, specificandone, in caso affermativo, il luogo, le finalità e la durata

[166] Per l'indagine condotta, sono state formulate due versioni dei questionari, somministrate rispettivamente a studenti e professori. Le due versioni differiscono leggermente nei quesiti relativi alle lingue usate nel contesto accademico e all'interno delle lezioni, dovute al diverso ruolo ricoperto.

temporale del soggiorno. Una prima domanda che riguarda, in parte, l'ideologia dei parlanti nei confronti dell'arabo colloquiale tunisino e il nesso tra lingua e identità è posta già nella parte demografica del questionario, in cui viene chiesto agli informanti di indicare la propria lingua materna.[167] Successivamente, sono state poste domande inerenti alle lingue conosciute dagli informanti, ai quali è chiesto di indicare il proprio livello di competenza nelle quattro abilità linguistiche, in riferimento all'arabo standard, al francese, all'inglese e ad altre eventuali lingue conosciute, usando la seguente scala valoriale: '*per niente – poco – abbastanza – molto – moltissimo*'. Seppur il livello di competenza indicato in risposta a quesiti relativi alle competenze linguistiche non corrisponda necessariamente al livello effettivamente posseduto, tali domande, [1-4], permettono di rilevare il modo in cui i parlanti si percepiscono e si sentono sicuri nell'uso delle lingue o varietà di lingua in esame. Le domande immediatamente successive [5-7] riguardano le lingue usate nel percorso accademico, che non dipendono necessariamente da una scelta linguistica del parlante, quali le lingue ufficiali d'insegnamento delle materie presenti nei percorsi di studio degli informanti e le lingue di stesura tesi e produzione scientifica per i materiali didattici utilizzati. Le risposte sono a scelta multipla ed è possibile selezionare una o più opzioni tra '*arabo standard*', '*francese*' e '*inglese*' e indicare altre, eventuali, lingue. Successivamente, sono poste domande in merito all'uso del repertorio linguistico al di fuori del contesto universitario [8-19]. In tale sezione, è chiesto agli informanti di indicare le lingue usate nel parlato con famiglia [8] e amici [9], nella scrittura nel canale digitale [14] e su carta [15], e le lingue in cui preferiscono leggere libri e guardare film o ascoltare musica [12-13], selezionando una o più opzioni tra quelle fornite e/o inserendo una risposta diversa alla casella '*altro*'. I quesiti [16-19], invece, sono volti a comprendere in che misura gli informanti ritengono di mischiare l'arabo colloquiale tunisino con altri codici, presenti nel repertorio, all'interno delle proprie produzioni, orali e scritte, menzionate nelle domande precedenti, selezionando un'opzione lungo la seguente scala: '*mai – a volte – circa metà delle volte – quasi sempre –sempre*'. A partire dal quesito [20] sono, invece, poste domande relative al contesto accademico. Anche in questo caso, è inizialmente chiesto agli informanti di selezionare più di un'opzione e di indicare eventuali risposte diverse da quelle proposte, riguardo alle lingue usate per la produzione, scritta e orale, nel contesto accademico [20-24], ed è

[167] Le risposte ottenute e la conseguente interpretazione dei dati saranno presentate nel paragrafo 4.1.3.

successivamente chiesto se mischiano il tunisino con altre varietà di lingua nelle medesime situazioni comunicative, indicando una frequenza tra '*mai – a volte – circa metà delle volte – quasi sempre –sempre*' [34-37]. Le pratiche linguistiche orali all'interno delle lezioni universitarie sono poi approfondite nella sezione [38-46], in cui è chiesto a studenti e professori di indicare la frequenza legata all'uso delle lingue ufficiali dei corsi, dell'arabo colloquiale tunisino e alle occasioni in cui queste ultime sono parlate simultaneamente, selezionando per ciascuna di esse un'opzione tra: '*mai – a volte – circa metà delle volte – quasi sempre –sempre*' [42-44].[168] La sezione si conclude con domande aperte in merito alle lingue usate nelle lezioni universitarie e le ragioni delle proprie pratiche linguistiche [45-46]. L'ultima parte dei questionari contiene, invece, domande prettamente legate all'ideologia linguistica in cui è, dapprima, chiesto di indicare le lingue che considerano appropriate per i propri studi, per l'ingresso nel mondo del lavoro e le lingue che facilitano, a loro avviso, la spiegazione e la comprensione dei contenuti [47-50], per poi domandare, nel quesito [51], in quali lingue vorrebbero insegnare o studiare, lasciando la possibilità di specificarne le motivazioni. Seguono una serie di domande in merito all'utilità e all'appropriatezza relativamente all'uso dell'arabo colloquiale tunisino nel contesto accademico [52-54] e tre domande aperte in cui è possibile indicare ulteriori considerazioni in merito all'uso dell'arabo colloquiale tunisino, della *fuṣḥā* e delle lingue straniere nel contesto accademico [55-58].

All'interno del questionario sono, inoltre, presenti domande di controllo, in particolare nella sezione relativa alle pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie. Nelle domande [38-41] è, infatti, chiesto rispettivamente a studenti e professori di indicare quanti dei propri docenti e studenti usano la lingua ufficiale d'insegnamento e l'arabo colloquiale tunisino all'interno delle lezioni universitarie, selezionando un'opzione tra: '*nessuno – qualcuno – circa metà – quasi tutti – tutti*'. La funzione di tali quesiti è di verificare se le tendenze generali in merito all'uso dell'arabo colloquiale tunisino da parte di studenti e

[168] Le situazioni comunicative indicate differiscono nelle due versioni del questionario, somministrate a studenti e docenti. Per l'intera sezione [38-46], inoltre, sono state formulate quattro versioni dei questionari, riferite alle lezioni aventi l'arabo, il francese, l'inglese o un'altra, eventuale, lingua (indicata dagli informanti), come lingue ufficiali d'insegnamento. Tale strategia ha consentito di rilevare tendenze generali sull'uso dell'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie delle materie umanistiche, fornendo, altresì, un confronto tra quanto emerso in merito alle lezioni in lingua araba e quanto indicato dai parlanti in riferimento alle lezioni in altre lingue. A studenti e docenti che hanno indicato di seguire o impartire corsi in più di una lingua, è stato chiesto di compilare la sezione [38-46] per ciascuna di esse.

professori, emerse dalle risposte degli informanti sulle proprie pratiche linguistiche, trovano riscontro in quanto osservato, rispettivamente, dalla categoria di cui non fanno parte. Le domande relative alla presenza di amici, parenti e colleghi non arabofoni [10-11, 32-33] permettono, invece, di ipotizzare, o escludere, una possibile correlazione con quanto indicato in merito alle lingue usate in famiglia, con gli amici e nel contesto universitario.

Nei questionari è, infine, affrontata la questione della variazione dell'arabo, tanto nel contesto nazionale [8-9, 30-31], quanto internazionale [12-13, 32-33]. I risultati emersi dalle risposte a tali quesiti, così come la questione della terminologia usata per riferirsi all'arabo 'misto', affrontata nelle domande [59-60], saranno discussi nel paragrafo 4.1.3.

3.5.2 Lingue e modalità di somministrazione

Una volta terminata la progettazione, i questionari sono stati tradotti in arabo standard, arabo colloquiale tunisino, francese e inglese, lasciando agli informanti la possibilità di scegliere la lingua di compilazione.[169] I questionari dei docenti sono stati somministrati in sala professori e negli uffici dei rispettivi dipartimenti di afferenza. La somministrazione dei questionari agli studenti è, invece, avvenuta in spazi quali il cortile dell'università, i punti di ristoro delle zone limitrofe e, nella maggioranza dei casi, in una copisteria adiacente all'università.[170] Il tempo medio di compilazione dei questionari è stato di circa venti minuti. Nella maggior parte dei casi, i questionari sono stati compilati in mia presenza.[171] Per gli studenti, la compilazione è avvenuta talvolta in contemporanea,

[169] Le versioni in *fuṣḥā*, in arabo colloquiale tunisino e in francese sono state controllate con una persona tunisina. Nella traduzione stessa dei questionari, la parte in tunisino includeva necessariamente elementi lessicali dell'arabo standard e del francese. A differenza di quanto osservato in altri studi condotti nel contesto universitario tunisino, in cui gli informanti, pur avendo la possibilità di compilare il questionario in arabo colloquiale tunisino, hanno optato per altre lingue (Iazzetta 2024), in questo caso diversi studenti hanno manifestato sorpresa nel vedere il tunisino tra le opzioni disponibili e alcuni di loro lo hanno scelto come lingua di compilazione.

[170] Il proprietario della copisteria si era, inoltre, offerto di custodire i questionari in esubero e di consentirne il ritiro progressivo in base alle necessità nel corso dei giorni dedicati alla somministrazione dei questionari. Tale aiuto è stato fondamentale per poter gestire la notevole quantità di materiale cartaceo. Si segnala, a margine, come la predisposizione di questionari cartacei in più lingue possa comportare difficoltà pratiche non trascurabili, tra cui la gestione della mole di fogli da trasportare.

[171] Data la lunghezza dei tempi di compilazione, nove studenti e tre professori mi avevano chiesto di compilare il questionario a casa, e di restituirlo successivamente, di questi solo cinque studenti e un professore hanno riconsegnato il questionario compilato.

con più partecipanti impegnati nella compilazione del proprio questionario in uno stesso momento; per i docenti, invece, ciascun informante ha compilato il questionario in momenti distinti. All'indagine hanno preso parte studenti e docenti provenienti da corsi di laurea triennale e magistrale in lingue differenti. La partecipazione è stata volontaria e il campionamento si è basato principalmente sulla disponibilità degli informanti. Le risposte alle domande a scelta multipla sono state analizzate con metodi quantitativi e presentate nel capitolo 4 sotto forma di grafici che illustrano le tendenze emerse. Le risposte alle domande aperte, invece, sono state riportate precedute dalla sigla Q. (questionario), seguita da una lettera indicante il ruolo dell'informante (S per studente, P per professore) e da una o più lettere che identificano la lingua o le lingue di studio o di insegnamento (A per arabo, F per francese, I per inglese), eventualmente accompagnate da un numero nei casi in cui più informanti condividevano lo stesso ruolo e le stesse lingue di studio o insegnamento.

3.6 Interviste

Al fine di cogliere la prospettiva di studenti e docenti circa l'uso del repertorio linguistico nelle lezioni universitarie, al termine del periodo di raccolta dati sono state condotte interviste semi-strutturate con un campione ristretto di informanti, composto da tre studenti e tre docenti selezionati su base volontaria tra i partecipanti alle lezioni registrate. Le interviste, le cui tracce sono state definite durante il secondo periodo di permanenza presso l'Ateneo, sono state condotte in una fase in cui, attraverso i questionari, l'osservazione partecipante e l'analisi del *corpus*, erano già emerse alcune tendenze generali e pratiche ricorrenti. In tale contesto, è stato, dunque, possibile approfondire in modo più dettagliato le dinamiche osservate e indagarne le motivazioni.

Le interviste ai docenti sono state svolte all'interno della sala professori o negli uffici dei rispettivi dipartimenti di afferenza, mentre le interviste agli studenti sono state condotte al di fuori della sede universitaria, in particolare, nelle caffetterie situate nelle aree limitrofe. Quanto all'uso del repertorio linguistico, le conversazioni erano inizialmente introdotte in arabo colloquiale tunisino, osservando le scelte linguistiche degli informanti e adattandomi ad esse. Sin dal primo momento dell'intervista, i professori hanno fornito le loro risposte in arabo standard, che è stato dunque mantenuto per l'intera durata

dell'intervista, a eccezione di alcune caratteristiche fonetiche e morfologiche e di sporadiche inserzioni in arabo colloquiale tunisino. Le interviste agli studenti, invece, si sono svolte prevalentemente in arabo colloquiale tunisino, con un ricorso, da parte di questi ultimi, a elementi lessicali in francese, oltre che in arabo standard, e all'inserzione di segmenti di enunciato in francese e in italiano. [172]

I contenuti delle interviste erano organizzati in tre aree tematiche principali, lasciando agli intervistati la possibilità di esprimersi liberamente e di introdurre eventuali questioni correlate. In alcuni casi, l'approfondimento dei temi da parte degli informanti è stato sollecitato mediante domande mirate, formulate a partire dalle loro risposte precedenti. La prima area tematica riguardava le pratiche linguistiche degli intervistati durante le lezioni in arabo, con particolare attenzione agli usi dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale tunisino e, ove pertinente, alle funzioni svolte da ciascuna varietà. La seconda area era incentrata sulle pratiche linguistiche degli altri, ponendo domande agli studenti sull'uso dell'arabo standard e del tunisino da parte dei professori e viceversa. In entrambe le aree tematiche, gli informanti hanno, inoltre, fornito spiegazioni in merito alle motivazioni sottostanti alle pratiche linguistiche descritte. L'ultima area tematica comune a tutte le interviste riguardava, invece, l'impiego delle lingue straniere nelle lezioni in arabo. Agli intervistati che studiavano o insegnavano in più di una lingua sono state, infine, poste domande riguardo agli eventuali usi del tunisino nelle lezioni aventi una lingua d'insegnamento diversa dall'arabo.

In alcuni casi, gli informanti anticipavano autonomamente i temi previsti dall'intervista, mentre in altri affrontavano argomenti esterni ai temi previsti dalla traccia, quali, ad esempio, l'uso dell'arabo nelle produzioni scritte e il cambiamento delle pratiche linguistiche nel corso degli anni (si veda il capitolo 4). In entrambe le situazioni, è stato permesso agli informanti di parlare liberamente, dando loro modo di esprimere le proprie osservazioni e aggiungendo, se necessario, ulteriori domande di approfondimento volte a

[172] La scelta linguistica potrebbe essere stata influenzata da diversi fattori, tra cui il luogo di raccolta dei dati e la tipologia di rapporto instaurato con gli informanti (i quali, come precedentemente menzionato, mi percepivano come una studentessa). Anche il mio repertorio linguistico, infine, ha plausibilmente influenzato le pratiche linguistiche degli informanti, in particolare, per quanto riguarda il ricorso all'italiano.

chiarire aspetti non ancora trattati o avere maggiori dettagli circa i fenomeni da loro menzionati.

La trascrizione delle interviste è stata effettuata in un file Word in caratteri arabi, ricorrendo all'alfabeto latino per le porzioni di parlato in altre lingue. Le interviste sono state impiegate esclusivamente per l'analisi dei dati metalinguistici e non hanno dunque fatto parte del *corpus* sul quale è stata svolta l'analisi linguistica. Gli estratti utilizzati sono riportati nel capitolo 4 preceduti da due lettere che identificano l'informante indicando rispettivamente la lezione, tra quelle registrate, a cui hanno partecipato, e il ruolo svolto.

Capitolo 4: Pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie

Nel genere discorsivo della lezione universitaria, studenti e professore condividono spazio e tempo, in un contesto globale caratterizzato da una relazione asimmetrica tra i partecipanti, sia per quanto riguarda i ruoli, sia rispetto al tempo di parola e al controllo sulla presa di turno e sui temi trattati. L'alternanza di sequenze monologiche e dialogiche, così come la presenza di digressioni, segnali metadiscorsivi, riformulazioni e domande retoriche, contribuiscono all'attivazione delle risorse linguistiche disponibili nel repertorio di docenti e studenti. In un contesto multilingue, quale l'ambiente accademico tunisino, tali condizioni favoriscono l'emergere di pratiche linguistiche che coinvolgono risorse che possono andare oltre alle rispettive lingue ufficiali d'insegnamento dei corsi, permettendo di rispondere alle esigenze comunicative e pedagogiche e contribuendo, al contempo, a modellare la struttura e le dinamiche interazionali del discorso in aula. Il presente capitolo si propone di offrire una panoramica sui codici presenti nel repertorio linguistico degli informanti e sulle funzioni attribuitevi, evidenziando, altresì, i fattori che contribuiscono a plasmare le pratiche linguistiche all'interno delle lezioni.

4.1 Il repertorio linguistico in università

Nell'Ateneo presso il quale la ricerca è stata svolta, le principali lingue d'insegnamento sono l'arabo e il francese, alle quali si aggiunge l'inglese, in cui sono impartite le lezioni nei corsi di laurea triennale e magistrale orientati al contesto internazionale. Nelle sezioni di Lingue Applicate e Traduzione, sono, inoltre, insegnati italiano, spagnolo e tedesco, usati come lingue veicolari anche nelle lezioni delle materie inerenti alla cultura e società dei Paesi in cui la rispettiva lingua *target* ricopre un ruolo ufficiale o di maggioranza. L'anno accademico è strutturato in due semestri di lezioni frontali, al termine dei quali vengono svolti gli esami in forma scritta. Durante il semestre sono svolte prove di valutazione intermedia, anch'esse scritte, denominate D.S (*Devoir Surveillé*), che concorrono al punteggio finale. Per alcune materie può, altresì, esservi una valutazione *in itinere*, mediante presentazioni e ricerche assegnate agli studenti nel corso del semestre, solitamente presentate in forma orale durante le lezioni. Per conseguire il titolo, sia di

ijāza che di *mājistīr*,[173] gli studenti devono redigere una tesi finale, che viene poi discussa il giorno del conseguimento del titolo. Le tesi di laurea, così come le prove d'esame intermedie e finali, sono redatte nella rispettiva lingua ufficiale del corso a cui fanno riferimento.

4.1.1 Il repertorio linguistico degli informanti

Formalmente escluse dal contesto universitario, le varietà di arabo colloquiale rappresentano per i parlanti il mezzo di comunicazione usato con familiari e amici.[174] Il repertorio linguistico di studenti e docenti può comprendere, inoltre, lingue diverse da quelle usate nell'insegnamento formale: nella parte iniziale dei questionari, infatti, diversi informanti hanno indicato di conoscere almeno un'altra lingua,[175] oltre all'arabo standard, al francese e all'inglese, presenti nel repertorio della totalità degli informanti, seppur con diversi gradi di competenza.

Le risorse linguistiche presenti nel repertorio dei parlanti possono, inoltre, essere associate a diversi ambiti d'uso. Tale aspetto è stato indagato attraverso la somministrazione di questionari autovalutativi, con l'obiettivo di ottenere una visione generale delle percezioni soggettive dei parlanti riguardo all'impiego dei diversi codici in vari ambiti d'uso. Pur nella consapevolezza che le risposte fornite possano non corrispondere esattamente agli usi effettivi, i dati raccolti permettono di comprendere come i parlanti stessi associano i codici presenti nel proprio repertorio ai differenti domini. Si presentano di seguito gli ambiti d'uso indicati dagli informanti per ciascuna varietà linguistica presa in esame, sulla base delle risposte ottenute alle domande [8], [9],

[173] Corrispondenti rispettivamente ai titoli di laurea triennale e magistrale.
[174] Come indicato dalla totalità degli informanti nelle risposte alle domande [8] ("quali lingue parli con la tua famiglia?") e [9] ("quali lingue parli solitamente con gli amici?") del questionario.
[175] In particolare, nelle risposte al quesito [4] ("conosci altre lingue? Quanto ti consideri competente?"), sono state menzionate le seguenti lingue: italiano (indicato da un docente e da cinque studenti, quattro dei quali frequentano corsi di lingue applicate o traduzione con l'italiano come lingua di studio), spagnolo (due docenti, uno dei quali docente di lingua spagnola, e dieci studenti, di cui tre dei quali frequentano corsi di lingue applicate o traduzione con lo spagnolo come lingua di studio), farsi (uno studente), russo (uno studente), tedesco (due studenti) e coreano (uno studente). Tra le lingue indicate nelle risposte figura, infine, il berbero, menzionato da una studentessa nata a Tunisi, ma originaria del Governatorato di Tataouine, che valuta il proprio livello di competenza in berbero come basso in tutte e quattro le abilità.

[12], [13], [14], [20] e [23] del questionario, in cui era possibile selezionare una o più risposte:

> [8] Quali lingue parli con la tua famiglia?
>
> [9] Quali lingue parli solitamente con gli amici?
>
> [12] In quali lingue preferisci leggere libri?
>
> [13] In quali lingue preferisci guardare i film e ascoltare la musica?
>
> [14] Quali lingue usi per scrivere messaggi al telefono e sui social?
>
> [20] Quali lingue usi per scrivere le mail ai professori/studenti?[176]
>
> [23] Quali lingue usi per parlare con i colleghi al di fuori delle lezioni?

In merito agli usi delle lingue di istruzione al di fuori del contesto educativo, occorre menzionare che, mentre l'inglese e il francese, pur essendo usati come lingue di istruzione formale in università, presentano anche i rispettivi registri colloquiali, l'arabo standard ha come registro colloquiale le varietà locali di lingua araba. Nonostante le domande poste chiedessero quali 'lingue' usassero nei diversi ambiti, l'arabo standard e l'arabo colloquiale tunisino sono state presentate come opzioni separate.[177]

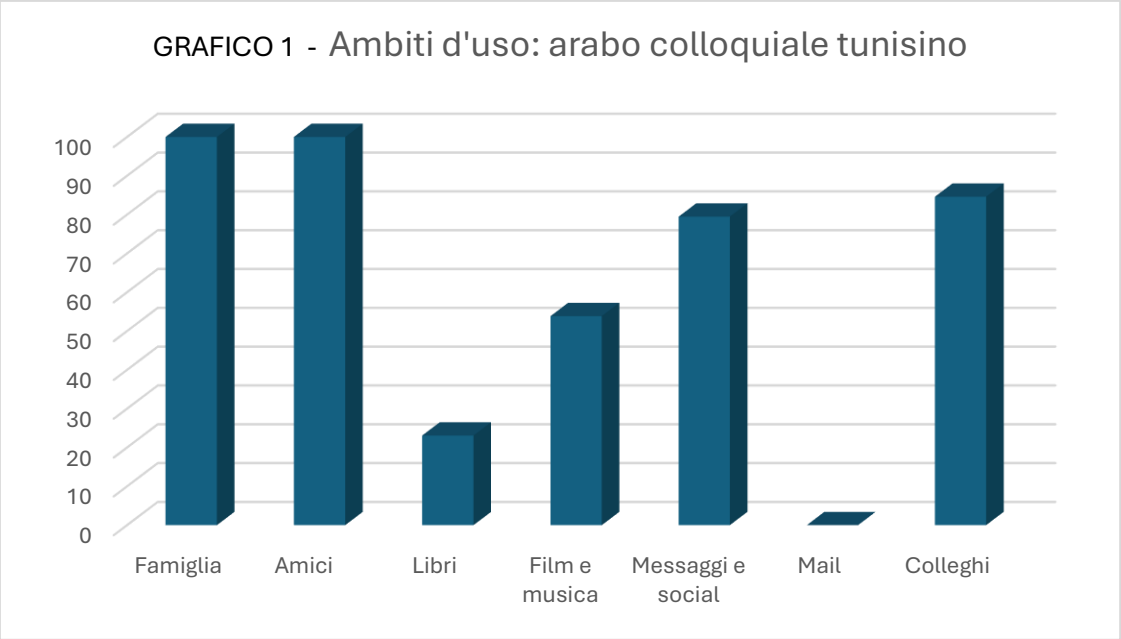
Come riportato nel GRAFICO 1, l'arabo colloquiale tunisino è utilizzato da tutti gli informanti nelle conversazioni con familiari e amici, e risulta ampiamente impiegato nelle interazioni con i colleghi. Il suo uso si estende, inoltre, alla comunicazione scritta informale nel canale digitale, come nella redazione di messaggi e post sui *social media*,[178] mentre non risulta essere associato alla comunicazione formale scritta in ambito di studio e lavorativo.

---

[176] Nella domanda [20] era stato chiesto rispettivamente a studenti e professori quali lingue usassero per mandare le mail ai propri docenti e ai propri alunni.

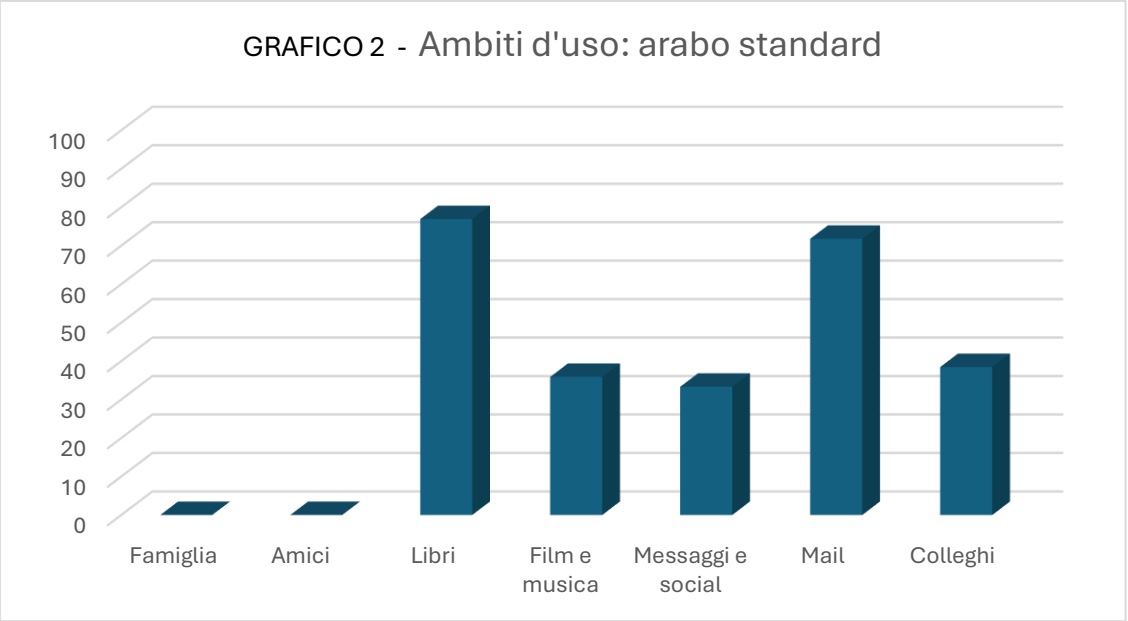
[177] La scelta terminologica è dovuta alla decisione di non inserire termini tecnici afferenti all'ambito della linguistica, essendo i questionari rivolti a studenti e professori di ambiti di studio diversi. Allo stesso tempo, la scelta di separare l'arabo standard dall'arabo colloquiale tunisino nei questionari è servita per permettere di tenere traccia della differenza tra i domini che i parlanti associano a una e all'altra varietà. Il fatto che tra i parlanti sia percepita una distinzione tra le due varietà, per le quali sono usate le diciture *fuṣḥā* e *dārija* (o *lahja*), ha permesso, infatti, di rilevarne i rispettivi contesti d'uso.

[178] Per la scrittura dell'arabo colloquiale tunisino nei messaggi e nei social, il 44% degli utenti dice di usare i caratteri arabi, mentre il 56% dice di usare i caratteri latini.



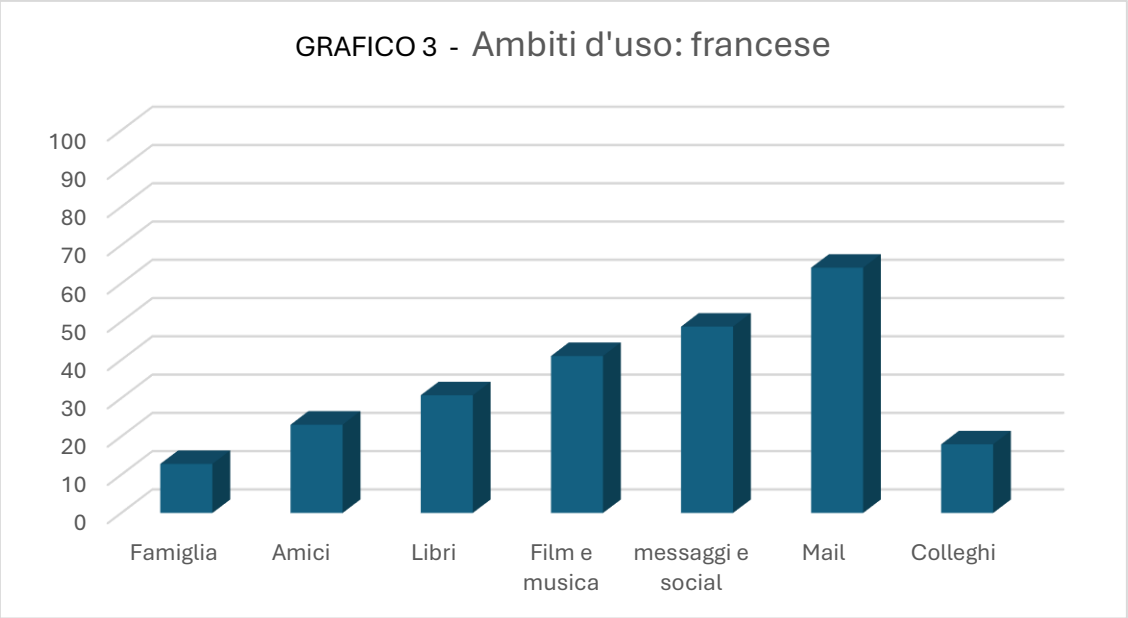
Nonostante sia prevalentemente associato alla comunicazione orale e, anche scritta informale, l'arabo colloquiale tunisino è usato anche in una parte della produzione letteraria del Paese: negli ultimi anni, in particolare, diversi romanzi sono stati scritti in tale varietà (come specificato nel paragrafo 1.2.3) e circa un quinto degli informanti ha indicato l'arabo colloquiale tunisino tra le varietà di lingua in cui preferisce leggere. La varietà indicata maggiormente per la lettura di libri risulta essere, comunque, l'arabo standard, selezionato da oltre il 70% degli informanti.[179]

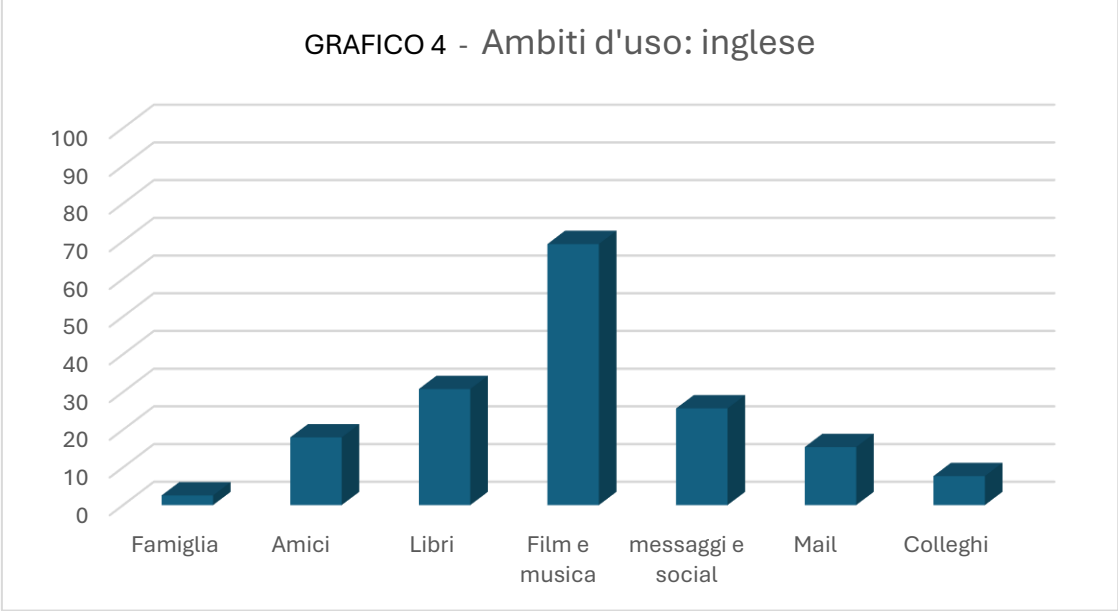
[179] Mentre sia per l'inglese che per il francese la percentuale di risposte ottenute si aggira attorno al 30%.



Come mostrato nel GRAFICO 2, la *fuṣḥā* è associata prevalentemente alla lettura e alla scrittura formale,[180] mentre non è menzionata da nessun parlante tra le varietà usate nelle conversazioni con familiari e amici.[181] Nei GRAFICI 3 e 4 sono, invece, rappresentate le percentuali di informanti che hanno indicato di usare rispettivamente il francese e l'inglese negli ambiti d'uso considerati.

[180] In merito alle lingue usate per mandare mail, le risposte sembrano essere generalmente legate alle lingue nelle quali si studia o si insegna.
[181] Alcuni informanti, tuttavia, la annoverano tra le varietà usate nelle conversazioni tra colleghi.





Entrambi i codici, seppur in misura completamente diversa, possono essere presenti tanto nelle situazioni formali, quanto nelle situazioni informali della vita degli informanti.[182]

[182] Incrociando i risultati del quesito [8] con le risposte ottenute nel quesito [10] ("hai amici o parenti che provengono da Paesi non arabofoni?"), sembrerebbe che l'uso dell'inglese sia associato all'ambito familiare da parte di chi ha parenti che provengono da Paesi non arabofoni (non necessariamente anglofoni), mentre tra gli informanti che hanno menzionato il francese tra i codici usati nell'ambito familiare, l'80% ha dichiarato di avere parenti francesi, mentre il restante 20% non ha segnalato di avere parenti provenienti da Paesi non arabofoni.

L’inglese è prevalentemente associato a film e musica, mentre il suo impiego come lingua veicolare in ambito accademico si limita a una minoranza di parlanti, costituita principalmente da studenti iscritti a corsi universitari erogati in inglese. Quanto all’uso dell’inglese in contesti informali, i dati raccolti mostrano una marcata differenza tra studenti e docenti: mentre nessun professore afferma di utilizzare l’inglese nelle conversazioni con amici, inclusi coloro che insegnano in lingua inglese, tra gli studenti alcuni menzionano l’inglese come uno dei codici utilizzati per interagire con gli amici. Un’altra differenza riguarda l’uso del francese, molto più diffuso tra i professori rispetto agli studenti. Tale differenza è plausibilmente riconducibile a un cambiamento generazionale che si manifesta in un atteggiamento più favorevole verso l’inglese a discapito del francese, come suggerisce anche l’intervista di G.S, una studentessa che ha ripreso gli studi, a livello magistrale, a dieci anni dal conseguimento della laurea triennale, la quale afferma:

> G.S: مؤخّرا الانقليزية كان لاحظت [...] كي تقعد بحداهم تسمعهم يحكيوا بالانقلي [...] الفرنسي بدا يطيح
>
> Recentemente l’inglese, se hai notato […] quando stai vicino a loro [gli altri studenti] li senti parlare inglese […] anche il francese è iniziato a diminuire.[183]

In merito all’atteggiamento nei confronti dell’inglese e del francese nell’ambito universitario, osservazioni simili sono emerse anche dall’osservazione partecipante: durante un’interazione con una studentessa e un docente, quest’ultimo ha riferito che in passato la conoscenza del francese era considerata necessaria nel contesto accademico, mentre attualmente tale competenza risulta meno richiesta, sostituita da una crescente domanda per l’inglese. Il professore ha inoltre sottolineato che nell’accademia di oggi chi non conosce l’inglese rischia di essere deriso. La studentessa ha, infine, ribadito la crescente preferenza degli studenti per l’inglese rispetto al francese come lingua di istruzione.

[183] La differenza generazionale in merito all’uso dell’inglese sembra essere confermata anche dai dati emersi nei questionari, in cui la maggioranza degli studenti che dicono di usare l’inglese nelle conversazioni con gli amici, non lo menziona, invece, tra le lingue parlate con la famiglia.

4.1.2 Un evento, più lingue

Sebbene si possano rilevare delle tendenze generali riguardo all'associazione di determinati codici con specifici domini, le risorse linguistiche presenti nel repertorio dei parlanti, ascrivibili a diverse lingue o varietà di lingua, sono spesso usate in uno stesso discorso o frase, soprattutto quando condivise con i propri interlocutori.[184] Nei questionari, infatti, gli informanti stessi hanno riportato di mischiare l'arabo colloquiale tunisino sia con l'arabo standard, che con altre lingue presenti nel proprio repertorio.[185] Si riportano di seguito le risposte ottenute alle domande [16], [17] e [18], [34], [35] e [36]:[186]

> [16] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard?
>
> a. Quando parli con la tua famiglia
> b. Quando parli con i tuoi amici
> c. Quando scrivi messaggi o post sui social

> [17] Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese?
>
> a. Quando parli con la tua famiglia
> b. Quando parli con i tuoi amici
> c. Quando scrivi messaggi o post sui social

> [18] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese?
>
> a. Quando parli con la tua famiglia
> b. Quando parli con i tuoi amici
> c. Quando scrivi messaggi o post sui social

[184] Come menzionato nel capitolo 1, l'analisi delle produzioni scritte e orali ha evidenziato che l'arabo standard e l'arabo colloquiale non vengono utilizzati in modo esclusivo. Nel contesto tunisino, inoltre, è stato osservato che i parlanti ricorrono frequentemente anche ad altre lingue, in particolare al francese, oltre all'arabo, all'interno di un medesimo discorso (si veda il paragrafo 2.2).

[185] Fanno eccezione le mail, che sono un tipo di scrittura formale con un alto grado di pianificazione, usata in un contesto ufficiale.

[186] Nei quesiti veniva chiesto di selezionare un'opzione tra 'mai', 'a volte', 'circa metà delle volte', 'quasi sempre', 'sempre' (a cui è stato attribuito rispettivamente il valore percentuale 0, 25, 50, 75, 100). I dati riportati nel GRAFICO 5 sono le percentuali riguardanti la frequenza media. Lo stesso criterio di attribuzione dei valori e di calcolo è stato adottato anche per le domande i cui risultati sono presentati nel GRAFICO 6.

[34] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard?

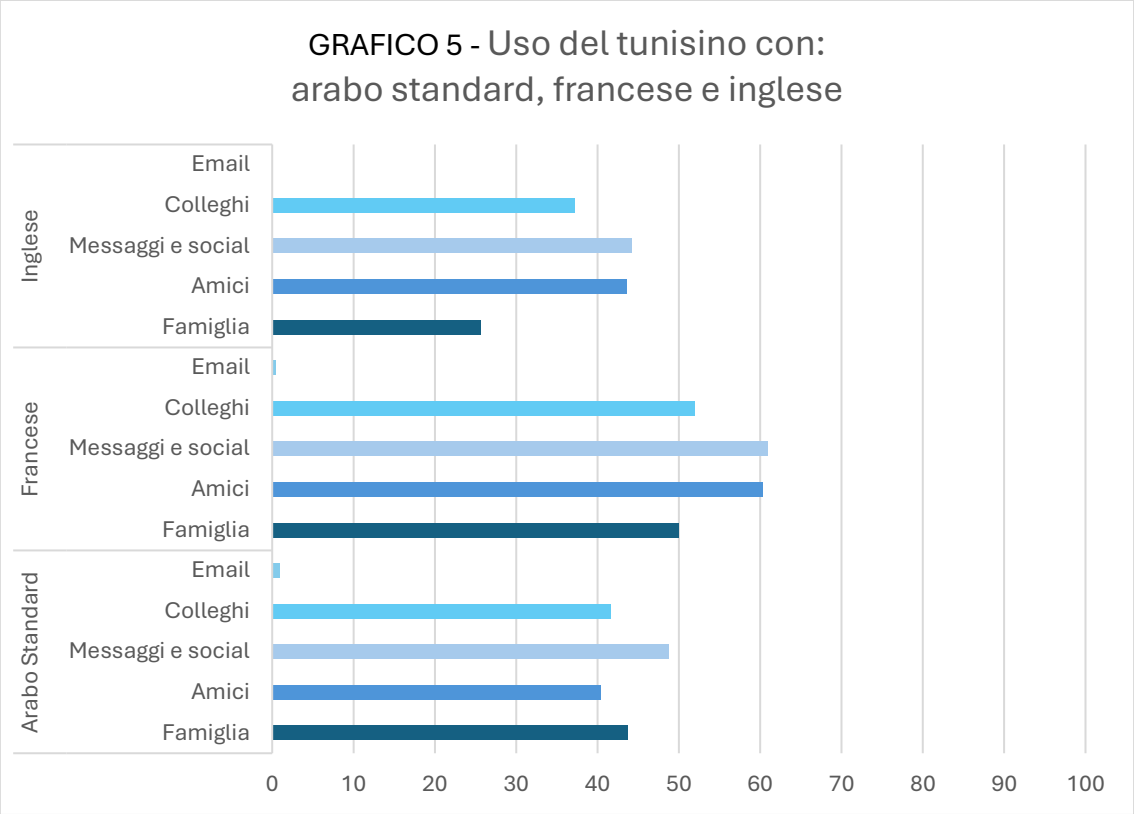
a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
d. Nelle mail ai professori

[35] Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
d. Nelle mail ai professori

[36] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
d. Nelle mail ai professori



Alcuni parlanti, che conoscono altre lingue, dicono, infine, di mischiarle con l'arabo colloquiale tunisino.[187]

[187] Ciò risulta dalle risposte alle domande [19] e [37]. Il medesimo fenomeno avviene anche nelle interviste, come sarà osservabile in alcuni estratti riportati nel paragrafo 4.2.1.

4.1.3 L'arabo nel repertorio linguistico degli informanti

Nei questionari somministrati, la quasi totalità degli informanti ha indicato di avere come lingua materna[188] l'arabo (*ʿarabiyya*, *al-ʿarabiyya*, *al-luġa al-ʿarabiyya*), mentre solo in due casi è stato indicato l'arabo colloquiale tunisino (*al-dārija al-tūnisiyya*).[189] Nella domanda [8], tuttavia, tutti gli informanti hanno dichiarato di parlare l'arabo colloquiale tunisino in famiglia. L'etichetta 'arabo', in tale contesto, potrebbe, pertanto, riflettere un'accezione generica del termine, comprensiva anche delle varietà colloquiali, oppure essere riconducibile a ragioni di natura identitaria. A tal proposito è interessante notare come, in altri contesti, l'etichetta 'arabo' sia impiegata per riferirsi esclusivamente alla *fuṣḥā*, come nel seguente estratto dell'intervista di G.S in cui, riferendosi alla possibilità di usare l'arabo colloquiale tunisino in alcune lezioni, riporta:

> G.S: [...] رغم اللي الماتيار بالفرنسي، المهم اللي توصّل لها اللي انت فهمت، يعني، كي تحب تجاوبها **بالعربي... بالدارجة، آه، مش بالعربية بالطبيع**، عادي ما تقوللك شيء [...]
>
> Nonostante la [sua] materia sia in francese, l'importante è che le fai arrivare quello che hai capito, ossia, se vuoi, le rispondi in **arabo… In *dārija*, eh, non in arabo**, ovvio, [è] normale, non ti dice niente […][190]

In merito alla distinzione tra l'arabo standard e l'arabo colloquiale, occorre sottolineare come nessun informante conosca e usi le diciture *al-luġa al-wusṭā* ('la lingua media') e *al-luġa al-ṯāliṯa* ('la terza lingua').[191] Da alcune interviste emerge, inoltre, come, pur essendovi un riconoscimento tra gli informanti dell'esistenza di due varietà (*fuṣḥā* e

---

[188] Nel questionario è stata usata la dicitura 'lingua materna' (*luġat al-umm*) in quanto comunemente usata all'interno della comunità linguistica in cui è stata svolta la ricerca.

[189] Entrambi i questionari in cui è stata indicata "*al-dārija al-tūnisiyya*" come lingua materna avevano l'arabo colloquiale tunisino come lingua di compilazione. Per riferirsi alla lingua araba sono state usate anche le diciture *Arabic* e *Arabe*, presenti rispettivamente nei questionari in lingua inglese e francese.

[190] Il grassetto è stato usato per evidenziare la terminologia. Si segnala che, negli estratti riportati in questo capitolo, le diciture usate per riferirsi all'arabo standard e all'arabo colloquiale tunisino sono state tradotte letteralmente, mantenendo i termini arabi *fuṣḥā*, *dārija*, *lahja* e *ʿāmmiyya*, se usati dagli informanti.

[191] Usate per riferirsi all'arabo 'intermedio' (si veda il paragrafo 1.3.3). Il termine *al-luġa al-wusṭā* risulta noto solo a una parte dei linguisti: durante il mio soggiorno a Tunisi, ad esempio, è stato utilizzato solo da un docente di arabo esterno all'Ateneo presso il quale ho svolto la ricerca. All'interno dell'Ateneo, invece, un professore della sezione di arabo, quando ho menzionato il termine *al-luġa al-wusṭā*, ha risposto "*āh, al-luġa al-wasīṭa*", mostrando di conoscere il concetto, ma di non utilizzare la medesima terminologia. Il fatto che solo due studiosi con formazione nell'ambito della linguistica araba conoscessero il termine potrebbe essere indice del fatto che, nel rapporto tra arabo standard e colloquiale, non sia comunemente percepita l'esistenza di una varietà 'intermedia' come entità separata dalla *fuṣḥā* e dalla *dārija*.

dārija), la loro separazione non sia sempre del tutto avvertita e, nell'uso, il passaggio dall'una all'altra possa avvenire in modo non necessariamente consapevole. Si riporta a tal proposito il seguente estratto dell'intervista di A.P:

> A.P: الخيط الفاصل بين العربية الفصحى والعربية الدارجة هو خيط رقيق جدا
>
> Il filo divisorio tra l'arabo *fuṣḥā* e l'arabo *dārija* è un filo molto sottile.[192]

Quanto all'arabo colloquiale, occorre sottolineare che nel repertorio linguistico dei parlanti in Tunisia è presente anche un certo grado di competenza, almeno passiva, delle varietà colloquiali usate in altre aree del mondo arabo, tra le quali, nei questionari, sono state menzionate la varietà egiziana e le varietà levantine libanese e siriana, in cui alcuni informanti hanno riportato di guardare film e ascoltare musica.[193] Tra gli informanti provenienti da aree della Tunisia al di fuori della capitale, vi è, inoltre, una competenza, perlomeno passiva, nella varietà colloquiale di Tunisi, che in alcuni casi viene utilizzata attivamente o alla quale i parlanti tendono ad approssimare la propria produzione.[194] Tuttavia, la distinzione tra le diverse varietà di arabo tunisino non sembra essere percepita in modo uniforme da tutti gli informanti[195] e anche la denominazione usata per riferirvisi non segue criteri univoci.[196]

---

[192] Come sarà presentato nel paragrafo 4.3.1, F.P descrive l'interferenza dell'arabo colloquiale tunisino nelle produzioni scritte come "*amr wāʿī wa ġayr wāʿī*" ('una questione cosciente e non cosciente').

[193] Alla domanda [13] ("in quali lingue preferisci guardare i film e ascoltare la musica?), infatti, quattro informanti hanno indicato la varietà 'egiziana', e tre le varietà levantine, rispettivamente uno 'libanese' e due 'siriana'.

[194] Per chi è originario di Tunisi, plausibilmente, vi è un certo grado di esposizione ad alcune caratteristiche di varietà di arabo colloquiale utilizzate dai parlanti provenienti da altre aree del Paese, sebbene tali caratteristiche non vengano solitamente impiegate nella produzione.

[195] Come testimoniato dal fatto che, nelle domande [25] e [27] dei questionari, informanti appartenenti agli stessi corsi hanno fornito risposte divergenti in merito alla parlata di studenti e professori del proprio corso di laurea che provengono da aree del Paese al di fuori della capitale.

[196] Nelle risposte alla domanda [8], relativa alle lingue usate per comunicare in ambito familiare, per specificare la varietà di arabo colloquiale utilizzata, alcuni informanti hanno fatto riferimento al proprio governatorato (quali 'Nabuel', 'Biserta', 'Sfax'), mentre altri hanno indicato il nome del proprio comune ('Tostour', 'Gafsa', 'Manzel Tamim') e altri ancora hanno utilizzato etichette riferite a macroaree geografiche del Paese, come 'tunisino del Sud' e 'tunisino nord-occidentale'.

4.2 Partecipanti, lingue e pratiche linguistiche

4.2.1 Partecipanti e pratiche linguistiche

Nella lezione universitaria, i partecipanti condividono tempo e spazio fisico, e l'interazione avviene prevalentemente attraverso il canale orale, pur col supporto di materiali didattici scritti. Tuttavia, in alcune sequenze monologiche presenti nelle lezioni, il discorso può assumere caratteristiche tipiche della comunicazione scritta, in particolare per quanto riguarda la pianificazione, la struttura argomentativa e l'uso di linguaggio specialistico. La lezione è, inoltre, caratterizzata da un rapporto asimmetrico tra i partecipanti, tale per cui il docente detiene il controllo sulla gestione dei turni e la facoltà di introdurre e guidare i temi trattati, oltre a occupare uno spazio discorsivo significativamente maggiore rispetto agli studenti (Bosc & Minuz 2012:96). Dalle interviste condotte emerge come tale aspetto influenzi le pratiche linguistiche in aula. Come emerso dalle interviste agli studenti, l'arabo colloquiale tunisino tende a essere impiegato nei corsi impartiti in lingua araba qualora il suo uso sia consentito da parte del professore, mentre viene generalmente evitato quando il docente ne scoraggia o ne vieta esplicitamente l'impiego:

> L.S: هو في العادة لازمنا نستعملوا العربية الفصحى، لكن بحكم إنّو علاقتنا، معناها، بالبروفات، ننجموا نحكيوا شوية باللغة الدارجة [...] فما أساتذة يجبرونا الحديث كان باللغة العربية الفصحى، إجبارا. يعني، يقوللك: "أنا ما نفهمش بالدارجة، قللي باللغة العربية الفصحى"
>
> Di solito dobbiamo usare l'arabo *fuṣḥā*, però dato il nostro rapporto, cioè, con i prof, possiamo parlare un po' nella lingua *dārija*. […] Ci sono dei professori che ci impongono di parlare solo in arabo *fuṣḥā*, obbligatoriamente. Ossia, ti dice: "Io non capisco la *dārija*, parlami in lingua araba *fuṣḥā*".

> F.S: هوما فما زوز أنواع مالبروفات، فما بروفات كي تقرا عندهم... يقوللك... أول نهار يقوللك: "أنا باش نحكي كان بالعربية الفصحى، ما تحكيش حتي لغة أخرى"
>
> Esistono due tipi di professori: ci sono quelli che, quando studi con loro… Ti dice… Il primo giorno ti dice: "io parlerò solo in arabo *fuṣḥā*, non parlare nessun'altra lingua".

Dunque, la scelta di essere più o meno permissivi riguardo all'uso dell'arabo colloquiale tunisino cambia da un docente all'altro[197] e gli studenti sembrano adattare il proprio modo di parlare di conseguenza.[198] Considerazioni analoghe si estendono anche alle lezioni aventi una lingua d'istruzione diversa dall'arabo, come riportato nel seguente estratto:

> G.S: كيف كيف في لي كور الآخرين اللي بالإيطالية مثلا وإلا بالفرنسية كان الأستاذ خلاك تحكي بالدارجة باش توصّل المعلومة، أهاو، كان قال:
> "ma no, dai, parla in italiano, dobbiamo parlare in italiano", non c'è un'altra soluzione. La stessa cosa per il francese
> كان الأستاذ خلاك تحكي بالدارجة، أهاو، سينون أوبليجي باش تحكي بالفرنسي. مثلا مادام [.]، عرفتها؟ [...] اللي تقرّي فينا [.]، هذيكا تخليك تحكي دارجة على فرنسي رغم اللي الماتيار بالفرنسي المهم اللي توصّل لها اللي انت فهمت يعني كي تحب تجاوبها بالعربي... بالدارجة، آه، مش بالعربية، بالطبيع، عادي ما تقوللك شيء. بار كونتر مدام [.] انت حضرت معانا مرة، ما تحبش، تقوللك: "استعمل الفرنسي خاطر الماتيار بالفرنسي،
> parle en francais", […] يعني dipende dal professore
> يعني حسب الأستاذ، كان الأستاذ يخليك تحكي بالدارجة باش توصل المعلومة وكان الأستاذ ما يحبش.
>
> Stessa cosa negli altri corsi, quelli [che sono] in italiano, ad esempio, o in francese, se il professore ti lascia parlare in *dārija* per far arrivare l'informazione, ecco, se ti dice "ma no dai parla in italiano dobbiamo parlare in italiano", non c'è un'altra soluzione. La stessa cosa per il francese, se il professore ti lascia parlare in *dārija*, ecco, sennò [sei] obbligato a parlare in francese, ad esempio, Madame [.] hai presente? […] Quella che ci insegna [.], quella ti fa parlare *dārija* col francese, nonostante la sua materia sia in francese, l'importante è che esprimi quello che hai capito, ossia, se vuoi, le rispondi in arabo… In *dārija*, eh, non in arabo, ovvio, [è] normale, non ti dice niente, invece Madame [.] tu hai seguito con lei una volta, non vuole, ti dice "usa il francese perché la materia è in francese, parla in francese" […] ossia, dipende dal professore, ossia, a seconda del professore, se il professore ti lascia parlare *dārija* per far arrivare un'informazione [o] se il professore non vuole. [199]

---

[197] La scelta di consentire o vietare l'uso dell'arabo tunisino in classe appare legata, secondo quanto osservato, all'ideologia del singolo professore. In un'occasione, ad esempio, durante l'osservazione partecipante, un professore, dopo aver utilizzato il tunisino per spiegare un contenuto, si è rivolto a me affermando che chi si limita all'uso della *fuṣḥā* nelle lezioni non è realmente interessato alla comprensione dei contenuti da parte degli studenti, aggiungendo di dover ricorrere talvolta all'arabo colloquiale tunisino o ad altre lingue per chiarire il significato di specifici concetti.

[198] Il fatto che gli studenti tendano ad adeguarsi alle scelte linguistiche dei professori non implica necessariamente un impiego esclusivo dell'arabo colloquiale tunisino qualora ne sia consentito l'uso. Alcuni studenti intervistati, infatti, dichiarano di cercare comunque di evitarlo, pur sentendosi più liberi di ricorrervi occasionalmente se il docente non ne vieta l'impiego.

[199] Anche durante l'osservazione partecipante è emersa la tendenza degli studenti ad adattarsi alle scelte dei docenti, tanto nelle lezioni in lingua araba, quanto nelle lezioni in altre lingue. All'inizio delle lezioni ero solita presentarmi in arabo colloquiale tunisino ai professori che non conoscevo, indipendentemente dalla lingua d'insegnamento del corso; come già detto, però, in un'occasione, prima dell'inizio di una lezione in lingua francese, una studentessa mi aveva avvertito di non impiegare il tunisino con la docente in quanto ne vietava l'uso. La lezione si era poi svolta interamente in francese e le studentesse si erano attenute alla scelta della professoressa, mentre, in lezioni in lingua francese con altri docenti, lo stesso gruppo ricorreva frequentemente all'arabo colloquiale tunisino.

Il ruolo del docente nelle scelte linguistiche degli studenti emerge anche nelle interviste ai professori, come nel seguente estratto, in cui A.P evidenzia, altresì, una tendenza, da parte degli studenti, a usare incondizionatamente l'arabo colloquiale tunisino, a meno che non sia il professore a vietarne l'uso:

> A.P: عندما الأستاذ يفرض على الطالب... يقول لهم: "لا أريد استعمال الدارجة في الفصل، لا بد من استعمال العربية الفصحى"، ألآن، يعني، يقف الطلبة في شيء، تكون، يعني، تشكّل لهم صدمة... وينتبه أنه عليه أن يستعمل العربية الفصحى، فيفطرض الاستعمال. لكن لما الأستاذ لا يفرض على الطلبة استعمال العربية الفصحى، فهم، يعني، من غير الشعور، من غير الوعي، يستعملون العربية الدارجة
>
> Quando il professore impone allo studente… Dice loro: "non voglio l'uso della *dārija* in classe, bisogna usare l'arabo *fuṣḥā*", ora, dunque, gli studenti si fermano su [questa] cosa [che] è, quindi, rappresenta uno shock per loro… E [lo studente] fa attenzione al fatto che deve usare l'arabo *fuṣḥā*, per cui l'uso è obbligatorio. Ma quando il professore non impone agli studenti l'uso dell'arabo *fuṣḥā*, allora gli studenti, dunque, senza rendersene conto, senza esserne consapevoli, usano l'arabo *dārija*.

La tendenza degli studenti, menzionata da A.P, a propendere per l'uso dell'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie[200] trova riscontro anche nei dati emersi dalle risposte al quesito [43] riportate nel GRAFICO 6[201] (si veda il paragrafo 4.3.2). Dalle risposte degli informanti alla domanda [55] dei questionari emerge, inoltre, una percezione, da parte dei professori, dell'arabo colloquiale tunisino come inappropriato al contesto universitario, che risulta, invece, più attenuata tra gli studenti.[202] A determinare una differenza negli usi delle lingue ufficiali d'insegnamento e dell'arabo colloquiale tunisino tra studenti e professori, oltre alle differenze ideologiche, può esservi anche il grado di pianificazione delle sequenze nelle quali sono solitamente coinvolti. Mentre l'intervento degli studenti è prevalentemente spontaneo, come, ad esempio, in risposta a

[200] Riportata anche da F.P nell'intervista, in cui dice: "*al-ṭalaba, ya ʿnī, lā yaltazimūna bi-l-luġa al-ʿarabiyya al-fuṣḥā illā fī baʿḍ al-aḥyān*" ('gli studenti, dunque, non si attengono all'arabo standard tranne in alcune occasioni').

[201] Dalle risposte ottenute al quesito [43], risulta che l'uso dell'arabo colloquiale tunisino durante le lezioni in lingua araba sia, complessivamente, meno frequente tra i professori rispetto agli studenti.

[202] A tal proposito, si sottolinea, inoltre, che, anche se nelle interviste non erano state poste domande in merito al cambiamento delle pratiche linguistiche nel corso degli anni, sia G.S che F.P dicono di aver notato un cambiamento nel corso degli anni, per cui ultimamente gli studenti tenderebbero a usare l'arabo colloquiale tunisino, a discapito dell'arabo standard, in misura maggiore rispetto a quanto accadeva in passato.

domande estemporanee, in interventi sollecitati dal docente o in dibattiti nati nel corso della lezione, il parlato dei docenti risulta essere perlopiù pianificato, ad eccezione dei momenti interattivi, come le domande rivolte alla classe o le risposte a quesiti posti dagli studenti.

L'asimmetria tra professore e studenti si manifesta anche sul piano delle competenze, sia in termini di conoscenze disciplinari, sia per quanto riguarda la padronanza della lingua veicolare dell'insegnamento.[203] A tale proposito, in risposta alla domanda in merito all'uso dell'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni in lingua araba, F.P e C.P riportano quanto segue:

> C.P: مستوياتهم فهي متثاوتة [...] وهذا طبعا مرتبط بمستوى الطلبة وبالنظام التعليمي وبعوامل عديدة، خصوصا أن الفصحى لا تستعمل إلا في الدرس. في الحياة اليومية تستعمل الدارجة فالطالب يعجز عن الإجابة بالفصحى فيلتجئ إلى العامية لأنه لا يجد العبارة بالفصحى أو لا يجد التركيب المناسب.
>
> I loro livelli variano [...] e questo, ovviamente, è legato al livello degli studenti, al sistema educativo e ad altri numerosi fattori, soprattutto in quanto la *fuṣḥā* non viene utilizzata al di fuori della lezione. Nella vita quotidiana, si usa la *dārija*, quindi lo studente non è in grado di rispondere in *fuṣḥā* e si rifugia nell' *ʿāmmiyya* perché non riesce a trovare l'espressione in *fuṣḥā* o la struttura appropriata.

> F.P: بالنسبة إلى الطلبة، يعني، لا يلتزون باللغة العربية الفصحى إلا في بعض الأحيان [...] ومن شيء الذي يكوّنهم أنهم لا يقرأون بما فيه الكيفاية من أمهات الكتب.
>
> Per quanto riguarda gli studenti, voglio dire, non si attengono alla lingua araba *fuṣḥā*, tranne in alcune occasioni […] e una delle cose che li influenza [lett. forma] è che non leggono a sufficienza i libri fondamentali.

Quanto ai rapporti esistenti tra partecipanti all'evento comunicativo e le pratiche linguistiche, l'uso preferenziale dell'arabo standard da parte dei docenti sembra essere legato anche al ruolo pedagogico che ricoprono nei confronti degli studenti, come emerge nel seguente frammento dell'intervista di F.P in cui argomenta la sua scelta di evitare il ricorso all'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni:

[203] I professori che impartiscono insegnamenti in lingua araba dichiarano di avere una competenza più elevata in arabo standard rispetto agli studenti che frequentano corsi aventi l'arabo come lingua d'insegnamento. Tale differenza può essere attribuibile al fatto che, essendo abituati a esporre contenuti didattici delle rispettive discipline, i docenti abbiano una maggiore familiarità con il lessico specialistico delle materie trattate.

F.P: لا يمكننا أن نفكّر أو أن ننتج، يعني، نصوص، أو أن نعلّم الطلبة كيف يفكّرون في المسائل النظرية من خلال الدارجة

Non possiamo pensare o produrre, voglio dire, testi, o insegnare agli studenti come pensare alle questioni teoriche attraverso la *dārija*.

Il legame tra ruoli e scelta linguistica sembra emergere anche dal seguente estratto dell'intervista di A.P in cui, dopo aver detto che generalmente gli studenti tendono a usare l'arabo colloquiale tunisino, specifica:

A.P: لكن عندما يشعر أنه مواجه لطلبة وسوف يقدّم لهم درس، يقدّمه بالعربية الفصحى

Però, quando sente che si rivolge a degli studenti e presenta [lett. presenterà] loro una lezione, la presenta in arabo *fuṣḥā*.

Dall'estratto sopra riportato sembra che l'impiego della *fuṣḥā* da parte degli studenti sia legato all'assunzione di una funzione tipicamente associata al ruolo del docente, quale la presentazione di contenuti didattici alla classe.

4.2.2 Lingue e pratiche linguistiche

Tra i fattori che contribuiscono a influenzare le pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie vi è anche il ruolo ricoperto dai codici coinvolti nell'evento comunicativo.[204] Nelle lezioni universitarie in Tunisia, una prima differenza nell'uso dei codici coinvolti deriva dalla standardizzazione o non standardizzazione di questi ultimi. Mentre i materiali didattici, la produzione scientifica e le prove di esame sono scritti nelle lingue standardizzate, le varietà di lingua non standardizzate non sono riconosciute formalmente nel sistema educativo. In tale contesto, il ricorso a varietà linguistiche non standardizzate nelle produzioni ufficiali, in particolare se scritte, è solitamente penalizzato, oltre a poter essere considerato un indice di scarsa competenza nella lingua ufficiale del corso. Quanto

[204] Come presentato nel capitolo 2.2.3 e come sarà mostrato nei capitoli 5 e 6, i codici coinvolti nelle lezioni universitarie non si limitano alle rispettive lingue ufficiali dei corsi presi in esame, ma coinvolgono, al contrario, tutte le risorse presenti nel repertorio linguistico dei parlanti, che possono essere attivate in modo più o meno conscio per rispondere alle esigenze comunicative e per esprimere significati, negoziare identità, e conseguire specifici fini retorici e pedagogici all'interno delle lezioni. Il termine 'ruolo' in questo specifico contesto è usato per riferirsi al riconoscimento ufficiale come lingue di insegnamento, comunicazione e produzione scientifica nell'accademia tunisina.

alle pratiche linguistiche, la mancanza di riconoscimento formale dell'arabo colloquiale tunisino nel sistema educativo, e la conseguente impossibilità di usarlo nelle produzioni ufficiali, sembrano indurre gli informanti a evitarne l'uso durante le lezioni:

> F.S: كي باش نكتب الامتحان مانيش باش نكتبو بالدارجة، باش نكتبو بالعربية. دونك الخير إنّي نحكي بالعربية، معناها، الدارجة تنجّم تكون عائق ساعات
>
> Quando scriverò l'esame, non lo scriverò in *dārija*, lo scriverò in arabo [standard]. Quindi è meglio che io parli in arabo [standard], cioè, la *dārija* può essere un ostacolo a volte.

> C.P: [...] الطالب لا يُختبَر فقط في معلوماته ومنهجه، يُختبَر أيضا في لغته، فلا بد أن يكون الخط بلغة عربية فصيحة سليمة
>
> […] Lo studente non è valutato solo nelle sue informazioni e la sua metodologia, è valutato anche nella sua lingua, pertanto la scrittura dev'essere in una lingua araba *faṣīḥa* corretta.[205]

In tale prospettiva, la lezione può rappresentare un'occasione di apprendimento linguistico, che permette di preparare gli studenti sia allo svolgimento delle prove d'esame, che al futuro lavorativo, per il quale è richiesta la padronanza delle lingue standardizzate usate nel rispettivo ambito di studi:

> L.S: إنو من المستحسن أن يكون الكلام باللغة العربية الفصحى داخل الدرس، يعني، كَي نتمكّنَ من التدريس في المستقبل القريب.
>
> È meglio che si parli nella lingua araba *fuṣḥā* nelle lezioni, voglio dire, per essere in grado di insegnare nel futuro prossimo.

Un ulteriore aspetto, legato alla mancanza di standardizzazione dell'arabo colloquiale tunisino e al fatto che il suo uso è generalmente associato ai domini informali, è l'assenza di terminologia d'area in arabo colloquiale tunisino, come emerge dal seguente estratto:

[205] Il termine *faṣīḥa* può essere reso in italiano con l'aggettivo 'eloquente'. Derivata dalla radice trilittera {f-ṣ-ḥ}, dalla quale proviene anche l'elativo *fuṣḥā*, la dicitura *faṣīḥa* è talvolta impiegata in arabo per riferirsi all'arabo standard moderno.

F.S: أنا في الكلاس، نيفيتي إني نحكي بالدارجة، خاطر فما كلمات، يعني، مصطلحات، معناها في الدرس، ما عندهمش نفس المعنى بالدارجة، معناها ما تلقالهمش باللغة التونسية، دونك، باش نوضّح أنا المعلومة للأستاذ، نولّي نخير إنّي نحكي بالعربية الفصحى وبالفرنسية، باش نلقا معناها، باش نوصّل المعلومة بوضوح

Io in classe evito di parlare in *dārija*, perché ci sono parole, voglio dire, termini, cioè, nella lezione, che non hanno lo stesso significato in *dārija*, cioè, non le trovi nella lingua tunisina, dunque, per chiarire l'informazione per il professore, preferisco parlare in arabo *fuṣḥā* e in francese, per poter, cioè, per far arrivare l'informazione con chiarezza.

Quanto alle caratteristiche dell'arabo colloquiale usato dagli informanti nelle lezioni universitarie, occorre sottolineare due aspetti legati al rapporto che, a livello nazionale, intercorre tra la capitale e le restanti aree del Paese. Da un lato, la concentrazione delle attività economiche e delle realtà educative e culturali nei principali centri urbani, in particolare nella capitale, determina uno spostamento di studenti e lavoratori verso Tunisi. Diversi informanti, sia nelle lezioni incluse nel *corpus* che in quelle osservate, provenivano, infatti, da altre aree della Tunisia e si erano trasferiti a Tunisi per motivi di studio universitario, di lavoro (nel caso dei docenti) o per ragioni legate all'impiego dei genitori (nel caso di alcuni studenti). Dall'altro, come menzionato nel paragrafo 2.2.2, la parlata della capitale è compresa dai parlanti provenienti dalle restanti aree del Paese, e questi ultimi, in particolare qualora vivano nella capitale, si adattano, in certa misura, alla parlata di Tunisi[206] (si veda il paragrafo 4.1.3). Nonostante nel *corpus*, circa la metà degli informanti provenisse da aree diverse dalla capitale, le caratteristiche linguistiche attribuibili a varietà di arabo colloquiale diverse dalla parlata della capitale risultano, nel complesso, molto limitate.[207]

Un ulteriore aspetto che emerge dalle pratiche linguistiche degli informanti è l'impatto della colonizzazione sul sistema educativo: come menzionato nel paragrafo 2.3.1,

[206] Durante l'osservazione partecipante, prima dell'inizio di una lezione, ho chiesto a un professore quale fosse la sua provenienza. Sapendo che mi occupo di linguistica, ha risposto di essere originario di Gerba, precisando, tuttavia, di parlare l'arabo colloquiale tunisino della capitale.

[207] Anche nel parlato degli informanti non originari di Tunisi vi sono caratteristiche tipiche dell'arabo colloquiale della capitale, come l'assenza di distinzione di genere nella coniugazione verbale alla seconda persona singolare e plurale e alla terza persona plurale, anche tra i parlanti provenienti da aree in cui tale distinzione è generalmente mantenuta, nonché l'uso generalizzato della realizzazione [q], anziché [g], per il fonema /*q*/. L'unica caratteristica dell'arabo colloquiale non ascrivibile alla varietà di Tunisi, rilevata nel *corpus*, è la coniugazione dei verbi difettivi, in cui, a differenza di quanto avviene nell'arabo colloquiale della capitale, non è mantenuta la vocale lunga prima del suffisso -*ū*, come nel seguente esempio tratto dal *corpus*: "e:ʃ *talqu:* mbaʕd?" (A.P) ('cosa trovate dopo?').

nonostante il processo di arabizzazione, iniziato a seguito dell'indipendenza, abbia portato a una presenza dell'arabo come principale lingua di istruzione nell'educazione primaria e, in parte, secondaria, il francese è ancora la principale lingua del sistema accademico pubblico tunisino (Bach Baoueb & Toumi 2012; Iazzetta 2024). Come conseguenza, tra i parlanti in Tunisia è comune usare elementi lessicali in francese afferenti al campo semantico dell'università (Sayahi 2011a). Tale fenomeno è osservabile anche nel *corpus*, in cui, nonostante la lingua d'insegnamento dei corsi registrati sia l'arabo, vi sono, talvolta, occorrenze di lessico inerente al contesto universitario che, in alcuni casi, presenta integrazione morfologica con l'arabo colloquiale tunisino (si veda il paragrafo 6.3).

L'uso di lingue standardizzate diverse da quella d'insegnamento può essere legato anche alla bibliografia di riferimento (si veda il paragrafo 6.1). La presenza, nelle lezioni universitarie in lingua araba, di termini tecnici in altre lingue, contenuti nei riferimenti bibliografici e afferenti ai rispettivi linguaggi specialistici, è stata menzionata anche dagli informanti nelle interviste, oltre ad essere osservabile all'interno del *corpus* (si veda il paragrafo 6.1). Si riporta di seguito un estratto dalle interviste con A.P ed F.P in merito all'uso delle lingue straniere nelle lezioni in lingua araba:

> F.P: لا بد أن نعود بالكلمات والمصطلحات إلى أصولها الاشتقاقية ، إن كانت، يونانية أو لاتينية أو عربية كذلك أو فاريسية، نعود بمعجم الكلمات التي نعتمدها إلى أصل المصطلحات التي من أصولها أو نحاول الوقوف على، يعني، على معانيها
>
> Dobbiamo tornare con le parole e i termini alle loro origini etimologiche, siano esse greche, latine, arabe o persiane, torniamo con il vocabolario delle parole che adottiamo all'origine dei termini da cui provengono o cerchiamo di soffermarci, voglio dire, sul loro significato.

A.P: في الدرس العام لا يوجد كلمات أجنبية إلا إذا أردنا تفسيرها... هو كلمة مفتاح، يعني، mot tecnique
يكون موجود في الانقلزية أو الفرنسية نضعه، لأنو أحيانا الكلمات هذي المفتاحية أو الكلمات التقنية، يكون أصلها من العلوم التي هي أوروبية أو غربية، فنأخذ الكلمة في أصلها اللاتيني، إن كانت إنقليزية أو فرنسية أو حتي إيطالية، أو إسبانية ونضعها، ونضع مرادفها بالعربية

Nella lezione generale non ci sono parole straniere a meno che non vogliamo spiegarle… È una parola chiave, ossia, un termine tecnico, che esiste in inglese o in francese e la mettiamo, perché a volte queste parole chiave o parole tecniche hanno origine da scienze che sono europee o occidentali, quindi prendiamo la parola nella sua origine latina, che sia inglese, francese o anche italiana o spagnola, e la mettiamo, e mettiamo il suo sinonimo in arabo.

Le lingue il cui linguaggio specialistico è utilizzato durante le lezioni possono, dunque, variare a seconda della disciplina e degli argomenti trattati nelle singole lezioni, come menzionato nell'intervista di F.S che sottolinea, inoltre, come il loro uso possa avere una funzione pedagogica all'interno delle lezioni:

F.S: باهي، دونك نحكيلك أول حاجة نقراوا بالعربية، باهي، في التفسير متاع الدرس البروف يستعمل فرنسي، يستعمل ساعات لغات أخرى كيما الألمانية، كيما الإيطالية، دونك سا ديبوند الموضوع متاع اللي نقراوا فيه، الموضوع متاع الحصة [...] دونك البروف يولّي يعمل ميلانج بين اللغة العربية واللغات الأخرى، باش يفهّمنا، باش يوصّلنا المعلومة كيما هي، يرجعلنا للأصل [...] للمصطلحات التقنية ولفهم الدرس، للتوضيح [...] يرجعلنا للمصدر الأصلي متاع الكلمة

Bene, dunque, per prima cosa noi studiamo in arabo, bene, nella spiegazione della lezione il professore usa il francese, usa, a volta, altre lingue, come il tedesco, come l'italiano, dunque, dipende dall'argomento di ciò che stiamo studiando, l'argomento della lezione […] dunque il professore fa un misto tra l'arabo e le altre lingue per farci capire, per farci arrivare l'informazione così com'è ci rimanda all'origine […] dei termini tecnici, e per farci capire la lezione, per chiarire […] ci rimanda alla fonte originale della parola.

Nel contesto accademico tunisino attuale, l'uso di materiali didattici in lingue quali il francese e l'inglese, in particolare per quanto riguarda la produzione scientifica moderna e contemporanea, è, almeno in parte, riconducibile a dinamiche trasversali a diversi settori disciplinari. Tra i fattori che contribuiscono a tale fenomeno vi sono: la relegazione dell'arabo come lingua di produzione scientifica a livello internazionale, la diffusione globale dell'inglese come lingua della produzione scientifica (Hanafi & Arvanitis 2014), e la presenza del francese nell'accademia tunisina, legata al passato coloniale del Paese. Come emerso dai questionari, infatti, la maggior parte degli informanti che studia o

insegna in lingua araba dichiara di utilizzare anche materiali didattici redatti in francese e/o in inglese.[208] La presenza di lessico specifico in tali lingue, contenuto nei riferimenti bibliografici, è stata, inoltre, riscontrata all'interno del *corpus* (si veda il paragrafo 6.1), oltre ad essere stata evidenziata da C.P nel seguente estratto:

> C.P: المعرفة الآن لا تُنتَج بالعربية، تُنتَج باللغات الأجنبية. المعرفة الحديثة تُنتَج باللغات الأجنبية في كل المجالات، سواء مجال العلوم الإنسانية أو مجالات أخرى [...] وبالتالي، نحن نفترض أحيانا على استعمال، إذن، مصطلحات، خاصة، مع ترجمتها، طبعا. وأحيانا يجب الطالب أن يستعمل المصطلح الأجنبي مع ترجمته العربية
>
> La conoscenza adesso non è prodotta in arabo, è prodotta nelle lingue straniere. La conoscenza moderna è prodotta nelle lingue straniere in tutti gli ambiti, sia nell'ambito delle scienze umane, che in altri ambiti [...] pertanto, noi siamo obbligati a volte all'uso, dunque, di termini, soprattutto, con la loro traduzione, ovviamente. E a volte lo studente deve usare il termine straniero, con la sua traduzione in arabo.

L'importanza di indicare il termine nella lingua originale, se diversa dall'arabo, insieme alla sua traduzione in arabo, è ribadita da C.P anche alla fine dell'intervista, in cui evidenzia come per uno stesso termine possano esistere più traduzioni:

> C.P: [...] هناك مشاكل في الترجمة، هناك خلافات، مصطلح تترجَم بأصياغ مختلفة، حتى في داخل بلاد واحدة من جامعة إلى جامعة، أو من المشرق إلى المغرب... أحيانا هذا موجود.
>
> […] Ci sono problemi nella traduzione, ci sono disaccordi, un termine viene tradotto in forme diverse, anche all'interno di uno stesso Paese, da università a università, o dal Mashreq al Maghreb… A volte questo succede.

4.3 L'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie

4.3.1 Scrittura

Quanto alle pratiche linguistiche all'interno delle lezioni universitarie, i materiali scritti, prodotti e presentati nelle lezioni, sono redatti nelle lingue ufficiali dei corsi o, talvolta,

[208] L'uso di materiali didattici redatti in francese e, talvolta, in inglese o tradotti da queste lingue è emerso anche durante l'osservazione partecipante. Quanto alle lingue usate dai docenti per la scrittura scientifica si evidenzia, invece, che, sebbene nei questionari alcuni dichiarino di utilizzare materiali didattici in inglese per i propri corsi, nessuno di loro, ad eccezione dei docenti della sezione di inglese, afferma di utilizzare tale lingua per la produzione scientifica, per la quale riportano di usare l'arabo e il francese.

in altre lingue standardizzate.[209] Anche le produzioni scritte in sede d'esame si svolgono nelle rispettive lingue di istruzione dei corsi, e le comunicazioni scritte ufficiali, sia da parte dall'amministrazione universitaria (come, ad esempio, gli annunci e le circolari interne), che quelle tra studenti e professori (come nel caso delle mail), sono redatte nelle lingue standardizzate.[210] Non riconosciuto ufficialmente nel contesto educativo, l'arabo colloquiale tunisino emerge solitamente nelle pratiche orali, come riportato nel seguente estratto dell'intervista di C.P in riferimento alle lezioni in lingua araba:

> C.P: ولو يصبح أحيانا يتكلّم بالدارجة، لكن لا يكتب أبدا بالدارجة، يكتب باللغة الفصحى
>
> E se a volte [lo studente] parla in *dārija*, però non scrive mai in *dārija*, scrive nella lingua *fuṣḥā*.

Tra i testi scritti presenti nelle lezioni universitarie, vi sono anche brevi produzioni scritte alla lavagna da parte di studenti o professori,[211] nonché la scrittura di appunti da parte degli studenti. In merito a quest'ultima, in un passaggio dell'intervista A.P fa riferimento a tale tipo di produzione, specificando:

> A.P: الدرس الذي يأخذه الطلبة، يسجّله الطلبة ويدوّنون على أوراقهم يكون بالعربية الفصحى، عندما أُملأ عليهم، أملأ بالعربية الفصحى أو عندما أعَزّ عليهم الدرس وأكتبه بالحاسوب، أكتبه بالعربية الفصحى
>
> La lezione che gli studenti seguono, che registrano e che annotano sui loro quaderni è in arabo *fuṣḥā*. Quando la detto loro, la detto in arabo *fuṣḥā*, oppure, quando preparo per loro la lezione e la scrivo al computer, la scrivo in arabo *fuṣḥā*.

Nei quesiti [21], [34e], [35e] e [36e] del questionario è stato chiesto agli studenti quale lingua utilizzassero per prendere appunti nelle lezioni:

> [21] Quali lingue usi per prendere appunti in università?
>
> [34] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard
>
> e. Quando prendi appunti
>
> [35] Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese
>
> e. Quando prendi appunti

[209] Per esempio, possono essere redatti in lingua straniera i riferimenti bibliografici (si veda il paragrafo 4.2.2).
[210] Come riportato dagli informanti nei questionari (si veda il paragrafo 4.1.1).
[211] Nelle lezioni osservate, le produzioni scritte alla lavagna erano sempre nella lingua ufficiale del corso.

[36] Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese

e. Quando prendi appunti

Sebbene alla domanda [21] nessun informante abbia selezionato l'arabo colloquiale tunisino, nelle risposte ai quesiti [34e], [35e] e [36e] circa la metà degli informanti ha affermato di mischiare, con diversa frequenza, l'arabo colloquiale tunisino con le lingue d'istruzione.

Anche quando non coscientemente attivati, i codici presenti nel repertorio linguistico di un individuo sono sempre presenti negli eventi comunicativi e possono contribuire a plasmarne le produzioni, sia orali che scritte (Canagarajah 2013; Wei 2011).[212] In riferimento alle lezioni universitarie in lingua araba, uno dei docenti rileva la presenza dell'arabo colloquiale tunisino anche nelle produzioni scritte degli studenti in arabo standard, sottolineando che si tratti di una "questione cosciente e non cosciente":

> F.P: خطابهم تداخله الدارجة في بعض الأحيان، يعني، وحتى عندما يعبّرون باللغة العربية، يعني... ثمة نوع من التفكير بالدارجة سُلبة يعني... الكلمات التي يكتبونها وسياقات كذلك، ثمة اندساس للدارجة في سياقات التعبير الكتابي كذلك، يعني... الدارجة بالنسبة إلى الطلبة، أمر واعي وغير واعي
>
> Il loro discorso è a volte interferito dalla *dārija*, cioè… Anche quando si esprimono in lingua araba, cioè… C'è una sorta di pensiero in *dārija*, negativo, cioè… Nelle parole che scrivono e anche nei contesti, c'è un'infiltrazione della *dārija* anche nei contesti dell'espressione scritta, cioè… La *dārija*, per gli studenti, è una questione cosciente e non cosciente.

4.3.2 Oralità

Se da un lato l'influenza dei codici presenti nel repertorio linguistico emerge in parte anche nella produzione scritta, è nell'oralità che si manifestano in misura più significativa pratiche linguistiche che attingono a risorse presenti nel repertorio, che vanno oltre alle lingue ufficiali d'insegnamento. Sulla base delle osservazioni condotte e dei dati raccolti tramite i questionari, l'entità del fenomeno sembra essere legata all'ideologia linguistica del parlante, nonché a variabili quali il grado di spontaneità e di formalità dell'interazione.

[212] In merito all'arabo standard e colloquiale, Gunvor Mejdell usa il concetto di *dominant language*, specificando che nelle produzioni in arabo 'misto' la 'lingua dominante' corrisponde alla rispettiva varietà di arabo colloquiale dell'individuo che produce un discorso (2012:35).

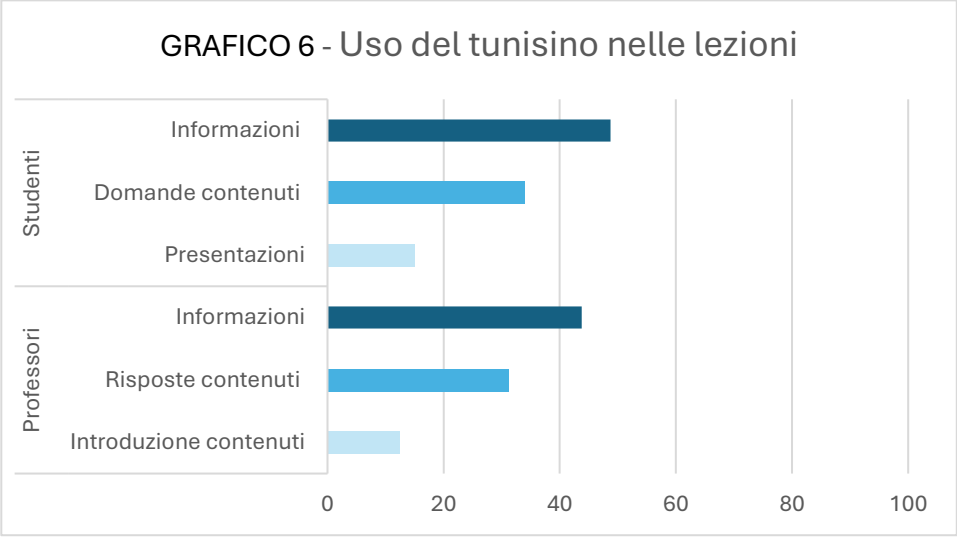
In riferimento alle lezioni in lingua araba, nelle risposte alle domande [43.P] e [43.S][213] dei questionari (GRAFICO 6), gli informanti hanno indicato di usare prevalentemente, e in alcuni casi esclusivamente, l'arabo standard in situazioni comunicative che presentano un grado elevato di pianificazione, quali l'introduzione di contenuti da parte dei professori e le presentazioni in classe da parte degli studenti. Nelle sequenze caratterizzate da un grado maggiore di spontaneità e di interazione risulta invece un uso maggiore dell'arabo colloquiale tunisino, in particolare nelle conversazioni relative ad aspetti pratici e di tipo organizzativo e, dunque, non strettamente legate ai contenuti oggetto d'insegnamento:

[43.P] Quanto frequentemente usi il tunisino per

a. Introdurre contenuti didattici
c. Rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
d. Dare informazioni pratiche

[43.S] Quanto frequentemente usi il tunisino per

d. Fare una presentazione in classe
a. Fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
b. Chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso



[213] La numerazione [43.P] e [43.S] si riferisce al quesito numero [43] presente rispettivamente nei questionari somministrati ai professori e agli studenti. I dati riportati nel grafico si riferiscono alle lezioni in lingua araba.

Una tendenza simile è stata riscontrata anche per le lezioni in altre lingue, sebbene l'arabo e il francese sembrino essere le lingue d'istruzione con le quali si verifica in modo più consistente il passaggio all'arabo colloquiale tunisino.[214]

In riferimento alle lezioni in lingua araba, l'uso dell'arabo standard per l'introduzione dei contenuti emerge anche dalle interviste agli informanti, tra cui si riportano i seguenti estratti:

> C.P: أنا أستعمل... كل المدرّسين في اختصاصي يستعملون اللغة العربية الفصحى لأنها اللغة الرسمية التي ينبغي أن تدرّس بها
>
> Io uso… Tutti gli insegnanti della mia specializzazione usano la lingua araba *fuṣḥā* perché è la lingua ufficiale in cui dev'essere insegnato.

> F.P: في الدرس عليك أن تستخدم، يعني، أن تستعمل اللغة العربية الفصحى. هذا أمر طبيعي لأنك في وضع أكاديمي
>
> Durante la lezione devi utilizzare, voglio dire, [devi] usare la lingua araba *fuṣḥā*. Questo è naturale perché sei in una situazione accademica.

All'interno delle interviste entrambi i docenti specificano, successivamente, di usare l'arabo colloquiale tunisino per 'aprire parentesi' e discutere di argomenti collaterali alle lezioni:

> C.P: أحيانا نرجع إلى اللغة العامية [...] لنفتحَ أقواسا أو لكي نتحدّث في أشياء بجانب الدرس
>
> A volte torniamo alla lingua *ʿāmmiyya* [...] per aprire parentesi o per parlare di cose collaterali alla lezione.

> F.P: [...] حتى لو وقعت استثنائات في بعض الأحيان، لأن ذلك يكون خارج الدرس
>
> […] Anche se a volte si verificano delle eccezioni, [è] perché quello è al di fuori della lezione.

[214] Data la limitatezza del campione, la tendenza riportata è puramente indicativa; un fenomeno simile, tuttavia, è stato notato anche durante l'osservazione partecipante.

Usi simili sono stati riportati anche da A.P ed L.S nei seguenti estratti:

A.P: يمكن أن أتحدث ونفتح أقواس بالدارجة

Posso parlare e aprire parentesi in *dārija*

L.S: أي ساعات نستعملوه في الدرس، كي نفتحوا أقواس في الدرس، نحكيوا بالدارجة، إنو الحوار يكون حوار مفتوح، فإنو نرجعوا إنو نحكيوا كان بالدارجة وإلا نحكيوا في خارج الدرس

Sì, a volte lo usiamo nella lezione, per aprire parentesi nella lezione, parliamo in *dārija*; se il dialogo è un dialogo aperto, allora torniamo a parlare solo in *dārija*, o [se] parliamo al di fuori dalla lezione.

Da alcuni passaggi delle interviste emerge, inoltre, come le pratiche linguistiche all'interno delle lezioni siano influenzate dagli ambiti d'uso della *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale e dal grado di formalità che il ricorso all'una o all'altra varietà contribuisce a creare tra i partecipanti. In riferimento alle pratiche linguistiche degli studenti, A.P attribuisce l'uso del tunisino all'interno delle lezioni a una mancata separazione tra il contesto accademico e la vita quotidiana:

A.P: لا يفصلون بين الحياة العامة، بين خارج القسم وداخل القسم، يعني... لما يكون الطالب في قاعة الدرس، فأنه بشكل غير واعي يستعمل الدارجة، لأنو في حياتو اليومية، في كل الأوقات هو يستعمل العربية الدارجة، لا يستعمل العربية الفصحى

[Gli studenti] non separano la vita generale, tra fuori dall'aula e dentro l'aula, voglio dire… Quando lo studente è nell'aula della lezione, usa inconsciamente la *dārija*, perché nella sua vita quotidiana, in qualunque momento usa l'arabo *dārija*, non usa l'arabo *fuṣḥā*.

Quanto alla scelta del docente, C.P sottolinea come l'arabo standard, in quanto lingua ufficiale, contribuisce a mantenere un rapporto più distaccato con gli studenti, mentre l'uso dell'arabo colloquiale può servire per creare una sensazione di vicinanza:

C.P: أحيانا إذا أردنا نوعا ما أن نقرب أكثر من الطالب، فنستعمل العامية لأنها تجعل... يعني... الفصحى تجعل، لأنها لغة رسمية، تجعل العلاقة بين الأستاذ والطالب علاقة رسمية. أحيانا لنكسّر هذه القاعدة نستعمل اللغة الدارجة أو اللغة العامية.

A volte, se vogliamo avvicinarci di più allo studente, usiamo l' *ʿāmmiyya* perché rende… Voglio dire… La *fuṣḥā* rende, perché è una lingua formale, rende il rapporto tra il professore e lo studente un rapporto formale. A volte, per infrangere questa regola, usiamo la lingua *dārija* o la lingua *ʿāmmiyya*.

In tale prospettiva, il ricorso al tunisino può essere associato anche all'espressione di sentimenti quali, ad esempio, la rabbia:

> C.P: [...] أو أحيانا حتى لكي نعبّرَ عن غضبنا اتجاه الطلبة نستعمل أحيانا اللغة العامية
>
> [...] Oppure, a volte, per esprimere la nostra rabbia nei confronti degli studenti, usiamo a volte la lingua *ʿāmmiyya*.

In una delle risposte aperte alla domanda [56][215] del questionario, è stato, inoltre, riportato:

> Q-P-ing: استخدام اللهجة التونسية في السياق التعليمي يمكن اللجوء إليه أحيانا لجدب انتباه الطالب إلى المعلومة (التحفيز)
>
> L'uso della *lahja* tunisina nel contesto educativo può talvolta essere utilizzato per attirare l'attenzione dello studente sulle informazioni (la motivazione).

L'arabo colloquiale tunisino può essere usato, all'interno delle lezioni, anche per fini pedagogici, come riportato da alcuni informanti nelle interviste:

> F.S: يحكيلنا بالعربية الفصحى ومعناتها كي باش يفسّرلنا، بعد، باش يفسّر، باش يوضّحلنا، يفسّر، يحكيلنا باللغة الدارجة التونسية، لتفسير المعلومة
>
> [Il professore] ci parla in arabo *fuṣḥā* e, cioè, quando ci spiega, dopo, per spiegare, per chiarirci, spiega, parla nella lingua *dārija* tunisina, per spiegare l'informazione

[215] Si riporta di seguito il testo della domanda [56]: "Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso del tunisino nel contesto accademico?". Le risposte alle domande aperte dei questionari, menzionate nel capitolo, sono precedute dalla lettera Q ('questionario), seguita da P ('professore') oppure S ('studente'), dalle prime tre lettere della lingua, o lingue, di insegnamento o studio, e, se necessario, da un numero utilizzato per distinguere questionari relativi a persone con ruolo e lingue di insegnamento o studio analoghi.

A.P: عندما نتحدّث في أفكار متعلّقة بالدرس لنشرحها ونفسّرها، فهنا تدخل الدارجة: يمكن أن أبسّط الأفكار بالدارجة، باللهجة التونسية... العربية الدارجة وليس بالعربية الفصيحة [...] ولكن في غالب الأحيان، عندما نفسّر الوثائق وأفسّر بعض الأفكار المتعلّقة بالدرس، تكون بالعربية الفصحى... وأحيانا نخرج إلى العربية الدارجة حتى نبسّط الفكرة للطلبة ويفهموها.

Quando parliamo delle idee relative alla lezione, per illustrarle e spiegarle, è qui che entra la *dārija*: posso semplificare le idee in *dārija*… Nella *lahja* tunisina, l'arabo *dārija*, e non in arabo *fuṣḥā*. […] Ma la maggior parte delle volte, quando spiego i documenti e spiego alcune idee relative alla lezione, è in arabo *fuṣḥā*… E a volte usciamo [e passiamo] alla *dārija* per semplificare l'idea per gli studenti affinché la capiscano.

F.P: [...] الدارجة، يعني، فيها بعض الأمثال أو الحكام التي نلجأ إليها في بعض الأحيان، يعني، نادرة، لتبسيط، لتبسيط الفكرة وليس باتخاذ هذا النمط لتعبير على أنه مثال

La *dārija*, voglio dire, ha alcuni proverbi o modi di dire a cui ricorriamo a volte, voglio dire, raramente, per semplificare, per semplificare l'idea, e non affinché questo sia preso come modello di espressione, come esempio [da imitare].

L'impiego dell'arabo colloquiale tunisino per la comprensione e il chiarimento dei contenuti è stato segnalato anche nelle risposte al quesito [56] del questionario, come illustrato di seguito:

Q-P-ara/fra: تستعمل اللهجة التونسية لتبليغ المعلومة وشرحها شفاهيئا

La *lahja* tunisina viene usata per trasmettere informazioni e spiegarle oralmente.

Q-S-ara1: تكريس مزيد من الفهم والتوضيح

Consolidare maggiore comprensione e chiarimento.

Q-S-ara/fra: أحيانا استعمال اللهجة التونسية في السياق التعليمي تساهم في الفهم الصحيح

A volte l'uso della *lahja* tunisina nel contesto educativo contribuisce a una corretta comprensione.

Q-S-ara2: لفهم المحتويات

Per la comprensione dei contenuti.

Q-S-ara3: L'utilisation du dialecte est efficace pour la compréhension dans le contexte académique

L'uso del dialetto è efficace per la comprensione nel contesto accademico.

Anche all'interno delle lezioni universitarie, infine, nelle sequenze in arabo colloquiale tunisino si osserva la presenza di caratteristiche ascrivibili all'arabo standard e ad altre lingue presenti nel repertorio dei parlanti, come sarà illustrato nei capitoli 5 e 6 e come emerge dal seguente passaggio dell'intervista di A.P:

A.P: [...] لكن في اللهجة التونسية أو اللغة الدارجة، نستعمل كل شيء، يعني، كلمات فرنسي على إيطالي على إنقليزي على عربي [...]

[…] Ma nella *lahja* tunisina o lingua *dārija*, usiamo tutto, cioè parole [del] francese, italiano, inglese, arabo […].

Capitolo 5: La lingua araba nelle lezioni universitarie

Le pratiche linguistiche nelle lezioni universitarie possono essere influenzate da diversi fattori legati all'ideologia dei parlanti e al ruolo che svolgono nell'evento comunicativo, così come all'argomento discusso e alla funzione retorica e pedagogica di una specifica sequenza o frase all'interno della lezione. Nei corsi la cui lingua ufficiale d'insegnamento è l'arabo, l'alternarsi di momenti caratterizzati da maggiore o minore formalità e spontaneità porta all'uso di caratteristiche ascrivibili all'arabo standard e all'arabo colloquiale, oltre al materiale linguistico da esse condivise. Il capitolo si propone di esplorare le funzioni retoriche e pedagogiche associate all'uso dell'arabo standard e/o dell'arabo colloquiale tunisino all'interno del *corpus* analizzato rilevando, altresì, alcune delle caratteristiche ricorrenti nel parlato degli informanti.

5.1 Sequenze monologiche

Le sequenze monologiche sono solitamente associate all'uso di un registro alto, contenente elementi lessicali inerenti ai linguaggi specifici delle rispettive aree di studio. Se per alcuni parlanti tali sequenze si realizzano attingendo quasi esclusivamente alle risorse del proprio repertorio linguistico ascrivibili all'arabo standard, per altri le sequenze monologiche si configurano come un continuo alternarsi di caratteristiche linguistiche della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale, che vedono spesso un uso di linguaggio specifico in arabo standard affiancato a elementi lessicali in arabo colloquiale tunisino, o inserito, talvolta, in enunciati con tratti fonologici e morfo-sintattici tipici di quest'ultimo. Si riportano, a titolo esemplificativo, gli estratti (1-4), contenenti sequenze monologiche delle lezioni F, C, T e A:[216]

[216] Negli estratti riportati nel capitolo 5, il corsivo è usato, con funzione puramente indicativa, per segnalare le caratteristiche dell'arabo colloquiale, mentre, ove presente, la sottolineatura è usata per indicare elementi lessicali ascrivibili ad altre lingue. Si precisa, tuttavia, che alcune forme sono comuni sia all'arabo standard che all'arabo colloquiale tunisino. Le singole caratteristiche, per gli estratti (1-4), saranno analizzate nel dettaglio nei sottoparagrafi successivi. Come convenzione, in tutti gli estratti riportati in questo capitolo, il corsivo è impiegato esclusivamente per segnalare il materiale linguistico del tunisino non condiviso con l'arabo standard, salvo i casi in cui quest'ultimo presenti tratti fonologici riconducibili all'arabo colloquiale, quali l'eliminazione del colpo di glottide o la contrazione delle vocali brevi (eccetto quelle in posizione finale). Le parole in arabo standard aventi, rispettivamente, le realizzazioni [ðˤ], [ʒ] ed [eː] per i fonemi /*ḍ*/ /*j*/ e /*ā*/, così come le varianti non standard delle vocali brevi, quali il suono [e] per le vocali /*a*/ e /*i*/ e il suono [o] per la vocale /*u*/, non sono state, invece, contrassegnate come forme colloquiali. Si segnala, inoltre, che i verbi aventi la morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino sono stati contrassegnati in

1) F.P: masʔalat naʃʔat el-ħadaːθa ʔaw t-takawwun yaʕniː el-fikriː l-ħadaːθiː ka-yaʕniː fikr yuʔassis li-maʕrifateyn (.) maʕrifateyni (.) maʕrifat el-ʔaʕalaː wa maʕrifat el-ʔinseːn (.) yaʕniː heːðaː at-taʔsiːs al-ʒadiːd yaʕniː keːn qad sabiqa-hu ʕamalun taħðˤiːriː (.) haːðaː l-ʕamal at-taħðˤiːriː kaːna qad tamma ʕalaː maraːħil taːriːxiya (.) *heːði:* l-maraːħil et-taːrixiyya yumkin ʔan nutˤliqa ʕaley-haː (.) yaʕniː (.) tˤeyyib (.) ʔazmeːn el-ħadaːθa (.) ʔazmeːn el-ħadaːθa liʔann-*u:* ʔazmeːn el-ħadaːθa taʕuːd wa tarʒaʕ bi-naː ʔila: al-qarn eθ-θaːmin ʕaʃar *ʔilli: huwa* ʕasˤer en-nahðˤa […] ʕindamaː naquːl ʕaser en-nahðˤa wa maː tˤalaħ min ʕasˤer maː yusammaː bi-l-ʔisˤlaːħ (.) an-nahðˤa wa l-ʔisˤlaːħ xariːtˤaːn fiː maːðˤin ħeːyʔa li-naʃʔat el-ħadaːθa (.) el-ħadaːθa qult (.) tuʔassis li-maʕrifa fiː ʔufuq el-ʔinsaːniyya (.) yaʕniː (.) taʒid la-haː (.) yaʕniː (.) waðˤʕan wa taʒid la-haː rakiːzatan liʔann-*u:* el-ʔamr yataʕallaq bi-maʕrifat el-ʔinseːn (.) yaʕniː bi-ʃaklin ʒiðriː li-tˤ-tˤabiːʕa (.) wa heːðaː l-ħulm keːna qad beyyana ʕan Dekart (.) ʕindamaː ʔakkada (.) yaʕniː (.) ʔanna að-ðeːt al-ʕaːrifa hiya al-ʔinsaːn allaðiː sa-yusˤbiħ sayyiʔan wa meːlika li-tˤ-tˤabiːʕa (.) wa huwa kaðelika man ʕakkada ʔanna atˤ-tˤabiːʕa leysat heːdiʔa ʕalaː ʁiraːr yaʕniː Galilé (.) yaʕniː hunaː laː budda: ʔan nuʃiːr ʔilaː haːðaː at-takeːmul beyna al-fikr al-ʕilmiː wa l-fikr al-falsafiː.

«La questione della nascita della modernità, o della sua formazione, riguarda il pensiero moderno in quanto tale, ovvero come fondamento di due conoscenze (.) due conoscenze (.) la conoscenza dell'alto e la conoscenza dell'essere umano (.) ovvero, questa fondazione nuova era stata preceduta da un lavoro preparatorio (.) tale lavoro preparatorio si era svolto attraverso diverse fasi storiche. *Queste* fasi storiche possiamo definirle (.) ossia (.) dunque (.) le epoche della modernità (.) le epoche della modernità *in quanto* le epoche della modernità risalgono e ci riconducono al diciottesimo secolo, *che è* l'epoca della Nahḍa […] Quando parliamo dell'epoca della Nahḍa e di ciò che è seguito alla fase che viene chiamata 'la riforma' (.) la Nahḍa e la riforma sono due mappe del passato che hanno preparato il terreno per la nascita della modernità. La modernità, [come] dicevo, fonda una forma di conoscenza entro l'orizzonte dell'umanità (.) ossia (.) trova per sé, voglio dire, una collocazione e trova per sé un fondamento *perché* la

corsivo, mentre ove presenti morfemi separati (ad esempio, i pronomi personali suffisso) in arabo colloquiale, è stato segnalato in corsivo unicamente l'elemento in questione. L'articolo determinativo *al-*, infine, è stato considerato insieme alla parola a cui si lega.

questione è legata alla conoscenza dell'essere umano (.) ossia, in modo radicalmente legato alla natura. E questo sogno era già emerso con Cartesio, quando affermò (.) dunque (.) che è il soggetto conoscente è l'essere umano che diventerà padrone e possessore della natura. Ed è sempre lui ad aver affermato che la natura non è calma, a differenza di quanto sostenuto, voglio dire, da Galileo (.) ossia, qui è necessario sottolineare questa complementarità tra il pensiero scientifico e quello filosofico.»

2) C.P: an-nasˁsˁ yuθi:ru qaðˁa:ya: ʒuzʔiyya (.) yuθi:ru qaðˁa:ya: ʒuzʔiyya (.) wa hiya qaðˁiyyat ʕale:qat ed-di:n bi-(.)at-taħdi:θ wa bi-n-nahðˁa […] wa taħdi:dan ʕala:qatu el-ʔisla:m bi-(.) at-taħdi:θ ʔaw an-nahðˁa (.) *he:ði:* rubbama: al- (.) yaʕni: huna:ka sardiyya de:xil sardiyya […] as-sardiyya l-kubra: hiya ʔann-*u:* ħamlat Bonapart kana:t hiya muntˁalaq an-nahðˁa al-ʕarabiyya (.) wa la:kin huna:ka sardiyye:t ʔuxra: ʒuzʔiyya de:xil sardiyya (.) wa hiya ʔanna al-ʔisla:m la: yumkinu-hu ʔan yaku:na marʒiʕan li-t-taħdi:θ (.) ʔaw masˁdaran li-(.) li-t-taħdi:θ bi-sˁu:ra ʕa:mma wa taħdi:dan li-r-raʔsma:liyya […] *taʕrifu:* ʔanna an-nahðˁa al-ʔu:ru:bbiyya badaʔat bi-l-ʔisˁla:ħ ad-di:ni: […] wa al-ʔisˁla:ħ ad-di:ni: ʔadda: ʔila: an-nahðˁa al-ʔu:ru:biyya (.) ka-ʔanna-hum yattahimu:na-hu (.) bi-ʔanna ma: ħasˁala fi: ʔu:ru:bba: huwa nefsu-hu ma: ħasˁala ʕinda l-muslimi:n (.) ʕamaliyyat ʔisqa:tˁ ðˁamniyyan ʔanna ðˁuru:f al-ʔu:ru:bbiyyn taxtalif ʕan ðˁuru:f al-muslimi:n (.) saweyyata beyna-huma: (.) *ʕandama:* yasʔal*u:* ʕan es-suʔa:l es-se:dis (.) ħawla iħtime:l wuʒu:d ħuðˁu:r *pro:testa:ntiyya* wa ʔisla:miyya wa raʔsma:liyya (.) bi-maʕna: ka-ʔanna-ka ʔanta naqqalta ma: ħasˁala fi: ʔu:ru:bba: tatˁbi:q-ha: *ʕanda* l-muslimi:n (.) nefs el-ʕaqla:niyya (.) liʔann-*u: naħki: ʕala:* ar-raʔsma:liyya (.) *naħki: ʕala:* l-ʕaqla:niyya (.) tanðˁi:m el-ʕamal wa qi:ma-t el-ʕamal wa qi:ma-t el-waqt (.) *he:ði:* kullu-ha: ʕaʃya:ʔ ʕaqla:niyya.

«Il testo solleva questioni parziali (.) solleva questioni parziali (.) che sono la questione del rapporto della religione con (.) la modernizzazione e la Nahḍa […] E, in particolare, il rapporto dell'Islam con (.) la modernizzazione o la Nahḍa. *Questa*, forse, è il, voglio dire, c'è una narrazione dentro una narrazione […] La narrazione principale è *che* la campagna di Bonaparte sia stata il punto di partenza della Nahḍa araba (.) tuttavia, esistono altre narrazioni parziali all'interno di una

narrazione (.) e sono che l'Islam non può costituire un riferimento per la modernizzazione (.) o una fonte per (.) per la modernizzazione in generale, e in particolare per il capitalismo […] *Sapete* che il Rinascimento europeo ebbe inizio con la Riforma religiosa […] E la Riforma religiosa condusse al Rinascimento europeo (.) è come se lo accusassero (.) del fatto che ciò che accadde in Europa sia lo stesso di quanto accaduto ai musulmani (.) un processo di trasposizione, ignorando che le condizioni degli europei sono diverse da quelle dei musulmani (.) si è posta una sorta di equivalenza tra i due [contesti]. *Quando chiedono* della sesta domanda (.) relativa alla possibilità di una presenza di un *protestantesimo*, [di] un islamismo e [di] un capitalismo (.) ossia, è come avessi trasferito quanto accaduto in Europa applicandolo *ai* musulmani (.) la stessa logica (.) *perché parlo del* capitalismo (.) *parlo della* razionalità (.) [dell'] organizzazione del lavoro, [del] valore del lavoro e [del] valore del tempo (.) *Queste* sono tutte cose razionali.»

3) T.P: qaːma bi-qatli waːlidi-hi wa maʒmuːʕatin min al-ʔusra al-ħaːkima *mteːʕ-uː* (.) *w* ʔakbar xatˁaʔ qaːm *biː-h* (.) *ʔinn-uː maː-aʕtˁaː-ʃ qiːma li-l-xatˁar ʔilliː deːhim ad-dawla mteːʕ-uː huwa al-xatˁar eʃ-ʃiːʕiː* (.) *w* xasˁsˁatan fawra *quddeːm-haː* (.) *w ʔinn-uː huwa kiːmaː* ðakkartu-hu ʕabd-allaː qaːma bi-ʒamaʕa el-ʔansˁaːr l-qabiːlat kuteːmaʕa (.) *w tmakken ʔinn-uː* yaʒamaʕ ʒeyʃ (.) *ʔilliː huwa maʕneːt-haː beːʃ iːheːʒim* bi-hi ed-dawla al-ʔaʁlabiyya (.) *w feː-haː maʕneːt-haː tmakken* ʔisqaːtˁ ed-dawla *haːðiya* (.) *w l-quwa mteːʕ-haː* (.) *w zeːda tðakkruː* qulnaː ʔinna *weld-uː* keːn yaʕlem bi-l-xatˁar […] *huwa el-weːħid mteːʕ-uː keːn maʕneːt-haː* ʕaskariː (.) *ʕand-uː* ħinka *kbiːra w* keːn yaʕrif el-xatˁar fiː l-ħuduːd *mteːʕ-uː w* keːn *iːstaʕadd* (.) *w muʃ ʔilliː* qaːm bi-*qatl-uː (.) w keːn f-eːʃ leːhiː*.

«Uccise suo padre e un gruppo della *sua* famiglia regnante. E il più grande errore che commise *fu quello di non dare importanza al pericolo che minacciava il suo Stato*, [che] *è il pericolo sciita, e* soprattutto quando questo si presentò *apertamente. E che, come* ha ricordato ʿAbd Allāh, egli radunò i sostenitori della tribù di Kutāma, *e riuscì a* mettere insieme un esercito *con il quale, cioè, avrebbe attaccato* lo Stato Aghlabide, *e in questo, cioè, è riuscito a* rovesciare *questo* Stato (.) *e la sua forza, cioè*. *Ricordate anche* [che] abbiamo detto che *suo* figlio era

consapevole del pericolo. *Lui il suo era militare (.) ha grande* abilità *e* conosceva il pericolo nei *suoi* confini, *e* si stava *preparando* (.) *e non che lo uccise* (.) *e lui era preso a fare chissà che*.»

4) A.P: kullu l-ʔumaraːʔ al-ʔaʁaːliba (.) min *mye w tleːθa w θmaniːn* (.) *ʔarbaʕ w θmaːniːn* (.) ʔilaː *mitiːn w sitta w tisʕiːn* (.) yaʕniː taqriːb ʔakθar min *mye w ʕaʃra sniːn* (…) *mye w ʕaʃra sniːn* (.) kullu l-ʔumaraːʔ l-ʔaʁaːlba (.) danaːniːr-hum kaːnat fiː ʃaklin weːħid (.) lam taxtalef danaːniːr el-ʔumaraːʔ *al-ʔaʁaːlba* (.) fiː *heːðiː* l-mudda (.) *kiː iːʒiːw l-faːtˁimiyyiːn* (.) kull xaliːfa *ʕand-uː* namatˁ xaːsˁsˁ (.) *ʕand-uː* ʃakl *w ʕand-uː* tasˁmiːmun xaːsˁsˁ bi-nuquːdi-hi (.) *ʔaħnaː tawwa nʃuːfuː hneː* ((indica il foglio con le immagini delle monete)) *heːðiː* danaːniːrun min að-ðaħab (.) ʔamma: ad-daraːhim min al-feðˁðˁa nefsa *ʃey* (.) *eʃ-ʃakel ʔilliː mawʒuːd fiː d-diːnaːr nalquː-h fiː d-draːhim* (.) fiː fatrati nefs al-xaliːfa (.) ʔiðan (.) wa fatrati xilaːfat el-faːtˁimiyyiːn (.) fatra *mutatˁawwra* ʒiddan wa muzdahera ʕalaː l-mustawaː l-fanniː (.) xilaːfa li-kulli l-fataraːti s-seːbiqa l-ʔuxraː (.) *w* l-muʕazz (.) sawaːʔ kaːnet el-ʔamawiyya wa l-ʕabbaːsiyya wa l-ʔamawiyya fiː (.) fiː l-ʔandalus fiː qurtˁuba (.) yaʕniː el-faːtˁimiyyuːna kaːnuː mutameyyiziːna fiː l-mustawaː al-fanniː (.) wa l-xulafeːʔ *huːmaː* ʔasˁħaːbu *heːðiː l-ʔafkaːr* (.) hum alleðiːna ʔiðan yuːħuːna ʔilaː l-ʕommeːl wa ʔilaː el-fanneːniyyiːn yaʕniː naqeʃ (.) ʔaw istiʕmeːl ʔaw (.) iʕtimeːd tˁabaʕ ʔaw namatˁ ʒadiːd.

«Tutti gli emiri Aghlabidi, dal *centottantatré* (.) *ottantaquattro* (.) fino al *duecentonovantasei* (.) ossia [per] circa più di *centodieci anni* (…) [per] *centodieci anni*, tutti gli emiri Aghlabidi (.) i loro dinari avevano un'unica forma. I dinari degli emiri *Aghlabidi*, in *questo* periodo, non variavano. *Quando arrivarono i Fatimidi*, ogni califfo *ha* uno stile proprio: *ha* una forma e una progettazione specifica per la propria moneta. *Noi ora vediamo qui* (.) ((indica il foglio con le immagini delle monete)) (.) *questi* sono dinari in oro. Per quanto riguarda i dirham, in argento, stessa *cosa* (.) *la forma che è presente nel dinaro la troviamo nei dirham* (.) nel periodo dello stesso califfo. Dunque, (.) il periodo dei califfi fatimidi è un periodo molto *sviluppato* e fiorente dal punto di vista artistico, in contrasto con tutti i periodi precedenti, che fossero Omayyadi, Abbasidi, o anche gli Omayyadi di al-Andalus, a Cordoba. Ossia, i Fatimidi si distinguevano

a livello artistico, e i califfi stessi *sono* gli ideatori di *queste* innovazioni [lett. i proprietari di queste idee] sono loro che, dunque, ispirano i lavoratori e ispirano gli artisti, ossia, a incidere o (.) adottare una stampa o stile nuovo.»

Mentre negli estratti (1) e (2), i parlanti attingono quasi esclusivamente alle risorse ascrivibili all'arabo standard, nelle sequenze monologiche riportate negli estratti (3) e (4) vi è un ricorso più frequente all'arabo colloquiale tunisino, che si manifesta sia nella giustapposizione di enunciati o segmenti quasi interamente ascrivibili all'una o all'altra varietà, che nell'uso di caratteristiche dell'arabo colloquiale e della *fuṣḥā* all'interno di un medesimo enunciato, talvolta interessando rispettivamente specifici livelli di analisi.

5.1.1 Caratteristiche linguistiche

Com'è possibile osservare negli estratti (1) e (2), anche quando le sequenze sono realizzate ricorrendo prevalentemente all'arabo standard, alcune caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino emergono nelle pratiche linguistiche degli informanti. Oltre all'assenza, parziale o totale, del vocalismo breve finale, alla presenza delle realizzazioni [ʒ] e [ðˁ] per i fonemi /*j*/ e /*ḍ*/ e del processo di *imāla*,[217] i parlanti includono, in diversi momenti delle lezioni, ulteriori elementi ascrivibili all'arabo colloquiale tunisino, quali:

- Il dimostrativo femminile singolare *hāḏī*;
- La morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino;
- I pronomi personali suffisso *-ū* e *-h* per la terza persona singolare;
- I numeri in arabo colloquiale tunisino.

5.1.1.1 Dimostrativi

Il sistema di dimostrativi in arabo standard comprende forme quali *hāḏā* per il maschile singolare, *hāḏihi* per il femminile singolare e *hāʾulāʾi* per il plurale, usati per indicare

[217] Tali caratteristiche sono tipiche dell'arabo standard parlato in Tunisia e tra queste, in particolare, le realizzazioni [ʒ] e [ðˁ] per i fonemi /*j*/ e /*ḍ*/ sono presenti in tutte le occorrenze del *corpus* analizzato. Tali tratti potrebbero rientrare nel concetto di *empirical standard* discusso da Gunvor Mejdell in riferimento all'arabo (si veda il paragrafo 1.1.3).

prossimità, e *ḏālika* per il maschile singolare, *tilka* per il femminile singolare e *ūlāʾika* per il plurale, usati per indicare lontananza, per i quali, in arabo colloquiale tunisino, si usano rispettivamente *hāḏā* (o *hāḏaya*), *hāḏī* (o *hāḏiya*) e *hāḏūma* per la prossimità, e *hāḏāka*, *hāḏīka* e *hāḏūkum* per la lontananza.[218] Quanto alla posizione all'interno della frase, in arabo standard i dimostrativi precedono il sostantivo determinato a cui si riferiscono, mentre in arabo colloquiale tunisino sono generalmente posposti (Durand 2007:253-254).

Nel *corpus* analizzato, il dimostrativo femminile singolare *hāḏī* occorre sia come *mubtadaʾ* nelle frasi nominali (2a) che seguito da sostantivi determinati (1a; 4a; 4b), anche in enunciati che altrimenti sarebbero interamente in arabo standard (1a; 4a), oltre che in enunciati misti (4b) e in arabo colloquiale tunisino. A differenza degli altri dimostrativi dell'arabo colloquiale tunisino non condivisi con l'arabo standard, che occorrono nel *corpus* solo in posizione posposta, *hāḏī* è usato anche in posizione anteposta rispetto ai sostantivi a cui si riferisce.[219] Si vedano, a tal proposito, i seguenti passaggi degli estratti (1), (2) e (4):[220]

> 1a) ***heːðiː*** l-maraːħil et-taːrixiyya yumkin ʔan nutˁliqa ʕaleyha (.) yaʕniː (.) tˁeyyib (.) ʔazmeːn el-ħadaːθa.
> «***Queste*** fasi storiche possiamo definirle (.) ossia (.) dunque (.) le epoche della modernità.»

> 2a) ***heːðiː*** kullu-haː ʕaʃyaːʔ ʕaqlaːniyya.
> «***Queste*** sono tutte cose razionali.»

> 4a) fiː ***heːðiː*** l-mudda
> «In *questa* fase»

[218] In arabo standard vi sono, inoltre, i dimostrativi di vicinanza e di lontananza al duale.
[219] In particolare, quando usato in enunciati in arabo standard, *hāḏī* non occorre mai in posizione posposta rispetto al sostantivo determinato al quale si riferisce.
[220] Negli esempi riportati nei sottoparagrafi 5.1.1.1, 5.1.1.2, 5.1.1.3 e 5.1.1.4, il grassetto è usato in corrispondenza delle rispettive caratteristiche oggetto di analisi, mentre negli estratti del paragrafo 5.1.2 serve per indicare le funzioni presentate.

4b) wa l-xulafeːʔ *huːmaː* ʔasˁħaːbu ***heːðiː*** *l-ʔafkaːr*
«E i califfi stessi *sono* gli ideatori di ***queste*** innovazioni [lett. i proprietari di queste idee].»

Oltre ad essere usato in posizione preposta, il dimostrativo *hāḏī* può seguire i sostantivi plurali inanimati (1a; 2a; 4b), conformandosi alle regole grammaticali della *fuṣḥā* relative all'accordo dei plurali inanimati (si veda il paragrafo 2.1.2) e comportandosi, dunque, come il dimostrativo dell'arabo standard *hāḏihi*.[221]

5.1.1.2 Morfologia flessiva

Il sistema verbale dell'arabo è caratterizzato dall'impiego di prefissi e suffissi, riportati, in riferimento alla *fuṣḥā* e all'arabo colloquiale Tunisi, nella TABELLA 1 del paragrafo 2.1.2. Nella coniugazione dei verbi in arabo standard vi sono, inoltre, la seconda e terza persona duale, assenti nelle varietà di arabo colloquiale, e la distinzione di genere alla seconda persona singolare e alla seconda e terza persona plurale, che non è presente nell'arabo colloquiale di Tunisi. Nelle ricerche condotte sull'arabo misto, è stato osservato come la morfologia flessiva dell'arabo colloquiale sia usata dai parlanti anche in verbi i cui lessemi appartengono all'arabo standard o al lessico condiviso dalle due varietà (Bassiouney 2009; Boussofara-Omar 1999; Eid 1988). In particolare, nel contesto tunisino, tale fenomeno è stato documentato da Naima Boussofara-Omar (1999) nello studio sul *code-switching* nei discorsi dell'ex presidente Habib Bourguiba.

L'uso di morfologia flessiva in arabo colloquiale tunisino è presente anche in alcune sequenze monologiche realizzate quasi interamente in arabo standard, di cui si riportano le seguenti occorrenze dell'estratto (2):[222]

[221] L'uso di *hāḏī* anziché *hāḏihi* potrebbe essere riconducibile al fatto che si tratti di una caratteristica poco saliente e che, di conseguenza, non sia percepito come un passaggio all'arabo colloquiale tunisino. Tale ipotesi ha trovato riscontro anche nel corso dell'osservazione partecipante: in una conversazione informale con un professore di lingua araba dell'Ateneo, infatti, quest'ultimo aveva osservato che tale uso si verifica, a suo avviso, senza che i parlanti ne siano consapevoli, proprio in quanto simile alla forma standard.
[222] Gli estratti riportati nel paragrafo 5.1.1.2 sono seguiti dalle rispettive glosse. I prefissi e i suffissi dei verbi sono, pertanto, separati dalle rispettive radici mediante un trattino, a differenza dei restanti esempi riportati nell'elaborato.

2b) taʕrif-***uː*** ʔanna an-nahðˁa al-ʔuːruːbbiyya […]
Sapere-***2M.PL. PRF*** che DET-Rinascimento DET-europeo
«***Sapete*** che il Rinascimento europeo […]»

2c) *ʕandamaː* yasʔal - ***uː*** ʕan es-suʔaːl es-seːdis
Quando.REL chiedere-***2M.PL. PRF*** su DET-domanda DET-sesto
«*Quando* ***chiedono*** della sesta domanda.»

In entrambi gli esempi riportati, i lessemi sono comuni all'arabo standard e all'arabo colloquiale tunisino, mentre la morfologia flessiva, avente il suffisso *-ū* per la seconda e la terza persona plurale, è ascrivibile all'arabo colloquiale tunisino. Sia il verbo *ʿarafa* ('sapere') che il verbo *saʾala* ('chiedere') presenti nell'estratto (2) sono, inoltre, realizzati con la fonologia dell'arabo standard.[223]

La morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino occorre anche in verbi aventi lessemi ascrivibili esclusivamente alla *fuṣḥā*, come nell'estratto (5), in cui per il verbo 'studiare' è usato il lessema dell'arabo standard *darasa*, con il prefisso *n-* dell'arabo colloquiale tunisino:

5) L.P: ʔenaː ***ne -*** dres el-istitˁraːd fiː r-risaːla
io ***1SG. IPFV***-studiare DET-digressione in DET-epistola
«[…] io ***studio*** la digressione nell'epistola.»

Nel *corpus* vi sono, inoltre, occorrenze in cui verbi che, pur avendo lessemi e prefissi e/o suffissi della *fuṣḥā*, presentano caratteristiche morfologiche dell'arabo colloquiale tunisino, quali la mancanza del duale (6) e del femminile plurale nei verbi di seconda persona (7; 8; 9) per i quali sono usati i prefissi e suffissi del maschile plurale.[224]

[223] Il verbo *saʾala* ('chiedere') è seguito dalla preposizione *ʿan*, tipica della *fuṣḥā*, mentre il verbo *ʿarafa* ('sapere') è seguito dalla particella *anna*, anch'essa in arabo standard (si veda il paragrafo 1.2.1).
[224] Se per i verbi all'imperativo (6; 7) il suffisso è comune sia all'arabo standard che all'arabo colloquiale tunisino, i suffissi *-tum* e *- ūna* per la seconda persona plurale del perfetto e dell'imperfetto sono ascrivibili esclusivamente all'arabo standard.

6) A.P: ʔiðan daqqiq - **u**: heːðihi el-ʔawsˁaːf
dunque controllare-**2M.PL.IMP** DEM.F.SG DET-descrizione.PL
«Dunque, controllate queste descrizioni.»

7) C.P: tafaðˁðˁal-**u**:
prego-**2M.PL.IMP**
«Prego»

8) S.P: nasey **- tum** ?
dimenticare-**2M.PL.IMP**
«Avete dimenticato?»

9) F.P: ta-ʕrif -**u**:**na** ʒayyidan ʔanna […]
2-sapere-**M.PL.IPFV** bene che
«Sapete bene che […]»

Come sarà illustrato nel paragrafo 5.2, in riferimento alla presa di turno, un ulteriore aspetto relativo alla morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino, presente nel *corpus*, è la mancanza di distinzione di genere alla seconda persona singolare.

5.1.1.3 Pronomi personali suffisso

I pronomi personali suffisso in lingua araba sono usati alla fine di un vocabolo e possono indicare un complemento, diretto o indiretto, o formare un *iḍāfa* (Veccia Vaglieri & Avino 2010:74-75). Il sistema di pronomi personali suffisso dell'arabo colloquiale tunisino differisce dall'arabo standard per la mancanza di distinzione di genere alla seconda persona singolare e alla seconda e terza persona plurale, oltre all'assenza del duale. Per la terza persona maschile singolare, inoltre, nell'arabo colloquiale di Tunisi sono usati i

pronomi personali suffisso *-ū* e *-h* (Marçais 1950a:215), [225] mentre in arabo standard è usato il suffisso *-hu*.

Nelle lezioni universitarie analizzate, i pronomi personali suffisso di terza persona singolare maschile *-ū* e *-h*, in arabo colloquiale tunisino, possono seguire tanto un sostantivo, quanto un verbo in arabo standard,[226] come nei seguenti estratti di sequenze monologiche realizzate quasi interamente in *fuṣḥā*:

10) L.P: al-manheʒ […] allaði: istaxraʒne:***-h*** min al-maqa:ma huwa qa:bil ʔan yutabbaqa ʕala: kulli l-ʔadab el-ʕarabi: el-qadi:m.
«Il metodo […] ***che*** abbiamo estrapolato dalla maqāma è applicabile a tutta la letteratura araba classica.»

11) L.P: ʔibn***-u:*** qad taħasˁsˁala ʕala: at-tawħi:d ʕala: ʕilm at-tawħi:d.
«***Suo*** figlio aveva acquisito l'unità, la scienza dell'unità [divina].»

Il suffisso *-ū* occorre, inoltre, a seguito delle particelle *anna* e *liʾanna*, [227] come nei seguenti passaggi degli estratti (1) e (2):

1b) ʔazme:n el-ħada:θa **liʔann-*u:*** ʔazme:n el-ħada:θa yaʕni: taʕu:d wa tarʒaʕ bi-na: ʔila: al-qarn eθ-θa:min ʕaʃar.
«Le epoche della modernità ***in quanto*** le epoche della modernità, voglio dire, risalgono e ci riconducono al diciottesimo secolo.»

1c) taʒid la-ha: (.) yaʕni: (.) waðˁʕan wa taʒid la-ha: raki:zatan **liʔann-*u:*** el-ʔamr yataʕallaq bi-maʕrifat el-ʔinse:n.
«Trova per sé, voglio dire, una collocazione e trova per sé un fondamento, ***perché*** la questione è legata alla conoscenza dell'essere umano.»

[225] A seconda che segua una consonante o una vocale lunga (si veda il paragrafo 2.1).
[226] Oltre a occorrere a seguito di verbi, sostantivi e preposizioni in arabo colloquiale tunisino o condivise da entrambe le varietà.
[227] Ascrivibili all'arabo standard e assenti in arabo colloquiale tunisino.

2d) as-sardiyya l-kubra: hiya **ʔann-*u:*** ħamlat Bonapart kana:t hiya muntˁalaq an-nahðˁa al-ʕarabiyya.
«La narrazione principale è ***che*** la campagna di Bonaparte sia stata il punto di partenza della Nahḍa araba.»

2e) **liʔann-*u:*** *naħki: ʕala:* ar-raʔsma:liyya.
«***Perché*** *parlo del* capitalismo.»[228]

Come menzionato nel sottoparagrafo precedente in merito alla morfologia flessiva dei verbi, infine, anche nei pronomi personali suffisso è, talvolta, assente la distinzione di genere nei pronomi personali alla seconda persona singolare e plurale.

5.1.1.4 Numeri

Tra le caratteristiche ricorrenti dell'arabo colloquiale tunisino presenti nelle lezioni universitarie vi è anche la realizzazione dei numeri. Si veda, ad esempio, il seguente passaggio della sequenza monologica riportata nell'estratto (4):

4c) kullu l-ʔumara:ʔ al-ʔaʁa:liba (.) min ***mye w tle:θa w θmani:n*** (.) ***ʔarbaʕ w θma:ni:n*** (.) ʔila: ***miti:n w sitta w tisʕi:n*** (.) yaʕni: taqri:b ʔakθar *min* ***mye w ʕafra*** *sni:n* (…) ***mye w ʕafra*** *sni:n* (.) kullu l-ʔumara:ʔ *l-ʔaʁa:lba* (.) dana:ni:r-hum ka:nat fi: ʃaklin we:ħid (.) lam taxtalef dana:ni:r el-ʔumara:ʔ al-ʔaʁa:lba.

«Tutti gli emiri Aghlabidi, dal ***centottantatré*** (.) ***ottantaquattro*** (.) fino al ***duecentonovantasei*** (.) ossia [per] circa più di ***centodieci*** *anni* (…) [per] ***centodieci*** *anni*, tutti gli emiri *Aghlabidi* (.) i loro dinari avevano un'unica forma. I dinari degli emiri Aghlabidi, in *questo* periodo, non variavano.»

[228] Nella frase riportata, tuttavia, non è possibile stabilire con certezza se il prefisso *n-* del verbo "*naħki:*" sia attribuibile alla prima persona singolare in arabo colloquiale tunisino, oppure alla prima persona plurale in arabo standard (si veda la tabella 1 del capitolo 2).

L'impiego dei numeri in arabo colloquiale tunisino ricorre, nel *corpus*, anche in alcune sequenze di lettura, com'è possibile osservare nel seguente estratto:

12) C.S1: ((legge la ricerca svolta)) […] maʒalla ***ʕafriːn*** ʒuzʔ ***weːħid w θmaniːn*** (.) ʕadad ***ʔiħdeːf*** [...] maʒalla ***tleːθa*** *w* ***ʔarbaʕ*** fasˁl ***tisʕamye w sabʕa w θmaːniːn*** **[…]** maʒalla ***θlotʕaːf***.

«((legge la ricerca svolta)) […] rivista ***venti***, parte ***ottantuno*** (.) numero ***undici*** […] rivista ***tre*** *e* ***quattro***, virgola, ***novecento ottantasette*** […] rivista ***tredici***.»

Il ricorso ai numeri in arabo colloquiale, all'interno delle lezioni universitarie, era stato documentato anche da Parkinson presso l'Università di Dar al-Ulum (Cairo), dove un professore che usava quasi esclusivamente l'arabo standard, passava all'arabo colloquiale per enunciare le date (si veda il paragrafo 2.3.3). Si segnala, infine, che, come sarà mostrato nel paragrafo 6.2.1, nelle sequenze in arabo colloquiale tunisino i numeri sono talvolta espressi in francese.

5.1.1.5 Fraseologia e lessico

Nelle sequenze monologiche, anche quando i parlanti fanno un impiego frequente dell'arabo colloquiale tunisino, vi sono caratteristiche tipiche dell'arabo standard, quali il lessico, spesso afferente al linguaggio specialistico legato all'argomento trattato, e la fraseologia.

In merito a quest'ultima, nell'estratto (3) è possibile notare come, nonostante T.P ricorra in più occasioni all'arabo colloquiale tunisino, vi sia un uso estensivo della costruzione *qāma bi-*, tipica dell'arabo standard 'moderno' (si veda il paragrafo 1.1.2). *Qāma bi-* compare sia in frasi in arabo standard sia in enunciati misti o enunciati che altrimenti sarebbero interamente in arabo colloquiale tunisino, come nelle seguenti occorrenze dell'estratto (3):

3a) **qa**ːma **bi**-qatli waːlidi-hi wa maʒmuːʕatin min al-ʔusra al-ħaːkima *mteːʕ-uː*.
«Uccise [lett. ha **condotto** l'uccisione di] suo padre e [di] un gruppo della *sua* famiglia regnante.»

3b) *w* ʔakbar xatˁaʔ **qa**ːm ***biː-h*** […]
«E il più grande errore *che* **ha commesso**.»

3c) *w ʔinn-uː huwa kiːmaː* ðakkartu-hu ʕabd-al-llaː **qa**ːm**a bi**-ʒamaʕa el-ʔansˁaːr l-qabiːlat kuteːmaʕa
«*E che, come* ha ricordato ʿAbd Allāh, egli radunò [lett. **fece** il raduno de]i sostenitori della tribù di Kutāma.»

3d) *w muf ʔilliː* **qa**ːm **bi-**qatl-*uː* (.) *w keːn f-eːf leːhiː*.
«*E non è che lo uccise* [lett. **condusse** *la sua* uccisione] (.) *e lui era preso a fare chissà che*.»

Nelle occorrenze presentate, *qāma bi-* è attestata sia con vocalizzazione breve finale che in forma apocopata. In un caso, inoltre, la preposizione *bi-* è realizzata con il corrispettivo in arabo colloquiale tunisino *bī-*, seguita dal pronome personale suffisso di terza persona singolare *-h*, anch'esso in arabo colloquiale tunisino.

Tra gli elementi fraseologici dell'arabo standard presenti nelle sequenze monologiche delle lezioni analizzate vi sono anche espressioni quali *ḍaraba maṯal* ('fare un esempio'), *min ḍimn* ('tra', 'nell'ambito di'), *inṭilāqan bi-* ('a partire da'), e *fī al-āwina al-aḫīra* ('recentemente', 'negli ultimi tempi'). La presenza di elementi fraseologici riconducibili all'arabo standard è attestata anche in corrispondenza dell'apertura di sequenze monologiche, annunciando il passaggio ad un momento della lezione caratterizzato da un grado maggiore di formalità.[229]

Quanto al lessico, nelle lezioni universitarie sono presenti termini tecnici in arabo standard, solitamente afferenti ai rispettivi linguaggi specialistici delle materie oggetto d'insegnamento, il cui uso è attestato tanto in sequenze in arabo standard, quanto in sequenze miste o quasi interamente in arabo colloquiale tunisino. In alcuni casi, si tratta

[229] In due occasioni della lezione G, in particolare, G.P conclude delle digressioni per permettere a G.S1 di presentare la propria ricerca. In entrambe le occasioni, nonostante negli enunciati immediatamente precedenti faccia ricorso all'arabo colloquiale tunisino, G.P cede il turno a G.S1 usando l'espressione '*laki al-kalima*' ('a te la parola'), propria dell'arabo standard.

di elementi lessicali o diciture per le quali non esiste un equivalente in arabo colloquiale tunisino, come nel seguente passaggio dell'estratto (3):

> 3e) *w feː-haː maʕneːt-haː tmakken* **ʔisqaːtˁ ed-dawla** *haːðiya.*
> «*E in questo, cioè, è riuscito a* **rovesciare** *questo* **Stato**.»

In altri casi, invece, per gli elementi lessicali in arabo standard, usati dai parlanti, esistono dei lessemi o espressioni in arabo colloquiale tunisino aventi il medesimo significato, come nel passaggio (3g), in cui T.P usa il verbo '*istaʿadda*', in arabo standard, anziché la costruzione '*ḥaḍḍar rūḥ-ū*', in arabo colloquiale tunisino:

> 3g) *w* keːn yaʕrif el-xatˁar fiː l-ħuduːd *mteːʕ-uː w* keːn ***iːstaʕadd***.
> «*E* conosceva il pericolo nei *suoi* confini, *e* si stava ***preparando***.»

Nell'esempio (3g), inoltre, il verbo '*istaʿadda*', nonostante abbia un lessema dell'arabo standard, presenta la contrazione della vocale breve /*a*/ nel prefisso *ya-*, tipica dell'arabo colloquiale tunisino. Al di fuori del lessema '*istaʿadda*', dell'arabo standard, l'enunciato è realizzato ricorrendo a elementi dell'arabo colloquiale tunisino o condivisi da entrambe le varietà.

Vi sono poi casi in cui i lessemi appartenenti all'arabo standard e al tunisino sono impiegati con significati differenti: mentre il tunisino è usato per veicolare significati generici, i lessemi della *fuṣḥā* sono usati con significati specifici afferenti ai linguaggi settoriali delle discipline trattate. È questo il caso, ad esempio, del termine in arabo colloquiale tunisino *flūs* ('denaro', 'soldi'), impiegato nel *corpus* per riferirsi in modo generico al denaro, mentre il corrispettivo in arabo standard *nuqūd* è usato esclusivamente come termine tecnico per le monete. Un'ulteriore distinzione emerge nell'uso del sostantivo *dīnār*, che, pur essendo condiviso dalle due varietà, quando usato per riferirsi a specifiche valute, presenta il plurale in arabo standard *danānīr* ('dinari'), anziché *dinārāt* (forma tipica dell'arabo colloquiale tunisino).

Se in alcuni casi elementi lessicali in arabo standard presentano caratteristiche fonetiche o morfologiche dell'arabo colloquiale tunisino, in altri si osserva, al contrario, l'impiego

di forme pienamente standard, inclusa la presenza dell'*iʿrāb*, anche laddove il resto della frase contiene diversi elementi in arabo colloquiale tunisino (13):[230]

13) A.P: *ki: i:ʒi:w l-faːtˁimiyyiːn* (.) kull xaliːfa *ʕand-u:* namatˁ xaːsˁsˁ (.) *ʕand-u:* ʃakl *w ʕand-u:* tasˁmiːm**un** xaːsˁsˁ bi-nuquːd**i**-hi (.) *ʔaħna: tawwa nʃuːfu: hne:* […]
«*Quando arrivarono i Fatimidi*, ogni califfo *ha* uno stile proprio: *ha* una forma e una progettazione specifica per la propria moneta. *Noi ora vediamo qui* […]»

Nel *corpus* analizzato, vi sono, inoltre, lessemi della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale le cui realizzazioni differiscono solo per il vocalismo breve. Tali elementi lessicali occorrono, talvolta, in arabo colloquiale tunisino anche all'interno di enunciati o sequenze in arabo standard, come nei seguenti passaggi della sequenza monologica riportata nell'estratto (2):[231]

2f) ka-ʔanna-ka ʔanta naqqalta maː ħasˁala fiː ʔuːruːbba: tatˁbiːq-ha: ***ʕanda*** l-muslimiːn.
«Ossia, è come avessi trasferito quanto accaduto in Europa, applicandolo ***ai*** musulmani.»

2g) ***ʕandama:*** *yasʔal:* ʕan es-suʔaːl es-seːdis (.) ħawla iħtimeːl wuʒuːd ħuðˁuːr *proːtestaːntiyya* wa ʔislaːmiyya wa raʔsmaːliyya.
«***Quando*** *chiedono* della sesta domanda (.) relativa alla possibilità di una presenza di un *protestantesimo*, [di] un islamismo e [di] un capitalismo.»

In alcuni casi, la differenza nella realizzazione fonetica di elementi lessicali dell'arabo standard sembra, inoltre, essere legata all'influenza delle lingue straniere dalle quali derivano i concetti espressi, com'è possibile osservare nella parola 'protestantesimo' dell'estratto (2g), realizzata con il fonema /*p*/.

[230] Nell'estratto (13), il grassetto è usato per segnalare la presenza di *iʿrāb*.
[231] Occorrenze simili sono presenti nel *corpus* anche per le parole *miṣr* ('Egitto') e *minṭaqa* ('regione', 'area'), realizzate rispettivamente: *maṣr* e *manṭiqa*.

5.1.2 Funzioni dell'arabo 'misto'

Nelle sequenze monologiche, i parlanti possono alternare l'uso di linguaggio generico e specifico, ad esempio, per introdurre un termine tecnico associato a un concetto (14) o per riformulare un termine di alta densità informativa, mediante il ricorso al linguaggio generico, (15), in quelle che possono essere classificate come 'parafrasi dall'alto al basso' (si veda il paragrafo 2.3.3):

14) A.P: dawe:ʔir xatˤtˤiyya (.) *nsammu:*-ha: ħalaqa:t.
«Cerchi lineari (.) li *chiamiamo* anelli.»

15) G.S1: nudrat el-miye:h (.) el-miye:h en-ne:qisˤa.[232]
«La scarsità dell'acqua (.) l'acqua insufficiente.»

Le parafrasi dall'alto al basso possono, inoltre, consistere nell'esplicitazione di concetti tramite esempi inerenti alla vita quotidiana (16) o nella presentazione di sintesi e conclusioni di quanto enunciato (17), a cui può essere associato l'uso di un registro colloquiale:

16) S.P: […] beynama: fann er-ra:p *w* fann el-hawa:miʃ (.) fann eʃ-ʃe:riʕ (.) wa tˤabʕan wa naħnu al-ħamdu li-l-lle:h (.) kull ma: yunsˤaqu ʔila: aʃ-ʃe:riʕ fi: θaqa:feti-na: mubtaðal (.) **fann e-ʃe:riʕ ʔaklat ʃ-ʃe:riʕ *kle:m* eʃ-ʃe:riʕ (.) *ħamdu-l-lah* ya rabbi: (.) ħatta: *kle:b* eʃ-ʃawe:riʕ (.) ħatta: *kle:b* eʃ-ʃawe:riʕ miski:na *(.) fhmna:* he:ða:ʔ li-ðelika ʔanna nisbata al-fanni *li*-ʃ-ʃe:riʕ fi:-*h* nawʕan me: al-ibtiðe:l wa at-taħqi:r.
«[…] mentre l'arte del rap *e* l'arte dei margini (.) l'arte di strada (.) e ovviamente, e noi, grazie a Dio (.) tutto ciò che viene associato alla strada, nella nostra cultura, è volgare: **l'arte di strada, il cibo di strada, il *linguaggio* di strada (.) *grazie a Dio* mio Signore (.) persino *i cani* di strada (.) persino *i cani* di strada, poverini** *(.) abbiamo capito* questo? Per questo, l'associazione dell'arte *alla* strada è in qualche modo legata alla volgarità e al disprezzo.»

[232] Nell'estratto (14), i lessemi sono in arabo standard, mentre, tanto la coniugazione del verbo '*nusammā*', quanto il pronome personale suffisso *-h* sono in arabo colloquiale tunisino. Nell'estratto (15), invece, la riformulazione dell'espressione '*nudrat al-miyāh'*, avviene mediante l'uso della costruzione '*al-miyāh al-nāqiṣa*', formata da lessemi condivisi dalla *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale tunisino.

17) L.P: wa huwa ʃeːʕir min ʔahli l-fukeːha (…) ʃuʕaraːʔ keːnuː *haːðuːmaː* neːs *maʃneː-haː* muðˁħikiːn yaʕniː *yuðˁħikuː* an-neːs liʔanna-hum yaʕniː yafʕaluːna al-behʒa wa l-ʔiðˁħaːk (.) yuðˁħikuːna l-muluːk yuðˁħikuːna (.) *maʃrufiːn* bi-heːðaː l-ʔamr (.) kamaː ħaddaθt-kum ʕan el-beːy fiː tuːnes kaːna la-hu ʃeːʕir muðˁaħħik el-beːy huwa ʃeːʔir (.) ʃeːʔir muðˁaħħik el-beːy keːnet ***xidmat-uː*** **ʕamalu-hu** (.) ismu-hu muðˁaħħik el-beːy.

«Ed è un poeta dell'umorismo (…) poeti, *loro* erano così: persone, *cioè*, comiche, voglio dire, *facevano ridere* la gente perché portavano gioia e risate. Facevano ridere i re, facevano ridere (.) erano *conosciuti* per questo (.) Come vi ho raccontato del Bey in Tunisia: aveva un poeta comico del Bey (.) un poeta comico del Bey, era ***il suo lavoro*****, il suo lavoro** (.) si chiama comico del Bey.»

Nell'estratto (16), dopo aver detto che l'arte di strada, nella cultura di riferimento, non gode dello stesso prestigio associato ad altre forme d'arte, enfatizza il fatto che tutto ciò che è legato alla strada è considerato negativamente, fornendo una serie di esempi, nei quali passa dall'arabo standard all'arabo colloquiale tunisino.[233] Mentre nell'estratto (17), dopo aver spiegato e ribadito il concetto, ripete il finale sia in tunisino che in arabo standard, per poi concludere la frase in *fuṣḥā*.[234] Il passaggio dall'una all'altra varietà per enfatizzare il finale di un discorso è presente anche nell'estratto (18), in cui T.P, per spiegare le conseguenze di quanto introdotto in tunisino, passa all'arabo standard:

[233] Il sostantivo *šāriʿ*, in particolare, è comune sia all'arabo standard che all'arabo colloquiale tunisino ed è preceduto dapprima dal sostantivo *fann*, anch'esso condiviso dalle due varietà, con cui forma un sintagma genitivale sintetico, e, successivamente, da *akla*, in arabo standard, e da *kalām* che presenta caratteristiche fonologiche dell'arabo colloquiale tunisino, anch'esse in annessione con la parola *šāriʿ*. L'espressione *kalām al-šāriʿ* è poi seguita da un enunciato interamente in arabo colloquiale tunisino e dalla domanda retorica '*fahimnā hāḏā*?', avente caratteristiche fonologiche dell'arabo colloquiale tunisino (si veda il paragrafo 5.2), a cui segue una ripresa del discorso in arabo standard.

[234] Nell'estratto (17) vi sono, inoltre, alcune caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino inserite in enunciati quasi interamente in arabo standard, quali il suffisso di terza persona plurale *-ū* nel verbo *yuḍḥikū*, il dimostrativo *hāḏūma*, la mancanza di *iʿrāb* in *maʿrūfīn*, e il riformulatore *maʿnā-hā*. Quest'ultimo, in particolare, ricorre frequentemente anche in frasi in arabo standard, anche nella variante *maʿnāt-hā*. In alcune occorrenze, tuttavia, è utilizzato il corrispettivo in arabo standard *yaʿnī*, all'interno di enunciati in arabo colloquiale tunisino.

18) T.P: *huwa* yaʕrif *beːʃ tʒiː* esˁ-sˁiraːʕaːt […] *mbiːn* es-sunna *w* ʃ-ʃiːʕa (.) *haːðeːka ʕaleːʃ* **ibtaʕada ʕan madi**ː**nati-hi min ʒadi**ː**d**.
«*Lui* sa *che arriveranno* i conflitti […] *tra* i sunniti *e* gli sciiti (.) *è per questo che* **si allontanò nuovamente dalla sua città**.»

L'arabo colloquiale tunisino è, inoltre, usato nelle sequenze monologiche per ribadire o specificare un aspetto di quanto già esposto. Si vedano, a tal proposito, i seguenti passaggi degli estratti (1) e (2) e l'estratto (19):

1d) […] ʔilaː al-qarn eθ-θaːmin ʕaʃar ***ʔilliː huwa*** ʕasˁer en-nahðˁa.

«[…] al diciottesimo secolo, ***che è*** l'epoca della Nahḍa.»

2e) **liʔann-*uː naħkiː ʕalaː*** ar-raʔsmaːliyya.

«***Perché parlo del*** capitalismo.»

19) C.P: taʁyiːr el-ʔafkaːr huwa ka-at-taʁyiːr al-ʒywluːʒiː (.) yaʕniː yalzamu-hu waqt tˁawiːl li-yataʁeyyar (.) ***beːʃ iːʁeyyiruː*** **fikra** (.) laː budda min waqt tˁawiːl li-key nuʁeyyira-haː (.) miθla at-taʁeyyur al-ʒywluːʒiː.[235]
«Il cambiamento delle idee è come il cambiamento geologico (.) ossia, richiede molto tempo per cambiare (.) ***affiché cambino*** **un'idea** (.) è necessario molto tempo per poterla cambiare (.) come il cambiamento geologico.»

Come menzionato nel paragrafo 2.3.2, infine, studi condotti sulle lezioni universitarie al di fuori dei Paesi arabofoni hanno evidenziato che nelle sequenze monologiche in cui si parla in presenza dell'oggetto spiegato, vi è una tendenza a usare enunciati sintatticamente semplici e con un alto uso di deittici. In una situazione di diglossia come quella presente

[235] Nel sintagma "beːʃ iːʁeyyiruː fikra", mentre la costruzione con *baš* è tipica dell'arabo colloquiale tunisino e il sostantivo *fikra* è condiviso da entrambe le varietà, il verbo *yuġayyir* è formato dal lessema *ġayyara*, in arabo standard, e dalla morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino.

nel contesto tunisino, tale tendenza può coincidere con il ricorso all'arabo colloquiale, com'è possibile osservare nel seguente passaggio dell'estratto (4) in cui A.P mostra le immagini delle monete:

> 4d) ***ʔaħna: tawwa nʃu:fu: hne:*** ((indica il foglio con le immagini delle monete)) *he:ði:* dana:ni:run min að-ðaħab.
>
> «***Noi ora vediamo qui*** ((indica il foglio con le immagini delle monete)) *questi* sono dinari in oro.»

5.2 Sequenze dialogiche

Nel *corpus* analizzato, le sequenze contraddistinte da un maggior grado di spontaneità e interazione tendono a presentare con maggiore frequenza tratti tipici di un registro colloquiale. Nelle sequenze dialogiche si osserva, pertanto, un uso di caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino, che può interessare tutti i livelli linguistici o soltanto alcuni di essi.

5.2.1 Presa di turno

Tra le funzioni ricorrenti a cui è generalmente associato l'uso dell'arabo colloquiale tunisino vi è la presa di turno. Anche all'interno delle lezioni in cui i professori attingono prevalentemente all'arabo standard, infatti, caratteristiche dell'arabo colloquiale emergono nei momenti in cui viene ceduto il turno agli studenti, sia esso per permettere loro di rispondere o per sollecitare una risposta a un quesito, oppure affinché inizino o riprendano sequenze in cui leggono o presentano le ricerche svolte. Sia nel parlato di S.P che nel parlato di C.P, caratterizzati da un ampio uso dell'arabo standard, sono presenti passaggi all'arabo colloquiale tunisino che riguardano tanto il livello fonologico quanto la morfologia flessiva, in corrispondenza del passaggio di turno.

1) S.P: limeːðaː iʕtabarnaː al-muqaːraba al-marxiyya li-d-diːn hiya min ðˤimn paradigm el-ʕawlama? (.) ((S.S1 alza la mano)) (.) ***tfaðˤðˤal***.
«Perché abbiamo considerato l'approccio marxista alla religione all'interno del paradigma della globalizzazione? (.) ((S.S1 alza la mano)) (.) ***Prego***.»

2) C.P: wa tˤariːqat el-ʕamal huwa ʔann-iː ʔukallifu tˤaːlibateyni ʔaw tˤaːlibeyni bi-ʔinʒaːz en-nasˤsˤ θumma yaʕriðˤaːni ʕamala-humaː wa baʕada ðeːlika yatimmu en-niqaːʃ wa al-taʕliːq ʕalaː an-nasˤsˤ (.) ***ʔey tfaðˤðˤal*** (…) ((C.S1 inizia a leggere))
«E il modo di lavorare è che io assegno a due studentesse o due studenti di redigere un testo, poi presentano il loro lavoro e successivamente vi è la discussione e il commento riguardo al testo (.) ***Sì, prego*** (…) ((C.S1 inizia a leggere)).»

Negli esempi riportati, S.P e C.P cedono il turno affinché S.S1 risponda al quesito posto (1) e C.S1 inizi a leggere il riassunto del testo, preparato antecedentemente alla lezione (2). In entrambi gli estratti è possibile osservare una contrazione del sistema vocalico tipica delle varietà di arabo colloquiale magrebine in corrispondenza con la fine del turno dei docenti. Pur rivolgendosi a due studentesse (S.S1 e C.S1), nel verbo all'imperativo con funzione esortativa '*tafaḍḍal*', non è presente, né nel parlato di S.P (1), né nel parlato di C.P (2), il suffisso *-ī* del femminile singolare, come previsto dalla morfologia flessiva dell'arabo standard, coincidendo, pertanto, con una realizzazione ascrivibile all'arabo colloquiale tunisino della capitale, in cui il genere alla seconda persona dei verbi non è marcato.[236] Tanto nell'estratto (1), quanto nell'estratto (2), inoltre, gli enunciati immediatamente precedenti presentano caratteristiche lessicali e fonologiche tipiche dell'arabo standard,[237] incluse, nell'estratto (2), la morfologia flessiva e la presenza quasi totale dell'*iʿrāb* tipiche della *fuṣḥā*.

L'espressione "tfaðˤðˤal", realizzata con fonologia e morfologia flessiva dell'arabo colloquiale tunisino, è usata anche per sollecitare la presa di turno, come nell'estratto (3), in cui si inserisce, sotto forma di inciso, in una frase con caratteristiche dell'arabo

[236] Mentre è marcato in altre aree del Paese (si veda 2.1). Il passaggio al tunisino è, inoltre, reso ancora più esplicito dall'uso dell'affermazione '*ay*' ('sì', in arabo colloquiale tunisino), che precede '*tafaḍḍal*'.
[237] Eccetto la parola '*paradigm*' dell'estratto (1).

standard,[238] compresa la fonologia e la morfologia flessiva, presente nei verbi '*tuʾminīna*' e '*lā tuʾminīna*' al *muḍāriʿ marfūʿ*, immediatamente successivi all'imperativo '*tafaḍḍal*' in arabo colloquiale. Una funzione simile è presente nel parlato di S.P. anche nell'estratto (4), in tale caso, tuttavia, il verbo all'imperativo con funzione esortativa "tafaðˁðˁaliː" è realizzato con la fonologia e la morfologia flessiva dell'arabo standard, mentre, ad avere caratteristiche morfologiche e fonologiche dell'arabo colloquiale tunisino, è il verbo immediatamente successivo, anch'esso all'imperativo, "tkallem" ('parla').[239]

3) S.P: hal fiʕlan ʔann-*uː* ʃ-ʃeytˁaːn yatadaxxalu (...) ***tfaðˁðˁal*** (…) tuʔminiːna ʔaw laː tuʔminiːna?
«È vero *che* il diavolo entra (…) ***prego*** (…) [ci] credi o non [ci] credi?»

4) S.P: **tafaðˁðˁali**: *tkallem*.
«**Prego**, *parla.*»

Nel parlato di studenti e docenti è, inoltre, usata l'affermazione in arabo colloquiale tunisino *ay* ('sì'), in corrispondenza dell'inizio (5) o della fine del turno (6), separata dal resto della frase mediante una pausa breve. Il resto del turno può comprendere prevalentemente caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino (6) o dell'arabo standard (5). Come mostrato in riferimento all'esortazione "tfaðˁðˁal", anche "ʔey", può occorrere alla fine del turno dei professori, per permettere o sollecitare la presa di parola da parte degli studenti in sequenze di tipo domanda e risposta, o per permettere l'inizio o la ripresa di sequenze monologiche in cui gli studenti leggono o presentano testi somministrati dai docenti o ricerche svolte dagli studenti stessi antecedentemente alla lezione.

[238] Incluse le vocali brevi finali nei verbi, oltre a caratteristiche fonologiche dell'arabo standard, mentre il pronome personale suffisso *-ū* in "ʔann-uː" è l'unico elemento dell'arabo colloquiale presente nel resto nell'estratto.
[239] Il verbo "tkallem" dell'estratto (4) presenta una contrazione del sistema vocalico breve sulla prima radicale ed è privo della *-ī* del femminile singolare, coincidendo, pertanto, con la forma dell'arabo colloquiale tunisino.

5) C.S1: ((legge))
C.P: yaʕni: huna:ka fikra ʔawwaliyya ʔann-*u:* l-ʔadye:n fi:-ha: ʔabʕa:d raʔsma:liyya (.) yaʕni: fi:-ha: manhaʒiyya raʔsma:liyya (.) ***ʔey***
C.S1: ((legge))
C.P: ʔiðan el-ʔamru yaħta:ʒu ʔila: dira:se:t yaħta:ʒu ʔila: ʔamθila (.) ʔila: tatˁbi:q li-key nuθbita ʔiðan ðelika (.) ***ʔey***
C.S1: ((legge))
C.S1: «((legge))»
C.P: «Dunque, c'è un'idea primaria *che* le religioni hanno dimensioni capitaliste (.) ossia hanno una metodologia capitalista (.) ***sì***»
C.S1: «((legge))»
C.P: «Quindi la questione ha bisogno di studi (.) ha bisogno di esempi, di applicazione affinché lo si possa accertare (.) ***sì***»
C.S1: «((legge))»

6) G.S1: ***ʔey*** (.) faqatˁ al-ʔalwe:n *hakka: ʔalfi:n w ʕafri:n ʔalfi:n wa:ħid w ʕafri:n* nisbat et-taʁyi:r (.) *ki:f ki:f ʔalfi:n w iθni:n w ʕafri:n* el-ʔiħsˁa:ʔiye:t.
«***Sì*** (.) solo i colori, così, duemila e venti, duemila e ventuno, percentuale di cambiamento (.) stessa cosa duemila e ventidue le statistiche.»

Quando usato all'inizio del turno, '*ay*' [ʔey] permette di riprendere quanto detto dall'interlocutore nel turno immediatamente precedente per ribadire il concetto in esso espresso (7) o aggiungere un commento o una precisazione (8):

7) C.P: ma: huwa l-fikr allaði: yatamanna:-*h* al-yasa:r bi-sˁu:ra ʕa:mma?
C.S1: al-iʃtira:kiyya
C.P: ***ʔey*** (.) al-iʃtira:kiyya sˁaħi:ħ (.) al-yasa:r iʃtira:ki: […]
C.P: «Qual è l'ideale *a cui* ambisce la sinistra in generale?»
C.S1: «Il socialismo»
C.P: «***Sì*** (.) il socialismo, giusto (.) la sinistra è socialista […]»

8) F.P: yumkin el-ħadiːθ hunaː ʕalaː ʔanna el- (...)
F.S3: ħadeːθa
F.P: el-ħadeːθa yaʕniː (.) la-haː
F.S3: taftaqid li-maðʕaːhir at-taqaddum
F.P: ***ʔey*** (.) la-haː wuʒuːh mutaʕaddida wa yaʕniː taʒellyaːt yaʕniː mutaʕaddida (.) taʕuːd ʔilaː el-ʔinsaːn
F.P: «Si può dire, qui, che il (…)»
F.S3: «Modernità»
F.P: «La modernità, vuol dire (.) ha»
F.S3: «Perde l'apparenza del progresso»
F.P: «***Sì*** (.) ha molteplici facce e, voglio dire, e manifestazioni, voglio dire, molteplici (.) che rimandano all'essere umano.»

Nelle sequenze dialogiche del *corpus* analizzato, '*ay*' occorre, infine, come riposta breve a domande in merito ai contenuti didattici (10), alla loro conoscenza (9), e a richieste di informazioni pratiche (11), nonché, più in generale, come risposta a domande di carattere non necessariamente didattico (12) e può coincidere con l'intera durata del turno (9; 11; 12), oppure occorrere all'inizio del turno (10), separato dal resto dell'enunciato da una pausa breve. Tanto le domande poste, quanto gli enunciati e i turni successivi all'occorrenza della risposta "ʔey", possono contenere caratteristiche tanto dell'arabo colloquiale tunisino, quanto dell'arabo standard.

9) S.P: taʕrafna heːðaː ʔam leː?
S.S2: ***ʔey***
S.P: «Conoscete questo o no?»
S.S2: «***Sì***.»

10) F.P: falaːsifat el-(.) el-ʔisleːm naquːl yaʕniː (.) liʔann-*uː*

F.S1: el-ʔisleːm?

F.P: ***ʔey*** (.) falaːsifat el-isleːm (.) naquːl yaʕniː (.) al-falsafa al-ʔislaːmiyya hunaː yaʕniː taʒmaʕu-hum ħasaːsiyya falsafiyya.

F.P: «I filosofi del(.)l'islam, diciamo, dunque (.) *perché*»

F.S1: «L'islam?»

F.P: «***Sì*** (.) i filosofi dell'islam (.) diciamo, dunque (.) la filosofia islamica qui, dunque, sono unite da una sensibilità filosofica.»

11) L.S1: *neːxð*-haː ʔusteːð?

L.P: ***ʔey***.

L.S1: «La *prendo* professore?»

L.P: «***Sì***.»

12) S.P: hal tuʔminiːna bi-l-maleːʔika?

S.S3: ***ʔey***

S.P: mutʔakkida? *w* bi-ʃ-ʃeytˁaːn?

S.P: «Credi negli angeli?»

S.S3: «***Sì***»

S.P: «Sicura? *E* nel diavolo?»

Nelle lezioni sono, infine, presenti sequenze monologiche legate alla spiegazione di contenuti e alla lettura o presentazione delle ricerche, nelle quali si inseriscono, talvolta, brevi interruzioni, rispettivamente da parte di uno degli studenti e del professore, finalizzate a manifestare coinvolgimento, comprensione o approvazione rispetto ai contenuti espressi nella sequenza monologica, e che consistono nell'uso dell'affermazione '*ay*' per annuire, come riportato nei seguenti estratti:

13) S.P: laħðˤa ʔena: qult ʔaʃya:ʔ tˤabi:ʕiyya (.) kull ma: yataʕallaq bi-tˤ-tˤabi:ʕa (…)
S.S3: ***ʔey***
S.P: min ʔawbiʔa (.) min zale:zil (.) min ʔey ʃeyʔ fi: tˤ-tˤabi:ʕa ʔaw ħatta: al-matˤar ʔaw l-ʒafe:f.
S.P: «Un attimo, io ho detto cose naturali (.) tutto ciò che è legato alla natura (…)»
S.S3: «***Sì***»
S.P: «Come le epidemie (.) i terremoti (.) ogni cosa nella natura, o anche la pioggia o la siccità.»

14) C.S1: ((legge))
C.P: ***ʔey***
C.S1: ((legge))
C.S1: «((legge))»
C.P: «***Sì***»
C.S1: «((legge))»

15) L.P: ʔiðan naħnu sa-nataʕa:malu maʕ al-ʔaʒne:s as-serdiyya
L.S3: ***ʔey*** ((annuisce))
L.P: be:hi: (.) el-ʔaʒne:s es-sardiyya *tqu:l* keyfa wuðˤðˤifa al-qawl al-ʔadabi: el-ʔaʒne:s es-serdiyya […]
L.P: «Quindi noi lavoreremo con i generi narrativi»
L.S3: «***Sì*** ((annuisce))»
L.P: «Ok (.) i generi narrativi *dicono* com'è stato impiegato il discorso letterario […]»

5.2.2 Dialogo didattico

Nella spiegazione di contenuti, il parlato monologico può essere interrotto da sequenze di 'dialogo didattico', in cui il professore pone domande di cui conosce già la risposta circa i contenuti esposti, rivolgendosi genericamente alla classe, o attribuendo il turno a uno specifico interlocutore (si veda il paragrafo 2.3.2). All'interno del *corpus*, le sequenze di dialogo didattico sono realizzate attraverso un uso del proprio repertorio linguistico che

comprende risorse tanto dell'arabo standard, quanto dell'arabo colloquiale tunisino, contribuendo a richiamare l'attenzione degli studenti, mettendo in risalto i punti trattati nella spiegazione e verificando, allo stesso tempo, la comprensione e l'acquisizione dei contenuti. Se da un lato, infatti, l'elicitazione è generalmente realizzata con un registro formale a cui corrispondono caratteristiche tipiche della *fuṣḥā*, le domande poste agli studenti presentano spesso una colloquializzazione che interessa uno o più livelli, come nel seguente estratto:

16) T.P: ʕabd-allaːh el-mehdiː (.) huwa ʔassasa ad-dawla al-faːtˁimiyya fiː ʔifriːqiyya *w* ʔassasa madinat el-mehdiyya (.) ***eːʃ iːtsammaːʔ***[240]
«ʿAbd Allāh Al-Mahdī (.) lui ha fondato lo stato fatimide in Ifriqiyya e ha fondato la città di Mahdiyya (.) ***come si chiama?***»

In diverse occasioni, il dialogo didattico comprende, invece, una serie di domande, talvolta aventi il medesimo significato (18), in cui è alternato l'uso dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale tunisino (17; 18), oppure consiste in una serie di turni in cui il professore pone di volta in volta domande a cui gli studenti rispondono, focalizzando l'attenzione su diversi aspetti della spiegazione (19; 20).

17) C.P: fiː heːðaː l-ittiʒaːh huːmaː Max Weber wa Tawney (.) **baʕde-huma**ː **maːða**ː **ħasˁala? Maːða**ː **ħasˁala baʕda-humaː? *ʃniya* l-fiʕl el-mawʒuːd *ʁaːdiːʔ* (…) insˁarafa (.) insˁarafa ʕan (.) ma**ː **maʕna**ː **insˁarafa ʕan (.) ʕan ʃeyʔ?**
C.S1: ibtaʕada
C.P: ibtaʕada (.) insˁarafa ʕan-hu ibtaʕada ʕan-hu.
C.P: «In questa direzione, loro [due], Max Weber e Tawney (.) **dopo loro due cosa succede? Cosa succede dopo loro due (…) *qual è il verbo presente lì?* Andò via (.) andò via da (.) cosa vuol dire andò via da (.) da qualcosa?**»
C.S1: «Si allontanò»
C.P: «Si allontanò (.) andò via da ciò, si allontanò da ciò.»

[240] A eccezione della congiunzione '*w*', l'elicitazione dei contenuti presenta caratteristiche interamente ascrivibili all'arabo standard, compreso il vocalismo breve finale nel verbo '*assasa*', in entrambe le occorrenze.

18) L.P: raːwiː ʁaːʔib wa raːwiː ʃeːhid (.) er-raːwiː el-ʁaːʔib huwa heːðaː al-mawʒuːd hunaː (…) **ħaddaθa-na**ː***ʃkuːn?*** (.) **man ħaddaθa-na**ː**?** (…) heːðaː laː naʕrifu man lakin naʕrifu ʔanna-hu (.)

L.S2: mawʒuːd.

L.P: «narratore assente e narratore testimone (.) il narratore assente è questo, quello presente qui (…) **ci parla *chi?*** (.) **Chi ci parla?** (…) questo, non sappiano chi, ma sappiamo che lui è (.)»

L.S2: «presente.»

19) C.P: **maː allaði**ː **yaʒmaʕu beyna-hum? (.) ʔilaː ʔey tayyaːr yantamuːn?**

C.S3: al-yasaːr

C.P: ʔilaː al-yasaːr (.) al-yasaːr huwa allaðiː istaqabala haːðaː al-kiteːb **(.) limaːða**ː **ħasaba raːʔi-*kum*? (…) limaːðaː ħasaba raːʔi-*kum*? (…) *eːʃ maʕneːt-haː* al-yasaːr*? (.) ma**ː **huwa l-fikr allaði**ː **yatamannaː-*h* al-yasaːr bi-sˁuːra ʕaːmma?**

C.S1: al-iʃtiraːkiyya

C.P: ʔey (.) al-iʃtiraːkiyya sˁaħiːħ (.) al-yasaːr iʃtiraːkiː[…][241]

C.P: «Cosa li accomuna? (.) a quale corrente appartengono?»

C.S3: «La sinistra»

C.P: «Alla sinistra (.) è la sinistra che ha accolto questo libro (.) **perché secondo *voi*? (…) Perché secondo *voi* (.) *cosa vuol dire* la sinistra? (.) Qual è l'ideale a cui ambisce la sinistra in generale?**»

C.S1: «Il socialismo»

C.P: «*Sì* (.) il socialismo, giusto (.) la sinistra è socialista […]»

[241] Nell'estratto (19) vi anche sono elementi dell'arabo colloquiale quali i pronomi personali suffisso *-h* per la terza persona singolare maschile e *-kum*, alla seconda persona plurale, usato per rivolgersi alle studentesse. Nell'estratto (20), invece, è possibile osservare l'uso di lessico specialistico in arabo standard, anche in segmenti realizzati quasi interamente in tunisino, e dei numeri realizzati in arabo colloquiale (si vedano a tal proposito i sottoparagrafi 5.1.1.3 - 5.1.1.5).

20) A.P: ***qadde:ʃ ʕand-na: min* tˤawq?** (...) *ʕand-na:* (.) ħawla: l-wasatˤ

A.S2: *θle:θa*

A.P: *θale:θa* ʔatˤwa:q (.) **atˤ-tˤawqu *l-ʔu:le:ni: bi-l-kull* baʕd al-wasatˤ *e:ʃ nsammu:-h?* tˤawqun?**

A.S1: tˤawqun de:xili:

A.P: tˤawq de:xili: (.) ***w ʔilli: baʕd-u:* (.) tˤawq?**

A.S1: wasatˤi:?

A.P: la: la: (.) tˤawqun ʔawsatˤ.

A.P: «***Quante* fasce *abbiamo?*** (...) *Abbiamo* (.) attorno al centro»

A.S2: «*tre*»

A.P: «*tre* fasce (.) ***la prima* fascia *in assoluto*, poi il centro, *come la chiamiamo?* Fascia?**»

A.S1: «Fascia interna»

A.P: «Fascia interna (.) ***e quella successiva* (.) fascia?**»

A.S1: «Centrale?»

A.P: «No no (.) fascia mediana.»

Come menzionato nel paragrafo 2.3.2, inoltre, alle domande poste dai docenti non seguono necessariamente delle risposte da parte degli studenti,[242] come, ad esempio, nell'estratto (21), in cui L.P fornisce le risposte alle proprie domande:

21) L.P: huna: al-beyt lam yaʕud fi:-hi ʔaθe:θ (.) **lima:ða: lam yaʕud fi:-hi ʔaθe:θ?** (.) **lima:ða:?** (…) liʔann-*u:* be:ʕ l-ʔaθe:θ (.) be:ʕ el-ʔaθe:θ (.) *ma:-ʕa:d-ʃ ʕand-u: flu:s* (.) lam yaʕud la-hu me:l (.) wa asˤbaħa yabi:ʕu l-ʔaθe:θ.

«Qua la casa non ha più mobili (.) **perché non ha più mobili? (.) Perché?** (…) *Perché* ha venduto i mobili (.) ha venduto i mobili (.) *non ha più soldi* (.) non ha più soldi (.) e si è messo a vendere i mobili.»

[242] Tali sequenze sono comunque incluse nel paragrafo dedicato alle sequenze dialogiche, e non nel paragrafo 5.1 relativo alle sequenze monologiche, in quanto, pur in assenza di una risposta da parte degli studenti, presentano caratteristiche tipiche dell'interazione.

Quanto all'uso del repertorio linguistico, nell'estratto (21), dopo aver posto le domande in arabo standard, L.P risponde alternando caratteristiche della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale tunisino. Nel passaggio "ma:-ʕa:d-ʃ ʕand-u: flu:s (.) lam yaʕud la-hu me:l", in particolare, tale strategia permette di conferire enfasi alla risposta, attraverso la ripetizione del medesimo concetto nei due sintagmi verbali giustapposti nei quali attinge, rispettivamente, alle risorse dell'arabo colloquiale e standard.

In diverse occasioni, nel parlato dei docenti, sono presenti, in seguito alla spiegazione di contenuti, domande retoriche volte ad accertarne la comprensione da parte degli studenti, a cui non segue solitamente una risposta.

22) A.P: kull xali:fa lamma: yasˁilu ʔila: l-ħukm yasˁnaʕu nuqu:dan bi-tasˁmi:min muʁayyar muxtalif ʕan tasˁmi:m en-nuqu:d es-se:biq (.) ***sˁḥi:ḥ wa-illa: le:?***
«Ogni califfo quando arriva al governo fabbrica denaro con una progettazione modificata, diversa dalla progettazione del denaro precedente (.) ***giusto o no?***»

Come mostrato nell'estratto (22), le domande retoriche sono generalmente poste in arabo colloquiale tunisino, anche quando l'enunciato immediatamente precedente è realizzato in arabo standard. Tra le domande retoriche usate con tale funzione vi sono: "fhimt?" "fhimtu:?", "be:hi:?", "fhimtu: wa-lle:?", "hakka: wa-lle:?", in arabo colloquiale tunisino, e "fhimna:?", "fhimna: he:ða:?", "wa:ðˁaħ?", "mafhu:m?", "wa:ðˁaħ he:ða:?", "mafhu:m he:ða:?" e "fhimtum?", che presentano caratteristiche lessicali e, talvolta, morfologiche ascrivibili all'arabo standard o comuni a entrambe le varietà.[243]

[243] Le domande "fhimna:?" e "fhimna: he:ða:?" hanno caratteristiche fonologiche del tunisino, mentre è assente l'interrogativo dell'arabo standard '*hal*' e il lessico è comune a entrambe le varietà. Nelle domande "wa:ðˁaħ?" e "mafhu:m?" vi sono, invece, elementi lessicali e fonologici condivisi, ma sono assenti forme interrogative quali '*hal hāḏā'* o '*hal huwa'*, tipiche dell'arabo standard. Le domande "wa:ðˁaħ he:ða:?", "mafhu:m he:ða:?" presentano, inoltre, una struttura sintattica dell'arabo colloquiale tunisino. Nella domanda "fhimtum?", infine, il lessico è condiviso, mentre la fonologia è ascrivibile all'arabo colloquiale tunisino, la morfologia corrisponde a quella dell'arabo standard (tuttavia, talvolta tale domanda è rivolta a un gruppo di studentesse) e, anche in questo caso, l'interrogativo '*hal*' è assente.

5.3 Digressioni

Oltre alle sequenze monologiche e dialogiche legate all'esposizione, la spiegazione e la discussione di contenuti didattici, sono presenti, nelle lezioni, allontanamenti momentanei dagli argomenti oggetto d'insegnamento che permettono di approfondire aspetti collaterali, esprimere commenti, e far emergere il punto di vista di professori e studenti in merito ai temi trattati. Studi esistenti sottolineano come tali funzioni siano solitamente espletate tramite il ricorso a un linguaggio più informale, tipico della comunicazione tra pari (Zorzi 1999; Lin 1990; Martin 2002), che, in contesti multilingui e diglossici, può coincidere con l'uso di codici che segnano 'vicinanza' tra i parlanti (Blom & Gumperz). Sequenze apparentemente non inerenti alle lezioni possono contribuire a esemplificare quanto presentato e renderlo più vicino agli studenti, facilitandone la comprensione e la memorizzazione da parte di questi ultimi.

In tali sequenze, le risorse presenti nel repertorio linguistico dei parlanti possono essere mobilitate, in modo più o meno consapevole, per produrre diversi effetti retorici, quali l'avvicinamento del docente e dei contenuti trattati agli studenti,[244] e la semplificazione o l'approfondimento di argomenti collaterali alla lezione.[245] Si riportano, a titolo esemplificativo due digressioni presenti nel *corpus*.

1) Scenario:	((A.P mostra le immagini delle monete di epoca islamica e legge i nomi scritti sulle monete)) A.P: […] ʕabdu l-llaːhi (.) wa ʕaliː ʔabuː l-ħasen (…) «ʿAbdu Allāhi (.) e ʿAlī Abū al-Ḥasan (…)»
Digressione:	A.P: *riːt* ʕaliː *iːquːluː-h fiː l-maʃraq* (.) *kiː yebdaː waːħed ismuː* ʕaliː (.) *eːʃ iːquːluː-l-uː* (.) *ħattaː li-tawwa* (.) *iːquːluː-ʃ* ʕaliː (.) abuː l-ħasan. A.S3: ʔabuː l-ħasan (.) *ʔey* A.P: ʔabuː l-ħasen yaʕniː l-laqab *mteːʕ-uː* ʔabuː l-ħasen (.) *kiː talqaː weːħid ismuː* ħasan *iːʕaːytuː-l-uː* ʔabuː ʕaliː (.) *ʕaleːʃ* liʔann-*uː* l-ħasan kaːna ibn-*uː* ism-*uː* ʕaliː […] *hakkaː* yaʕniː *ʕand*-hum *l-ʔesmeː* eʃ-ʃehiːra *ʔilliː* keːnet maʕ ar-rasul wa

[244] Come menzionato da C.P nell'intervista (si veda il paragrafo 4.3.2).
[245] Come menzionato da diversi informanti nelle interviste (si veda il paragrafo 4.3.2).

	ʔasˤħaːb-*uː* […] maθalan *kiː yebdaː* ism-*uː* muħammad *eːʃ iːʕaːytuː-l-uː?* A.S3: ʔabuː l-qaːsim A.P: ʔabuː l-qaːsim (.) fiː l-ʕiraːq *iːsammuː-h* ʔabuː ʒeːs (.) *maː iːʕaːytuː-l-uː-ʃ* muħammad (.) ʔabuː ʒeːs (.) *kiː iːquːluː ʔabuː ʒeːs* ism-*uː* muħammad (.) wa *heːðiː* ʕaːdatu fiː l-maʃreq ʕaːdeːt (.) *fhemt?* A.P: «*Hai visto,* ʿAlī *lo dicono nel Mashreq* (.) *quando uno si chiama* ʿAlī (.) *cosa gli dicono?* (.) *Anche adesso* (.) *non dicono* ʿAlī (.) [dicono] Abū al-Ḥasan» A.S3: «*Abū al-Ḥasan (.) sì*» A.P: «Abū al-Ḥasan, voglio dire, *il suo soprannome è* Abū al-Ḥasan (.) quando incontri qualcuno che si chiama Ḥasan *lo chiamano* Abū ʿAlī (.) *perché? Perché* al-Ḥasan*, suo* figlio *si chiamava* ʿAlī […] *così*, voglio dire, *hanno i nomi famosi che avevano il Profeta* e *i suoi* amici […] *ad esempio, quando [qualcuno] si chiama* Muḥammad, *come lo chiamano?*» A.S3: «Abū al-Qāsim» A.P: «Abū al-Qāsim (.) in Iraq lo chiamano Abū Jās *(.) non lo chiamano* Muḥammad (.) Abū Jās (.) quando gli dicono Abū Jās *[vuol dire che] si chiama* Muḥammad (.) e *questa* è un'abitudine nel Mashreq, delle abitudini (.) *capito?*»

2) Scenario:	((S.P Spiega il concetto di razionalità moderna))
Digressione:	((S.P pone a due studentesse la domanda '*hal tuʾminīna bi-l-maktūb*?', ossia 'credi nel destino [lett. lo scritto]?')) S.P: wa ʔanti ((volge lo sguardo verso S.S3)) tuʔmini:na bi-l-maktu:b? S.S3: ((annuisce con la testa)) S.P: mutaʔakkida? (…) tafaðˤðˤali: *tkallem* (.) hal tuʔmini:na bi-ma: yusamma: al-maktu:b fi: θaqa:fati-na: aʃ-ʃaʕabiyyati wa ad-di:niyyati? S.S3: ((parla sottovoce)) S.P: ma:ða: qulti? S.S3: *muʃ* ʔime:n te:mm ʔa:di: *muʃ* (.) S.P: *ʃnuwa muʃ* ʔime:n te:mm? (.) ma: maʕna:? (…) hal tuʔmin-i:na bi-l-male:ʔika? S.S3*: ʔey* S.P: mutʔakkida? *w* bi-ʃ-ʃeytˤa:n? [...] ʔana: tˤaraħtu *he:ði:* l-ʔasʔila qasˤdan ħatta: ʔuwaðˤðˤiħ fi: l-muqa:bil ma: l-maqsˤu:d bi-l-ʕaqlaniyya al-ħadi:θa. S.P: «E tu? ((volge lo sguardo verso S.S3)) credi nel destino [lett. lo scritto]?» S.S3: «((annuisce con la testa))» S.P: «Sicura? (…) prego, *parla* (.) credi in ciò che è chiamato 'lo scritto' nella nostra cultura popolare e religiosa?» S.S3: «((parla sottovoce))» S.P: «Cos'hai detto?» S.S3: «*Non* un credo totale, normale*, non* (.)» S.P: «*Cosa [vuol dire] non* un credo totale? (.) Cosa vuol dire? (…) credi negli angeli?» S.S3: «*Sì*» S.P: «Sicura? *E* nel diavolo? [...] Ho posto *queste* domande intenzionalmente, al fine di chiarire, al contrario, cosa si intende per razionalità moderna.»

Come mostrato dagli esempi riportati, la digressione può comprendere la presa di turno da parte del docente e di uno o più studenti. Nelle digressioni presenti negli estratti (1) e (2) il parlato degli informanti comprende l'uso di caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino.[246] Nell'estratto (1) all'allontanamento dal tema principale della lezione corrisponde un passaggio all'arabo colloquiale tunisino che riguarda tutti i livelli del parlato.[247] Nell'estratto (2), invece, S.P pone inizialmente i quesiti in arabo standard, usando l'arabo colloquiale tunisino solo nel verbo "tkallem" ('parla'), con cui sollecita una risposta da parte di S.S3, mentre quest'ultima ricorre all'arabo colloquiale tunisino per rispondere alla domanda, di carattere personale, posta da S.P. Il passaggio all'arabo colloquiale tunisino da parte di S.P si verifica, invece, nella domanda "ʃnuwa muʃ ʔimeːn teːm?" ('cosa [vuol dire] non un credo totale?'), con cui esprime perplessità in merito alla risposta ricevuta da S.S3.[248] La digressione si conclude, infine, con un enunciato in arabo standard, in cui S.P chiarisce di aver posto tali domande per far comprendere meglio il concetto di 'razionalità moderna'.

La digressione può essere usata anche per inserire commenti o approfondimenti a margine della lezione, a partire da concetti espressi, letti o presentati dagli studenti. Si riporta di seguito una digressione tratta dalla lezione T, in cui T.P interrompe la lettura di T.S2 per fare un paragone tra la composizione della società nel periodo storico trattato e la situazione attuale in Tunisia, caratterizzata da una specializzazione della produzione agricola:[249]

---

[246] Osservazioni simili erano state riportate da Bahous, Nabhani e Bacha (2014) in merito all'uso dell'arabo colloquiale libanese nelle lezioni in lingua inglese (si veda il paragrafo 2.3.3).

[247] La digressione è interamente realizzata in arabo colloquiale tunisino, ad eccezione del riformulatore '*yaʿnī*', impiegato da A.P. in due occasioni, e della forma mista '*liʾann-ū*'. Sono inoltre presenti elementi linguistici condivisi, quali i nomi propri e alcuni elementi lessicali, tra cui il sostantivo '*ism*' e il verbo '*qāla*'. Vi è, infine, l'espressione '*al-asmāʾ al-šahīra*', dell'arabo standard, in cui tuttavia si osserva l'eliminazione del colpo di glottide nella parola '*asmāʾ*'.

[248] La domanda è poi parzialmente ripetuta in arabo standard e seguita da un'altra domanda, anch'essa in *fuṣḥā*. Nel turno successivo S.S3 risponde con l'affermazione in arabo colloquiale tunisino '*ay*', mentre l'ultimo quesito posto da S.P contiene lessico condiviso dal tunisino e dalla *fuṣḥā* e la congiunzione '*w*', dell'arabo colloquiale.

[249] Nell'estratto (3), l'inizio della digressione coincide con il passaggio dalla lettura, da parte di T.S2, al parlato spontaneo da parte di T.P. La digressione è realizzata quasi interamente in arabo colloquiale tunisino, ad eccezione dell'espressione '*min al-yawm ilā hāḏā*'.

3) Scenario:	((T.S2 legge un paragrafo intitolato '*tarkīb al-mujtamaʿ al-ifrīqīʾ*', ossia 'la composizione della società in Ifrīqiya'))
Digressione:	T.P: *taʕrifu:* ez-zira:ʕa hiya *ki:ma: (.) ki:ma:* min-al-yawmi ʔila: he:ða: (.) *ʕand-na: naħna: ʔilli:* kull ʒiha *(.)* <u>*bien sur*</u> *(.) ʕand-ha:* l-ixtisˁa:sˁ (.) es-se:ħel *di:ma:* maʕru:f bi-z-zeytu:n (.) *ʕand-na:* l-ʒanu:b maʕru:f bi-t-tumu:r *w ʕand-na:* aʃ-ʃame:l (.) huwa li-z-ziraʕat el-kubra: (.) *be:hi:*. «*Sapete*, l'agricoltura è *come* (.) *come* da oggi a questa fase (.) *noi abbiamo che* ogni parte (.) <u>*ovviamente*</u> (.) *ha la [sua]* specialità (.) il Sahel è *sempre* conosciuto per le olive (.) *abbiamo* il Sud [che è] conosciuto per i datteri *e abbiamo* il Nord (.) [che] è [conosciuto per] l'agricoltura di grandi dimensioni (.) *ok*.»

Nelle digressioni contenute nel *corpus*, è possibile notare come le risorse disponibili nel repertorio linguistico degli informanti possano essere usate per comunicare. In tale contesto, oltre al ricorso all'arabo colloquiale tunisino, anche l'arabo standard può essere impiegato come risorsa comunicativa, contribuendo a creare specifici effetti retorici. Si veda, a tal proposito, l'estratto (4) tratto da una digressione della lezione L, in cui l'uso alternante dell'una e dell'altra varietà serve per conferire maggiore enfasi alla narrazione, accostando, dapprima, ciò che dovrebbe essere fatto, espresso mediante il sintagma verbale in arabo standard "yanbaʁi: ʔan taħtarima-hu" ('bisogna rispettarlo'), con ciò che le persone fanno nella realtà: "l-yu:m en-ne:s ma: taħtarm-u:-ʃ" ('oggi le persone non [lo] rispettano'), espresso in arabo colloquiale tunisino e ribadito ripetendolo in arabo standard:

4) L.P: *aðˁ-ðˁaw* l-ʔaħmar fi: ʃ-ʃe:riʕ yanbaʁi: ʔan taħtarima-hu (.) *l-yu:m* en-ne:s *ma: taħtarm-u:-ʃ* (.) an-ne:s la: taħtarim.
«*Il semaforo* rosso per strada bisogna rispettarlo (.) *oggi* le persone *non [lo] rispettano* (.) le persone non [lo] rispettano.»

In alcuni casi, infine, le digressioni possono servire per dare informazioni o discutere aspetti organizzativi del corso, quali, in particolare, i giorni e le modalità d'esame. In tali sequenze, il parlato di studenti e professori è caratterizzato, solitamente, da un ampio ricorso all'arabo colloquiale tunisino,[250] oltre all'uso di termini afferenti all'ambito universitario espressi in arabo standard o in francese (si veda il paragrafo 6.3).

5.3.1 Commenti

All'interno delle lezioni, i professori possono, inoltre, allontanarsi temporaneamente dall'argomento della lezione per esprimere commenti valutativi o sarcastici, a cui segue, talvolta, una presa di turno da parte di uno o più studenti. Tali commenti possono riguardare tanto i contenuti trattati (5), quanto il comportamento degli studenti (6; 7) e le loro presentazioni in classe (8; 9).

5) C.P: […] lakin yaquːl bi-ʔanna-hu fiː l-mustaqbal al-baħar al-mutawassitˁ sa-yatmaħal (.) ***waqt-hːː el-ħarraːqa*** **(.) yaʕni**ː **(.)** ***maːʕaːd-ʃ yaħtaːʒuː el-batoːeːt***
C.S3: ***ʕalaː as-saːqiːn***
C.P: ***ʕalaː as-saːqiːn ʔey*** (…) ʔiðan hunaːka diraːsaːt ʒywluːʒiyya *tquːl* bi-ʔanna al-baħar al-mutawassitˁ sa-yatmaħal
C.P: «[…] però [si] dice che in futuro il mar Mediterraneo si dissolverà (.) ***a quel punto i migranti clandestini*** **(.) voglio dire (.)** ***non avranno più bisogno delle barche***»
C.S3: «***A piedi***»
C.P: «***A piedi, sì*** (…) dunque, vi sono degli studi geologici che dicono che il mar Mediterraneo si dissolverà.»

Nell'estratto (5) l'inserimento di un commento da parte del professore porta a un passaggio parziale dall'arabo standard all'arabo colloquiale tunisino,[251] a cui segue una ripresa della *fuṣḥā* che coincide con la ripresa, e conclusione, dell'argomento inizialmente esposto. In altri casi, invece, l'inserimento del commento porta a un passaggio totale

[250] Come riportato dagli informanti stessi (si veda il paragrafo 4.3).
[251] Nel parlato di C.P vi sono, infatti, il riformulatore in arabo standard '*ya ʿnī*' e il verbo '*iḥtāja*', ascrivibile all'arabo standard a livello lessicale.

all'arabo colloquiale tunisino, come nell'estratto (6) in cui l'allontanamento dall'argomento della lezione è causato da un disturbo, dato all'ingresso di una studentessa a lezione iniziata, a cui corrisponde un passaggio dall'arabo standard, usato dal professore nella sequenza monologica legata alla spiegazione, all'arabo colloquiale tunisino, con cui si rivolge alla studentessa appena entrata.

6) A.P: […] yaʕni: nusˁu:sˁ
A.S4: ((entra nell'aula))
A.P: ***ha: ʒi:t?*** **(.) sallem** ***ʕali:-na:***
A.S4: ***sˁba:ħ l-xi:r***
A.P: ***sˁba:ħ l-xi:r w tosˁba:ħ ʕla: xi:r***
A.S1: ***ʕasle:ma w bi-sle:ma***.
A.P: «[…] voglio dire, dei testi»
A.S4: «((entra nell'aula))»
A.P: «***Ah, sei arrivata (.) salutaci***»
A.S4: «***Buongiorno***»
A.P: «***Buongiorno e buonanotte***»
A.S1: «***Ciao e arrivederci***.»

Nell'esempio riportato, l'uso dell'arabo colloquiale tunisino, oltre a marcare un momento di informalità, permette ad A.P e A.S1 di esprimere un commento umoristico riguardo al fatto che A.S4 sia arrivata quando la lezione stava per terminare. Commenti inerenti al comportamento o allo stato d'animo degli studenti, tuttavia, non sono associati necessariamente all'uso dell'arabo colloquiale. Si veda, a tal proposito, l'estratto (7), in cui T.P interrompe una digressione, in cui alcuni studenti parlano dei siti UNESCO presenti in Tunisia, che ritiene sia durata troppo, prolungando l'attesa di T.S2 che aveva iniziato a presentare la propria ricerca prima che iniziasse la digressione, e che attende di poterla completare:

7) T.P: *hay* zami:lat-kum *ʁoðˁbet* […] *ʁoðˁbet* (.) *ʁoðˁbet xa:tˁer taħki:w ʕa-t-turaθ w sayek-tu:-l-ha: el-ʕamal mte:ʕ-ha:* (.) *ʕand-ha: l-ħaqq*.
«*Dai*, la vostra collega *si è arrabbiata* […] *si è arrabbiata* (.) *si è arrabbiata perché parlate dei patrimoni e le avete rovinato il suo lavoro* (.) *ha ragione.*»

Per rivolgersi agli studenti e commentare il fatto che la digressione prolungata stesse infastidendo T.S2, T.P usa il verbo in arabo standard *ġaḍaba* (‘arrabbiarsi’),[252] ripetuto due volte, avente la realizzazione delle vocali brevi come unico elemento di colloquializzazione, spiegando poi in arabo colloquiale tunisino il motivo per cui ‘si è arrabbiata’: “xaːtˁer taħkiːw ʕa-t-turaθ w sayek-tuː-l-haː el-ʕamal mteːʕ-haː” (‘perché parlate del patrimonio e le avete rovinato il suo lavoro’).

Vi sono, poi, commenti valutativi inerenti alle presentazioni degli studenti, in cui l’uso di caratteristiche dell’arabo standard e del tunisino può contribuire a esprimere il punto di vista del docente e a porre enfasi su quanto detto, talvolta mediante il ricorso a espressioni idiomatiche o formule convenzionali.

8) C.P: taqdiːmu-*kum* li-l-kitaːb kaːna taqdiːman beːhitan (.) beːhitu l-ʔasˁfar (.) **ʔasˁfar *kiː l-wuʒuːh* esˁ-sˁafraːʔ**.
«La *vostra* presentazione del libro è stata una presentazione mediocre [lett. sbiadita] (.) giallo sbiadito (.) **giallo *come le facce* gialle**.»

9) C.P: qultu la-kum deːʔiman (.) *raːw* (.) **el-ʕilm fi**: **l-kurraːs (.) wa leysa fi**: **r-*raːs*** (.) l-ʕilm fi: l-kurraːs (.) hunaː ʔantum laː taqraʔuːna al-kurraːs.
«Ve l’ho sempre detto (.) *vedete* (.) **la scienza è nel quaderno (.) e non nella *testa*** (.) la scienza è nel quaderno (.) qui voi non leggete il quaderno.»

Nell’estratto (8) C.P. commenta la presentazione delle studentesse definendola ‘mediocre’ (letteralmente ‘sbiadita’). Il giudizio espresso è poi enfatizzato mediante il ricorso alla similitudine del ‘giallo sbiadito’, paragonato alle ‘facce gialle’. Mentre il turno si svolge inizialmente in arabo standard,[253] il paragone tra la qualità della presentazione e le facce gialle è introdotto con l’arabo colloquiale tunisino ‘*kī*’ (‘come’).[254] Nell’estratto (9),

[252] Non usa, invece, il corrispettivo in arabo colloquiale tunisino ‘*taġaššaša*’.
[253] Come unico elemento di colloquializzazione si osserva l’uso della seconda persona plurale maschile per rivolgersi a due studentesse.
[254] Nell’espressione “ʔasˁfar ki: l-wuʒuːh esˁ-sˁafraːʔ” l’aggettivo ‘*aṣfar*’ e il sintagma ‘*al-wujūh al-ṣafrāʾ*’ sono ascrivibili, a livello lessicale, sia all’arabo standard che all’arabo colloquiale tunisino. A livello fonologico, invece, la realizzazione della parola *ṣafrāʾ* mantiene il colpo di glottide come in arabo standard.

invece, il commento è realizzato mediante l'espressione "el-ʕilm fi: l-kurra:s wa leysa fi: r-ra:s" ('la scienza è nel quaderno, non nella testa'), introdotta dal segmento con valore metadiscorsivo "qultu la-kum de:ʔiman" ('ve l'ho detto sempre'), e dal focalizzatore "raw" ('guardate'). Il suo significato è, poi, esplicitato dalla conclusione del turno "huna: ʔantum la: taqraʔu:na al-kurra:s" (qui voi non leggete il quaderno). Nel segmento "el-ʕilm fi: l-kurra:s wa leysa fi: r-ra:s", il ricorso alla *fuṣḥā* e all'arabo colloquiale tunisino permette anche di produrre un effetto fonico, non ottenibile limitandosi in modo restrittivo a una sola delle due varietà: l'eliminazione del colpo di glottide nella parola '*raʾs*' ('testa') e il conseguente allungamento del suono vocalico, permettono, infatti, di riprendere la terminazione *-ās* presente nella parola '*kurrās*' ('quaderno').

5.3.2 Incisi

L'abbandono momentaneo di un argomento può avvenire anche sotto forma di inciso, in cui il professore interrompe temporaneamente la spiegazione, spesso per dare suggerimenti o indicazioni su azioni concrete da svolgere (10; 11).

10) S.P: fi: fuqde:n siħr el-ʕa:lam hiya ma: yusamma: bi-ħarb el-ʔe:liha (.) ***saʒʒel ʕand-ek*** (.) en-nuqtˁa l-ʔu:la: hiya ħarb el-ʔe:liha.
«Nella perdita dell'incanto del mondo [il primo punto] è ciò che è chiamato la guerra degli dèi (.) ***scrivilo [lett. registra da te]*** (.) il primo punto è la guerra degli dèi.»

11) C.P: mura:ʒaʕat heðihi s-sardiyya (.) ***ʔaʕta:w-ha: warqa*** (.) tˁeyyib (.) *ʔey* (.) ʔiðan fi: itˁa:r mura:ʒaʕat heðihi s-sardiyya.
«La revisione di questa narrazione (.) ***datele un foglio*** (.) dunque (.) *sì* (.) quindi, nel quadro della revisione di questa narrazione.»

L'inciso è solitamente in arabo colloquiale tunisino, anche quando inserito in enunciati interamente o quasi interamente in arabo standard. L'allontanamento temporaneo dall'argomento può, inoltre, coinvolgere la partecipazione di uno studente a cui viene chiesta una breve informazione, come nel seguente estratto:

12) C.P: ʕumuːman maː huwa ʒayyidun fiː haːðaː an-nasˁsˁ (.) ʔawwalan (...) ***ðakkar-niː b-*ism-*ek***

C.S1: **[.]**

C.P: qiraːʔatu-ki li-n-nasˁsˁ qiraʔa ʒayyida […]

C.P: «In generale, ciò che è buono in questo testo (.) prima di tutto (...) ***ricordami il tuo*** **nome**»

C.S1: «**[.]**»

C.P: «La tua lettura del testo è una buona lettura […]»

Nell'enunciato (12) la domanda "ðakkar-niː b-ism-ek" ('ricordami il tuo nome'), posta da C.P, contiene caratteristiche morfologiche e fonologiche dell'arabo colloquiale tunisino,[255] mentre alla ripresa dell'argomento principale corrisponde un ritorno alla *fuṣḥā* con il segmento "qiraːʔatu-ki li-n-nasˁsˁ qiraːʔa ʒayyida", che contiene anche caratteristiche quali la distinzione di genere alla seconda persona singolare e l'*iʿrāb*, e a cui segue una continuazione del turno in arabo standard.

Nelle lezioni analizzate vi sono, poi, brevissimi incisi in cui i focalizzatori *rāw* ('vedete') e *šūf* ('guarda'), in arabo colloquiale tunisino, sono inseriti in enunciati che, in alcuni casi, sarebbero interamente, o quasi interamente, in *fuṣḥā*. Si veda, ad esempio, il seguente passaggio dell'estratto (9):

9a) qultu la-kum deːʔiman (.) ***raw*** (.) el-ʕilm fiː l-kurraːs [...]

«Ve l'ho sempre detto (.) ***vedete*** (.) la scienza è nel quaderno […]»

In altri casi, infine, l'allontanamento dal tema avviene con un'interruzione, da parte dei professori, delle presentazioni o delle sequenze di lettura, per correggere errori presenti nel testo (13) o commessi dagli studenti (14).

[255] Tra cui, in particolare, l'eliminazione della distinzione di genere alla seconda persona singolare, e la contrazione del vocalismo breve.

13) C.S1: ((legge ma c'è un errore nel testo)) […] yanhaː

C.P: yunhiː yuhnhiː (.) ***ziːduː-haː nuqtˤatiːn*** (.) ***ziːduː-haː nuqtˤatiːn***

C.S1: ((legge))

C.S1: «((legge ma c'è un errore nel testo)) […] '*yanhā*' [realizzazione errata della voce verbale '*yunhī*' ('finisce')]»

C.P: «Finisce, finisce (.) ***aggiungile due punti[ni] (.) aggiungile due punti[ni]***»

C.S1: «((legge))»

14) T.S1: ((legge)) [...] ʕobeyd al-llaːh

T.P: ***maː-ʕaːd-ʃ tquːl ʕobeyd al-llaːh*** (.) ***ʕabd allaːh*** […] *haːðeya* at-tasˤgʁiːr *mtaːʕ* ʕobeyd

T.S1: ((legge))

T.S1: «((legge)) […] ʕobeyd al-llaːh»

T.P: «***Non dire più*** ʿ**Ubeyd Allāhi** (.) ʿ**Abd Allāh** (.) *questo è* il diminutivo *di* ʿUbeyd»

T.S1: «((legge))»

Capitolo 6: Lingue diverse dall'arabo

Come descritto nel capitolo 2, oltre alla diglossia la situazione sociolinguistica della Tunisia è caratterizzata dalla compresenza di lingue diverse dall'arabo. Il sistema accademico, in particolare, si configura come un contesto multilingue, dove l'arabo è solo una delle lingue di istruzione (si veda il paragrafo 2.3). Anche all'interno dei corsi impartiti in lingua araba, i materiali didattici usati includono, talvolta, riferimenti bibliografici scritti in altre lingue, la cui terminologia può essere ripresa da professori e studenti durante le lezioni.[256] Le situazioni comunicative che si verificano nelle lezioni universitarie possono stimolare la mobilitazione delle risorse disponibili nel repertorio linguistico dei parlanti per rispondere a molteplici esigenze comunicative e pedagogiche, contribuendo, al tempo stesso, a modellare la struttura e le dinamiche interazionali del discorso. Tali pratiche possono includere, oltre a caratteristiche dell'arabo standard e/o colloquiale, anche caratteristiche ascrivibili ad altre lingue. Nel parlato informale, è, inoltre, frequente l'inserzione di singoli elementi lessicali o di sintagmi in lingue straniere, generalmente in francese, all'interno di enunciati con struttura morfo-sintattica in arabo colloquiale tunisino. In alcuni casi il ricorso alle lingue straniere non sembra avere alcun fine retorico o pedagogico, in particolare per quanto riguarda l'uso di lessemi in lingua francese per i quali, in alcuni casi, non risulta esservi un corrispettivo in arabo colloquiale tunisino, e che possono presentare diversi gradi di integrazione con esso.

6.1 Linguaggio specialistico

Nel *corpus* analizzato, il ricorso alle lingue straniere coincide, in alcuni casi, con l'inserzione di diciture o termini tecnici inerenti ai rispettivi argomenti trattati. Generalmente presenti all'interno di sequenze monologiche legate all'introduzione e la spiegazione dei contenuti, elementi lessicali del francese e dell'inglese sono stati rilevati in enunciati che altrimenti sarebbero in arabo standard, spesso preceduti o seguiti da un termine in arabo avente il medesimo significato. Nel caso di terminologia d'area in lingua francese, l'inserzione può essere limitata a un singolo elemento lessicale, generalmente

[256] Generalmente il francese o, in alcuni casi, l'inglese. La presenza maggiore o minore di bibliografia in lingua straniera dipende spesso dagli argomenti oggetto di insegnamento (si veda il paragrafo 4.2.2).

un sostantivo, oppure può coinvolgere un sintagma o un intero enunciato nel quale la parola o dicitura è contenuta, e può trovarsi in sequenze in arabo colloquiale tunisino, oltre che in arabo standard.

6.1.1 Terminologia d'area in lingua inglese

All'interno del *corpus*, l'uso dell'inglese è limitato quasi esclusivamente alla lezione C, la cui bibliografia di riferimento era scritta in lingua inglese,[257] al di fuori della quale le uniche occorrenze dell'inglese sono la dicitura '*street art*' (S.P) e il nome del programma '*PowerPoint*',[258] usato da G.S1 per riferirsi al materiale multimediale usato durante la propria presentazione in classe in un enunciato in arabo colloquiale tunisino, preceduto dall'articolo determinativo arabo *al-* [l-]:

1) G.S1: […] *leːzm-niː fiː l-***PowerPoint** *maː naʕmal-ʃ barʃaː maʕluːmeːt*.[259]
   «Non devo mettere molte informazioni nel **PowerPoint**.»

Nell'introduzione e la spiegazione dei contenuti della lezione C, caratteristiche lessicali dell'inglese sono inserite in enunciati che altrimenti, come precedentemente menzionato, sarebbero interamente, o quasi interamente, in arabo standard, in cui il professore riprende la terminologia usata dall'autore nel testo originale. I lessemi dell'inglese, nel parlato del professore, sono prevalentemente sostantivi singolari astratti afferenti alla terminologia d'area, generalmente preceduti o seguiti dalla rispettiva traduzione letterale (3) e (4), o da una dicitura avente un significato analogo (2) in lingua araba.

2) C.P: huwa taqriːban maː yusammaː bi-<u>l-manhaʒ el-waðˤaʕiː</u> (.) **positivism**.
   «È approssimativamente ciò che è chiamato <u>l'approccio positivista</u> (.) **positivismo**.»

[257] In diversi momenti della lezione C si fa riferimento a un libro tradotto in lingua araba, la cui versione originale era scritta in inglese.
[258] Sia la dicitura '*street art*' che il nome del programma '*PowerPoint*' sono usate abitualmente in inglese anche in discorsi in arabo colloquiale tunisino.
[259] Negli estratti riportati nel paragrafo 6.1, il corsivo segnala l'uso dell'arabo colloquiale tunisino, mentre il grassetto è usato per l'inglese, nel sottoparagrafo 6.1.1, e per il francese, nel sottoparagrafo 6.1.2. Le parti dei frammenti sottolineate segnalano, infine, la presenza di ripetizioni.

3) C.P: ʔiðan haːðaː huwa taqriːban muħtawaː l-kiteːb (.) yaʕniː (.) haːðihi naʃaʕat al-**revisionism** (.) muraːʒaʕa (.) wa hiya l-muqaːbila li- (.) l-**orientalism** (.) l-iʃtiraːq (.) fiː l-istiʃraːq ixtaraʕa aʃ-ʃarq (.) ixtaraʕa ka-naqiːðˤ li-l-ʁarb.

«Dunque questo è approssimativamente il contenuto del libro (.) vuol dire (.) questa è la genesi del **revisionismo** (.) revisionismo (.) ed è l'opposto del (.) l'**orientalismo** (.) l'orientalismo (.) nell'orientalismo, l'Oriente è stato inventato (.) è stato inventato come antitesi dell'Occidente.»

4) C.P: hunaːka sardiyya deːxil sardiyya (.) as-sardiyya l-kubraː (.) **narratives** (.) sardiyyeːt (.) as-sardiyya l-kubra: hiya *ʔann-uː* ħamlat Bonapart kanaːt hiya (.) muntˁalaq an-nahðˁa al-ʕarabiyya.

«C'è una narrazione dentro una narrazione (.) la narrazione grande (.) **narrazioni** (.) narrazioni (.) la narrazione grande è *che* la campagna di Bonaparte è stata (.) il punto di partenza della Nahda araba.»

I termini '*revisionism*' e '*orientalism*', in particolare, sono usati dal professore in diversi momenti della lezione,[260] sempre preceduti o seguiti rispettivamente da '*murājaʿa*', '*al-murājaʿa*' ('revisionismo', 'il revisionismo') o '*tayyār al-murājaʿa*' (letteralmente 'la corrente del revisionismo') e da '*al-istišrāq*' ('l'orientalismo') o '*al-tayyār al-istišrāqī*' ('la corrente orientalista'). Come specificato dal professore stesso durante un'intervista (si veda paragrafo 4.2.2), se i testi ai quali fa riferimento durante le lezioni sono scritti in lingue straniere, la ripetizione della terminologia sia nella lingua usata dall'autore nel testo originale che in arabo permette agli studenti di conoscere e memorizzare i termini in entrambe le lingue.[261] In due occasioni (5; 6), inoltre, la ripetizione del termine '*revisionism*' in arabo e in inglese è succeduta dalla spiegazione del concetto di

[260] Nel parlato di C.P vi sono cinque occorrenze per '*revisionism*' e due occorrenze per '*orientalism*'.

[261] La presentazione della terminologia in inglese, all'interno di ripetizioni, come modalità per far memorizzare i termini sia in arabo che nella lingua del testo originale appare evidente nel frammento (6) in cui il professore, dopo aver pronunciato la parola '*revisionism*', ne scandisce le sillabe ('*re-vi-sio-nism*').

revisionismo, a cui segue, nell'estratto (6), l'introduzione del concetto di '*orientalism*', ad esso contrapposto, anch'esso preceduto dalla dicitura in arabo.

5) C.P: naħnu fi: ʔitˁa:r ma: yusamma: fi: l-ħaðˁa:ra bi-l-mura:ʒaʕa (.) **revisionism** (.) bi-maʕana: ʔanna huna:ka mura:ʒaʕa:t li-sardiyye:t se:det li-mudda tˁawi:la (.) wa he:ðihi es-sardiyye:t taqu:l bi-ʔanna el-ʕarab (.) el-muslimi:n ke:nu: fi: taxalluf ʔila: ʔan ʒa:ʔa Bonapart ʔila: misˁr (.) wa ʕinda-ha: badaʔat en-nahðˁa.
«Siamo nel quadro di ciò che viene definito nella civiltà come il revisionismo (.) **revisionismo** (.) nel senso che vi è una messa in discussione di narrazioni che hanno dominato per un lungo periodo (.) e queste narrazioni dicono che gli Arabi (.) i musulmani erano in uno stato di arretratezza fino a quando arrivò Bonaparte in Egitto (.) e in quel momento ebbe inizio la Nahḍa.»

6) C.P: ʔiðan al-kite:b ʔantaʒ ðˁmna ma: nusammi:-hi bi-(.) tayya:r al-mura:ʒaʕa (.) **revisionism** (…) **re-vi-sio-nism** (.) tayya:r al-muraʒaʕa (.) **revisionism** (.) bi-maʕna: mura:ʒaʕ-at as-serdiyye:t (.) allati: istaqarrat li-mudda tˁawi:la […] wa ha:ða: at-tayya:r kama: sa-nara: naqi:ðˁu-hu naqi:ðˁ at-tayya:r (.) huwa tayya:r al-istiʃra:qi: (.) naqi:ðˁ tayya:r al-mura:ʒeʕa (.) huwa at-tayya:r al-istiʃra:qi: (.) **orientalism** (.) huma: tayya:ra:ni mutara:qiðˁa:ni.
«Dunque, il libro è stato prodotto nell'ambito di ciò che definiamo come (.) corrente del revisionismo (.) **revisionismo** (…) **re-vi-sio-nismo** (.) corrente revisionista (.) **revisionismo** ossia la revisione delle narrazioni (.) che si sono consolidate per un lungo periodo. [...] e questa corrente, come vedremo, il suo opposto è la corrente (.) è la corrente orientalista (.) opposta alla corrente del revisionismo (.) è la corrente orientalista (.) **orientalismo** (.) loro due sono [due] correnti contrapposte.»

In tutte le occorrenze, il temine in inglese e la rispettiva traduzione in arabo sono interrotte da una pausa breve, ad eccezione del frammento (7), dove la traduzione di '*paradigm*' avviene all'interno di un inciso, in cui il termine tecnico è spiegato con un sinonimo in arabo, e del frammento (8) in cui C.P, spiegando la scelta terminologica dell'autore nel testo originale, presenta il lessico in inglese senza fornire il corrispettivo in lingua araba.

7) C.P: […] min **al-paradigm** al-ʁarbi: al-ʔu:ru:bbi: (.) **paradigm** huwa al-minwe:l (.) fa-ʔiða: ka:na […]
«[…] dal **paradigma** occidentale europeo (.) il **paradigma** è il modello (.) dunque se è […]»

8) C.P: sa:ħib el-kite:b fikrat ʕasˁr en-nahðˁa samme:-hu bi-ʕasˁr **liberal** (.) ʕasˁr en-nahðˁa huwa al-ʕasˁr al-**liberal**.
«L'autore del libro, l'idea dell'epoca della Nahḍa l'ha chiamata epoca **liberale** (.) l'epoca della Nahḍa è l'epoca **libérale**.»

Nell'estratto (8), nonostante non vi sia una traduzione dei lessemi in inglese, l'arabo è usato da C.P per parafrasare la terminologia usata dall'autore e per specificare i significati che quest'ultimo vi attribuisce.[262]

L'uso della lingua inglese nel parlato di C.P risulta, dunque, essere limitato a singoli elementi lessicali (le cui realizzazioni in alfabeto fonetico sono riportate nella TABELLA 6),[263] inseriti all'interno di enunciati in arabo standard senza l'articolo, o integrati con l'articolo determinativo della lingua araba *al-*. A livello fonetico, le realizzazioni di tali elementi lessicali presentano, inoltre, caratteristiche che potrebbero essere attribuibili alla presenza dell'arabo e del francese nel proprio repertorio linguistico e alla somiglianza delle parole presenti nel testo originale in inglese, con i rispettivi termini in lingua francese. [264]

[262] Nel *corpus* analizzato, l'inglese è presente, infine, nella lettura di una studentessa della lezione C che, durante una presentazione in classe, fa riferimento all'articolo di una rivista scientifica in lingua inglese, di cui riporta il nome.
[263] Nella tabella, sono riportate, a confronto, la resa fonetica in inglese britannico standard e realizzazione da parte di C.P.
[264] Si segnala, a tal proposito, che tanto l'inglese quanto il francese fanno parte del repertorio linguistico di C.P che, nel questionario, aveva valutato la propria competenza in lingua francese come superiore rispetto all'inglese (alla domanda "*ilā ayy madā taʿtabiru nafsa-k bāriʿan* […]", 'quanto ti consideri competente', ha riposto ha risposto "*kaṯīran*", 'molto', per il francese e "*qalīlan*", 'poco', per l'inglese).

TABELLA 6		
ING (ortografia)	ING (IPA)	Realizzazione (IPA)
• positivism	[ˈpɒzɪtɬvɪzˠm]	[**positivˈizm**]
• revisionism	[rɬˈvɪʒn̩ɪzˠm]	[**revizionˈizˠm**]
• orientalism	[ˌɔːriˈɛntˠlɪzˠm]	[**orjɑ̃ntalˈizm**]
• paradigm	[ˈparədʌɪm]	[**paradˈigˠm**]
• liberal	[ˈlɪbˠrˠl]	[**liberˈaːl**]
• narratives	[ˈnarətɪvz]	[**nˈarrativs**]

A eccezione dei sostantivi '*positivism*', e '*narratives*'[265] presenti solo senza l'articolo (si vedano gli estratti (2) e (4)), per tutti i termini del testo originale in lingua inglese, menzionati da C.P, vi sono occorrenze sia senza l'articolo che con l'articolo arabo *al-*, in alcuni casi realizzato come [l-]. Negli estratti (3), (7) e (8) i sostantivi '*revisionism*', '*orientalism*' (3) e '*paradigm*' (7) e l'aggettivo '*liberal*' (8) sono, infatti, preceduti da [(a)l-] come segue:

- naʃaʕat al-**revizionˈizˠm**
  genesi DEF-**revisionismo**
  «La genesi del **revisionismo**»

- hiya l-muqaːbila li-(.) l-**orijɑ̃ntalˈizm**
  3SG.F DEF-opposta per DEF- **orijɑ̃ntalˈizm**
  «È l'opposta all'**orientalismo**»

- min al-**paradˈigˠm**
  da DEF-**paradigma**
  «Dal **paradigma**»

[265] Si noti che il sostantivo plurale '*narratives*' occorre senza articolo, a differenza di quanto avviene con i sostantivi plurali in lingua francese (si veda il paragrafo 6.2.4).

- al-ʕasˁr al-**liberˈa:l**
  DEF-epoca DEF-**liberale**
  «L'epoca **liberale**»

Se per '*orientalism*' la consonante [l-] che lo precede può essere attribuibile all'articolo francese *l'*, nelle restanti occorrenze [al-] è inequivocabilmente ascrivibile all'arabo. Tuttavia, nonostante sia preceduta dall'articolo arabo *al-*, il fonema /*r*/ della parola '*revisionism*' non si comporta come una lettera solare.[266] Si noti, infine, che sia '*liberal*' che '*revisionism*' sono inserite all'interno di un *iḍāfa* in forma contratta.

6.1.2 Terminologia d'area in lingua francese

Termini tecnici e diciture della lingua francese sono usati dai professori nelle lezioni.[267] Come per la terminologia in lingua inglese, la presenza del francese può, in alcuni casi, essere attribuita alla bibliografia di riferimento. Tuttavia, se il ricorso all'inglese risulta essere motivato esclusivamente dalla presentazione di singoli sostantivi o aggettivi afferenti alla terminologia d'area, contenuti nei testi, l'uso del francese, in alcuni casi, sembra svolgere delle funzioni retoriche e pedagogiche all'interno delle lezioni, come emerge anche dalla considerazione riportata da S.P durante una digressione in cui, dopo aver usato un termine tecnico in lingua francese, ha detto, rivolgendosi alla sottoscritta: "*tˁabʕan ʔaħya:nan li-l-ʔasaf ʕindama: ʔuri:du ʔan ʔafraħ la-hum kala:man bi-l-ʕarabiyya ʔafraħu-hu bi-l-fransiyya yaku:n ʔashal*" ("naturalmente a volte, purtroppo, quando voglio spiegare loro una parola in arabo, la spiego in francese, [ed] è più semplice"). Come presentato nel paragrafo 6.1.1 in merito all'inglese, sostantivi astratti in lingua francese, legati al rispettivo linguaggio specialistico della materia trattata, occorrono in enunciati che altrimenti sarebbero interamente in lingua araba.[268] Elementi

[266] Come avviene, invece, con alcuni sostantivi in lingua francese.
[267] In particolare, nelle sequenze monologiche delle lezioni S ed F, inserite all'interno di enunciati che sarebbero interamente o quasi interamente in arabo standard.
[268] Tutti sintagmi nominali costituiti da un solo sostantivo, inerenti alla terminologia d'area in lingua francese, sono usati come indefiniti, senza essere preceduti dall'articolo. A differenza di quanto esposto in merito all'inglese nel paragrafo 6.1.1, non vi sono occorrenze in cui il lessico specialistico in lingua francese presenta l'articolo determinativo arabo *al-*, ad eccezione dell'estratto (27), in cui il sostantivo '*anfitéâtre*' è preceduto dal suono [l-], che non è possibile ascrivere con certezza al francese, *l'*, o all'arabo, *al-*.

lessicali inerenti alla terminologia d'area sono, inoltre, presenti all'interno di sintagmi nominali in lingua francese, composti da due o più costituenti, tra cui:

- Articolo + sostantivo
  es. '*le paradoxe*'
- (Articolo +) sostantivo + aggettivo (+ aggettivo)
  es. '*un mond enchanté*', '*la Tunisie antique islamique*', '*otres supportes*'
- (Articolo +) sostantivo + preposizione (+ articolo) + sostantivo
  es. '*la religion de l'humanité'*; '*la guerre des dieux*'; ' *desenchantement du mond*'
- Possessivo + sostantivo + preposizione + sostantivo
  es. '*sons registres de valeur'*

Se in alcuni casi i sintagmi nominali in lingua francese sono inseriti negli enunciati in arabo senza che vi siano ripetizioni, né interruzioni nel flusso di parole,[269] come nell'estratto (9), nella maggior parte delle occorrenze essi sono preceduti o seguiti dal corrispettivo in arabo e separati dal resto dell'enunciato mediante una pausa, come nell'estratto (10), in cui il termine, ripetuto dapprima in francese e poi in arabo, è seguito dalla spiegazione del suo significato in lingua araba:

9) S.P: kaːna ʕind-iː dars keːmil ħawl **désenchantement du monde**.
   «Avevo una lezione intera riguardo al **disincanto del mondo**.»

10) S.P: wa huwa hunaː laː yabtaʕidu kaθiːran ʕan tˁarħ ʔusteːði-hi wa muʕallimi-hi August Kant allaðiː taħaddaθa ʕan diːn al-ʔinsaːniyya (.) **la religion de l'humanité** (.) diːnan yaquːmu ʕalaː al-ħubb wa ʕalaː al-ʕilm.
   «Ed egli qui non si discosta molto dall'idea del suo professore e maestro August Kant, il quale parlava di una religione dell'umanità (.) **la religione dell'umanità** (.) religione basata sull'amore e sulla conoscenza.»

[269] All'interno del *corpus* sono presenti sei occorrenze, nel parlato di S.P, in cui i sintagmi nominali in lingua francese, afferenti alla terminologia d'area, sono inseriti senza che vi siano né ripetizioni, né pause.

Nelle lezioni S ed F sono, altresì, presenti sintagmi verbali in lingua francese,[270] separati dal resto dell'enunciato mediante pause brevi, che costituiscono talvolta una ripetizione letterale del sintagma verbale (12) o nominale (13) immediatamente precedente.

11) F.P: fiː haːðaː aʃ-ʃaʔn wa ʔanna al-falaːsifa munðu taːriːx faʒʔat el-falsafa leysuː wa lam yakuːnuː siwaːʔ yaʕniː riʒaːl ed-diːn muqannaʕiːn (.) **des très très déguisés** (.) yaquːl bi-ʔanna-hum (.) **ils n'étaient que des très très déguiseés** (.) tˁayyib.
«In tale questione, i filosofi, fin dalla storia della filosofia, non sono e non sono stati altro, quindi, che religiosi mascherati (.) **dei molto molto mascherati** (.) egli dice che loro (.) **loro non sono altro che dei molto molto mascherati** (.) va bene.»

12) S.P: *ɦemnaː* maː maʕnaː ħarb el-ʔeːliha? el-ʕibaːratu (.) li-Max Weber mustaʕaratun (.) hiya istiʕaːra (.) **c'est un métaphore** (.) mustaʕaːratun (.) min ħarb el-ʔeːliha fiː l-ʕasˁr al-ʔaʁriːqiː al-qadiːm (.) *heːðiː* ʔaːlihatu al-ʒameːl *heːðiː* ʔaːlihatu l-xisˁb *heːðiː* ʔaːlihatu kaðeː (.) *ɦemnaː heːðaːʔ*[271]
«*abbiamo capito* cosa significa la guerra degli dèi? (.) È un'espressione (.) per Max Weber presa in prestito (.) è una metafora (.) **è una metafora** (.) presa in prestito (.) dalla guerra degli dèi nell'epoca greca antica. *Questi* sono gli dèi della bellezza, *questi* sono gli dèi della fertilità e *questi* sono gli dèi di questo (.) *abbiamo capito questo?*»

[270] Tra i sintagmi verbali in lingua francese, vi sono sette occorrenze contenenti il verbo essere al presente (cinque occorrenze nel parlato di S.P) e al passato (due occorrenze nel parlato di F.P) e un'occorrenza di un sintagma verbale impersonale in lingua francese: "*on fait la distinction entre le monde d'hier et le monde d'aujourd'hui*" (S.P).
[271] Nei frammenti (12, 13, 17, 18, 23) il corsivo è usato per marcare la presenza di domande retoriche volte a richiamare l'attenzione degli studenti e accertarsi della comprensione di contenuti che, come specificato nel paragrafo 5.1, presentano solitamente caratteristiche fonologiche e sintattiche dell'arabo colloquiale tunisino. Fa eccezione, a tal proposito, l'estratto (15), in cui la domanda retorica "*maː maʕnaː ħarb el- el-ʔeːliha?*" ('cosa vuol dire la guerra degli dèi?') è realizzata interamente in arabo standard.

13) S.P: fa-hiya nawʕun (.) bi-maquːlati Pierre Bordieux (.) nawʕ min al-heymana ar-ramziya (.) **c'est une domination simbolique** (.) *fhemnaː haːðaːʔ*
«Dunque è un tipo (.) secondo l'affermazione di Pierre Bordieux (.) un tipo di dominazione simbolica (.) **è una dominazione simbolica** (.) *abbiamo capito questo?*»

Come specificato nel paragrafo 4.2.2 e menzionato nel paragrafo 6.1.1, l'uso di terminologia d'area in lingue diverse dall'arabo è spesso dovuta alla bibliografia di riferimento del corso, e la presenza di ripetizioni da parte dei professori durante l'introduzione e la spiegazione di contenuti può essere intenzionale e volta a far conoscere un termine o dicitura in entrambe le lingue. Il ricorso al francese sembra, inoltre, usato per ribadire un concetto espresso (come negli estratti 11-13). La ripetizione della terminologia in lingua araba e francese può, altresì, contribuire ad attirare l'attenzione degli studenti sulla spiegazione e ad accertarsi circa la loro comprensione dei contenuti, talvolta accompagnata da incisi contenenti domande retoriche o esortazioni[272] (14; 15).

14) S.P: lakinna al-mufaːraqata (.) **le paradoxe** (.) *nasmaʕ heːðaː* (.) al-mufaːraqatu hiya ʔanna al-ʔadyeːn (.) fiː taqdiːri Max Weber qad seːhamat fiː lʔaqlaːniyyati (.) fiː naʃʔati ʕaqlaːniyyati el-ħadiːθ.
«Tuttavia, il paradosso (.) **il paradosso** (.) *ascoltiamo questo* (.) il paradosso è che le religioni (.) secondo Max Weber hanno collaborato nella razionalità (.) nella genesi della razionalità del discorso.»

15) S.P: en-nuqtˁa lʔuːlaː hiya ħarb el-ʔeːliha (.) *maː maʕnaː ħarb el-ʔeːliha?* (.) **la guerre des dieux** (.) ħarb el-ʔeːliha taʕniː taðˁaːruba ʔanðˁimati l-qiyam (.) taʕniː taðˁaːrub ʔanðˁimati l-qiyam wa siʒilleːti-haː.
«Il primo punto è la guerra degli dèi (.) *che cosa vuol dire la guerra degli dèi?* (.) **La guerra degli dèi** (.) la guerra degli dèi vuol dire il conflitto dei sistemi di valori (.) vuol dire il conflitto dei sistemi di valori e dei loro registri.»

[272] Per le quali è usato il corsivo negli estratti (14) e (15).

Nelle sequenze monologiche delle lezioni L ed S, alcune occorrenze del francese possono essere attribuibili al tentativo di precisare il significato di un termine tecnico in arabo, come nei seguenti estratti in cui il sintagma nominale in francese occorre all'interno di riformulazioni, introdotte da frasi con funzione metalinguistica (16), o in ripetizioni contenenti due sintagmi in arabo dal significato simile (17; 18).

16) F.P: að-ðaːtiya fiː heːðaː el-ʔitˤaːr keːnet yaʕniː qad qatˤaʕat (.) yaʕniː (.) eð-ðaːtiyya ed-deːkaːrtiyya maʕ (.) yaʕniː (.) maː yumkin tasmiyetu-hu bi-(.) al-ʔanaː el-xibriː (.) naquːl yaʕniː (.) maː yusammaː bi-(.)**le moi empirique** (.) **le moi empirique** (.) yaʕniː (.) huwa at-taʔsiːs li-ðeːt (.) yaʕniː (.) ʕaːrifa.
«L'identità in questo contesto aveva già interrotto (.) vuol dire (.) l'identità cartesiana con (.) diciamo (.) ciò che può essere chiamato (.) il me empirico (.) quello che viene chiamato (.) **il me empirico** (.) **il me empirico** (.) vuol dire (.) il fondamento del sé (.) vuol dire (.) consapevole.»

17) S.P: kullu la-hu maʕaːyiːr-*uː* l-xaːsˤsˤ (.) ʔey siʒillu-hu el-qiyamiː el-xaːsˤsˤ (.) **son registre de valeur** (.) *fhmnaː heːðaː?*
«Ognuno ha i suoi sistemi [di valori] specifici (.) ossia il suo registro di valori specifici (.) **il suo registro di valori** (.) *abbiamo capito questo?*»

18) S.P: min maʕrifa iʒtimaːʕiyya wa ʔaxlaːqiyya kamaː ʔaʃaːrat zamiːlet-kum min ʕaːmet en-neːs wa xasˤsˤa-tan kibaːr es-siːn (.) ʔaw min al-maʕaːyyir el-fanniyya (.) **des valeurs estetiques** (.) qiyaːm fanniyya min ʔahl al-fann maː yusammaː al-fann Nobel […] *fhemnaː haːðaː?*
«Da una conoscenza sociale ed etica come ha indicato la vostra collega dalla gente comune e soprattutto le persone anziane (.) o da sistemi [di valori] artistici (.) **dei valori estetici** (.) valori artistici dagli artisti, ciò che inteso come l'arte del Nobel […] *abbiamo capito questo?*»

Tale ipotesi risulta ancora più evidente nell'estratto (19) in cui, dopo aver introdotto il termine arabo '*taḥdīṯ*' ('modernizzazione'), lo ripete in francese, '*modernization*' ('modernizzazione'), seguito dal termine francese '*modernism*' ('modernismo', il cui corrispettivo in arabo, '*al-ḥadāṯa*', era stato presentato nell'enunciato immediatamente

precedente), in modo da marcare la differenza tra i due sostantivi, aventi la medesima radice {ḥ-d-ṯ}, e specificare il significato attribuitovi; e nell'estratto (20) dove il sintagma nominale '*le religieux*' ('il religioso') è presentato all'interno di una digressione, introdotta dall'espressione araba '*bayna qawsayn*' ('tra parentesi'), volta a chiarire il significato dell'aggettivo '*dīnī*' usato con valore di sostantivo per riferirsi a "*kull ma: hwa di:ni:*" ('tutto ciò che è religioso'), in modo che non sia confuso con '*al-dīn*' ('la religione'), come esplicitato dal professore (S.P) nel passaggio "*la: naqsˁid ad-di:n*" ('non intendiamo la religione'), per poi riprendere il discorso principale, ripetendo il sintagma verbale '*sa-yafqidu al-dīnī*', usato anche appena prima della digressione, e concluderlo.

19) F.P: l-ʕasˁer ʔaw ʔazme:n el-ħada:θa […] wa min baʕadi ðekila (.) yaʕni: (.) fi: t-tasˁni:ʕ wa fi:-ma: sa-yusamma: kaðalika bi-t-taħdi:θ (.) **la modernization** (.) **le modernisme** (.) yaʕni: min al-ħada:θati ʔila: at-taħdi:θ (.) yaʕni: at-taʔsi:s leysa li-θaqa:fatin fa-ħasb wa ʔinna-ma: ħaðˁa:ratin min nawʕ ʒadi:d (.) ħaðˁa:ra yaʕni: kawniyya.

«L'età o le epoche del modernismo [...] e dopo di ciò (.) vuol dire (.) nella produzione e in ciò che sarà chiamato anche come la modernizzazione (.) **la modernizzazione** (.) **il modernismo** (.) vuol dire dal modernismo alla modernizzazione, ossia la fondazione non solo di una cultura, ma di una civiltà di un tipo nuovo, una civiltà, diciamo, universale.»

20) S.P: bi-ma: hiya sayru:ratu ʕaqla:nata mutaze:yida sayru:ratu ʕaqla:nata mutaze:yida (.) sa-yafqidu ad-di:ni: (.) beyna qawseyn (.) **le religieux** (.) ʔaw ma: huwa di:ni: (.) **le religieux** (.) sa-yafqidu ad-di:ni: (.) **le religieux** (.) la: naqsˁid ad-di:n (.) kull ma: huwa di:ni: (.) sa-yafqidu ad-di:ni: tˁabaʕa-hu s-se:ħiri: al-la:ʕaqle:ni:.

«Nel suo essere un processo di razionalizzazione crescente, un processo di razionalizzazione crescente (.) perderà il religioso (.) tra parentesi (.) **il religioso** (.) ciò che è religioso (.) **il religioso** (.) perderà il religioso (.) **il religioso** (.) non intendiamo la religione (.) tutto ciò che è religioso (.) perderà il religioso, il suo carattere magico e irrazionale.»

In alcuni casi, i sintagmi contenenti un termine tecnico o una dicitura in lingua francese, usati per riformulare un concetto o chiarirlo mediante il ricorso a specifiche espressioni, sono preceduti da incisi in cui viene annunciato il passaggio al francese, come nei seguenti estratti:

21) F.P: liʔanna Dekart kaːna (.) yaʕniː (.) yumkin tasmiya ðelika bi-qutˁb er-raːħa fiː t-taʔsiːsi li-l-ħadeːθati (…) bi-l-firansiyya **il était** (.) *maʕneːt-haː* (.) yaʕniː **la plaque pour monte** (.) yaʕniː (.) **des temps moderne** (.) *lahna: maʕneːt-haː* (.) yaʕniː l-ʕasˁer ʔaw ʔazmeːn el-ħadaːθa (.) yaʕniː (.) laː budda min iʕtibaːr (.) yaʕniː (.) Dekart nuqtˁata at-taħawwul.

«Perché Cartesio era (.) vuol dire (.) ciò può essere nominato il perno nella fondazione della modernità (…) in francese **era** (.) *vuol dire* (.) vuol dire **la placca per montare** (.) vuol dire (.) **dei tempi moderni** (.) *qui significa* (.) vuol dire l'epoca o le epoche moderne (.) vuol dire (.) richiedono necessariamente di considerare (.) vuol dire (.) Cartesio come il punto di svolta.»

22) C.P: ʔaw ʃakkalat al-yawm maː yusammaː bi-**ad-decoloniali** (.) ad-diː (.) deː (.) *bi-l-fransawiyya maʕneːt-haː* ʔizeːl (.) **de** (.) **decolonization** yaʕniː ʔizeːl el-istiʕmaːr.

«O ha dato forma oggi a ciò che è chiamato **il decoloniale** (.) il diː (.) deː (.) *in francese significa* togliere (.) **de** (.) **decolonizzazione** ossia decolonizzazione.»

23) S.P: ad-diːn sa-yataʃakkalu maðˁhareyn wa heykaleyn (.) *famma: ʕibaːra bi-l-fransiyya ʔashal* (.) **la metamorphose de la religion** (.) **metamorphose de la religion** (.) *maʃhuːm heːðaː*?

«La religione darà forma a due forme e due strutture (.) *c'è un'espressione in francese che è più semplice* (.) **la metamorfosi della religione** (.) **metamorfosi della religione** (.) *è chiaro questo?*»

Negli estratti presentati, la riformulazione e/o l'annuncio del passaggio al francese coinvolgono anche l'uso di caratteristiche dell'arabo colloquiale tunisino, come *maʿnāt-*

hā' ('significa') (21; 22), o '*lahnā maʿnāt-hā*' ('qui significa') (21), e l'attualizzatore '*fammā*' ('c'è') (23).[273]

Ad eccezione dell'estratto (22), la presenza di linguaggio specialistico in sequenze in arabo standard è limitata esclusivamente al parlato di F.P ed S.P, caratterizzati, inoltre, da un uso limitato dell'arabo colloquiale tunisino.[274]

Nella lezione T vi sono elementi lessicali afferenti alla terminologia d'area, all'interno di enunciati che altrimenti sarebbero interamente o quasi interamente in colloquiale tunisino, riportati nei seguenti estratti:

24) T.P: en-nuːrmeːn (.) **les normannes** (.) *haːðuːkum el-fatratiːn ʔilliː naħnaː naʕmluː bi-hum et-taqsʿiːm fiː ʔifriːqiya* (.) *fiː teːriːx ʔifriːqiya*.
«I normanni (.) **i normanni** (.) *quelli sono i due periodi con cui facciamo la divisione in Ifrīqiya (.) nella storia di Ifrīqiya.*»

25) T.P: *xaːtʿer el-masʿaːdir tnaʒem maː-taʕtʿiː-ʃ el-maʕluːma esʿ-sʿħiːħa* (.) *fiː ħiːn ʔinn-uː* an-naqaːʔiʃ bi-maː fiː (.) *xaːtʿer an-naqaːʔiʃ ʃniya hiya?* **Les inscriptions** *hiya tebdaː maktuːba* (.) *hakkaː wa-illaː leː? wa-illaː tebdaː* (.) *maʕneːt-haː* (.) *maktuːba ʕalaː* maħaːmil ʔoxraː (.) **otres supports**.
«*Perché le fonti possono non dare l'informazione giusta* (.) *mentre le incisioni tra cui* (.) *perché* le incisioni *cosa sono?* **Le incisioni** *loro sono scritte* (.) *così oppure no? O è* (.) *vuol dire* (.) *scritta su* altri supporti (.) **altri supporti**.»

[273] Nell'estratto (23) il frammento "*ʕibaːra bi-l-fransiyya ʕashal*" è stato marcato in corsivo in quanto occorre in un inciso introdotto da *fammā*. Tuttavia, esso potrebbe essere considerato anche arabo standard, in particolare per l'uso di *fransiyya*, che può essere sia *fuṣḥā* che arabo colloquiale tunisino.
[274] Le medesime considerazioni possono essere estese anche a C.P, in cui, nonostante vi sia una sola occorrenza del francese, presenta occorrenze dell'inglese per la terminologia d'area (6.1.1). Il ricorso alle lingue straniere nelle sequenze monologiche legate all'introduzione e alla spiegazione dei contenuti in tali lezioni può essere motivato, oltre che dalla presenza di espressioni contenute nella bibliografia di riferimento, anche a una funzione chiarificatrice e di ribadire i concetti, che nelle altre lezioni viene svolta dal passaggio, parziale o totale, al tunisino.

26) T.P: *famma: at-taʒmi:ʕa ki: tqu:l maθalan ʕan-na: naħna:* (.) **la Tunisie antique islamique** (.) *ʃku:n ʔilli: ʔaʃarafa ʕla: ʔinn-u:* (.) *ʕla: al-kite:b haðeya* (.) *hakka: ʕala: taʒmi:ʕa* (.) *el-maqa:le:t ʔilli: mawʒu:da maʃhu:ma?*
«*C'è il raduno quando dici ad esempio di noi* (.) **la Tunisia antica islamica** (.) *chi ha curato [che]* (.) *su questo libro* (.) *così sul raggruppamento* (.) *gli articoli che sono presenti sono chiari?*»

27) T.P: *taʕrfu: tawwa? (.) ʕand-kum fikra ntu:ma: taʕrfu: l-mawe:qiʕ ʔilli: de:xila fi: t-tura:θ el-ʕa:lami: fi: ble:d-na:?* […]
T.S6: **anfithèâtre** *qartˤa:ʒ*
T.P: *ʔey sˤaħi:t* (.) l'**anfithèâtre**.[275]
T.P: «*Sapete adesso? (.) avete un'idea voi sapete i siti che sono entro al patrimonio mondiale nel nostro Paese?* […]»
T.S6: «L'**anfiteatro** *di Cartagine*»
T.P: «*Sì esatto* (.) l'**anfiteatro**.»

Se i sintagmi '*les normannes*' ('i normanni') (24) e '*otres supportes*' ('altri supporti') (25) sono preceduti dai corrispettivi in arabo e sono separati, mediante pausa breve, dal resto dell'enunciato, i sintagmi '*les inscriptions*' (24) e '*anfitèâtre*' (27) sono inseriti senza che vi siano ripetizioni letterali o di concetti precedentemente espressi, e il loro uso non sembra essere associato a particolari funzioni retoriche o pedagogiche.

Nel parlato di G.S1, la ripetizione di un concetto espresso in francese e, successivamente, in arabo, si colloca all'interno di una parafrasi verso l'alto (28), in cui G.S1 usa inizialmente il sostantivo '*population*' ('popolazione'), afferente al lessico generico, di cui G.P suggerisce una riformulazione, usando il termine tecnico '*kaṯāfa sukkaniyya*' che viene ripetuto da G.S1 nel turno successivo.[276]

[275] Si noti che nel parlato di T.S6, il sostantivo francese '*anfithèâtre*' occorre all'interno di un sintagma genitivale sintetico (*iḍāfa*). Quanto all'occorrenza nel parlato di T.P, non è possibile stabilire se la realizzazione [l-] sia attribuibile all'articolo arabo *al-* o all'articolo determinativo francese *l'*.
[276] In tale caso il sostantivo francese '*population*' sembra essere usato a tutti gli effetti come parte del registro colloquiale, mentre il termine arabo '*kaṯāfa sukkāniyya*', presente nella parafrasi verso l'alto, corrisponderebbe a un innalzamento di registro.

28) G.S1: *famma: barʃa:* **population**

G.P: kaθa:fa sukka:niyya

G.S1: *famma: barʃa:* kaθa:fa sukka:niyya.

G.S1: «*C'è molta* **popolazione**»

G.P: «Densità abitativa»

G.S1: «*C'è molta* densità abitativa.»

Vi è, infine, un'occorrenza nel parlato di A.P, in cui il francese è usato per far comprendere il significato di un termine in arabo standard, all'interno di una parafrasi verso il basso, in cui A.P, mentre mostra la barra presente nelle monete, nominandola in arabo standard ('*šarīṭ*') e poi indicandolo dicendo "*haðe:ka barre circulaire (.) haðe:ka*" ('quella, barra circolare, quella'), e ripetendo, infine, il termine '*šarīṭ dāʾirī*' ('barra circolare').

29) A.S1: beyna al-wasatˁ wa tˁ-tˁawq el-awwal

A.P: ʃari:tˁun de:ʔiri:

A.S2: de:ʔiri:

A.P: *nsammu:-h* ʃari:tˁ

A.S2: ʃari:tˁ

A.P*: haðe:ka* ***barre circulaire*** *(.) haðe:ka* (.) ʃari:tˁun de:ʔiri:.

A.S1: «Tra il centro e la prima fascia»

A.P: «Una barra circolare»

A.S2: «Circolare»

A.P: «*Lo chiamiamo* barra»

A.S2: «Barra.»

A.P: «*Quello* ***barra circolare*** (.) *quello* (.) una barra circolare.»

6.2 Linguaggio generico in lingua francese

Se, da un lato, il ricorso al francese nelle lezioni universitarie può essere legato alla terminologia d'area, talvolta presente nella bibliografia dei corsi, e verificarsi nelle sequenze monologiche con funzioni retoriche o pedagogiche (descritte nel paragrafo 6.1.2), le occorrenze del francese, nel *corpus* analizzato, si trovano anche all'interno di

sequenze dialogiche, e coinvolgono l'uso di elementi lessicali non afferenti ai linguaggi specialistici delle materie oggetto d'insegnamento.

Il passaggio dall'arabo colloquiale al francese risulta, infatti, essere un fenomeno ampiamente diffuso tra i parlanti in Tunisia, anche al di fuori del contesto accademico, impiegato, con diversi gradi di consapevolezza, sia per raggiungere specifici obiettivi retorici o comunicativi (Blom & Gumperz 1972; Bentahila 1983) che in modo non marcato (Myers-Scotton 1993), e può interessare un intero enunciato, o consistere nell'inserzione di un singolo elemento lessicale o sintagma.[277] I lessemi del francese possono, inoltre, presentare diversi gradi di integrazione fonologica e morfologica in arabo colloquiale tunisino[278] e il loro uso può essere legato a diversi fattori, tra cui l'argomento discusso, il contesto comunicativo, le caratteristiche del parlante e degli interlocutori,[279] e l'attribuzione di particolari connotazioni associate a un lessema in francese nel repertorio linguistico condiviso.[280] Nello studio sul *code-switching* tra l'arabo colloquiale tunisino e il francese nelle lezioni universitarie, Bach Baoueb e Toumi osservano come, nonostante la lingua di insegnamento delle lezioni da loro analizzate fosse il francese, in molte sequenze la lingua matrice (Myers-Scotton 1993) sembri essere l'arabo colloquiale tunisino, in cui gli elementi lessicali del francese sono inseriti (2012:273).

Nelle lezioni analizzate per questa ricerca, aventi l'arabo come lingua di insegnamento, le occorrenze del francese si trovano prevalentemente all'interno delle sequenze in arabo colloquiale tunisino, presenti, in particolar modo, nelle digressioni, nelle conversazioni in situazioni caratterizzate da un basso grado di formalità o relative ad aspetti organizzativi delle lezioni. Si riporta, a titolo esemplificativo, il seguente frammento della

[277] Ciò viene classificato come *insertive code-switching* (Auer 1999; Muysken 1977), *intra-sentential switching* o *tag switching* (Popolack 1993). Si veda il paragrafo 1.3.5.1.
[278] I diversi gradi di integrazione fonologica e morfologica in arabo colloquiale tunisino sono tali per cui vengono generalmente considerati dei prestiti. Tuttavia, come presentato nel paragrafo 1.3.5.1, non vi è un unico criterio per distinguere i prestiti dai *code-switching*. Nell'articolo *Exception to the Rule? Lone French Nouns in Tunisian Arabic*, gli autori propongono di considerare prestiti tutti gli elementi lessicali che occorrono isolati, in enunciati che altrimenti sarebbero interamente in arabo colloquiale tunisino, a prescindere dal loro grado di integrazione (Poplack *et al.* 2015).
[279] A tal proposito, Mohamed Daoud osserva che i parlanti del *Metropolitan French* in Tunisia tendono a usarlo più frequentemente rispetto agli altri (si veda il paragrafo 2.2.2).
[280] Ad esempio, la parola francese '*math*' è usata per riferirsi ai corsi di matematica nell'istruzione superiore, mentre per riferirsi alla matematica nelle scuole elementari si usa '*l-ḥsēb*', in arabo colloquiale tunisino (Sayahi 2011 a:124).

lezione G, in cui docente e studentesse discutono riguardo alla suddivisione delle presentazioni nelle lezioni successive:

1) G.P: beːhiː (.) **pour la semaine** (.) yaː ʒameːʕa yaː ʒameːʕa (.) el-ʒemʕa l-ʒeːya eːʃ qaʕad (.) maːzalt-el-naː (.) sbaʕtʕaʃ (.) **le dix-sept** (.) **le premier** w **le huit** w **le quize** (.) entuːmaː l-**examen** waqteː?

   G.S2: l-**examan**eːt?

   G.P: ʔey

   G.S2: ***à partir du quatre jusqu'au onze***

   G.P: maʕneːt-haː maʕ l-oxriːn

   G.S2: **bien sur** maʕ l-oxriːn

   G.P: ʔamaː **le quinze** maʕneːt-haː eːʃ qaʕaduː-l-naː qaʕaduː θleːθa (.) stannaː […][281]

   G.P: «Ok (.) **per la settimana** (.) ragazzi, ragazzi (.) la prossima settimana cos'è rimasto (.) abbiamo ancora (.) diciassette (.) **il diciassette** (.) **il primo** e **l'otto** e **il quindici** (.) voi l'**esame** quando?»

   G.S2: «Gli **esam**i?»

   G.P: «Sì»

   G.S2: «**A partire dal quattro fino all'undici**»

   G.P: «Vuol dire con gli altri»

   G.S2: «**Certo**, con gli altri»

   G.P: «Però **il quindici**, cioè, cosa c'è rimasto, sono rimasti tre (.) aspetta.»

[281] Negli estratti riportati nei paragrafi 6.2 e 6.3, il corsivo segnala l'uso dell'arabo standard, mentre il grassetto è usato per il francese. Le parti dei frammenti sottolineate segnalano, infine, la presenza di ripetizioni.

6.2.1 Numeri

Tra le parti del discorso solitamente usate in lingua francese, Lofti Sayahi menziona i numeri, le date, le quantità e le misure (2011a:125). Nel presente *corpus*, l'inserzione di numeri in lingua francese risulta prevalentemente associata alle date (1), riportate in numeri ordinali o cardinali,[282] preceduti dall'articolo determinativo (1a; 1b), o da preposizioni articolate in francese (1c):

1a) […] sbaʕtʕaʃ (.) **le dix-sept** (.) **le premier** w **le huit** w **le quize**.

«[…] diciassette (.) **il diciassette** (.) **il primo** e **l'otto** e **il quindici**.»

1b) ʔama: **le quinze (.)** maʕne:t-ha: […]

«Ma **il quindici** (.) cioè […]»

1c) **à partir du quattre just'au once**.

«**A partire dal quindici fino all'undici**.»

Mentre negli estratti (1a) e (1b), i sintagmi nominali costituiti dal numero preceduto dall'articolo sono inseriti all'interno di un enunciato con struttura morfo-sintattica dell'arabo colloquiale tunisino, nell'estratto (1c), l'intero enunciato è realizzato in lingua francese. La presenza di un sintagma proposizionale in lingua francese contenente due date potrebbe essere ascrivibile a quelli che Bentahila, nello studio sul *code-switching* tra francese e arabo colloquiale marocchino, denomina '*anticipational triggering*' e '*consequential triggering*' (1983:236), tali per cui la commutazione di codice può essere limitata alla parola o serie di parole che lo motivano, oppure può iniziare prima o finire dopo. Vi sono poi tre occorrenze di numeri indicanti delle quantità, inserite, in due casi, insieme ai rispettivi oggetti contati, anch'essi in francese, all'interno di enunciati in arabo colloquiale tunisino relativi all'organizzazione delle presentazioni nelle lezioni successive (2) e ai criteri di valutazione degli esami (3).

[282] L'unica data riportata in numeri ordinali è '*le premier*' ('il primo'), mentre le altre date sono riportate con i numeri cardinali.

2) G.S1: kiːma: tħebb (.) nwalliːw noxrʒu: **deux gropues** el-ʒemʕa l-ʒeːya maː-iːqallaq-niː-ʃ (.) kiːma: tħebb (.) tħebb tawwa tawwa.
«Come vuoi (.) usciamo in **due gruppi** la settimana prossima non mi dà fastidio (.) come vuoi (.) [se] vuoi adesso, adesso.»

3) T.P: saːʕaːt tsˁiːr l'**exception** ʔilliː maθalan fiː blaːsˁat nziːduː **on point** nziːduː **deux**.
«A volte succede l'**eccezione** che ad esempio al posto di aggiungere **un punto** aggiungiamo **due**.»

6.2.2 Parole funzionali

Tra i parlanti è, inoltre, frequente l'inserzione di *function-words*, quali '*déjà*', '*donc*', '*alors*' e altri avverbi, congiunzioni e interiezioni in francese, usate per organizzare il discorso, per le quali, in alcuni casi, non esiste un'alternativa in arabo colloquiale tunisino (Sayahi 2011a:131).[283]

Nelle lezioni analizzate, l'avverbio '*déjà*' occorre nel parlato di A.S3 e T.P,[284] in enunciati relativi ad aspetti organizzativi, e di G.S1, in un commento in merito alla propria presentazione, ed è inserito senza che vi siano ripetizioni o pause, come nel seguente estratto:

4) G.S1: […] qult-el-haː **déjà** l-beːraħ [...]
«[…] le ho **già** detto ieri […]»

La congiunzione '*donc*'[285] è presente, invece, sia all'interno di digressioni, di commenti in merito alle presentazioni degli studenti e di enunciati relativi ad aspetti organizzativi (5), che in sequenze monologiche legate alla spiegazione dei contenuti (6; 7). Se nella

[283] Sayahi specifica, inoltre, che per molti termini esistono dei corrispettivi in arabo standard, ma, data la situazione di diglossia, risultano essere usati quasi esclusivamente nei domini formali (2011a:131).
[284] Presente in tre occorrenze.
[285] Presente in dieci occorrenze, di cui due, rispettivamente, di A.P e G.P. e otto di L.P.

maggior parte delle occorrenze, '*donc*' è inserito in enunciati in arabo colloquiale tunisino, nel parlato di L.P risulta essere presente anche in un enunciato che altrimenti sarebbe in arabo standard (6) e in un inciso in tunisino all'interno di un enunciato misto (7). Nel frammento (7), '*donc*' è usato all'interno di una ripetizione, preceduto dal corrispettivo in arabo standard '*iḏan*', nell'inciso "*donc l-iθni:n fi: baʁde:d*" ('dunque entrambe [sono] a Bagdad'), in cui viene ribadito in concetto espresso dal sintagma immediatamente precedente: "*ʔaħna: bi-baʁde:d*" ('noi [siamo] a Bagdad'), a cui segue la ripresa della spiegazione, che inizia nuovamente con '*iḏan*'.

5) L.P: […] haðeya **donc** be:ʃ nastaʕmil-ha: fi: d-dars.
«Questa **dunque** la userò a lezione.»

6) L.P: *wa al-mustamiʕ ʔiley-ha: huwa allaði: yuħaddiθu-na:* (.) **donc** *al-muʔallef yarwi: ʕan ʕisa: ibnu hiʃe:m yarwi: ʕan (.) ʕan el-ʔams.*
«*E il suo ascoltatore è colui che ci parla* (.) **dunque** (.) *l'autore racconta di ʿĪsā b. Hišām, racconta di* (.) *di ieri*.»

7) L.P: ʔaħna: bi-baʁde:d *ʔiðan* (.) **donc** l-iθni:n fi: baʁde:d (.) *ʔiðan summiyat waħda el-baʁda:diyya li-ʔanna hiya rubbama: ke:net el-ʔu:la: allati: samme:-ha: wa baʕda ðelika summiyat el-ʔuxra:.*
«Noi siamo a Bagdad *dunque* (.) **dunque** entrambe sono a Bagdad (.) *dunque una è stata chiamata La Bagdadiyya perché lei è forse è stata la prima che è stata chiamata e dopo è stata chiamata l'altra.*»

Altri *function-words* in francese presenti nel *corpus* sono le interiezioni '*bon*' e '*voilà*'. La prima è usata da T.P in tre enunciati, per concludere una frase e iniziarne un'altra, preceduta e seguita da una pausa breve, come nel seguente esempio:

8) T.P: maʕne:t-ha: fi:-ha: bi-l-ħaqq (.) **bon** (.) muʃ el-kull sˁħiħ muʃ el-kull *wa le:kin* famma: min-hum barʃa:.
«Cioè, c'è davvero (.) **bene** (.) non tutto, giusto, non tutto, *tuttavia*, ce ne sono tanti.»

La locuzione verbale '*voilà*' è, invece, presente in quattro occorrenze in T.P e una in G.P, sempre in corrispondenza della presa di turno. In due occasioni (9; 10), '*voilà*' è usato dopo un'esitazione dovuta alla mancanza momentanea del termine da parte di G.P (9) e T.P (10) e il conseguente intervento da parte di due studentesse (rispettivamente G.S4 e T.S2) che forniscono le parole necessarie a concludere i rispettivi enunciati, a cui segue la presa di turno da parte di G.P (9) e T.P (10) che inizia in entrambi i casi con la locuzione verbale '*voilà*'.

9) G.P: maːzeːl-naː maːneː-ʃ (.) ʔilliː hiya maʕneːt-haː rabb-iː aʕtˁaː-heː-l-naː (.) mataː aʃ-ʃams masˁdar maʕneːt-haː min ʕand rabb-iː (.) muʃ muʃ
G.S4: tˁabiːʕiyya
G.P: **voilà** tˁabiːʕiyya (.) muʃ bi-l-muqaːbil.
G.P: «Non siamo ancora (.) che Dio ci ha dato ciò (.) cioè, il sole è una fonte cioè, [che viene] da Dio (.) non [è] non [è]»
G.S4: «Naturale»
G.P: «**Ecco** naturale (.) è gratis.»

10) T.P: nkammluː seːʕa maʕ s-siyeːsa w baʕd nmʃiːw li-l (.) li (.) maʕneːt-haː (…)
T.S2: l-iqtisˁaːd
T.P: **voilà** (.) nmʃiːw li-l-ʒaweːnib l-uxraː
T.P: «Finiamo un'ora con la politica e poi andiamo al (.) a (.) cioè (…)»
T.S2: «L'economia»
T.P: «**Ecco** (.) andiamo [ad analizzare] gli altri aspetti.»

Nelle restanti occorrenze, '*voilà*' è usato da T.P durante le presentazioni in classe da parte degli studenti, interrotte, appunto, da sporadici interventi della professoressa volti a richiamare l'attenzione su un particolare aspetto menzionato dagli studenti durante le presentazioni, come nel seguente estratto:

11) T.S2: ((legge)) […] ez-zira:ʕa
T.P: **voilà** (.) taʕrifu: ez-zira:ʕa hiya ki:ma: […]
T.S2: «((legge)) […] l'agricoltura»
T.P: «**Ecco** (.) sapete, l'agricoltura è come […]»

6.2.3 Sintagmi nominali

Tra le occorrenze più frequenti della lingua francese vi è l'inserzione di sintagmi nominali, costituiti solitamente da un singolo sostantivo, o da un sostantivo preceduto dall'articolo, all'interno di enunciati in arabo colloquiale tunisino (Sayahi 2011a:124). Oltre agli usi presentati nel paragrafo 6.1.2 in merito al linguaggio specialistico, e alle occorrenze che saranno menzionate nel paragrafo 6.3, inerenti al lessico universitario, sostantivi ascrivibili al linguaggio generico sono presenti all'interno di sintagmi nominali in lingua francese formati da due costituenti, quasi sempre un articolo seguito da un sostantivo.[286] Tale tipologia di sintagma nominale è presente, in particolare, quando vi sono sostantivi plurali in lingua francese, come nei seguenti esempi: '*des groups*' (G.S2), '*des detailles*' (G.P) e '*des informations*' (G.S3),[287] a eccezione del sintagma '*on point*' riportato nell'estratto (2) e del sostantivo singolare '*quantité*' (12) sia preceduto dall'articolo determinativo femminile singolare, in francese, '*la*', che integrato con l'articolo arabo *al-*:

12) G.P: ʔama: l-maʁreb ra:hi: ki:fe:ʃ (.) nawʕ al-fosfa:tˁ fard en-nawʕ min al-fosfa:tˁ mte:ʕ-na: ʔama: hiya **la quantité** […] naħna: nefs **el-quantité** ra:hi: fi: naftˁ maʕne:t-ha: (.) wa fi: samaħu:-ni: fi: l-fosfa:tˁ.
«Ma il Marocco [lett. guarda come] (.) il tipo di fosfato è lo stesso tipo di fosfato nostro, ma è **la quantità** […] noi [abbiamo] la stessa **quantità**, guarda, di petrolio, cioè (.) e in, scusatemi, di fosfato.»

[286] Sono sintagmi nominali formati da due costituenti anche '*deux group*' (2) e '*un point*' (3), riportati nel paragrafo 6.2.1 in riferimento ai numerali.
[287] Tali sintagmi sono inseriti all'interno di enunciati in arabo colloquiale tunisino, in sequenze dialogiche relative ad aspetti organizzativi dei corsi e a commenti in merito alle presentazioni.

Nell'articolo *Code-switching and Language Change in Tunisia*, Lofti Sayahi osserva che i sostantivi plurali in lingua francese, inseriti in enunciati in arabo colloquiale tunisino, sono sempre preceduti dal rispettivo articolo in francese,[288] a meno che non siano integrati a livello morfologico con l'arabo colloquiale tunisino (2011a:124). Tali risultati trovano conferma nel *corpus* del presente studio, in cui i sostantivi plurali in lingua francese non occorrono mai al difuori di sintagmi nominali con almeno due costituenti: articolo e sostantivo, eccetto i lessemi '*examen*' e '*devoir*' che, come sarà descritto nel paragrafo 6.3, presentano il plurale in arabo.

I sostantivi singolari in lingua francese, invece, sono quasi sempre inseriti negli enunciati in arabo colloquiale tunisino senza essere preceduti dall'articolo in francese. Tra i sostantivi ascrivibili al linguaggio generico presenti del *corpus*, vi sono: '*connection*' (G.S1) '*affirmation*' (G.P), '*remarc*' (G.S2), '*commentaire*' (G.S4), '*dettaille*' (T.S1), '*copie*' (A.S1), '*partie*' (T.S1 e T.P) ed '*exception*' (T.P),[289] tutti preceduti dall'articolo determinativo in lingua araba, ad eccezione dei sostantivi inizianti per vocale, '*exception*' ('eccezione')[290] e '*affirmation*' ('affermazione'), per i quali non è possibile determinare con certezza se il suono [l-] dell'articolo determinativo che li precede sia attribuibile al francese o all'arabo (*l'affirmation* e *l'exception*, oppure *al-affirmation* e *al-exception*).[291] In una delle due occorrenze, la parola '*partie*' si presenta, invece, legata, oltre che all'articolo determinativo [(a)l-], anche alla preposizione *ʿalā* [ʕa-] che precede l'articolo (13).

13) T.S1: le: (.) ʕa-l-**partie** ʔilli: ktebt-ha:.
«No (.) sulla **parte** che ho scritto.»

Vi sono, infine, i sostantivi '*remarc*', realizzato come [remarc] e '*detaille*', che iniziano rispettivamente con i suoni consonantici [r] e [d], a cui in arabo corrispondono le lettere

[288] Denominati da Shana Poplack, Lofti Sayahi, Nahed Mourad e Natalie Dion: '*no inflection constraint*' (2015:182).
[289] A questi si aggiungono i sostantivi '*point*' e '*quantité*', precedentemente discussi, e i lessemi inerenti al sistema universitario, che saranno presentati nel paragrafo 6.3.
[290] Presente nell'estratto (3) del paragrafo 6.2.1.
[291] A differenza dei restanti sostantivi menzionati, che altrimenti sarebbero rispettivamente '*la connection*' ('la connessione'), '*le remarc*' ('l'appunto'), '*le commentaire*' ('il commento'), '*le dettaille*' ('il dettaglio'), '*la copie*' ('la copia'), '*la partie*' ('la parte').

<r> e <d>, entrambe solari.[292] Mentre l'articolo che precede il sostantivo '*detaille*' è realizzato con la consonante laterale alveolare sonora [l] (14), l'articolo che precede *remarc* subisce un'assimilazione con la prima lettera del sostantivo che lo segue, che si comporta a tutti gli effetti come la consonante araba <r> (15).

14) T.S1: **madame** beːʃ noqʕod fiː l-**dettaille** beːʃ ywalliː barʃaː.
«**Signora**, se rimango nel **dettaglio** diventa tanto.»

15) G.S2: haðeya er-**remarc** ʔilliː […]
«Questo è l'**appunto** che […]»

6.2.4 Sintagmi verbali

Nel *corpus* analizzato, l'uso di verbi in lingua francese, in enunciati in arabo colloquiale tunisino, risulta essere limitato a sintagmi verbali aventi il verbo essere al presente indicativo, come nell'estratto (16), e alla costruzione *ça va* (17):

16) G.P: **c'est bon** ʔenaː (…) ʔenaː qarrart say.
«**Va bene**, io (…) io ho deciso basta.»

17) A.P: ʔaħnaː fiː tuːnes maː-ʕand-neː-ʃ (.) ntrabbʒuː kahaːw ħamma ħammtiːn ħsuːnaː (.) **ça va**.
«Noi a Tunisi non abbiamo (.) soprannominiamo e basta Hamma Hammatine Hsuna (.) **va bene**.»

Tali dati sembrano confermare quanto rilevato da Lofti Sayahi nell'analisi del *code-switching* tra arabo tunisino e francese in un *corpus* orale raccolto tramite interviste, in riferimento al quale riporta:

> Switches that contained a conjugated verb are extremely infrequent […] the syntactic complexity of the code-switched utterances is limited. Many of these sentences included

[292] In base alla realizzazione dell'articolo *al-*, in lingua araba si distinguono le consonanti solari (*al-ḥurūf al-šamsiyya*) dalle consonanti lunari (*al-ḥurūf al-qamariyya*). Nelle prime, la consonante <l> dell'articolo che le precede viene assimilata alla consonante successiva.

> either the verb *être* 'to be' as part of impersonal constructions such as: *c'est trop* 'it's too much', *c'est impossible* 'it's impossible', *c'est vrai* 'it's true', etc., in addition to two highly-frequent constructions: *ça va* 'all right, OK' and *ça y est* 'that's it'. The two latter constructions are on their way of becoming established borrowings in the form of frozen expressions (2011a:122).

6.2.5 Altre occorrenze del francese

Oltre ai sintagmi verbali e nominali, ai numerali e ai *function-words* in lingua francese, sono presenti nel *corpus*: gli aggettivi '*mondial*',[293] e '*direct*'[294] usato anche con valore di avverbio e in un caso preceduto dal corrispettivo in arabo (18); gli avverbi derivati '*normalment*' (T.P), '*generalment*' (G.P), '*oralment*' (T.P),[295] gli avverbi semplici '*presque*' (19), '*juste*'[296] e l'avverbio composto '*surtout*',[297] inseriti in enunciati in arabo colloquiale tunisino, senza che si verifichino pause o ripetizioni, all'interno di sequenze relative a informazioni pratiche legate allo svolgimento o all'organizzazione delle attività; l'avverbio composto '*bien sur*',[298] usato sia sotto forma di inciso, separato dal resto dell'enunciato da pause brevi (20), che all'inizio[299] o alla fine (21) di turni, in sequenze di tipo domanda e risposta relative ad aspetti organizzativi del corso.

18) A.P: muba:ʃaratan **direct** maʕ nosˁ nha:r.
«Direttamente **diretto** a mezzogiorno.»

[293] Di cui vi sono due occorrenze in un enunciato in arabo colloquiale tunisino di G.P, all'interno di una digressione.
[294] Di cui sono presenti due occorrenze (A.P e T.P). Nel parlato di T.P vi sono, inoltre, due occorrenze dell'avverbio composto '*directement*' ('direttamente').
[295] Di cui è presente un'occorrenza per ogni aggettivo, rispettivamente in T.P, G.P, T.P e G.P.
[296] Per il quale sono presenti sei occorrenze: quattro in T.P, una in T.S2 e una in L.P.
[297] Per il quale sono presenti tre occorrenze: due in T.P, una in G.S1.
[298] Per il quale sono presenti sette occorrenze, di cui sei in T.P e una in G.S2.
[299] Come nell'estratto (1) del paragrafo 6.2.

19) T.P: ʔita:lya: fe:-ha: **presque** ʔawwl dawla (.) maʕne:t-ha: ʕand-ha: kimmiyya mta:ʕ mawe:qiʕ θaqa:fiyya wa tabi:ʕiyya de:xila fi: munaðˁðˁamat (.) maʕne:t-ha: el-**UNESCO** ittexeðet-ha: ka-mawe:qʕa tura:θ ʕa:lami:.
«In Italia ci sono, è **quasi** il primo Paese (.) cioè, ha una quantità di siti culturali e naturali inclusi nell'organizzazione (.) cioè, l'**UNESCO** li ha presi come siti di patrimonio mondiale.»

20) T.P: […] kull ʒiha (.) **bien sur** (.) ʕand-ha: l-ixtisˁa:sˁ (.) es-se:ħel di:ma: maʕru:f bi-z-zeytu:n.
«[…] ogni parte (.) **certo** (.) ha la specializzazione (.) il Sahel è sempre conosciuto per le olive.»

21) T.S2: naʕwwd naqra?
T.P: ʔey ʔenti be:ʃ taqra-ha: be:ʃ tqaddem l-xidma mte:ʕk **bien sur**.
T.S2: «Ritorno a leggere?»
T.P: «Sì, tu la leggerai, presenterai il tuo lavoro **certo**.»

Vi sono poi i sintagmi '*pour le moment*' ('per il momento') (22)[300] e '*le plus important*' ('il più importante') (23) usati rispettivamente all'inizio e alla fine di turni in sequenze dialogiche:

22) G.P: ʃu:fu: ma:ze:l (.) ma:ze:l [.][301] ma:ze:l [.] ma:ze:l [.] ma:ze:l [.] haðu:ma: zu:z zu:z
G.S3: famma: barʃa: famma: [.] muʃ makutu:ba
G.P: **pour le moment** famma: zu:z.
G.P: «Guardate c'è ancora (.) ancora [.] ancora [.] ancora [.] ancora [.] queste due due»
G.S3: «Ce ne sono tante, c'è [.] non è scritta»
G.P: «**Per il momento** ce ne sono due.»

[300] Con la funzione di complemento circostanziale di tempo, a cui segue la proposizione principale in arabo colloquiale tunisino.
[301] Il simbolo [.] è usato al posto dei nomi degli informanti, al fine di garantirne l'anonimato.

23) G.S1: tuːnes in-ʃa-allah famma: maʃruːʕ mtaːʕ l-istiθmaːraːt fiː tˁ-tˁaːqa aʃ-ʃamsiyya (.) keːn **STEG** keːn l-fluːs zeːda xalleːt-hum
G.S2: fluːs (.) **le plus important**.
G.S1: «La Tunisia se Dio vuole, c'è un progetto di investimento nell'energia solare (.) se **STEG**, se il denaro anche glie lo permette»
G.S2: «Denaro (.) **il più importante**.»

Il sintagma '*le plus important*' nell'estratto (23) è usato da G.S2 all'interno di un commento in cui, inizialmente, riprende il concetto espresso da G.S1 nel turno immediatamente precedente, aggiungendo un giudizio di valore. Il ricorso al francese, in tale caso (23), potrebbe essere attribuibile alla funzione, menzionata da Bentahila, di enfatizzare il finale di una narrazione (1983:237).

Nel *corpus* analizzato sono, altresì, presenti le sigle '*UNESCO*' e '*STEG*', riferite rispettivamente all'organizzazione internazionale, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, e alla società nazionale per la gestione del gas e dell'elettricità *Societé Tunisienne de l'Electricité et du Gaz*, precedute dall'articolo determinativo in arabo (19), o inserite nell'enunciato in arabo colloquiale tunisino senza articolo (23).[302]

Nel parlato di F.P sono, infine, presenti due occorrenze del francese in enunciati in arabo standard, non ascrivibili al linguaggio specialistico, in cui l'avverbio francese '*oui*', è usato all'inizio (24) e alla fine (25) del turno, separato dal resto della frase mediante una pausa breve.

[302] Presenti anche nel *corpus* analizzato da Lofti Sayahi, che sottolinea come gli acronimi in francese, che classifica come prestiti, si usino anche per istituzioni locali (come, ad esempio STEG: Società Tunisina Energetica Gas) (2011a:128). Nel caso della sigla UNESCO, tuttavia, occorre notare che, nonostante la sigla sia usata nello stesso modo anche in francese, l'acronimo si basa sul nome dell'organizzazione in lingua inglese.

24) F.P: […] el-mawʒuːd sa-yataħawwal min waðˁʕi ʃeyʔ ʔilaː waðˁʕi l-mawðˁuːʕ
F.S1: mawðˁuːʕ?
F.P: **ah oui** (.) yaʕniː hunaː al-maddiyya sa-tusˁbaħ yaʕniː bi-l-fiʕl hiya aʃ-ʃakli li-wuʒuːdi l-mawʒuːd.
F.P: «[…] il presente si trasformerà dalla posizione della cosa alla posizione dell'argomento»
F.S1: «L'argomento?»
F.P: «**Ah sì** (.) vuol dire qui: il materialismo diventerà realmente la forma dell'esistenza di ciò che esiste.»

25) F.P: […] tˁeyyib zamiːlat-kum turiːdu ʔan tatraħ suʔeːl (.) **oui**
F.S2: waqteːʃ beːʃ naʕmluː D.S.?
F.P: «[...] bene, la vostra collega vuole porre una domanda (.) **sì**»
F.S2: «Quando faremo il D.S.?»

Nel primo caso (24), il francese è usato per una risposta breve, a cui segue la spiegazione in arabo standard, mentre nel secondo (25) il passaggio al francese marca il cedimento del turno a S2. Per entrambe funzioni, in altre lezioni, è solitamente usato l'arabo colloquiale tunisino (si veda il paragrafo 5.2.1). In tale senso, data la scarsa presenza di arabo tunisino nel parlato di F.P, il ricorso al francese potrebbe derivare dalla scelta di non usare il tunisino durante le lezioni.

6.3 Linguaggio universitario

Come precedentemente menzionato, l'inserimento di elementi lessicali in francese può essere legato all'argomento discusso (Sayahi 2011a:124). Nel presente *corpus*, elementi lessicali inerenti al contesto universitario, costituiti da una singola parola o da una dicitura, occorrono all'interno delle lezioni, mostrando, talvolta, integrazione morfologica con l'arabo colloquiale tunisino. L'uso di tali lessemi da parte dei parlanti potrebbe essere attribuibile al fatto che, come menzionato nel paragrafo 2.3, il francese costituisce una delle lingue principali del sistema educativo tunisino, in particolare a partire dalle scuole superiori e, in misura maggiore, in università.

Nelle sequenze in arabo colloquiale tunisino contenenti richiami intertestuali o interdiscorsivi (Veronesi 2009:224) sono presenti le diciture '*première année*' (1), '*deuxième année*' (2) e '*troisième année*' (3) in riferimento agli anni di studio dei corsi di laurea triennale.

1) G.P: fi: l-**première année** nħutt el-mye:h waħad-ha:.[303]
   «Nel **primo anno** metto le acque da sole.»

2) L.P: ʔana: xði:t ʕarðˁ w ʔena: fi: **deuxième année** (.) s-sana θ-θe:niya (.) s-sana θ-θe:niya *iʒa:za* maʕne:t-ha: […] fi: s-sana θ-θe:niya naqra:w r-risa:la l-ʔadabiyya.
   «Io ho preso la presentazione nel **secondo anno** (.) secondo anno, secondo anno *triennale*, cioè […] nel secondo anno studiamo l'epistola.»

3) T.P: raw famma: farq be:ʃ *tadrus*u:-h ʔin-ʃa:ʔ-allah (.) be:ʃ *nadrus*u:-h maʕ baʕðˁ-na: fi: **troisième année** (.) dars ħlu: barʃa: (.) ħime:yat- et-tura:θ.
   «Guarda [che] c'è una differenza, lo *studierete* se Dio vuole (.) lo *studieremo* insieme nel **terzo anno** (.) una lezione molto bella (.) la protezione del patrimonio.»

Nell'estratto (2), al sintagma nominale '*deuxième année*', segue il corrispettivo in arabo standard '*al-sana al-ṯāniya*', ripetuto anche nel sintagma immediatamente successivo, in cui L.P specifica che si riferisce al secondo anno di laurea triennale, usando il termine '*ijāza*' in arabo standard. Nella lezione L, è, invece, usato il sostantivo '*master*' in riferimento alla laurea magistrale, presente nel parlato di L.P, in una digressione in cui suggerisce dei possibili temi per la tesi di laurea magistrale, alla quale si riferisce con la dicitura '*memoir de master*' e con il sostantivo '*memoir*':

[303] Anche se è costituita da due parole, la prima parola prende l'articolo dell'arabo.

4) L.P: ʔilli: iːħebb iːfakker beːʃ yaʕmal **memoir** fiː-haː (.) xaːtˁer haðeːka iːʒiː **memoir** […] ʔiðan famma: ʕal ʔaqal θleːθa wa-ʔilla: ʔarbaʕ nawateːt (.) w kull naweːt muhimm (.) **donc** haðeya (.) ʔena: ntsˁawwr ʔann-u: l-beʃriyya tneʒʒem tkuːn **memoir de master**.
«Chi vuole pensare di farci la **tesi** (.) perché questo ci sta [come] tesi […] dunque ci sono almeno tra o quattro nuclei (.) e ogni nucleo è importante (.) **quindi** questo (.) io penso che la Bechiriya possa essere una **tesi di magistrale**.»

Tanto le diciture '*première année*', '*deuxième anneé*' e '*troisième année*', quanto i sostantivi francesi '*memoir*' e '*master*' sono comunemente usati in arabo colloquiale tunisino, in particolare nei contesti informali, mentre i corrispettivi in arabo standard, sono usati come alternativa marcata. Ad essere usato abitualmente in arabo colloquiale tunisino è anche il sostantivo francese '*cours*' per riferirsi ai corsi universitari, che si presenta, all'interno del *corpus*, tanto in forma indeterminata, senza articolo (5), quanto preceduto dall'articolo arabo *al-*[304] (come nell'estratto (6)) e gli appellativi '*madame*' e '*messieur*' per i professori universitari, per i quali la scelta di usare le parole '*ustāḏa'* '*ustāḏ*' ('professoressa', 'professore') durante le lezioni aventi l'arabo come lingua d'insegnamento, può essere interpreta come uso di un registro più formale.[305]

5) G.P: beːʃ nektebu: mbaʕad nexdemu: maʕ baʕaðˁ-na: **cours**.
«Scriveremo, poi, insieme, faremo insieme un **corso**.»

6) T.P: nsˁallħu: l-**cours** maʕneːt-haː naʕmluː l-**cours**.
«Correggiamo il **corso**, cioè, facciamo il **corso**.»

Tra gli elementi lessicali inerenti all'ambito universitario presenti nel *corpus* vi sono, inoltre: i sostantivi '*article*' ('articolo', riferito a un articolo scientifico) ed '*exposée*'

[304] Di cui sono presenti cinque occorrenze nel parlato di T.P.
[305] La presenza di '*madame*' e '*messieur*', piuttosto che '*ustāḏ*' e '*ustāḏa*' sembra, inoltre, essere legata alla scelta individuale del parlante. Nella lezione L, ad esempio, L.S1 si rivolge sempre a L.P usando l'appellativo *ustāḏ* (di cui vi sono sei occorrenze), mentre nel parlato di L.S2 ed L.S4 non vi sono occorrenze dell'appellativo arabo '*ustāḏ*' ed è, al contrario, sempre usato il francese '*messieur*' (presente in nove occorrenze di L.S2 e 5 di L.S4). Nel parlato di L.S3, infine, occorre sempre l'appellativo francese '*messieur*' per rivolgersi al professore (di cui vi sono quindici occorrenze), ad eccezione dell'enunciato "*lam ʔafham ʔusteːð*" ('non ho capito professore'), realizzato interamente in arabo standard.

(‘esposizione’, con il significato di presentazione in classe) sia al singolare, preceduti dall’articolo *al-*,[306] che al plurale, preceduti dall’articolo ‘*les*’, il sostantivo ‘*sujet*’ preceduto dall’articolo in arabo (7)[307] e la sigla D.S. (‘*devoir surveillé*’) per riferirsi agli esami parziali (7).[308]

7) T.S4: l-imtiħaːn el-**sujet** (.) ed-**de**ː**-e**ː**s** el-**sujet**.
«L’esame: l’**argomento** (.) il **D.S**: l’**argomento**.»

Riguardo alla sigla D.S. si noti, inoltre, che la consonante iniziale si comporta come la lettera <d> dell’alfabeto arabo ed è, pertanto, preceduta dall’articolo [ed-], in cui l’assimilazione della lettera <l> dell’articolo *al-* è dovuta alla presenza di una lettera solare all’inizio della parola immediatamente successiva.

Vi sono, infine, i lessemi ‘*examen*’ e ‘*devoir*’ che occorrono sia al singolare (estratti (8; 10) e (9)), preceduti dall’articolo arabo *al-*,[309] che al plurale.

8) T.P: maʕneːt-haː fiː beːliː-k ħattaː fiː l-**examen** ar-raʔiːsiː maʕneː-haː iːneʒʒem iːkuːn maʒmuːʕa mi-l-asʔila.
«Cioè, lo sai, anche nell’esame principale, cioè, può esserci una serie di domande.»

9) T.P: ʔey sˁaħiːt (.) yaʕtˁiː-k sˁ-sˁaħħa baʕd el-**devoir** al-ʒemʕa l-ʒeːya (.) baʕd el-ʕotˁla maː tanseːw-ʃ.
«Sì esatto (.) grazie, dopo il **compito** la settimana prossima (.) dopo la vacanza non dimenticate.»

[306] In tale caso, la realizzazione [l-] potrebbe essere attribuibile tanto all’arabo *al-*, quanto al francese *l’*.
[307] Usato da T.S4 per riferirsi all’argomento degli esami, mentre, nella medesima lezione, per la parola ‘argomento’, non legata agli esami, viene usato il sostantivo arabo ‘*mawḍūʿ*’.
[308] Sono ascrivibili al linguaggio inerente all’ambito universitario anche i sintagmi ‘*deux group*’ e ‘*on point*’ riportati rispettivamente negli estratti (2) e (3) del paragrafo 6.2.1.
[309] La realizzazion [l-], antecedente al sostantivo ‘*examen*’, potrebbe essere attribuibile tanto all’arabo *al-*, quanto al francese *l’*. Quanto all’articolo arabo *al-* che precede il sostantivo ‘*devoir*’, si noti che, nonostante la parola successiva inizi con la lettera solare <d>, non presenta assimilazione.

Quando usati al plurale, i lessemi *examen* e *devoir* presentano la terminazione in arabo -*āt*, come riportato negli estratti (10) e (11):[310]

10) G.P: entuːmaː l-**examen** waqteː?

G.S2: l-**examan**eːt? […]

G.P: «Voi l'**esame** quando?»

G.S2: «Gli **esam**i? […]»

11) A.S3: taw nʒiːb-uː mellaː baʕd ed-**devoir**aːt.

«Poi lo portiamo dai, dopo i **compit**i.»

6.3.1 Tecnologia

Le occorrenze di elementi lessicali in lingua francese all'interno del *corpus* è, infine, legata al campo semantico della tecnologia, a cui sono ascrivibili il sintagma nominale '*des bloques de text*' ('dei blocchi di testo') (12) e il sostantivo '*diapositif*' ('diapositiva) (13), anche abbreviato: '*diapo*' (14).[311]

12) G.P: […] hiya lqaːt ruːħ-haː beːʃ taʕmal **des bloc de text**.

«Lei si è trovata a fare **dei blocchi di testo**.»

13) G.S7: des information barʃaː fiː kull **diapositif**.

«Molte informazioni in ogni **diapositiva**.»

[310] Sia '*examenāt*' che '*devoirāt*' sono preceduti dall'articolo arabo *al-* che, quando precede '*devoirāt*', presenta assimilazione.
[311] Tanto nel parlato di G.S1, quanto nel parlato di G.P, l'articolo arabo *al-* antecedente il sostantivo diapo, presenta assimilazione.

14) G.P: le: d-**diapo**

G.S1: ħawwalt nezreb (.) a:h fi: d-**diapo**

G.P: ʔey fi: **diapo** ʔiθni:n w ʕaʃri:n.

G.P: «No, la **diapo[sitiva]**»

G.S1: «Ho cercato di velocizzarmi (.) ah nella **diapo[sitiva]**»

G.P: «Sì nella **diapositiva** ventidue.»

Analogamente al lessico inerente all'ambito universitario, anche l'impiego di lessemi in lingua francese appartenenti al campo semantico della tecnologia può essere ricondotto al fatto che i dispositivi tecnologici sono solitamente configurati in lingua francese, e anche l'insegnamento delle discipline tecnologiche, a livello secondario superiore e universitario, avviene prevalentemente in lingua francese.

CONCLUSIONE

Nella ricerca condotta è stato esaminato l'uso del repertorio linguistico nelle lezioni universitarie in Tunisia attraverso osservazione partecipante, raccolta e analisi di un *corpus* di parlato, questionari e interviste rivolti a professori e studenti. I risultati rilevano alcune tendenze generali relative all'impiego dell'arabo colloquiale tunisino nelle lezioni universitarie, mostrando come esso sia associato prevalentemente al parlato caratterizzato da minore formalità e maggiore spontaneità (4.3.2), in linea con gli studi sul rapporto tra la *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale riportati nel capitolo 1. L'analisi del *corpus* evidenzia, inoltre, come l'arabo colloquiale tunisino possa essere impiegato per digressioni (5.3), incisi (5.3.2) e commenti (5.3.1), nonché per gestire il passaggio e la presa di turno (5.2.1) e per formulare domande retoriche volte a verificare la comprensione dei contenuti (5.2.2).

Come menzionato dagli informanti nelle interviste e riscontrato nelle lezioni osservate e analizzate, l'impiego più o meno frequente dell'arabo colloquiale tunisino appare legato anche alle scelte individuali dei parlanti. Tra i fattori che influenzano tali scelte vi è il ruolo ricoperto all'interno dell'evento comunicativo: l'uso dell'arabo colloquiale risulta, infatti, più limitato tra i professori rispetto agli studenti, i quali tendono ad adeguarsi alle scelte linguistiche dei primi (4.2.2). In alcuni casi, il passaggio all'arabo colloquiale è usato intenzionalmente dai professori al fine di avvicinarsi agli studenti e creare un clima più informale, per esprimere emozioni personali, oppure per richiamare l'attenzione degli alunni (4.3.2).

La *fuṣḥā* e l'arabo colloquiale tunisino non sono, inoltre, impiegate dai parlanti in modo separato: caratteristiche dell'arabo standard e colloquiale sono, bensì, presenti anche all'interno di un medesimo enunciato e, talvolta, singole parole mostrano tratti propri sia di una che dell'altra varietà.

Nelle sequenze monologiche delle lezioni analizzate, nonostante prevalga l'uso della *fuṣḥā*, vi sono caratteristiche ricorrenti ascrivibili all'arabo colloquiale tunisino, tra cui il dimostrativo femminile singolare *hāḏī* (5.1.1.1) e il pronome personale suffisso di terza persona maschile singolare *-ū* o *-h* (5.1.1.3), mentre il lessico e la fraseologia sono solitamente riconducibili all'arabo standard (5.1.1.4). I numeri sono spesso realizzati in arabo colloquiale, anche all'interno di enunciati in *fuṣḥā* (5.1.1.5). La morfologia flessiva

dell'arabo colloquiale occorre, inoltre, anche in verbi i cui lessemi appartengono all'arabo standard, in linea con quanto rilevato da studi precedenti condotti sia nel contesto tunisino, che in altri Paesi arabofoni (Eid 1988; Boussofara-Omar 1999; Bassiouney 2009). In merito alla coniugazione dei verbi, è stato, altresì, possibile notare come caratteristiche dell'arabo colloquiale, quali l'assenza del duale e del femminile plurale, possano emergere anche quando sono usati i prefissi e suffissi della *fuṣḥā* (5.1.1.2).

Il repertorio linguistico di studenti e professori include anche lingue diverse dall'arabo (4.1.1), tra cui, in particolare, il francese, che costituisce la principale lingua d'insegnamento a livello universitario (2.3.1), e l'inglese, conosciuta dalla totalità degli informanti e usata soprattutto dalle fasce più giovani (4.1.1). Nel contesto accademico tunisino, il francese e l'inglese sono spesso usati per la produzione scientifica e, anche in corsi impartiti in lingua araba, alcuni riferimenti bibliografici sono redatti in tali lingue (4.2.2). Nel *corpus*, le occorrenze in lingua inglese sono presenti quasi esclusivamente in una lezione e consistono nell'inserzione di singoli elementi lessicali (6.1.1), mentre quelle in francese possono comprendere sintagmi nominali complessi o interi segmenti di enunciato (6.1.2) e riguardano tanto il linguaggio specialistico quanto quello generico (6.2). Tra gli usi della lingua francese rilevati all'interno del *corpus*, vi è anche il ricorso alla terminologia legata all'ambito universitario (6.3) e alcuni lessemi provenienti dal francese presentano integrazione morfologica con l'arabo, secondo le modalità attestate in studi precedenti (Sayahi 2011a).

Per la natura qualitativa della ricerca, l'analisi linguistica è stata svolta esclusivamente sulle lezioni in lingua araba registrate presso un unico Ateneo di Tunisi. In tale prospettiva, lo studio costituisce una base empirica utile per future indagini sociolinguistiche nel contesto tunisino, nelle quali l'oggetto d'analisi potrebbe essere esteso includendo dati provenienti da altri Atenei del Paese o confrontando i risultati ottenuti con le pratiche linguistiche rilevate in corsi in cui la lingua d'insegnamento sia diversa dall'arabo. I risultati relativi all'uso della *fuṣḥā* e dell'arabo colloquiale tunisino potranno essere ulteriormente approfonditi mediante l'analisi quantitativa del *corpus*, che permetterebbe di rilevare aspetti quali la distribuzione di specifiche caratteristiche nelle diverse sequenze delle lezioni e la sua variazione tra gli informanti. Le osservazioni sul rapporto tra arabo standard e colloquiale, emerse dallo studio possono, infine, offrire

spunti di riflessione per la ricerca nell'ambito della didattica dell'arabo a discenti non nativi.

In conclusione, dall'analisi dei dati emerge una sostanziale corrispondenza tra quanto dichiarato dagli informanti nei questionari e nelle interviste e le pratiche linguistiche rilevate tramite osservazione partecipante e analisi del *corpus*. Pur nella consapevolezza che il paradosso dell'osservatore non possa essere stato completamente eliminato nelle lezioni registrate, la conoscenza del contesto e l'impiego di diverse modalità di raccolta e analisi dei dati hanno consentito di verificare la rappresentatività dei dati di parlato registrati. Il confronto tra le lezioni analizzate e osservate con quanto dichiarato dagli informanti nelle interviste rivela, infine, un'elevata consapevolezza di questi ultimi rispetto alle proprie pratiche linguistiche.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare gli studenti e i professori dell'Istituto Superiore di Scienze Umane di Tunisi, dell'Università di Tunisi El Manar, senza i quali non sarebbe stato possibile svolgere questa ricerca. Il mio più sentito ringraziamento va a tutte le persone che hanno partecipato alla raccolta dati, di cui non riporto i nomi al fine di garantirne la *privacy*. Ringrazio, inoltre, i professori Mohamed Ghodhbane, Fethi Nagga e Khaled Oueghlani per la loro disponibilità e gentilezza; la studentessa Feriel Souihi, del corso di laurea in filosofia, e le studentesse di italiano dell'Ateneo, per l'interesse dimostrato nei confronti della mia ricerca e la calorosa accoglienza riservatami.

Vorrei, altresì, ringraziare docenti, ricercatori, studenti e dottorande di lingua araba dell'Università degli Studi di Bergamo che mi hanno accompagnata nel percorso dottorale, in particolare, la prof.ssa Lucia Avallone che mi ha seguita in questi tre anni supervisionando le attività di ricerca e stesura tesi. Rivolgo, inoltre, un ringraziamento alla prof.ssa Martina Censi per il sostegno e la fiducia dimostrati durante il mio percorso accademico, e la prof.ssa Lilia Gadri per il supporto offerto nelle fasi di progettazione della ricerca sul campo.

Esprimo la mia più sincera gratitudine a tutte le persone esterne all'accademia che hanno svolto un ruolo fondamentale nelle diverse fasi della mia ricerca. Tra queste, un ringraziamento speciale va al mio insegnante di arabo Mohamed Wajdi Ben Said, che da anni mi segue nello studio della lingua e che mi ha aiutata a riascoltare le parti di difficile comprensione presenti nel *corpus*. Ringrazio, inoltre, Zaki Ben Ali e Isabella Sala, due persone a me vicine a cui sono profondamente grata per il sostengo fornito durante tutto il dottorato e per il loro aiuto nella revisione dei questionari, rispettivamente nelle versioni in arabo colloquiale tunisino e francese, e nella versione in lingua inglese. Desidero rivolgere un sentito ringraziamento anche a Mohamed Guitouni per aver fornito supporto logistico nella fase di somministrazione dei questionari, mettendo a disposizione la propria copisteria come punto di deposito e ritiro del materiale, nonché come luogo di raccolta dati.

Ringrazio, inoltre, la prof.ssa Fatma Baccouche e il prof. Mohamed Jouili dell'Università della Manouba per la cortesia e l'attenzione che hanno sempre dimostrato nei miei confronti, e la prof.ssa Om Ezzin Ben Chikha dell'Università di Tunisi El Manar per le

sue riflessioni sul sapere critico, che costituiscono per me preziosi spunti che auspico di approfondire in futuro. Ringrazio, infine, la mia psicologa per avermi aiutata a mantenere equilibrio e motivazione nei momenti più complessi, la mia famiglia e i miei amici per essermi sempre vicini nella vita privata e professionale e per avermi stimolata nel percorso di crescita personale di cui questi tre anni rappresentano una tappa importante.

Bibliografia

Abdel Latif, M. M., & Alhamad, M. M. (2023). Arabicization or Englishization of higher education in the Arab world? Controversies, policies and realities. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1093488. DOI:0.3389/fpsyg.2023.1093488.

Abdelfattah, N. M. S. (1996). Reflections of the Sociolinguistic Force of Journalism in the Process of Language Development in Egypt. In A. Elgibali (ed.). *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi* (pp. 129-136). Cairo: American University in Cairo Press.

Abdulaziz, M. H. (1986). Factors in the development of modern Arabic usage. *International Journal of the Sociology of Language*, (62), 11-24.

Achour, M. (2022). La diglossie traversée: La littérature en tunisien et le tunisien dans la littérature. *International Journal of the Sociology of Language*, (278), 23-50.

Al-Suwaiyan, M. (2018). Diglossia in the Arabic language. *International Journal of Language and Linguistics*, 6(2), 45-58.

Al-Wer, E. (1997). Arabic between reality and ideology. *International journal of applied linguistics*, *7*(2), 251-265.

Al-Wer, E. (2009). Variation. In K. Verteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics* (Vol. 4, pp. 627–36). Leiden–Boston: Brill.

Albirini, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity*. New York: Routledge.

Auer, P. (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. London: Routledge.

Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International journal of bilingualism*, *3*(4), 309-332.

Avallone, L. (2020). *Ascoltando le voci di palazzo. Per una lettura sociolinguistica di Palazzo Yacoubian*. Roma: Aracne editrice.

Bach Baoueb, S. L., & Toumi, N. (2012). Code switching in the classroom: A case study of economics and management students at the University of Sfax, Tunisia. *Journal of Language, Identity & Education*, 11(4), 261-282.

Badawi, E. M. (1973). *Mustawayāt al-lughah al-ʿarabiyyah al-muʿāṣirah fī miṣr*. Cairo: Dar El-Maaref.

Bahous, R. N., Nabhani, M. B., & Bacha, N. N. (2014). Code-switching in higher education in a multilingual environment: a Lebanese exploratory study. *Language Awareness, 23*(4), 353-368.

Ballarè, S., & Mauri, C. (2020). La creazione del corpus KIParla: criteri metodologici e prospettive future. *Rivista italiana di dialettologia*, *44*, 53-69.

Bamford, J. (2005). Subjective or objective evaluation? Prediction in academic lectures. In E. Tognini-Bonelli, G. Del Lungo Camiciotti (eds.). *Strategies in Academic Discourse*, (pp.17-29). Amsterdam: Benjamins.

Bartsch, R. (1987). Context-dependent interpretations of lexical items. *Foundations of pragmatics and lexical semantics*, *7*, 1-26.

Bassiouney, R. (2003). Theories of code switching in the light of empirical evidence from Egypt. *Perspectives on Arabic Linguistics. Papers From the Fifteenth Annual Symposium on Arabic Linguistics. Current Issues in Linguistic Theory*, 15, 19-39.

Bassiouney, R. (2006). *Functions of code switching in Egypt: Evidence from monologues* (Vol. 46). Leiden–Boston: Brill.

Bassiouney, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Bassiouney, R. (2013). The social motivation of code-switching in mosque sermons in Egypt. *International Journal of the Sociology of Language*, (220), 49-66.

Bateson, M. C. (1967). *Arabic language handbook*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Battenburg, J. (1997). English versus French: Language rivalry in Tunisia. *World Englishes*, 16, 281–290.

Bazzanella, C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato.* Roma: La Nuova Italia.

Bazzanella, C. (2005). Parlato dialogico e contesti di interazione. In K. Hölker, C. Maaß (eds.). *Aspetti dell'italiano parlato* (pp.1-22). Münster, Hamburg, London: LIT-Verlag.

Belazi, H. M., Rubin, E. J., & Toribio, A. J. (1994). Code switching and X-bar theory: The functional head constraint. *Linguistic inquiry*, 221-237.

Bellack, A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith, F. L. J. (1974). Bellack system. In A. E. Simon & G. Boyer (Eds.). *Mirrors for behavior III: An anthology of observation instruments* (pp. 171–176). Philadelphia: Humanizing Learning Program, Research for Better Schools.

Benítez Fernández, M. (2023). Linguistic variation, social meaning and covert prestige in a Northern Moroccan Arabic variety. *Languages*, *8*(1), 89.

Benkato, A. (2019). From medieval tribes to modern dialects: On the afterlives of colonial knowledge in Arabic dialectology. *Philological Encounters*, *4*(1-2), 2-25.

Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma: Laterza.

Berruto G., Finelli T., Miletto A.M. (1983). Aspetti dell'interazione verbale in classe. In F. Orsetti (ed.). *Comunicare nella vita quotidiana* (pp-175-204). Bologna: il Mulino.

Blackledge, A., Creese, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.

Blanc, H. (1960). *Style variations in spoken Arabic: A sample of interdialectical educated conversation*. Cambridge: Harvard University Press.

Blom, J.P. Gumperz J.J. (1972). Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 407-34.

Bosc, F., & Minuz, F. (2012). La lezione. *Italiano LinguaDue*, *4*(2), 94-130.

Boujelbane, R., Khemekhem, M. E., & Belguith, L. H. (2013). Mapping rules for building a Tunisian dialect lexicon and generating corpora. In *Proceedings of the sixth international joint conference on natural language processing* (pp. 419-428).

Boukous, A. (1988). Le berbère en Tunisie. *Etudes et Documents Berbères*, *4*(1), 77-84.

Boukous, A. (1997). Situation sociolinguistique de l′Amazighe. *International journal of the sociology of language*, *1997*(123), 41-60.

Boussofara-Omar, N. (1999). *Arabic diglossic switching in Tunisia: An application of Myers-Scotton's MLF model*. [Tesi di dottorato University of Texas at Austin].

Boussofara-Omar, N. (2003). Revisiting Arabic diglossic switching in light of the MLF model and its sub-models: the 4-M model and the Abstract Level model. *Bilingualism: Language and Cognition*, *6*(1), 33-46.

Boussofara-Omar, N. (2006). Neither third language nor middle varieties but diglossic switching. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, 55-80.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brugnatelli, V. (1999). Il berbero di Jerba: rapporto preliminare. *Incontri linguistici*, *21*, 115-128.

Busch, B. (2013) The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, *33*(5), 503-523.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy. In L. Wei (ed.). *Applied Linguistics Review* (Vol. 2, pp.1-27). Berlin, Germany: De Gruyter Mouton.

Canagarajah, A. S. (Ed.). (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge.

Cardona, G. R. (2006). *Introduzione all'etnolinguistica*. Torino: UTET.

Caubet, D. (2017). Darija and the construction of 'Moroccanness'. In R. Bassiouney (Ed.). *Identity and dialect performance. A study of communities and dialects* (pp. 99-124). New York: Routledge.

Clark, H. H. (1987). Four dimensions of language use. In J. Verschueren, M. Bertuccelli-Papi *The pragmatic perspective* (pp. 2-95). Amsterdam: Benjamins.

Clyne, M. G. (1967) *Transferenceand Triggering*. Martinus Nijhoff: The Hague.

Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT journal*, 72(4), 445-447.

Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.

Costley, T., & Reilly, C. (2021). Methodological principles for researching multilingually: Reflections on linguistic ethnography. *Tesol Quarterly*, *55*(3), 1035-1047.

Daoud, M. (2007). The Language Situation in Tunisia. In R.B. Kaplan & R.B.Jr Baldauf (Eds.). *Language planning and policy in Africa, vol. II: Algeria, Côte d'Ivoire, Nigeria and Tunisia* (pp.256-308). Toronto:Multilingual Matters Ltd.

Daoud, M. (2011). The sociolinguistic situation in Tunisia: language rivalry or accommodation?. *International Journal of the Sociology of Language*, (211), 9-33.

Dell'Aquila, V., & Iannàccaro, G. (2006). *Survey ladins. Usi linguistici nelle valli Ladine.* Trento: Pubblicazioni della Regione Trentino-Alto Adige/Suedtirol.

Den Heijer, J. (2012). Introduction: Middle and Mixed Arabic, a new trend in Arabic studies. In L. Zack Liesbeth & A. Schippers, *Middle Arabic and Mixed Arabic. Diachrony and Synchrony*, (pp.1-25). Leiden-Boston: Brill.

Dichy, J. (1994). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'études orientales*, 19-42.

Di Sciullo, A. M., Muysken, P., & Singh, R. (1986). Government and code-mixing. *Journal of Linguistics*, 22(1), 1-24.

Durand, O. (2007). L'arabo di Tunisi: note di dialettologia comparata. In *Dirasat aryuliyya. Studi in onore di Angelo Arioli* (pp. 243-272). Nuova cultura.

Durand, O. (2009). *Dialettologia araba*. Roma: Carocci.

Durand, O. (2014). *Dialettologia araba*. Roma: Carrocci.

Eid, M. (1988). Principles for code-switching between Standard and Egyptian Arabic. *al-'Arabiyya*, 51-79.

Eid, M. (2007). Arabic on the media: Hybridity and styles. *Approaches to Arabic linguistics*. Brill, 403-434.

El-Hassan, S. A. (1978). *Variation in the educated spoken Arabic of Jordan with special reference to aspect in the verb phase*. [Tesi di dottorato University of Leeds].

Elshami, Y. (2013). *The language of contemporary Egyptian newspapers: Re-visiting Badawi's model*. Cairo: Dar El-Maaref.

Ennaji, M. (1991). Aspects of multilingualism in the Maghreb. *International Journal of the Sociology of Language*, 87, 7–25.

Ennaji, M. (1997). The sociology of Berber: change and continuity. *international Journal of the Sociology of Language*, *1997*(123), 23-40.

Ferrando Frutos, I. (2001). *Introducción a la história de la lengua árabe*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.

Ferguson, C. (1996). Epilogue: diglossia revisited. *Understanding Arabic: Essays in contemporary Arabic linguistics in honor of el-said badawi*, 49-67.

Fleisch, H. (1961). *Traité de philologie arabe*. Beyrouth: Imprimerie Catholique.

Gafaranca, J. (2007). Code switching as a conversational strategy. In P. Auer & L. Wei (Eds.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 279–314). Berlin: Mouton de Gruyter.

Galand, L. (1988). Le berbère. In J. Perrot (Ed.). *Les langues dans le monde ancien et moderne* (pp. 207-42). Paris: CNRS.

Garbini G., Durand O. (1994). *Introduzione alle lingue semitiche*. Brescia: Paideia.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140-158.

García O., Li W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

García, O., & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)* (pp. 117-130). Switzerland: Springer.

Gervasio, G. (2017). La nahḍa come tradizione radicale. *Quaderni di studi arabi*, 12, 181-192.

Garvin, P. L. (1964). The Standard Language Problem - Concepts and Methods. In Dell Hymes (ed.) *Language in Culture and Society*. New York, London: Harper Row, 521-526.

Ghezzi C., Grassi R. (2002). Interazione e plurilinguismo in classe. In Dal Negro S., Molinelli P. (eds.). *Comunicare nella Torre di Babele* (pp. 95-122). Roma: Carocci.

Gibson, M. (1988). *Dialect contact in Tunisian Arabic: sociolinguistic and structural aspects* [Tesi di dottorato University of Reading].

Gibson, M. (2002). Dialect levelling in Tunisian Arabic: Towards a new spoken standard. In A. Rouchdy (Ed.). *Language contact and language conflict in Arabic – variations on a sociolinguistic theme* (pp. 24–40). London – New York: Routledge – Curzon.

Gibson, M. (2009). Tunis Arabic. In K. Versteegh (Ed.), *Encyclopedia of Arabic language and linguistics* (Vol. 4, pp. 563–571). Leiden – Boston: Brill.

Grande, F. (2010). *Copulae and classifiers in the Arabic noun phrase*. [Tesi di dottorato, Università di Pisa].

Grandguillaume, G. (1991). Arabisation et langues maternelles dans le contexte national au Maghreb. International Journal of the Sociology of Language, 87, 45–54

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Guazzone, L. (2007). *Introduzione al mondo arabo contemporaneo*. La Sapienza Orientale: Maunali.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haeri, N. (2000). Form and ideology: Arabic sociolinguistics and beyond. *Annual review of anthropology*, 29(1), 61-87.

Haeri, N. (2021). *Sociolinguistic Market of Cairo*. Routledge.

Hanafi, S., & Arvanitis, R. (2014). The marginalization of the Arab language in social science: Structural constraints and dependency by choice. *Current Sociology*, *62*(5), 723-742.

Hary, B. (1996). The importance of the language continuum in Arabic multiglossia. *Understanding Arabic: essays in contemporary Arabic linguistics in honor of El-Said Badawi*, 69-90.

Hartmann, R. R. K., & Stork, F. C. (1972). *Dictionary of language and linguistics*. New York: John Wiley & Sons.

Haugen, E. (1966). Dialect, language, nation. *American anthropologist*, *68*(4), 922-935.

Holes, C. (1983a). Bahraini dialects: Sectarian differences and the sedentary/nomadic split. *Zeitschrift for arabische Linguistik, 10,* 7-38.

Holes, C. (1983b). Patterns of communal language in Bahrain. *Language in Society 12(4),* 433-57.

Holes, C. (1993). The uses of variation: A study of the political speeches of Gamal Abd al-Nasir. *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Sience Series* 4, 13-13.

Holes, C. (2004). *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Iazzetta, G. (2024). *Understanding the role of language policy in the construction and maintenance of inequalities in Tunisia and Morocco* [Tesi di dottorato University of Essex].

IBLV, (undated). *Al-lahja al-tūnisīa*. Tunis: maʿhad Būrqība li-l-luġāt al-ḥayya.

Ibrahim, M. H. (1986). Standard and prestige language: A problem in Arabic sociolinguistics. *Anthropological Linguistics* 28(1): 115-26.

Jabeur, M. (1987) *A sociolinguistic study in Tunisia: Rades*. [Tesi di dottorato University of Reading].

Jaspers, J. (2016). Diglossia and beyond. *Oxford handbook of language and society*, 179-196.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp.13-31). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Karmani, N. B., Soussou, H., & Alimi, A. M. (2019). Tunisian Arabic chat alphabet transliteration using probabilistic finite state transducers. *The International Arab Journal of Information Technology*, *16*(2), 295-303.

Kaye, A. S. (1994). Formal vs. Informal in Arabic: Diglossia, triglossia, tetraglossia, etc., polyglossia—multiglossia viewed as a continuum. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, (27), 47-66.

Kiranmayi, N. C., & Phil, M. (2010). *Code switching and code mixing in arab students-some implications*. Language in India, 10(8), 156–167.

La Rosa, C. (2019). Le discours politique en Tunisie entre fuṣḥā et ʿāmmiyya. In C. Miller, A. Barontini, M.-A. Germanos, J. Guerrero, & C. Pereira (Eds.). *Actes de la XIIème Conférence de l'Association Internationale de Dialectologie Arabe AIDA* (pp. 536–544). Aix-en-Provence: Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans.

Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, *1*(1), 97-120.

Lawson, S., & Sachdev, I. (2000). Codeswitching in Tunisia: Attitudinal and behavioural dimensions. *Journal of pragmatics*, *32*(9), 1343-1361.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lin, A. (1990). *Teaching in two tongues: Language alternation in foreign language classrooms*. New Kowloon, Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, Department of English.

Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea.* London-New York: G. Routledge & Sons.

Manduchi, P. (2017). Arab Nationalism (s): Rise and Decline of an Ideology. *Oriente Moderno*, 97(1), 4-35.

Manfredi, S. & Procházka, S. (2025). ‘Nomadic’, ‘sedentary’, and ‘sedentarised’ as comparative ecolinguistic concepts: Evidence from Arabic historical dialectology and contact linguistics. *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*, 115, 205-263.

Marçais, W. (1950a). Les parlers arabes. *Initiation à la Tunisie*, 195-219. Paris: Librairie d’Amérique et d’Orient, Adrien Maisonneuve.

Marçais, W. (1950b). Les parlers berbères. *Initiation à la Tunisie*, 220-226. Paris: Librairie d’Amérique et d’Orient, Adrien Maisonneuve.

Marçais, P. (1977). *Esquisse grammaticale de l’arabe maghrébin*. Paris: Librairie d’Amérique et d’Orient.

Martin, P.W. (2002). One language, one race, one nation? The changing language ecology of Brunei Darussalam. In M.K. David (Ed.). *Methodological and analytical issues in language maintenance and language shift studies* (pp. 175–193). Frankfurt: Peter Lan.

Matthey, M. (2014). Le concept de diglossie est-il périmé?. *Les locuteurs et les langues: pouvoir, non-pouvoir, contre-pouvoir*, 121-130.

Mauri, C., S. Ballarè, E. Goria, M. Cerruti & F. Suriano (2019). KIParla corpus: a new resource for spoken Italian. In: R. Bernardi, R. Navigli & G. Semeraro (eds.). *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it* (pp. 1-7). SunSITE Central Europe.

Mazraani, N. (1997). *Aspects of Language Variation in Arabic Political Speech-making*. Rutledge.

McCarus, E. N. (2007). *English grammar for students of Arabic: The study guide for those learning Arabic*. Olivia & Hill Press.

McNeil, K. L. (2023). *Tunisian Arabic as a written language: Vernacularization and identity*. Washington, DC: Georgetown University.

McNeil, K. (2024). I’m writing in Tunisian: Orthography and identity in written Tunisian Arabic. *Journal of Arabic Sociolinguistics*, *2*(2), 155-177.

Mejdell, G. (2006). *Mixed styles in spoken Arabic in Egypt: somewhere between order and chaos*. Brill.

Mejdell, G. (2012). Diglossia, code switching; style variation; and congruence: Notions for analyzing mixed Arabic. *al-'Arabiyya*, 29-39.

Mejri, S., Said, M., & Sfar, I. (2009). Pluringuisme et diglossie en Tunisie. *Synergies Tunisie*, *1*, 53-74.

Ministero dell'educazione tunisino (2016). *Al-Kitāb al-abyaḍ: Mašrūʿ iṣlāḥ al-Manẓūma at-Tarbawiyya fī Tūnis.* Consultato il 27 dicembre 2024, da https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/node/6254.

Mion, G. (2006). Osservazioni sul sistema verbale dell'arabo di Tunisi. *Rivista degli studi orientali*. 78(1-2), 243-258.

Mion, G. (2008). Le vocalisme et l'imāla en arabe tunisien. In S. Procházka & V. Ritt-Benmimoun (Ed.). *Between the Atlantic and Indian Oceans. Studies on Contemporary Arabic Dialects. Proceedings of the 7th AIDA Conference,* (pp.305-314). Münster-Wien: LIT-Verlag.

Mion, G. (2016). *La lingua araba*. Nuova edizione. Carocci, 1-160.

Mitchell, T. F. (1978). Educated spoken Arabic in Egypt and the Levant, with special reference to participle and tense. *Journal of Linguistics*, 14(2), 227-258.

Mitchell, T. F. (1986). What is educated spoken Arabic?. *International Journal of the Sociology of Language*, 61: 7-32.

Moscati, S. (1980). *An Introduction to Comparative Grammar of Semitic Languages*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Murillo, S. (2006a). Developing the message: retake phenomena in scientiic lectures. In C. Pérez-Llantada & G.R. Ferguson (eds.). *English as a GloCalization Phenomenon. Observation from a Linguistic Microcosm* (pp.115-130). València: Universitat de València.

Murillo, S. (2006b). *The role of reformulation markers in academic lectures*. In A. Hornero, M. Luzón, & S. Murillo (eds.). *Corpus linguistics: Applications for the study of English* (pp. 353-364). Anubar.

Muysken, P. (1997). Code-switching processes: Alternation, insertion, congruent lexicalization. *Language choices: Conditions, constraints, and consequences*, *20*, 361-380.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (1998). *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties*. Oxford: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (2004). Precision tuning of the Matrix Language Frame (MLF) model of codeswitching. *Sociolinguistica* 18, 106-17.

Nunè, F. (1995). La Lega Degli Stati Arabi (1945-1995). *Oriente Moderno*, 75(7-12), 205-212.

Orletti, F. (1983). Pratiche di glossa. In F. Orletti (ed.). *Comunicare nella vita quotidiana*, (pp.77-103). Bologna: Il Mulino.

Orletti F. (2000). *La conversazione diseguale*. Carocci, Roma.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied linguistics review*, *6*(3), 281-307.

Owens, J., & Yasin, R. B. (1991). Spoken Arabic and language mixture. *Bulletin d'études orientales*, 17-31.

Owens, J. (2006). *A linguistic history of Arabic*. Oxford University Press.

Palva, H. (1982). Patterns of koineization in modern colloquial Arabic. *Acta Orientalia 43*, 13-32.

Palva, H. (2006). Dialects: Classification. Lemma. In K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich and A. Zaborski (eds). *Encyclopedia of Arabic language and linguistics* (pp. 604-413). Leiden: Brill.

Panascì, L. (2021). *Studi lessicali sull'arabo di Tunisia* (Voll. I-IV) [Tesi di dottorato Università Sapienza di Roma].

Parkinson, D. B. (1991). Searching for modern fuṣḥa: Real-life formal Arabic. *al-'Arabiyya*, 31-64.

Pennisi, R. (2020). *Arabe Mixte 2.0: la variation syntaxique et stylistique dans les journaux numériques marocains (janvier-décembre 2016)* [Tesi di dottorato Université Aix-Marseille].

Pennisi, R. (2023). From mixed arabic to “Educated Written Dāriğa”: Diglossic variation in Moroccan written production: Desde el árabe mixto hacia la" Dāriğa escrita culta": la variación diglósica en la producción escrita marroquí. *Revista Española de Lingüística*, *53*(2), 293-314.

Pfaff. C. (1979). Constraints on language mixing. *Language 55*. 291-318

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618.

Poplack, S. (1993). Variation theory and language contact. *American dialect research*, 251-286.

Poplack, S., Sayahi, L., Mourad, N., & Dion, N. (2015). An exception to the rule? Lone French nouns in Tunisian Arabic. *Languages, Literatures and Cultures Faculty Scholarship, 4*. https://scholarsarchive.library.albany.edu/cas_llc_scholar/4

Rasinger, S. M. (2013). *Quantitative research in linguistics: An introduction* (2nd ed.). London and New York: Bloomsbury Academic.

Rosenbaum, G. M. (2000). "Fuṣḥāmmiyya": Alternating Style in Egyptian Prose. *Zeitschrift für arabische Linguistik*, (38), 68-87.

Rubdy, R. (2007). Singlish in the school: An impediment or a resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 28, 308–317

Ryding, K. C. (1991). Proficiency despite diglossia: A new approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, *75*(2), 212-218.

Ryding, K. C. (2005). *A reference grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Ryding, K. C. (2009). Educated spoken Arabic: A flexible spoken standard. *The NECTFL Review*, *64*, 49-52.

Saidi, E. (2025). The Growing Status of English in Tunisian Language-in-Education Planning. *English Language Teaching*, *18*(8),13-22.

Sankoff, D., & Poplack, S. (1981). A formal grammar for code-switching. *Research on Language & Social Interaction*, *14*(1), 3-45.

Sawaie, M. (2000). Rifa a Rafi al-Tahtawi and his contribution to the lexical development of modern literary Arabic. *International Journal of Middle East Studies*, 32(3), 395-410.

Sayahi, L. (2011a). Code-switching and language change in Tunisia. *International journal of the sociology of language*, (211), 113-133.

Sayahi, L. (2011b). Introduction. Current perspectives on Tunisian sociolinguistics. *International Journal of the Sociology of Language*, *2011*(211), 1-7.

Sayahi, L. (2014). *Diglossia and language contact: Language variation and change in North Africa*. Cambridge University Press.

Schrott, A. (2017). Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso. *Revista de la Academia Nacional de Letras, 13*, 25-57.

Shartiely, N. E. (2016). Code-switching in university classroom interaction: A case study of the University of Dar es Salaam. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, *49*(1), 215-231.

Shiri, S. (2002). Speak Arabic please!: Tunisian Arabic speakers' linguistic accommodation to middle Easterners. *Language contact and language conflict in Arabic: Variations on a sociolinguistic theme*, 149-176.

Sloetjes, H., & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category-ELAN and ISO DCR. In *6th international Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.

Sinclair, J. M. & Coulthard M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils.* Oxford: Oxford University Press.

Smari, I., Hortobágyi, I. (2020). *Language policies and multilingualism in modern Tunisia*. Bulletin of the Transilavana University of Brasov Series IV: Philology Cultural Studies, 13(62), 207-232.

Soliman, R. K. A. M. (2014). *Arabic cross-dialectal conversations with implications for the teaching of Arabic as a second language*. [Tesi di dottorato University of Leeds].

Stetkevych, J. (2006). *The modern Arabic literary language: lexical and stylistic developments*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Stevens, P. B. (1983). Ambivalence, modernisation and language attitudes: French and Arabic in Tunisia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 4*, 101–113.

Suleiman, Y. (2019). *Arabic language and national identity: A study in ideology*. Edinburg: Edinburgh University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Talmoudi, F. (1980). *A morphosyntactic study of Romance verbs in the Arabic dialects of Tunis, Susa, and Sfax*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Thompson, S. (1998). Why Ask Questions in Monologue? Language choice at work in scientific and linguistic talk. In S. Hunston (ed.). *Language at Work* (pp.137-150). Clevedon: Multilingual Matters.

Tunisia. (2022). *Costituzione della Repubblica Tunisina*. Consultato il 27 dicembre 2024, da http://www.iort.gov.tn/WD120AWP/WD120Awp.exe/CONNECT/SITEIORT

Veccia Vaglieri, L. & Avino, M. (2002). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*, vol. 1. Roma: Istituto per l'Oriente.

Veronesi D. (2009). La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria. In *Bi-and multilingual universities: European perspectives and beyond: Conference Proceedings Bolzano-Bozen, 20-22 September 2007* (pp. 211-234). University Press Bozen.

Versteegh, K. (1996). Linguistic attitudes and the origin of speech in the Arab world. *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, 15-31.

Versteegh, K. (2014). *Arabic language*. Edinburgh University Press.

Walters, K. (2003). Fergies prescience: The changing nature of diglossia in Tunisia. *International Journal of the Sociology of Language*, *2003*(163).

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, *43*(5), 1222-1235.

Winke, P. M., & Aquil, R. (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*, 221-35.

Youssi, A. (1983). La Triglossie dans la Typologie Linguistique. *La Linguistique* 19 (2). 71-83.

Zorzi D. (1999). La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni. In A. Ciliberti A., L. Anderson (Eds.). *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico* (pp.64-83). Milano: Franco Angeli.

Zughoul, M. R. (1980). Diglossia in Arabic: investigating solutions. *Anthropological Linguistics*, 22(5), 201-217.

Zack, & Schippers, A. (2012). *Middle Arabic and Mixed Arabic: Diachrony and Synchrony*. Leiden-Boston: Brill.

Allegati

APPENDICE 1 – QUESTIONARIO STUDENTI

Università: Università di Tunisi El Manar

Dipartimento: Istituto Superiore di Scienze Umane di Tunisi

Sezione:

Informazioni personali

Corso a cui si è iscritti:

◯ Triennale ◯ Magistrale

Anno a cui si è iscritti:

Età: ◯ 18-30 ◯ 31-40 ◯ 41-50 ◯ 51-60 ◯ >60

Sesso:

Nazionalità:

Governatorato di residenza:

Paese di nascita:

Governatorato di nascita:

Da quanto tempo vivi a Gran Tunis? ◯ Dalla nascita ◯ Da …….. anni/mesi

Lingua materna:

Hai mai vissuto all'estero? ◯ No ◯ Sì, per…… anni/mesi

Ragione: ☐ Studio ☐ Lavoro ☐ Famiglia ☐ Altro (specificare)……

1- Quanto ti consideri competente in arabo standard?

d. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

e. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

f. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

g. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

2- Quanto di consideri competente in francese?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

3- Quanto di consideri competente in inglese?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

4- Conosci altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua) …….
Quanto ti consideri competente?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

5- In quali lingue sono insegnate le materie del tuo corso di laurea?

- ☐ Arabo
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)

6- In quali lingue sono scritti i materiali didattici su cui studi in università?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)

7- In che lingua scriverai la tesi di laurea?
   - Arabo standard
   - Francese
   - Inglese
   - Altro (specificare)

Uso delle lingue

8- Quali lingue parli con la tua famiglia?
   - Dialetto di Tunisi
   - Dialetto di un'altra area della Tunisia …….
   - Altri dialetti arabi…….
   - Arabo Standard
   - Francese
   - Inglese
   - Altro

9- Quali lingue parli solitamente con gli amici?
   - Dialetto tunisino
   - Dialetto di un'altra area della Tunisia……
   - Altri dialetti arabi…….
   - Arabo standard
   - Francese
   - Inglese
   - Altro

10- Hai amici o parenti che provengono da Paesi non arabofoni?

   a. Amici ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

   b. Parenti ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

11- Se hai amici o parenti provenienti da Paesi non arabofoni, che lingue parli con loro?

   ……

12- In quali lingue preferisci leggere libri?
   - Dialetto tunisino
   - Arabo standard
   - Altri dialetti arabi (specificare)…….
   - Francese
   - Inglese
   - Altro (specificare)……

13- In quali lingue preferisci guardare i film e ascoltare la musica?

- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Arabo standard
- ☐ Altri dialetti arabi (specificare)……..
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……..

14- Quali lingue usi per scrivere messaggi al telefono e sui social?

- ☐ Dialetto tunisino in caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino in caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……..

15- Quali lingue usi per scrivere (su carta, non al cellulare)?

- ☐ Dialetto tunisino con caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro

16- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

17- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

18- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

b. Quando parli con i tuoi amici

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

c. Quando scrivi messaggi o post sui social

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

d. Quando scrivi (su carta)

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

19- Mischi altre lingue con il tunisino? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua)……..

In quali situazioni?

a. Quando parli con la tua famiglia

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

b. Quando parli con i tuoi amici

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

c. Quando scrivi messaggi o post sui social

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

d. Quando scrivi (su carta)

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

Interazioni in università

20- Quali lingue usi per scrivere delle mail ai professori?
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro……..

21- Quali lingue usi per prendere appunti in università?
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro……..

22- Quali lingue usi per interagire con i docenti al di fuori delle lezioni?
- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro……..

23- Quali lingue usi per parlare con i colleghi dell'università al di fuori delle lezioni?
- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro……..

24- Quali lingue usi per parlare con studenti di altri corsi all'interno dell'università?
- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro……..

25- Se provieni da un governatorato diverso da Grand Tunis, quando parli tunisino in università usi il dialetto della tua regione o il dialetto di Tunisi?
- ☐ Il dialetto di Tunisi
- ☐ Il dialetto della mia regione
- ☐ A volte uso il dialetto di Tunisi e a volte uso il dialetto della mia regione
- ☐ Di solito mischio il dialetto della mia regione con il dialetto di Tunisi

26- Da dove provengono i tuoi professori?

- Tutti da Tunisi
- Quasi tutti da Tunisi e alcuni da altri governatorati
- Metà da Tunisi e metà da altri governatorati
- Quasi tutti da altri governatorati
- Tutti da altri governatorati

27- I professori che provengono da governatorati diversi da Tunisi parlano il dialetto di Tunisi o della propria regione?

- Usano tutti il dialetto di Tunisi
- Ognuno usa il proprio dialetto
- Alcuni usano il dialetto di Tunisi e altri il proprio dialetto
- Di solito mischiano il dialetto della propria regione e il dialetto di Tunisi

28- Da dove provengono i tuoi colleghi?

- Tutti da Tunisi
- Quasi tutti da Tunisi e alcuni da altri governatorati
- Metà da Tunisi e metà da altri governatorati
- Quasi tutti da altri governatorati
- Tutti da altri governatorati

29- Gli studenti che provengono da governatorati diversi da Tunisi parlano il dialetto di Tunisi o della propria regione?

- Usano tutti il dialetto di Tunisi
- Ognuno usa il proprio dialetto
- Alcuni usano il dialetto di Tunisi e altri il proprio dialetto
- Di solito mischiano il dialetto della propria regione e il dialetto di Tunisi

30- Hai professori o colleghi che provengono da altri Paesi arabofoni?

a. Professori ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

b. Colleghi ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

31- Se hai colleghi o professori che provengono da altri Paesi arabofoni, quali lingue o dialetti parli con loro?

……

32- Hai professori o colleghi che provengono da Paesi non arabofoni?

a. Professori ◯No ◯Sì (specificare il Paese)…….

b. Colleghi ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

33- Se hai colleghi o professori che provengono Paesi non arabofoni, quali lingue o dialetti parli con loro?

……..……..

34- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altri corsi di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con i professori al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail ai professori
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. Quando prendi appunti
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

35- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altri corsi di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con i professori al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail ai professori
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. Quando prendi appunti
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

36- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altri corsi di laurea
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con i professori al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail ai professori
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. Quando prendi appunti
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

37- Mischi altre lingue con il tunisino? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua)……

In quali situazioni?

a. Quando parli con i colleghi del tuo corso di laurea

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

b. Quando parli con i colleghi di altri corsi di laurea

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

c. Quando parli con i professori al di fuori delle lezioni

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

d. Nelle mail ai professori

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

e. Quando prendi appunti

◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

NELLE LEZIONI IN ARABO (38a-46a)

Linguaggio usato dai professori

38- Quanti professori usano l'arabo standard per:

a. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

b. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti professori usano il tunisino per:

a. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

b. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti professori mischiano il tunisino con l'arabo standard per:

a. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

b. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- I professori usano altre lingue? ◯No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dagli studenti

42- Quanto frequentemente usi l'arabo standard per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……..

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

Uso delle lingue e ideologia linguistica

47- Quali lingue ritieni più appropriate per le materie che studi?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

48- Quali lingue pensi sia necessario sapere per lavorare nel tuo ambito di studi?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

49- In quale lingua pensi sia più semplice comprendere i contenuti didattici?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

50- In quale lingua pensi sia più semplice, per i docenti, spiegare i contenuti didattici?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

51- Se potessi scegliere, in quale lingua studieresti?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……

Perché? ……

52- Quanto pensi sia utile l'uso del dialetto da parte dei docenti per:

a. Introdurre contenuti didattici
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
b. Spiegare contenuti didattici
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
c. Dare informazioni pratiche riguardo all'organizzazione del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

53- Quanto pensi sia utile l'uso del dialetto da parte degli studenti per:

a. Fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Chiedere informazioni pratiche riguardo all'organizzazione del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Interagire con i colleghi all'interno delle lezioni

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Fare delle presentazioni all'interno delle lezioni

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

e. Parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

54- Ritieni che sia appropriato l'uso del tunisino nel contesto accademico?

a. Da parte degli studenti:

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Da parte dei docenti:

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

55- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso del tunisino nel contesto accademico?

……..

56- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso dell'arabo standard nel contesto accademico?

……

57- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso delle lingue straniere nel contesto accademico?

……

Al-luġa al-wsṭā / al-luġa al-thālitha

58- Conosci il termine "*al-luġa al-wsṭā*" o "*al-luġa al-thālitha*"?

- No
- Sì, conosco entrambi
- Conosco il termine *al-luġa al-wsṭā*
- Conosco il termine *al-luġa al-thālitha*

Qual è il loro significato?……

59- Uso quella varietà?

- No
- Sì (in quali contesti?).....

60- Come conosci i termini "*al-luġa al-wsṭā*" e/o "*al-luġa al-thālitha*"?

……

NELLE LEZIONI IN FRANCESE (38b-46b)

Linguaggio usato dai professori

38- Quanti professori usano il francese per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti professori usano il tunisino per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti professori mischiano il tunisino con il francese per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- I professori usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……

Linguaggio usato dagli studenti

42- Quanto frequentemente usi il francese per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……..

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

NELLE LEZIONI IN INGLESE (38c-46c)

Linguaggio usato dai professori

38- Quanti professori usano l'inglese per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti professori usano il tunisino per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti professori mischiano il tunisino con l'inglese per:

a. Introdurre contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Spiegare contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- I professori usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dagli studenti

42- Quanto frequentemente usi l'inglese per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino l'inglese per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……..

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

NELLE LEZIONI IN …… (38d-46d)

Linguaggio usato dai professori

38- Quanti professori usano il …… per:

e. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

f. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

g. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

h. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti professori usano il tunisino per:

a. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

b. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti professori mischiano il tunisino con il …….. per:

a. Introdurre contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

b. Spiegare contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

c. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

d. Dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- I professori usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dagli studenti

42- Quanto frequentemente usi il ……. per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il ……. per:

a. fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. chiedere ai professori delle informazioni riguardo all'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. per parlare con i colleghi durante le lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. fare una presentazione in classe
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
e. parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……..

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

APPENDICE 1 – QUESTIONARIO STUDENTI

Università: Università di Tunisi El Manar

Dipartimento: Istituto Superiore di Scienze Umane di Tunisi

Sezione:

Informazioni personali

Materie insegnate:

Titolo di studio …….. in ……..

Età: ◯ 18-30 ◯ 31-40 ◯ 41-50 ◯ 51-60 ◯ >60

Sesso:

Nazionalità:

Governatorato di residenza:

Paese di nascita:

Governatorato di nascita:

Da quanto tempo vivi a Gran Tunis? ◯ Dalla nascita ◯ Da …….. anni/mesi

Lingua materna:

Hai mai vissuto all'estero? ◯ No ◯ Sì, per…… anni/mesi

Ragione: ☐ Studio ☐ Lavoro ☐ Famiglia ☐ Altro (specificare)……

1- Quanto ti consideri competente in arabo standard?

a. Comprensione orale
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
b. Comprensione scritta
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
c. Produzione Orale
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
d. Produzione scritta
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

2- Quanto di consideri competente in francese?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

3- Quanto di consideri competente in inglese?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

4- Conosci altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua) …….
Quanto ti consideri competente?

a. Comprensione orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Comprensione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Produzione Orale
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Produzione scritta
◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

5- In quali lingue insegni?

- ☐ Arabo
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)

6- In quali lingue hai studiato all'università e durante il dottorato?

- ☐ Arabo
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)

7- In quali lingue è scritta la bibliografia che usi per le materie che insegni?

- Arabo standard
- Francese
- Inglese
- Altro (specificare)

Uso delle lingue

8- Quali lingue parli con la tua famiglia?
- Dialetto di Tunisi
- Dialetto di un'altra area della Tunisia …….
- Altri dialetti arabi……..
- Arabo Standard
- Francese
- Inglese
- Altro

9- Quali lingue parli solitamente con gli amici?
- Dialetto tunisino
- Dialetto di un'altra area della Tunisia……
- Altri dialetti arabi……..
- Arabo standard
- Francese
- Inglese
- Altro

10- Hai amici o parenti che provengono da Paesi non arabofoni?

a. Amici ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

b. Parenti ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

11- Se hai amici o parenti provenienti da Paesi non arabofoni, che lingue parli con loro?

……

12- In quali lingue preferisci leggere libri?
- Dialetto tunisino
- Arabo standard
- Altri dialetti arabi (specificare)…….
- Francese
- Inglese
- Altro (specificare)……

13- In quali lingue preferisci guardare i film e ascoltare la musica?

- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Arabo standard
- ☐ Altri dialetti arabi (specificare)……..
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……..

14- Quali lingue usi per scrivere messaggi al telefono e sui social?

- ☐ Dialetto tunisino in caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino in caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……..

15- Quali lingue usi per scrivere (su carta, non al cellulare)?

- ☐ Dialetto tunisino con caratteri arabi
- ☐ Dialetto tunisino con caratteri latini
- ☐ Arabo standard
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro

16- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

17- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

18- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese nelle seguenti situazioni:

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

19- Mischi altre lingue con il tunisino? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua)……..
In quali situazioni?

a. Quando parli con la tua famiglia
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i tuoi amici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando scrivi messaggi o post sui social
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Quando scrivi (su carta)
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

Interazioni in università

20- Quali lingue usi per scrivere delle mail di lavoro?
- Dialetto tunisino in caratteri arabi
- Dialetto tunisino in caratteri latini
- Arabo standard
- Francese
- Inglese
- Altro……..

21- Quali lingue usi per la produzione scientifica?
- Arabo standard
- Dialetto tunisino
- Francese
- Inglese
- Altro……..

22- Quali lingue usi per interagire con gli studenti al di fuori delle lezioni?
- Arabo standard
- Dialetto tunisino
- Francese
- Inglese
- Altro……..

23- Quali lingue usi per parlare con i docenti della tua stessa sezione?
- Arabo standard
- Dialetto tunisino
- Francese
- Inglese
- Altro……..

24- Quali lingue usi per parlare con i docenti di altre sezioni?
- Arabo standard
- Dialetto tunisino
- Francese
- Inglese
- Altro……..

25- Se provieni da un governatorato diverso da Grand Tunis, quando parli tunisino in università usi il dialetto della tua regione o il dialetto di Tunisi?
- Il dialetto di Tunisi
- Il dialetto della mia regione
- A volte uso il dialetto di Tunisi e a volte uso il dialetto della mia regione
- Di solito mischio il dialetto della mia regione con il dialetto di Tunisi

26- Da dove provengono i tuoi alunni?

- Tutti da Tunisi
- Quasi tutti da Tunisi e alcuni da altri governatorati
- Metà da Tunisi e metà da altri governatorati
- Quasi tutti da altri governatorati
- Tutti da altri governatorati

27- Gli studenti che provengono da governatorati diversi da Tunisi parlano il dialetto di Tunisi o della propria regione?

- Usano tutti il dialetto di Tunisi
- Ognuno usa il proprio dialetto
- Alcuni usano il dialetto di Tunisi e altri il proprio dialetto
- Di solito mischiano il dialetto della propria regione e il dialetto di Tunisi

28- Da dove provengono i tuoi colleghi?

- Tutti da Tunisi
- Quasi tutti da Tunisi e alcuni da altri governatorati
- Metà da Tunisi e metà da altri governatorati
- Quasi tutti da altri governatorati
- Tutti da altri governatorati

29- I docenti che provengono da governatorati diversi da Tunisi parlano il dialetto di Tunisi o della propria regione?

- Usano tutti il dialetto di Tunisi
- Ognuno usa il proprio dialetto
- Alcuni usano il dialetto di Tunisi e altri il proprio dialetto
- Di solito mischiano il dialetto della propria regione e il dialetto di Tunisi

30- Hai alunni o colleghi che provengono da altri Paesi arabofoni?

a. Alunni ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

b. Colleghi ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

31- Se hai colleghi o alunni che provengono da altri Paesi arabofoni, quali lingue o dialetti parli con loro?

……

32- Hai alunni o colleghi che provengono da Paesi non arabofoni?

a. Alunni ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

b. Colleghi ◯ No ◯ Sì (specificare il Paese)…….

33- Se hai colleghi o alunni che provengono da Paesi non arabofoni, quali lingue o dialetti parli con loro?

…….

34- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard?

a. Quando parli con i colleghi della tua sezione
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altre sezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con gli studenti al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail di lavoro
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

35- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese?

a. Quando parli con i colleghi della tua sezione
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altre sezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con gli studenti al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail di lavoro
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

36- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese?

a. Quando parli con i colleghi della tua sezione
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altre sezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con gli studenti al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail di lavoro
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

37- Mischi altre lingue con il tunisino? ◯ No ◯ Sì (specificare la lingua)……
In quali situazioni?

a. Quando parli con i colleghi della tua sezione
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. Quando parli con i colleghi di altre sezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. Quando parli con gli studenti al di fuori delle lezioni
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. Nelle mail di lavoro
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

NELLE LEZIONI IN ARABO (38a-46a)

Linguaggio usato dagli studenti

38- Quanti studenti usano l'arabo standard per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti studenti usano il tunisino per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti studenti mischiano il tunisino con l'arabo standard per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- Gli studenti usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dai docenti

42- Quanto frequentemente usi l'arabo standard per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'arabo standard per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

Uso delle lingue e ideologia linguistica

47- Quali lingue ritieni più appropriate per le materie che insegni?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

48- Quali lingue pensi sia necessario sapere per lavorare nel settore in cui insegni?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

49- In quale lingua pensi sia più semplice spiegare i contenuti didattici?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

50- In quale lingua pensi sia più semplice, per gli studenti, comprendere i contenuti didattici?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)…….

51- Se potessi scegliere, in quale lingua insegneresti?

- ☐ Arabo standard
- ☐ Dialetto tunisino
- ☐ Francese
- ☐ Inglese
- ☐ Altro (specificare)……

Perché? ……

52- Quanto pensi sia utile l'uso del dialetto da parte dei docenti per:

a. Introdurre contenuti didattici
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
b. Spiegare contenuti didattici
   ◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo
c. Dare informazioni pratiche riguardo all'organizzazione del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Rispondere alle domande degli studenti in merito ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

53- Quanto pensi sia utile l'uso del dialetto da parte degli studenti per:

a. Fare domande ai professori riguardo ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Chiedere informazioni pratiche riguardo all'organizzazione del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

c. Interagire con i colleghi all'interno delle lezioni

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

d. Fare delle presentazioni all'interno delle lezioni

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

e. Parlare con i colleghi prima e dopo le lezioni riguardo ai contenuti del corso

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

54- Ritieni che l'uso del tunisino sia appropriato al contesto universitario?

a. Da parte degli studenti:

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

b. Da parte dei docenti:

◯ per niente ◯ poco ◯ abbastanza ◯ molto ◯ moltissimo

55- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso del tunisino nel contesto accademico?

……..

56- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso dell'arabo standard nel contesto accademico?

……

57- Hai altre considerazioni da fare in merito all'uso delle lingue straniere nel contesto accademico?

……

Al-luġa al-wsṭā / al-luġa al-thālitha

58- Conosci il termine "*al-luġa al-wsṭā*" o "*al-luġa al-thālitha*"?

- No
- Sì, conosco entrambi
- Conosco il termine *al-luġa al-wsṭā*
- Conosco il termine *al-luġa al-thālitha*

Qual è il loro significato?……

59- Uso quella varietà?

- No
- Sì (in quali contesti?).....

60- Come conosci i termini "*al-luġa al-wsṭā*" e/o "*al-luġa al-thālitha*"?

……

NELLE LEZIONI IN FRANCESE (38b-46b)

Linguaggio usato dagli studenti

38- Quanti studenti usano il francese per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti studenti usano il tunisino per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti studenti mischiano il tunisino con il francese per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- Gli studenti usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dai docenti

42- Quanto frequentemente usi il francese per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il francese per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

NELLE LEZIONI IN INGLESE (38c-46c)

Linguaggio usato dagli studenti

38- Quanti studenti usano l'inglese per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti studenti usano il tunisino per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti studenti mischiano il tunisino con l'inglese per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- Gli studenti usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dai docenti

42- Quanto frequentemente usi l'inglese per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con l'inglese per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..

NELLE LEZIONI IN …….. (38d-46d)

Linguaggio usato dagli studenti

38- Quanti studenti usano il…….. per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

39- Quanti studenti usano il tunisino per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

40- Quanti studenti mischiano il tunisino con il……. per:

a. Chiedere informazioni riguardo ai contenuti
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
b. Chiedere informazioni sull'organizzazione del corso
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
c. Interagire con i colleghi durante le lezioni
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti
d. Fare presentazioni in classe
   ◯ nessuno ◯ una minoranza ◯ circa metà ◯ quasi tutti ◯ tutti

41- Gli studenti usano altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

…….

Linguaggio usato dai docenti

42- Quanto frequentemente usi il…… per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

43- Quanto frequentemente usi il tunisino per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

44- Quanto frequentemente mischi il tunisino con il…… per:

a. introdurre contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
b. spiegare contenuti didattici
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
c. rispondere alle domande degli studenti riguardo ai contenuti del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre
d. dare informazioni pratiche sull'organizzazione del corso
   ◯ mai ◯ quasi mai ◯ a volte ◯ quasi sempre ◯ sempre

45- Generalmente, da cosa dipende la scelta della lingua che usi durante le lezioni?

……

46- Usi altre lingue? ◯ No ◯ Sì (specifica la lingua)……..
In quali situazioni?

……..