



Università degli studi di Trieste

Dipartimento di scienze del linguaggio  
dell'interpretazione e della traduzione

MISCELLANEA n. 5  
Teaching and Learning  
Languages and Translation

a cura di Gerald Parks



# LE SFIDE DIDATTICHE DELL'ARABO<sup>1</sup>

Elie Kallas  
DSLIT, Università di Trieste

## *Abstract*

The author accuses Arab glottodidactics of ideological complicity with the political systems of the Arab countries and of a leveling of the cultural and linguistic reality, by adopting the archaic and anachronistic motto: "one nation, one language." Indeed, beneath the apparent linguistic homogeneity of Arabic, the fragmentation of the oral language should not be underestimated. In designing a possible project for the teaching of Arabic in the Italian schools, it is necessary, first of all, to define who the recipients are and what their needs are, in order then to be able to evaluate the adequacy of the variety or varieties of the language to be taught, of the teaching aids and methods to be used, the level and types of competence to be reached, and the tools to be developed for testing such competence. The author then draws up a profile of the teaching staff, illustrates and evaluates the French and American experiences in this field, and suggests creating a European Association of Teachers of Arabic (EATA), while expressing the hope that such a project will be realistic, secular and pluralistic in nature.

## 1. Panorama geolinguistico del Mediterraneo<sup>2</sup>

Sorvolando lo spazio geolinguistico del Mediterraneo, ci colpisce a prima vista l'omogeneità della sua sponda meridionale e l'eterogeneità di quella setten-

- 
- 1 Relazione tenuta al convegno SEAM ["L'insegnamento della lingua araba in Italia: metodologia e contesto socio-culturale", Roma, 14 giugno 2000, Facoltà di Sociologia, Università "La Sapienza"] che intendeva valutare la possibilità e le modalità d'insegnamento dell'arabo nelle scuole italiane. All'incontro erano presenti rappresentanti del mondo accademico, diplomatico e delle comunità islamiche pronti (questi ultimi) ad impostarlo in chiave poco laica e pluralistica.
  - 2 La geolinguistica riflette il rapporto di forza esistente a livello mondiale; non è gestita come la geopolitica da trattati e frontiere ma da spazi mentali e culturali. Il Mediterraneo è un microcosmo che riflette il conflitto Nord-Sud planetario economico e sociale, ma anche culturale e linguistico.

trionale<sup>3</sup>. Nell'Unione Europea (UE) constatiamo la coesistenza di undici lingue ufficiali<sup>4</sup> e una quarantina di idiomi regionali. Per affrontare questa situazione l'UE non ha imposto il latino come lingua comune, ma ha sostenuto la valorizzazione delle lingue non ufficiali e difeso il suo plurilinguismo<sup>5</sup>, affrontando sforzi tecnici enormi<sup>6</sup>, traducendo puntualmente ogni comunicazione istituzionale in undici lingue, pagando un esercito di interpreti e traduttori e compilando ogni volta un numero esorbitante di pagine, per un costo complessivo di 685,9 milioni di Euro nel 1999<sup>7</sup>.

Tuttavia, mentre l'Europa – linguisticamente eterogenea – marcia saldamente verso una unificazione politica concreta, nei 22 Stati aderenti alla Lega araba<sup>8</sup> – accomunati da una unica lingua ufficiale – nonostante le dichiarazioni di fratellanza, tale unificazione non è neppure all'ordine del giorno.

## 2. Diritti linguistici ed egemonia delle lingue ufficiali

Tale risultato è inevitabile quando l'unità viene concepita come appiattimento della realtà, eliminazione del diverso.

Sul territorio maghrebino – dove l'adstrato berbero attuale era una volta il sostrato predominante – le ultime riforme costituzionali marocchine (13. 9. 1996) e algerine (28. 11. 1996) hanno dichiarato l'arabo come unica lingua

3 S.v. Moatassime (1992, 1997).

4 Nel giugno 2002, le lingue ufficiali dell'UE erano 11: spagnolo, danese, tedesco, greco, inglese, francese, italiano, neerlandese, portoghese, finlandese e svedese. Esiste una dodicesima lingua, l'irlandese (o gaelico) che gode di uno status di semi-ufficialità – in altre parole, vale solo per i documenti di diritto primario (i Trattati). Ringrazio il dott. Domenico Cosmai per le informazioni che gentilmente mi ha fornito su questo argomento.

5 Non manca l'ambiguità neppure nell'atteggiamento linguistico di alcuni paesi membri dell'UE, dove – nonostante l'apparente valorizzazione del plurilinguismo – poche lingue regionali sono presenti nelle prove finali.

6 S.v. l'eccellente volume che ne illustra i travagliati processi in Cosmai (2003).

7 Queste spese di interpretazione e traduzione dell'UE coprivano tutte le istituzioni. S.v. Cunningham (2001: 22-33). Per ulteriori aggiornamenti s.v. il sito del Servizio di traduzione della Commissione (<http://europa.eu.int/comm/translation/it/index.html>).

8 La Lega degli stati arabi è stata fondata il 22.3.1945 dai governi d'Arabia Saudita, Iraq, Egitto, Giordania, Libano, Siria e Yemen del nord. Ad essa hanno aderito quelli di Libia (28.3.1953), Sudan (19.1.1956), Marocco e Tunisia (1.10.1958), Kuwait (21.7.1961), Algeria (16.8.1962), Yemen del sud (12.11.1967), Bahrein e Qatar (11.9.1971), Oman (29.9.1971), Emirati Arabi Uniti (6.12.1971), Mauritania (26.11.1973), Somalia (14.2.1974), Gibuti (4.9.1977), Comore (22.9.1993). L'OLP fu ammessa ad assistere ai suoi lavori sin dalla sua fondazione (1964).

nazionale<sup>9</sup>. Tali riforme sono state emanate a pochi mesi dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Linguistici* (DUDL) (Barcellona<sup>10</sup> 6.6.1996). Il suo documento finale non usa nemmeno le espressioni "lingue ufficiali o regionali o minoritarie" perché ritiene uguali i diritti linguistici di tutte "le comunità linguistiche"<sup>11</sup> e afferma che il valore di ogni lingua è intrinseco, a prescindere dal suo statuto giuridico, politico o amministrativo [art. 5], o dal grado di codificazione, o dal numero dei suoi parlanti.

La DUDL sancisce il diritto di ogni comunità linguistica di codificare, standardizzare, preservare, sviluppare, promuovere e trasmettere il proprio sistema linguistico [artt. 8, 9, 11, 12, 13, 14], di usare la propria lingua in tutte le organizzazioni [art. 49] e le attività socio-economiche svolte nel suo territorio [art. 47:1], di esigere i documenti necessari in questa lingua (assegni, moduli, contratti, ecc.) [art. 48:2] Tale uso ha piena validità giuridica in tutte le transazioni economiche [art. 48:1] e nessuna lingua più recente ha il diritto di rendere secondaria la lingua autoctona [art. 47:3].

Imponendo l'arabizzazione linguistica ai propri cittadini per cancellare poi la loro specificità etnica, anche i paesi arabi hanno privato molti gruppi linguistici non neo arabofoni dalla loro lingua<sup>12</sup>, ma hanno anche costretto i propri cittadini a scrivere una lingua che essi non parlano e a non scrivere la lingua che essi

9 Il 13.6.2002, nel sito della SIL International, consultabile per ulteriori aggiornamenti alla pagina [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com), si trovavano i seguenti dati: Algeria: abitanti 30,081,000 (1998 ONU), alfabetismo pari al 50%-52%; parlanti kabyle c. 6.000.000 (1998) di minore importanza numerica sono gli altri idiomi berberi: chaouia, chenoua, korandje, tachelhit, tagargrent, tamazight (centrale, temacine e tidikelt), tarifit, taznatit, temacine, tumzabt. Per il Marocco: abitanti 27,377,000 (1998 ONU), alfabetizzati 30%-50%, parlanti marocchino c. il 65% (1991) di cui il 20% come seconda lingua. Gli altri idiomi più diffusi sono quelli berberi: Tachelhit 3.000.000 (1998), tamazight centrale 3.000.000 (1998), tarifit 1.500.000 (1991).

10 Il testo di questa dichiarazione è reperibile in Tilmatine (1997: 221-236).

11 Per "comunità linguistica" la DUDL intende ogni società umana – storicamente insediata in un territorio determinato, riconosciuto o meno – che si identifica come popolo e che ha sviluppato una lingua comune come mezzo di comunicazione naturale e di coesione culturale fra i suoi membri... [art. 1 comma 1]. La DUDL definisce come "gruppo linguistico": i membri di una collettività umana che condividono la stessa lingua ma che risiedono nello spazio territoriale di un'altra comunità linguistica più legata storicamente a tale spazio. Fanno parte di questa categoria: gli immigrati, i rifugiati, i deportati oppure i membri della diaspora [art. 1:5] che hanno il diritto ed il dovere di integrarsi colla comunità linguistica che li accoglie, ma non devono essere costretti ad assimilarsi a quest'ultima [art. 4:1, 2].

12 Nel mondo arabo-musulmano sono presenti minoranze etnolinguistiche non musulmane (armeni, ebrei, ecc.) e musulmane (curdi, berberi, ecc.).

parlano, trasformando involontariamente l'inglese o il francese – entrambi parlati, scritti e di grande prestigio economico e tecnologico – in due codici di comunicazione interaraba.

Questo ha provocato a sua volta un'altra situazione paradossale: mentre a Sud, attraverso l'inglese ed il francese si ha accesso alle “autostrade” delle innovazioni scientifiche, tecnologiche ed economiche, ed una consapevolezza maggiore del modo di essere europeo; a Nord, l'arabo – salvo poche eccezioni – non è ufficialmente appreso; e la consapevolezza del modo di essere arabo è mediocre e superficiale.

### 3. Arabo Standard (AS), neoarabo (NA) e arabo misto (AM)<sup>13</sup>

Chi viene invitato ad insegnare l'arabo per stranieri opta spesso per l'insegnamento dell'AS, convinto che esso accomuni i 22 paesi della Lega Araba e soddisfi oltre un miliardo di musulmani; ossia tentenna scegliendo fra le varietà nazionali e regionali NA quella che è di sua competenza, o propone un ibrido di AS e di NA.

Sotto l'apparente omogeneità linguistica dell'arabo<sup>14</sup> – difesa ostinatamente dall'*establishment* culturale di questi paesi – si nasconde una frammentazione linguistica orale notevole. Se l'AS fosse Uno perché le sue Accademie sono quattro<sup>15</sup>? E perché non lo parlano i cosiddetti “arabofoni” prima di proporlo come lingua parlata da insegnare agli altri?

In ogni socioletto, l'AS si riscontra unicamente nei testi scritti; esso è riservato alle attività referenziali, giuridiche, scolastiche, mediatiche, ecc. ed è diffuso a livello di comprensione, ma limitato a livello di produzione scritta ad una casta della popolazione che ne fa un uso professionale. A livello orale i membri di una comunità linguistica – colti e meno colti – parlano tutti la loro varietà NA usando un registro basso, medio o alto a seconda dell'evento

13 Con AM non intendiamo ovviamente il Middle Arabic (MA) che non è il nome di una varietà distinta, ma di una categoria di papiri e testi devianti dall'AS [Blau 1965, 1966-67; Versteegh 1997: 114-126], ma l'Arabe mélangé al quale alludono Lentin (1997: 19-25) e Larcher (2001).

14 Con *arabo* indicheremo la varietà normativa, standard, scolastica, sintetica, declinabile, in pieno possesso di sistemi flessivi con una salda legittimazione religiosa, dogmatica e nazionalistica, lasciando alle lingue e dialetti *analitici* acquisiti sin dalla nascita e parlati naturalmente in ogni momento della vita quotidiana la dicitura di *neoarabo*. S.v. a proposito Kallas (1999).

15 Le Accademie dell'arabo sono quattro e hanno sede a Damasco (dal 1919), Cairo (dal 1934), Baghdad (dal 1947), Amman (dal 1976). In seguito al Congresso d'arabizzazione tenutosi a Rabat nel 1961, fu istituito un ufficio permanente di Coordinazione dell'arabizzazione con il patrocinio della Lega araba.

linguistico e del loro livello sociale e di istruzione. Da questa loro competenza diastratica dipende poi l'abilità di gestire una situazione comunicativa con i neoarabofoni parlanti altre varietà geografiche NA, che porta a produrre un arabo misto (AM) improvvisato dettato dalla situazione in cui ci si trova a comunicare.

Più le varietà geografiche degli interlocutori sono distanti, più tale AM è impegnativo e classicizzante; più gli interlocutori sono competenti in AS, più il loro AM è stabile e classificabile come ESA (Educated Standard Arabic)<sup>16</sup>.

#### 4. Le sfide didattiche dell'arabo

Per valutare le modalità di un possibile insegnamento dell'arabo nella scuola italiana, dobbiamo affrontare con il dovuto realismo, pluralismo e scientificità le difficoltà intrinseche ed estrinseche che potrebbero presentarsi, rispettando la laicità ed il pluralismo del paese ospitante, per non ripetere le ingiustizie compiute nei paesi arabi a danno di chi "arabofono" non è, e per non stroncare sul nascere una iniziativa che potrebbe portare ricchezza a chi ospita e a chi è ospitato.

Affinché un *curriculum*<sup>17</sup> glottodidattico sia efficiente, la sua pianificazione deve tenere conto di alcuni punti di riferimento che fungono da coordinate, ovvero:

- l'*identikit* dei discenti;
- l'uso che vogliono fare della lingua;
- il numero d'ore settimanale e annuo di cui si dispone;
- il contesto nel quale si svolge l'attività didattica;
- la varietà migliore per raggiungere tale obiettivo;
- l'approccio adatto secondo il quale impostare l'insegnamento;
- i sussidi didattici cartacei e audiovisivi da impiegare;
- le modalità di valutazione e di certificazione;
- la realtà delle strutture disposte ad accogliere tale insegnamento;
- la selezione e l'addestramento del personale docente;
- l'aggiornamento permanente di tutti gli elementi di questo progetto.

16 S.v. Mitchell (1986); Kojak (1983); Meisles (1980).

17 Con *curriculum* si intende "l'integrazione di un *programma* (mete, obiettivi, linee di fondo) e di un *corpus linguistico* (fonologico, lessicale, morfosintattico, testuale, pragmatico, sociolinguistico) e *culturale* (modelli di organizzazione sociale, della vita quotidiana, ecc.), con l'aggiunta delle *indicazioni metodologiche* (a) per la didattica e (b) per la verifica". Balboni (1994: 30).

#### 4.1. Insegnare a chi?

Lo studente è il punto di partenza e d'arrivo di qualsiasi processo didattico. Le sue caratteristiche (età, sesso, *background* culturale e linguistico) e le sue motivazioni devono essere valutate *in primis*. Tali esigenze, spesso, non corrispondono alle prospettive didattiche dei docenti<sup>18</sup>; è auspicabile, dunque, porre lo studente al centro delle attività didattiche e renderlo protagonista del loro svolgimento, interrogandolo continuamente sui suoi bisogni e interessi.

#### 4.2. Quale varietà insegnare?

Dalle caratteristiche e dalle esigenze dello studente dipende la scelta della varietà linguistica da insegnare. Sarebbe più opportuno insegnare a) l'arabo classico (AC) a chi vuole capire il Corano e la Tradizione islamica, b) l'AS a chi aspira a poter leggere le riviste ed i quotidiani arabi, c) il marocchino ad un figlio di immigrati marocchini o ad un italiano che aspira ad imparare tale idioma.

#### 4.3. Quale varietà insegnare prima?

Un altro interrogativo sorge: nella maggior parte dei casi bisogna insegnare sia l'AS sia una varietà parlata regionale: quale dei due insegnare prima? Insegnarli insieme? Come evitarne la sovrapposizione?

Alcuni sostengono che insegnare l'arabo moderno prima faciliterebbe l'apprendimento della varietà neoaraba. Altri ritengono il neoarabo strutturalmente più facile e ribadiscono che le abilità richieste per il suo apprendimento (ascolto, comprensione e produzione orale) vengano successivamente integrate con quelle più complesse dell'arabo moderno (lettura e scrittura).

---

18 In seguito ad un'indagine condotta nel 1987, all'interno di 24 università nord americane, su un campione di 568 studenti iscritti al 1° e 2° anno di lingua araba si è osservato che tra le quattro abilità che sono sviluppate all'interno dell'insegnamento dell'arabo, gli studenti di arabo come lingua straniera attribuivano più importanza alla produzione orale, alla quale seguiva l'ascolto, la lettura ed infine la scrittura. Tali risultati non corrispondevano a quelle dei docenti che attribuivano alla lettura una maggiore importanza, seguita dalla produzione orale ed infine dalla scrittura. Mentre la maggioranza dei docenti riteneva che gli studenti del 1° e 2° anno desiderassero imparare a parlare la *fushâ*, la maggioranza degli studenti riteneva "più importante" parlare una varietà parlata; s.v. Belnap (1995: 55-59).

Purtroppo in entrambi i casi mancano le prove che attestino tali asserzioni. La validità di entrambe le tesi dipende da ogni singolo caso valutato separatamente.

#### 4.4. Con quale metodo e approccio?

Un metodo<sup>19</sup> non è “buono” o “cattivo”, “moderno” o “superato”, è semplicemente “coerente” o “incoerente” cogli obiettivi da raggiungere. Esso deve possedere basi teoriche e modelli operativi coerenti e sistematici. Ogni obiettivo richiede la promozione di abilità specifiche: nel caso dell'arabo saranno di lettura, scrittura ed ascolto<sup>20</sup>; nel caso del neoarabo saranno di comprensione e produzione orale.

Il testo di grammatica più diffuso – tutt'oggi – nelle università italiane è quello della Veccia Vaglieri (1959-1961). Il suo approccio è di tipo grammaticale – traduttivo<sup>21</sup>. Tale grammatica esige la memorizzazione delle regole e delle loro eccezioni e prevede la selezione del materiale linguistico e la sua graduazione e presentazione su criteri interni all'oggetto d'apprendimento (facile – difficile), proponendo una lingua di tipo idealistico; utile per un gruppo di discenti che studia la lingua per aver una competenza sul suo uso, ma non per acquisirne una d'uso.

L'*Elementary Modern Standard Arabic* (vedi § 6) ed i manuali ad esso ispirati potrebbero servire a quelli che cercano una competenza mediatica dell'arabo ma non a quelli che intendono comunicare con i neoarabofoni per due motivi: nessuno parla naturalmente quel MSA, né il processo di produzione dell'MSA è di tipo audio – orale. Pensiamo soprattutto al manuale “Mīna ‘l-ḥalīj ilā ‘l-Muḥīṭ” (Dal Golfo all'Oceano), tuttora adottato da alcune università in Libano e in America. Come si fa ad insegnare una lingua straniera esclusivamente scritta con un approccio audio-orale meccanicistico<sup>22</sup>?!

19 Con il termine metodo si intende “la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e modelli operativi” Balboni (1999: 64-65).

20 Elgibali & Taha (1995: 79-102).

21 Secondo questo approccio “l'apprendimento linguistico avviene soprattutto attraverso lo studio delle regole come attività ragionata, riflessa ed analitica [...]” “Una volta *assimilate*, le regole vengono poi *applicate* mediante esercizi di traduzione dalla e nella lingua straniera secondo un procedimento che va dall'astratto al concreto” D'Addio Colosimo (1986: 48-50).

22 “Sviluppato negli U.S.A. a partire dagli anni Quaranta, tale metodo si ispira direttamente alla psicologia comportamentistica e allo strutturalismo linguistico americano, e per ciò stesso si presenta con una pretesa di scientificità che non ha precedenti nella storia della glottodidattica. [...] Allo studio delle regole si sostituisce l'apprendimento meccanico delle “strutture”, cioè di frasi modello

Lo studio eccessivo della grammatica potrebbe inoltre risultare dannoso per la scioltezza di chi vorrebbe unicamente acquisire una competenza comunicativa del neoarabo. Tale competenza comprende inoltre il saper maneggiare i linguaggi non verbali, fare lingua (parlare, leggere, scrivere, ecc.) e gestirla a livello sociale, pragmatico, culturale.

#### 4.5. Sottocompetenze richieste per interagire in un evento comunicativo.

Visto il gran numero di fattori che interagiscono all'interno di un evento linguistico – comunicativo, non è più accettabile ridurre la competenza comunicativa ad una sottocompetenza grammaticale, tanto meno ad una sottocompetenza interfrasale, ma si pone la necessità di andare oltre, di presentare armoniosamente insieme informazioni che riguardano il rapporto enunciato - grammatica - società e/o cultura. Per raggiungere tali obiettivi, occorre rivestire le forme linguistiche selezionate da una componente testuale transfrazica; questa necessità è ancora più urgente, nel nostro caso, ove i discenti non stanno imparando l'arabo e/o il neoarabo *in loco*, e ove, nell'ambiente dove lo stanno imparando non hanno nessuna possibilità o quasi di usarlo o di conoscere le dimensioni culturali e/o sociali dei suoi enunciati.

Al discente bisogna fornire oltre alla competenza linguistica e grammaticale, un insieme di sottocompetenze<sup>23</sup>:

- *una sottocompetenza pragmatica* per maneggiare i segni dell'arabo e/o del neoarabo, a seconda della situazione, in modo mirato, efficace e adeguato alle proprie intenzioni.
- *una sottocompetenza paralinguistica* per variare le caratteristiche prosodiche del significante, cioè controllare il tono della voce, la cadenza dell'enunciato, le interiezioni, le risate, ecc.
- *una sottocompetenza socioculturale* per sviluppare nel discente un'attitudine consapevole verso i sentimenti dei neoarabofoni e capire i significati associati al loro lessico a seconda della situazione sociale, convenzionale e tradizionale, ecc.
- *una sottocompetenza testuale* per riconoscere ciò che costituisce o non costituisce un testo, o meglio per controllare la coesione semantica all'interno del singolo atto linguistico (o frase: riferimenti, sostituzione, elissi, connettori)

---

(patterns) che presentano, realizzati sintagmaticamente, certi meccanismi (o regole) grammaticali. Tale apprendimento avviene esclusivamente attraverso la pratica o esercitazione strutturale (pattern practice) la quale occupa il posto centrale nella prassi didattica" D'addio Colosimo (1986: 54-55).

23 S.v. Berruto (1984: 45-46).

e la coerenza fra i diversi atti e l'argomento o il tipo di testo (narrativo, espositivo, descrittivo, ecc.).

- *una sottocompetenza sociolinguistica* per determinare il rapporto esistente fra i significati convenzionali dei segni linguistici e quelli contestuali; rapporto determinato dalle caratteristiche personali degli interlocutori, dai loro ruoli sociali e psicologici, ambiente situazionale, pertinenza e limiti dell'argomento trattato.

#### 4.6. Con quali sussidi didattici?

È proprio perché la comunicazione umana è per sé stessa audio-visiva che si prova spontaneamente il bisogno di fornire a chi vuole imparare a parlare dei campioni di comunicazione audio-visivi.

Circa il 78-83 % dell'apprendimento passa attraverso l'occhio. Senza sussidi audiovisivi è quasi impossibile andare al di là della realtà ristretta della classe e spiegare la dimensione sociolinguistica e socioculturale del comportamento linguistico, specialmente quando sono così diverse da quelle locali.

Il processo di apprendimento audio-visivo stimola e agevola la comprensione (decodificazione) senza passare per il tramite della lingua materna.

I sussidi cartacei annoieranno sempre di più la nuova generazione immersa sempre di più nel visivo della TV, del CD, del DVD e della rete globale. Si potrebbero sfruttare le risorse enormi della rete e combinarle con quelle paraboliche, collegarsi p.e. al sito [www.aljazeera.net](http://www.aljazeera.net), leggere il testo di una trasmissione traslitterata, ascoltarla e vederla?

#### 4.7. Quale contenuto interculturale?

Il contenuto dei sussidi didattici deve riflettere le divergenze culturali dei paesi neoarabofoni fra di loro e al loro interno e non urtare i principi istituzionali (laici, pluralistici, ecc.) ed etici (parità uomo-donna, ecc.) del paese di accoglienza.

Ogni cultura ha i suoi argomenti tabù, il suo concetto del tempo (teso o elastico, monocronico e policronico), dell'ordine gerarchico sociale (rigido o meno, età, ricchezza, sesso). Ogni cultura accorda un significato diverso alle espressioni del viso (sorriso, ecc.), delle braccia e delle mani (l'uso della mano destra o sinistra, ecc.), alla posizione delle gambe e dei piedi, alla distanza fra gli interlocutori e al bacio. Ogni cultura accorda un messaggio al modo di vestirsi, indossare oggetti e di esibire il proprio denaro. Ogni cultura è gelosa del suo sistema di appellativi e titoli.

Infrangere i linguaggi non verbali di una cultura linguistica potrebbe risultare molto più dannoso dell'infrangere le sue regole grammaticali, provocando a catena una serie di malintesi che potrebbero innescare uno scontro o provocare l'interruzione brusca di un evento comunicativo.

#### 4.8. Quale corpo docente?

Parlare la lingua non presuppone il saperla insegnare. Insegnare la lingua parlata presuppone il saperla parlare.

Per portare avanti con la dovuta serietà questa iniziativa, bisogna selezionare con la massima cautela i nuovi docenti, aggiornando e integrando le loro competenze linguistiche, pragmatiche, sociolinguistiche, socioculturali e paralinguistiche con la componente pedagogica e quella tecnologica.

#### 5. Una esperienza francese (ELCO)

Nel 1983 la Francia ha firmato numerosi accordi bilaterali con i paesi dai quali provengono le sue principali comunità immigrate per integrare nelle scuole elementari e medie i suoi corsi di lingua e di cultura. Tale programma per l'"Enseignement des Langues et Cultures d'Origines" nominato ELCO<sup>24</sup> pretendeva dalla controparte marocchina<sup>25</sup>:

- La recluta dei docenti e la loro remunerazione,
- L'elaborazione dei programmi educativi che dovevano essere approvati da una commissione francese,
- Un minimo di 3 ore settimanali proponibili anche nelle scuole secondarie,

L'ELCO marocchino e non solo, si è presto sottratto al controllo pedagogico francese: i docenti marocchini costretti a viaggiare fra 4 e 5 scuole non riuscivano ad integrarsi e stabilire contatti e legami con un corpo docente già diffidente nei confronti di una lingua che non capiva in assenza di testi tradotti,

---

24 Il libro curato da Tilmatine (1997) – sull'immigrazione nord-africana in Europa e l'insegnamento delle lingue materne – raccoglie dati tangibili sull'insegnamento del berbero nei Paesi Bassi, in Francia e in Germania. Neyreneuf M. ci illustra il ruolo del governo marocchino nella definizione dei corsi ELCO in Francia. U. Mehlem et J.J. De Ruyter si interessano al processo di apprendimento linguistico della comunità marocchina nei Paesi Bassi e in Europa. Mentre D. Caubet et C. Pascot illustrano lo *status quo* delle prove facoltative di arabo maghrebino in Francia.

25 Neyreneuf (1997: 65).

e che disapprovava l'approccio pedagogico marocchino e la sua componente religiosa<sup>26</sup>.

Di conseguenza L'ELCO in generale e soprattutto quello dei paesi musulmani (Algeria, Marocco, Tunisia e Turchia) è stato preso di mira da alcuni xenofobi, dall'Alto Consiglio per l'Integrazione e da numerosi sindacati.

Nel 1993 l'ELCO marocchino è stato rimesso in discussione. La sua delegazione francese era composta – questa volta – da arabisti francesi, e quella marocchina da universitari marocchini. Ma il negoziato si è presto impantanato, perché la parte francese voleva ispirarsi all'esperienza adottata nelle scuole francesi del Marocco, dove i “non-arabofoni” dovevano seguire un corso di NA marocchino avvalendosi di manuali realizzati dal “Centre d'Etudes Arabes de Rabat” nel 1990; mentre la parte marocchina rifiutava categoricamente tale proposta ribadendo che la sola varietà di arabo da insegnare fosse quella letteraria (AS)<sup>27</sup>. Una intesa è stata raggiunta dopo due anni di lavoro e prevedeva l'insegnamento dell'AS come lingua di comunicazione con un approccio semplificato, a condizione che la religione non facesse parte del curriculum educativo<sup>28</sup>.

Il programma di arabo come lingua obbligatoria [prima (LO<sup>1</sup>) o seconda (LO<sup>2</sup>)] nel *secondaire* francese prevede l'integrazione dell'apprendimento con una componente dialettale, ma le sue prove finali si svolgono in AS. Tuttavia, lo studente che non ha mai seguito questo corso può svolgere l'esame facoltativo di lingua nel suo NA dialettale (riconosciuto come sua lingua madre).

Alle prove finali del 1995, la percentuale<sup>29</sup> degli studenti che ha scelto l'arabo come LO era del 20% vs. il 71.12% di candidati all'esame di LF in NA maghrebino. Le statistiche del 1996 confermano tale tendenza.

Sorprendente è stato il numero di candidati alle prove di dialetto NA e berbero rispetto alle restanti 27 lingue facoltative, e decisamente inferiore invece il numero degli studenti che sostenevano le prove nei dialetti NA orientali<sup>30</sup> (egiziano, siriano, libanese e palestinese)<sup>31</sup>:

26 Id. (1997: 66-67).

27 Vogliamo ricordare al proposito che nell'arco di tempo al quale si riferiscono i nostri dati, la Francia, pur insistendo ad includere fra le lingue del Marocco anche i dialetti neoarabi e berberi, non aveva ancora aderito alla Carta Europea delle lingue minoritarie elaborata dal Consiglio d'Europa temendo di intaccare la sua unità nazionale cementata fra l'altro dall'unità linguistica. S.v. l'art. 2 della Costituzione francese.

28 Neyreneuf (1997: 68).

29 Queste date sono state estrapolate dall'articolo di D. Caubet (1997: 163-172).

30 Fra i dati forniti da Gérard Fontaine responsabile del dossier bac a l'INALCO per il 1997 (Caubet 1997: 171-172) e quelli forniti precedentemente prob. dall'Arcueil esiste un margine di errore di c. 0.47%.

|                  | 1995  | %     | 1996  | %     | 1997   | %     |
|------------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|
| NA maghrebino    | 5.182 | 65.12 | 6.967 | 74.82 | 7.721  | 75.40 |
| NA orientale     | 155   | 0.19  | 172   | 0.18  | 216    | 0.21  |
| dialetti berberi | 1.448 | 18.19 | 1.143 | 12.27 | 1.277  | 12.47 |
| altre lingue     | 1.173 | 14.73 | 1.030 | 11.06 | 1.025  | 10    |
| totale           | 7.958 |       | 9.312 |       | 10.239 |       |

## 6. Una esperienza statunitense (AATA):

Grazie all'American Association of Teachers of Arabic e alle sue pubblicazioni abbiamo un quadro generale sull'esperienza dei colleghi americani che cercheremo di riassumere.

Prima degli anni Cinquanta, l'insegnamento dell'arabo nelle università americane era compito di filologi non di madre lingua, privilegiava l'arabo classico, adottava un metodo grammaticale traduttivo e ignorava l'aspetto comunicativo orale della lingua<sup>32</sup>.

Negli anni Cinquanta, sono apparsi alcuni manuali per insegnare l'arabo moderno<sup>33</sup>. Nel 1970 un gruppo di esperti americani e canadesi ha pubblicato un manuale intitolato *Elementary Modern Standard Arabic*<sup>34</sup> che adottava un metodo audio-orale facendo illudere che sarebbe stato una via di mezzo per colmare le lacune tra l'arabo ed i dialetti neoarabi e dando via libera a manuali che pretendevano di insegnare a scrivere e a parlare in MSA secondo un approccio audio-orale.

Di fronte al crescente interesse per questo approccio negli anni Settanta, sono apparsi numerosi manuali per l'insegnamento dei dialetti neoarabi<sup>35</sup> traslitterati in caratteri latini. Ma se da una parte alcuni consideravano l'MSA come una forma distinta dai dialetti, c'era invece chi lo riteneva assieme ai dialetti come lo stesso *continuum* ribadendo che il comportamento linguistico dei neoarabofoni è un miscuglio di entrambi<sup>36</sup>. C'è chi immagina l'MSA come

31 Significativo anche il numero di studenti maghrebini che optava per l'uso dell'alfabeto latino nel 1995-1996: algerini 66-75%, marocchini 64-66%, tunisini 40-44%; (Caubet 1997: 165).

32 Heath (1990: 36).

33 Citiamo p.e. quelli di R.B. Winder & F.J. Ziadeh (1955) e D. Cowan (1958).

34 Un'edizione rivisitata di questo metodo è stata ripubblicata nel 1983 dalla Cambridge University Press, ad essa seguirono ristampe successive.

35 S.v. a proposito al-Batal (1995: 116-117) e Ryding (1978: 10-14).

36 Younes (1995: 233-255). L'autore pretende nel suo manuale di insegnare l'"arabo levantino", proponendo letture in arabo moderno (1995: 248-250), ponendo

un arabo semplificato, altri come un misto di dialetti neoarabi e altri ancora come un misto d'arabo e di neoarabo<sup>37</sup>.

Al dialetto neoarabo non veniva riconosciuta la figura accademica ed il suo insegnamento non rispecchiava la peculiarità di una lingua parlata bensì calcava quello del MSA e le sue strutture scritte<sup>38</sup>.

## 7. Conclusioni

Il nostro progetto non è dunque una semplice passeggiata, richiede grossi finanziamenti da fonti diversificate, una pianificazione coerente e meticolosa, un organico qualificato e continuamente aggiornato.

L'America dispone dagli anni Sessanta di una Associazione di insegnanti dell'arabo (AATA). L'Europa Unificata dovrebbe anch'essa munirsi di una (EATA). Il nostro progetto potrebbe essere una occasione preziosa per lanciare tale associazione proprio dall'Italia stessa.

## Bibliografia

- Balboni P. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci Ed.
- Balboni P. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Bologna, Guerra-Soleil.
- Batal M. al- (1995), "Issues in the Teaching of the Productive Skills in Arabic", in *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Ed. by M. al-Batal, American Association of Teachers of Arabic, al-Arabiyya Monograph Series, pp. 115-133.
- Batal M. al- (ed.) (1995), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language, USA: American Association of Teachers of Arabic, al-Arabiyya Monograph Series*.
- Benlap R.K. (1987), "Who's Taking Arabic and What on Earth for? A survey of students in Arabic language programs", *al-'Arabiyya*, 20:1 & 2, pp. 29-42.
- Benlap R.K. (1995), "The institutional Setting of Arabic Language Teaching: A Survey of Program Coordinators and Teachers of Arabic in U.S. Institutions of Higher Learning" in M. al-Batal (ed.), pp. 35-77.
- Berruto G. (1984), *La sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli.

---

domande ed esigendo risposte di comprensione del testo in vernacolare (1995: 251-253).

37 Riferendosi a Hockett (1968: 45-47), Kaye affronta il problema della diglossia accusando l'MSA di essere ill-defined (1972, 35 n. 4: 33-34); s.v. dello stesso Kaye (1969-1970: 374-391).

38 Elgibali & Taha (1995: 79-102).

- Blau J. (1965), *The Emergence and Linguistic Background of Judaeo-Arabic. A Study in the Origins of Middle Arabic*, London, Oxford University Press.
- Blau J. (1966-1967), *A Grammar of Christian Arabic, based mainly on South-Palestinian Texts from the first Millenium*, 3 vols., Louvain, Imprimerie Orientaliste.
- Braga G. (1982), "Per una politica linguistica europea", in *Linguistic problems of European Unity*. A cura di G. Braga e E. Monti Civelli, Milano, Angeli, pp. 202-217.
- Caubet D. (1997), "L'épreuve d'arabe dialectal au bac: Passage à l'écrit - Bilan comparatif des sessions 1996 et 1995", in Tilmatine (ed.), pp. 163-172.
- Cosmai D. (2003), *Tradurre per l'Unione Europea. Problematiche e strategie operative*, Milano, Hoepli.
- Cowan D. (1958), *An Introduction to Modern Literary Arabic*, London, CUP.
- Cunningham K. (2001), "Translating for a Larger Union - Can We Cope with More than 11 Languages?", *Terminologie et Traduction*, n.2, pp. 22-33.
- D'Addio Colosimo W. (1986), *Lingua straniera e comunicazione*, Bologna, Zanichelli.
- Elgibali A. & Z. Taha (1995), "Teaching Arabic as a Foreign Language: Challenges of the Nineties", in *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Ed. by M. al-Batal, American Association of Teachers of Arabic, al-Arabiyya Monograph Series, pp. 79-102.
- Ferguson Ch.A. (1959), "Diglossia", *Word*, 15, pp. 325-340.
- Ferguson Ch.A. (1990), "Come forth with a Surah like it. Arabic as a measure of Arabic Society", in *Perspectives on Arabic Linguistics I*. Ed. by M. Eid, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, pp. 39-51.
- Heath P. (1990), "Proficiency in Arabic Language Learning", *al-'Arabiyya*, vol. 23, n. 1-2, pp. 31-48.
- Hockett Ch.F. (1968), *The State of the Art*, The Hague, Mouton.
- Kallas E. (1995), *'Atabi lebnaaniyyi. Un "livello soglia" per l'apprendimento del neoarabo libanese*, 2a edizione, Venezia, Cafoscarina.
- Kallas E. (1999), *Qui est arabophone?*, Gorizia, Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia.
- Kaye A.S. (1969-1970), "Modern Standard Arabic and the colloquials", *Lingua*, 24, pp. 374-391.
- Kaye A.S. (1972), "Remarks on diglossia in Arabic: well-defined vs. ill-defined", *Linguistics*, 81, pp. 32-48.

- Kojak W. (1983), *Language and Sex: A case Study of a Group of Educated Syrian Speakers of Arabic*, University of Lancaster: Unpublished M.A. Thesis.
- Larcher P. (2001), "Moyen arabe et arabe moyen", *Arabica*, XLVIII, pp. 578-609.
- Lentin J. (1997), *Recherches sur l'histoire de la langue arabe au Proche-Orient à l'époque moderne*, Thèse pour le Doctorat d'Etat ès-Lettres, 2 vols., Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III, réalisée par l'Atelier National de Reproduction des Thèses de Lille.
- Meisles G. (1980), "Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum", *Archivum Linguisticum*, 11, pp. 118-148.
- Mitchell T. F. (1986), "What is Educated Spoken Arabic?", *International Journal of the Sociology of Language*, 61, pp. 7-32.
- Moatassime A. (1997), "Peuple(s) et nation(s) du monde arabe. l'islam et la langue arabe: garants de l'unité? ", Colloque MED'IACOM-97, Beyrouth 9-11 avril, URL: [www.refer.org/divers/nti/beyrouth/allocuti/moata.htm](http://www.refer.org/divers/nti/beyrouth/allocuti/moata.htm).
- Moatassime A. (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb*, Paris, PUF.
- Neyereneuf M. (1997), "Négociation franco-marocaine pour l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO)", in Tilmatine, *Enseignement...*, pp. 65-68.
- Ryding K. C. (1978), "The Community Language Learning Approach to Arabic: Theory and Practice", *al-'Arabiyya*, 11: 1 & 2, pp. 10-14.
- Suleiman S. (1985), *Jordanian Arabic between Diglossia and Bilingualism*, Amsterdam-Philadelphia, J. Benjamins.
- Suleiman Y. (ed.) (1994), *Arabic Sociolinguistics: Issues & Perspectives*, England, Curzon press.
- Tilmatine M. (1997) (sous la direction de), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe: Langue maternelle ou langue d'Etat?*, Paris, Inalco / Cedrea-Crb.
- Veccia Vaglieri L. (1959-1961), *Grammatica teorico-pratica della Lingua Araba*, Roma, Istituto per l'Oriente.
- Versteegh K. (1997), *The Arabic Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Winder R.B. & F.J. Ziadeh (1955), *Introduction to Modern Arabic*; Princeton, Princeton Duplicating Bureau.
- Younes M.A. (1995), "An Integrated Curriculum for Elementary Arabic", in M. al-Batal (ed.), pp. 233-255.