

INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA LETTERATURA ITALIANE A DISCENTI UNIVERSITARI TUNISINI

Giorgia Bassani e Patrick Cherif

ABSTRACT

Il seguente articolo vuole fornire alcuni strumenti utili per permettere al docente di lingua e/o letteratura italiane per discenti universitari tunisini di operare più efficacemente e senza troppe difficoltà, evitando il rischio di cadere in stereotipi, gap e conflitti interculturali.

In primo luogo, si presenta una panoramica della situazione linguistica della Tunisia e, in seguito, si illustra la condizione della lingua e della cultura italiane nel Paese.

Passiamo, poi, ad esporre gli aspetti che riteniamo più significativi legati all'apprendimento linguistico in ambito universitario, portando esempi, strategie e tecniche implementate.

In seguito, facciamo alcuni accenni all'insegnamento della letteratura italiana nel paese magrebino e, infine, esponiamo elementi 'critici' e conseguenti gap culturali, proponendo anche delle strategie per risolverli.

1. INTRODUZIONE¹

L'idea di questo articolo è nata dalla constatazione di una scarsità di documenti relativi all'insegnamento della lingua e della letteratura italiane a studenti universitari tunisini e dal desiderio di condividere conoscenze ed esperienze con i colleghi che si trovano o si troveranno a lavorare con questo pubblico in Italia e/o all'estero.

Ciò che viene illustrato è frutto dell'esperienza sul campo² e vuole essere uno spunto di riflessione per il lettore, affinché si assista ad un miglioramento continuo e condiviso dell'azione didattica. È nostra intenzione fornire alcuni strumenti utili per permettere al docente di lingua e/o letteratura italiane per discenti universitari tunisini di operare senza troppe difficoltà ed, eventualmente, di approfondire alcuni punti che considera interessanti e/o importanti.

In primo luogo, si presenta una panoramica della situazione linguistica della Tunisia e,

¹ Sebbene i contenuti e l'architettura dell'intero articolo siano stati concepiti insieme, si devono a Giorgia Bassani i paragrafi 1, 2, 3, 4 e 7 e a Patrick Cherif i paragrafi 5 e 6.

² Gli autori hanno operato o operano alla *Faculté des Lettres et des Sciences Humaines* dell'*Université de Sfax* (TN) e le riflessioni presentate sono partite da questo contesto, dove sono anche state implementate le attività/strategie/tecniche didattiche illustrate.

in seguito, si illustra la condizione della lingua, della cultura e della letteratura italiane nel Paese: senza addentrarci nelle peculiarità delle lingue, delle varietà, dei dialetti e dei fenomeni esposti, vogliamo fornire una visione generale e permettere di contestualizzare e capire meglio gli elementi affrontati in questo lavoro.

Passiamo, poi, ad esporre gli aspetti che riteniamo più significativi legati all'apprendimento universitario linguistico e disciplinare, presentando esempi, strategie e tecniche implementate.

Terminiamo con considerazioni che rappresentano un piccolo *step* nell'insegnamento della lingua e della letteratura italiane a studenti universitari tunisini, nella speranza che si possa assistere, in futuro, alla presentazione di nuove ricerche e documenti che riguardino questo *target* specifico.

2. SITUAZIONE LINGUISTICA DELLA TUNISIA

Come sancisce il primo articolo della Costituzione Tunisina «*La Tunisie est un État libre, indépendant et souverain, [...] l'arabe sa langue*³». La lingua ufficiale della Repubblica Tunisina è, dunque, l'arabo.

L'arabo classico è una lingua legata allo scritto e che risulta, in linea generale, complicata ai parlanti tunisini; Grande (2007: 26) sostiene:

“la correlata normatività e artificiosità della varietà elevata, sono solo in parte motivati internamente dal fatto di essere la lingua del Corano: paiono infatti motivati anche da un fattore esterno di natura squisitamente temporale, quale la concezione di “lingua d'impero”, ereditata dalla realtà sociolinguistica del Vicino Oriente Antico”.

L'arabo moderno *standard* è una lingua in evoluzione: i suoi cambiamenti riguardano soprattutto la creazione di nuove parole e l'introduzione di calchi e prestiti con adattamenti morfologici e fonologici da lingue straniere. È la lingua delle dichiarazioni ufficiali dei capi di Stato, dei giornali e di alcune trasmissioni televisive e radiofoniche. È importante ricordare che l'arabo moderno *standard* non è lingua madre di nessun parlante e che viene appreso solamente attraverso l'istruzione scolastica e universitaria.

Bishop (1998) spiega:

“Modern Standard Arabic is used in reading, writing, and high register speech. It is descended from the Classical language of the Quran [...]. Modern Standard Arabic is a learned language. It is no one's mother tongue. In fact, all Arabs grow up learning the second or colloquial language⁴”.

³ “La Tunisia è uno Stato libero, indipendente e sovrano, [...] l'arabo la sua lingua”. (Traduzione nostra)

⁴ “L'arabo moderno standard è usato nella lettura, nella scrittura e nei discorsi di registro elevato. Discende dalla lingua classica del Corano [...]. L'arabo moderno standard è una lingua studiata. Non è lingua madre di nessuno. Infatti, tutti gli Arabi crescono imparando la lingua seconda o colloquiale”. (Traduzione nostra)

Inoltre, Della Puppa (2006: 14) chiarisce:

“Non essendoci l’arabizzazione dell’insegnamento scientifico è difficile che possa crearsi un ponte culturale fra le diverse discipline del sapere, l’arabo rimane una lingua con un potere veicolare limitato. Per quanto riguarda l’insegnamento, la crisi vede investiti sia i contenuti, sia la metodologia: vi è una mancanza generale di interesse verso gli aspetti funzionali della lingua e lo sviluppo delle abilità d’uso nella vita pratica”.

L’arabo tunisino⁵, o *tunsi*, che ha una distribuzione omogenea su tutto il territorio nazionale, è la lingua madre dei tunisini ed è la variante linguistica più utilizzata e meglio padroneggiata dalla popolazione.

La lingua quotidiana è, dunque, il *tunsi*, che ha una tradizione letteraria e che, negli ultimi anni, è entrato nei *social network*, nelle pubblicità, nel cinema e nelle canzoni⁶ con un adattamento di caratteri latini e, in misura minore, arabi.

Va ricordato, però, che, nonostante la sua vasta diffusione nel Paese, il tunisino non gode di prestigio e che esso ‘compete’ non solo con l’arabo, ma anche con il francese.

In Tunisia, infatti, è presente anche il francese, lingua straniera a statuto privilegiato. La lingua francese si infiltrò in Tunisia durante il protettorato (1881-1956) e si diffuse attraverso le istituzioni. Nonostante l’arabizzazione del Paese, il francese è considerata oggi lingua co-ufficiale: tutte le materie scientifiche, tecnologiche ed economiche sono insegnate in francese, lingua dell’*élite* colta.

Oltre alle varietà elevate dell’arabo (classico e moderno), a quella bassa (*tunsi*) e al francese, seppur in percentuali bassissime, nel paese magrebino si parla anche il dialetto berbero⁷.

⁵ L’arabo tunisino è un insieme di dialetti di origine berbera e punica con, in aggiunta, una componente latina; esso è stato influenzato da tutte le lingue dei popoli che hanno vissuto o amministrato il Paese (arabi, turchi, francesi, spagnoli e italiani). Oggigiorno anche l’influenza dell’inglese è notevole. Secondo gli studi linguistici, il tunisino si avvicina al maltese, il quale, per motivi storici e sociolinguistici, non rientra nei dialetti dell’arabo.

⁶ Esempi interessanti dell’arabo tunisino si hanno nella musica rap contemporanea. Nelle canzoni di Ghali (pseudonimo di Ghali Amdouni), *rapper* italiano di origini tunisine, si fondono due lingue e due culture (italiano e tunisino); mentre Balti (pseudonimo di Mohamed Salah Balti), *rapper* magrebino, oltre a trattare argomenti legati alla condizione di emigrato in Italia, affronta, in *tunsi* e in italiano, la convivenza di varie lingue (italiano, francese e tunisino) nel suo Paese. Le canzoni di questi due artisti, in aggiunta, possono essere utilizzate come *input* per le lezioni di lingua; si possono ricavare delle interessanti didattizzazioni, utilizzando testi e video ufficiali. Il *mix* di lingue, lo *slang*, le immagini e i temi trattati possono condurre ad originali e coinvolgenti unità di apprendimento, permettendo ai discenti di interiorizzare meglio i contenuti, di affrontare l’italianità in maniera non stereotipata e di attivare un dialogo interculturale nelle classi. Tra le canzoni che gli autori considerano più significative e adatte al *target* in questione vi sono “Wily Wily”, di Ghali, e “Clandestino”, di Balti.

⁷ Il dialetto berbero è (Della Puppa 2006: 183) «una lingua che si distingue dall’arabo in quanto risale al ceppo camito-semitico e non ne condivide l’alfabeto»; esso è diffuso soprattutto nel sud della Tunisia e nell’isola di Djerba. La lingua e la cultura berbere, nonostante vivano una forte crisi rispetto al passato (a causa del protettorato,

Nel Paese convivono lingue, varietà e dialetti che vengono utilizzati da parlanti che fanno spesso ricorso al *code switching* (arabo-tunisino, arabo-francese e/o francese-tunisino).

La situazione linguistica della Tunisia è, dunque, complessa (Bouzemmi 2005: 217): «*it is both diglossic [...] and bilingual. Diglossia refers to the uses of Arabic [...]. Bilingualism [...] involves the use of Arabic and French. [...] people switch between Arabic and French easily and frequently*⁸».

Arrivati al termine di questa panoramica, è importante ricordare che è necessario che i docenti di lingua e/o letteratura italiane siano informati sulla varietà linguistica e culturale della Tunisia e che non si approccino al *target* universitario tunisino come ad un pubblico esclusivamente arabo e arabofono⁹, affinché la loro azione didattica sia efficace. Con le parole di Lacoste ricordiamo che (1998: 163) «*Dans leur quasi-totalité, les «Arabes», au sens de ceux qui parlent l'arabe, sont en fait au Maghreb des Berbères plus ou moins arabisés, et non pas des Arabes venus d'Arabie*».

Le lingue e le culture che hanno segnato il Paese e convivono tuttora in Tunisia sono numerose e 'plasmano' i suoi cittadini; pertanto, pensiamo sia fondamentale tenere sempre in conto che nello studio dell'italiano i discenti mostrano influenze e interferenze di più lingue e culture.

3. LINGUA E CULTURA ITALIANE IN TUNISIA

In generale, l'italianità' ricopre un ruolo positivo e importante in Tunisia: vi sono ristoranti, bar, negozi e prodotti vari che portano un nome italiano; si può seguire la TV e ascoltare alla radio la musica del Bel Paese.

Inoltre, nel corso dell'anno solare, nel territorio nazionale, si organizzano vari eventi che hanno come obiettivo la diffusione di lingua, cultura e letteratura italiane e che generalmente attirano un pubblico numeroso.

Altresì, va ricordato che tra gli uomini adulti che sono emigrati in Italia per motivi di lavoro e poi ritornati a vivere in Tunisia, l'italiano è abbastanza diffuso, sebbene non raggiunga quasi mai livelli di competenza elevati.

Vi sono anche vari ragazzi nati in Italia da entrambi i genitori emigrati o da famiglie miste che hanno frequentato le scuole nel Bel Paese; ce ne sono altri che hanno trascorso/trascorrono le vacanze assieme ai loro genitori emigrati per lavoro. La maggior parte di questi giovani ha un buon livello di conoscenza della lingua italiana,

dell'arabizzazione del Paese, del regime e dell'insegnamento bilingue) e non vengano ufficializzate nella Costituzione della Repubblica Tunisina, ricoprono un ruolo importante soprattutto in riferimento al turismo straniero. Vi sono, infatti, opere di salvaguardia e movimenti che richiedono l'ufficializzazione dell'identità berbera in Tunisia.

⁸ "È allo stesso tempo diglossica e bilingue. La diglossia si riferisce agli usi dell'arabo. Il bilinguismo coinvolge l'uso dell'arabo e del francese. [...] le persone fanno ricorso al *code switching* facilmente e frequentemente". (Traduzione nostra)

⁹ Nella loro quasi totalità, gli "Arabi", all'interno di quelli che parlano l'arabo, sono infatti in Maghreb dei Berberi più o meno arabizzati, e non degli Arabi venuti dall'Arabia. (Traduzione nostra)

di solito appresa in tenera età e in modo spontaneo, e risulta, in alcuni casi, bilingue (tunisino-italiano). Riprendendo Fabbro, ricordiamo che (2007: 3, 5)

“Se un bambino viene esposto a due o tre lingue nel periodo ideale per l’acquisizione del linguaggio (da zero a sei anni) egli apprenderà ognuna di queste lingue con l’accento e la competenza grammaticale del suo educatore. [...] Quando [...] la seconda lingua viene acquisita prima degli otto anni le parole di classe chiusa, ovvero gli elementi grammaticali più importanti, sono organizzati nelle stesse strutture nervose della prima lingua”.

Molto spesso questi ragazzi continuano lo studio della lingua italiana a scuola e all’università in Tunisia.

Gli albori dell’insegnamento dell’italiano nel paese nordafricano risalgono alla seconda metà degli anni '60, quando veniva insegnato a pochi studenti in due scuole del Paese. La situazione rimase invariata fino al 1989, quando il Governo decise di introdurre l’insegnamento delle 'lingue terze' in tutti i licei; si introdussero, dunque, corsi di lingue opzionali (compreso l’italiano) dei livelli A1, A2 e B1¹⁰.

La lingua italiana riscuote oggi un notevole successo e viene insegnata all’Istituto Scolastico Italiano “G.B. Hodierna”¹¹ di Tunisi, in molti licei¹² e università del Paese (dove vi sono corsi in italianistica o corsi con italiano come seconda lingua), all’Istituto Italiano di Cultura e alla Società Dante Alighieri.

Il manuale di italiano¹³ usato nell’istruzione secondaria è il frutto del lavoro congiunto di alcuni insegnanti tunisini. Negli altri poli, invece, i testi adottati sono vari; nelle università essi dipendono dalla discrezione dei docenti, i quali creano spesso delle dispense di materiali fotocopiati o creati *ad hoc* dai professori stessi.

Negli ultimi anni, l’attenzione alla glottodidattica e alla formazione dei docenti di lingua italiana sta crescendo anche in Tunisia, dove aumentano corsi e seminari per insegnanti.

Si ricorda, però, che nonostante la formazione sugli approcci, i metodi, le tecniche e gli strumenti glottodidattici più innovativi si stia diffondendo, il sistema scolastico e universitario tunisino resta ancora di stampo formalistico e predilige una didattica frontale. Da ciò deriva, infatti, che gli studenti iscritti al primo anno nelle università tunisine arrivano, generalmente, con una conoscenza (più o meno approfondita) degli esponenti grammaticali del livello B1, ma, per quanto riguarda la comprensione e la produzione (scritte e orali) il livello e le competenze si abbassano notevolmente (in molti casi si tratta di un A1). La conoscenza della cultura italiana, d’altro canto, è limitata e, a volte, stereotipata¹⁴.

¹⁰ Rif. al *Quadro Comune Europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (QCER). In questo articolo, ogni volta che menzioniamo i livelli linguistici ci riferiamo al QCER.

¹¹ L’Istituto Scolastico Italiano “G. B. Hodierna” ha quattro ordini di scuola: dell’infanzia, primaria, secondaria di I grado e di II grado.

¹² L’italiano viene insegnato nei licei tunisini al terzo e al quarto anno, per tre ore settimanali.

¹³ H. Agrebi, B. Abdessamia Jahani, M. Zaabar, “L’Italiano è servito”.

¹⁴ Generalmente, gli stereotipi culturali non sono diffusi tra gli studenti che hanno vissuto e studiato in Italia. Essi, però, non mostrano sempre una grande motivazione allo studio,

Riteniamo infine importante illustrare che vi è una cospicua comunità di italiani che vivono e lavorano nel Paese magrebino e, dunque, nella capitale e nelle principali città costiere non è difficile sentir parlare un italiano fluente, talvolta costellato di termini ed espressioni francesi e tunisini.

Concludendo, dunque, le classi di italiano di tunisini possono essere ad 'abilità differenziate' e presentarsi come (Caon 2016: 140) «un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza' [...] si può registrare in più aspetti e su più livelli».

4. LINGUA E CULTURA ITALIANE PER DISCENTI UNIVERSITARI TUNISINI

Gli studenti tunisini, abituati ad un sistema scolastico ed universitario in cui si predilige il metodo deduttivo e lo sviluppo delle abilità scritte e grammaticali-traduttive, reagiscono generalmente in modo positivo all'approccio comunicativo adottato dai docenti italiani.

Le incertezze di adattamento dei discenti ai nuovi approcci e metodi implementati nelle lezioni di lingua italiana si traducono inizialmente in (Della Puppa 2006: 43, 44) «difficoltà a far domande [...], difficoltà ad interpretare le consegne e le aspettative dell'insegnante in attività di tipo cooperativistico e di gruppo, difficoltà ad abbandonare il metodo mnemonico di studio».

Con una grandissima attenzione del docente agli aspetti relazionali, gli universitari tunisini si aprono e la loro motivazione aumenta; inoltre, più o meno velocemente, i discenti assumono un ruolo attivo durante le lezioni di italiano, si assiste ad un miglioramento delle loro *performance* linguistiche e ad una maggiore coesione e collaborazione del gruppo-classe. Infatti, Begotti sostiene che (2010: 10), «quando l'atmosfera è positiva a livello affettivo e relazionale, le prestazioni degli studenti migliorano, quindi costruire ambienti d'apprendimento sereni affettivamente significa consentire lo sviluppo dei processi d'apprendimento».

Per permettere agli allievi tunisini di sentirsi a loro agio in classe, favorire un'atmosfera piacevole e facilitare il processo di apprendimento, a nostro avviso, risultano particolarmente efficaci le seguenti strategie e tecniche didattiche: canzoni, attività collaborative e creative e dialogo interculturale.

La canzone, utilizzata come *input* e didattizzata, (Caon 2011: 23, 24) «può favorire la memorizzazione del lessico [...], può permettere di lavorare su aspetti sociolinguistici, [...] può permettere di lavorare su morfosintassi e fonetica» e, allo stesso tempo, consente di abbassare notevolmente il filtro affettivo degli studenti e di instaurare stimolanti e coinvolgenti scambi interculturali.

In generale, i tunisini apprezzano la musica e accolgono con grande entusiasmo nuove voci e melodie, soprattutto quando si tratta della musica ascoltata dai loro coetanei italiani o quando questa tratta temi socio-culturali vicini ai loro interessi e bisogni¹⁵.

presumibilmente perché il loro soggiorno all'estero ha sfatato quel mito del Bel Paese che spesso risulta giocare un ruolo positivo e determinante nella motivazione dei discenti che non sono mai usciti dalla Tunisia.

¹⁵ In generale, gli universitari tunisini studiano l'italiano per diventare insegnanti nelle scuole pubbliche del Paese; solo in pochi casi, per lavorare nelle università, nel settore turistico o nel

Considerando le canzoni dei materiali autentici e motivanti e avendo constatato la loro efficacia nel contesto in questione, abbiamo proposto vari titoli; tra quelli presentati che hanno riscosso maggior successo tra studenti universitari tunisini si rammentano:

- "Buonanotte all'Italia", di Luciano Ligabue, usata per fare un *brainstorming* sull'Italia e la cultura italiana e per capire quali fossero le conoscenze pregresse e i livelli linguistici effettivi dei discenti;
- "La prima cosa bella", di Malyka Ayane, per l'introduzione del presente indicativo dei verbi regolari;
- "Dotti, medici e sapienti", di Edoardo Bennato, utilizzata per fissare il congiuntivo presente;
- "Alla fiera dell'Est", di Roberto Vecchioni, per fissare il passato remoto;
- "Una canzone d'amore", degli 883, per introdurre il periodo ipotetico;
- "La canzone della rivoluzione", dei Baustelle, per affrontare il tema della rivoluzione e degli scioperi¹⁶;
- "Le donne", di Fabri Fibra, per discutere sul ruolo della donna in Italia e in Tunisia.

L'interesse registrato si è espresso in una viva partecipazione di tutti gli allievi durante le lezioni, nella richiesta di ascoltare quelle stesse canzoni anche nei giorni successivi e nella condivisione tramite *Facebook* degli *input* precedentemente usati in classe.

Tale entusiasmo generale va probabilmente ricondotto alla tipologia dell'*input*, alla varietà dei generi proposti e alle unità di apprendimento create *ad hoc*.

Le attività collaborative e creative implementate sono risultate nuove agli occhi degli apprendenti, adatte al miglioramento linguistico e utili per l'instaurarsi della fiducia reciproca (studente-studente e studente-docente) e di dinamiche di gruppo serene e produttive.

Tra le numerose attività proposte ricordiamo l'attività di sintesi dell'unità d'apprendimento che aveva come *input* la canzone "Alla fiera dell'Est". Gli studenti, a gruppi di 4 o 5, dovevano inventare una canzone (minimo 3 nuove strofe) seguendo lo stile dell'*input*, inserendo altri professori nel testo e riutilizzando il passato remoto. L'*incipit* offerto era il seguente:

commercio italo-tunisino. In riferimento alla piramide dei bisogni di Maslow, è possibile sostenere che il *target* in questione senta un 'bisogno di autorealizzazione', che mira alla realizzazione di sogni, desideri e aspettative personali.

¹⁶ In seguito ad una riforma ministeriale relativa al percorso di studi da seguire per diventare insegnante, abbiamo ritenuto importante riflettere con gli studenti sui fatti che si stavano svolgendo in Tunisia. Da novembre 2015 a gennaio 2016, in tutte le università del Paese si è assistito a scioperi studenteschi, proteste e occupazioni di locali, che hanno causato problemi al normale svolgimento didattico, impedendo lezioni, ritardandole e/o disturbandole. Noi siamo riusciti a svolgere le lezioni di lingua italiana in cortile e i nostri studenti, forse attirati da musica, attività ludiche e ambienti di studio insoliti, vi hanno partecipato.

Ricordiamo anche che il tema della rivoluzione è abbastanza sentito in Tunisia; infatti, nel 2010-2011, essa è stata scenario della 'Rivoluzione dei Gelsomini' (avvenuta nel contesto della 'Primavera Araba'), ovvero di sommosse, proteste e rivolte popolari che hanno cambiato l'assetto politico e sociale del Paese.

*"Alla Fac di Sfax, per due dinari,
il Doyen un libro comprò.
E venne Giorgia
che..."*

Il contesto universitario era chiaramente conosciuto e vicino al *target* e le poche frasi iniziali rispecchiavano una lingua 'meticcias', con elementi linguistici francesi ("Fac"-facoltà e "Doyen" - Preside) e culturali tunisini ("Sfax" e "dinari").

Conclusa la creazione del testo, ogni gruppo si è esibito (cantando e interpretando) per presentare il proprio lavoro a compagni e insegnante.

Attività di questo genere, oltre ad aumentare la motivazione e a favorire la fiducia, la collaborazione, la creatività del gruppo e lo sviluppo delle abilità di produzione (scritta e orale), permettono ai vari discenti di assumere dei ruoli diversi e di cimentarsi nei compiti più adatti al loro livello linguistico e alle loro conoscenze per la creazione congiunta di un prodotto originale. Ricordiamo, infatti, che le classi di italiano di tunisini possono essere multilivello e risulta dunque necessario stratificare le unità di apprendimento affinché si assista a progressi da parte di tutti gli apprendenti.

In base alla nostra esperienza, abbiamo anche constatato che, in generale, se gli insegnanti sono disponibili a mettersi in gioco, gli studenti si divertono a prenderli in giro e/o ridiscutere i loro ruoli; si dilettono in imitazioni e/o danno vita a nuovi personaggi e storie, producendo lingua spontaneamente. In un contesto gerarchizzato come quello tunisino, dare ai discenti la possibilità di sconvolgere l'ordine e di 'giocare' con i docenti, superiori nella scala sociale, può rappresentare una trasgressione e assumere una luce stimolante e divertente.

Riteniamo che dei temi adatti per arrivare a vivaci dialoghi interculturali e a prodotti italo-tunisini siano le religioni, il cibo, la moda e lo sport.

Questi argomenti, talvolta soggetti a giudizi negativi e stereotipi, racchiudono numerose potenzialità per l'insegnamento della lingua e della cultura italiane a studenti tunisini. Il *target*, infatti, risulta spesso ben disposto a parlare delle proprie tradizioni, di usi e costumi che con orgoglio vive e mantiene.

Partire da *input* che trattano le suddette tematiche nel contesto italiano e arrivare a quello tunisino risulta efficace, coinvolgente e formativo. Pertanto, le analogie e le differenze culturali tra i due paesi possono essere analizzate in modo critico in un corso di lingua italiana per tunisini e portare a originali sintesi. (Portera 2004: 28) «Muovendo dal rispetto dell'identità culturale altrui [...], si passa alla valorizzazione delle differenze, alla convivialità, all'interazione».

Di seguito, si illustra un'attività collaborativa che abbiamo proposto in Tunisia nell'anno accademico 2015-2016.

Dopo aver trattato vari esponenti linguistici (livello B2) e culturali, dopo aver fornito esempi e aver analizzato strategie/tecniche/strumenti utili per la realizzazione dei lavori, sono stati formati dei gruppi di 4 o 5 allievi, i quali hanno scelto un elemento culturale da trattare in chiave interculturale e da presentare, in data prefissata, a compagni e docente in 30/45 minuti. La consegna dell'attività prevedeva che ogni membro del gruppo presentasse oralmente una parte diversa del lavoro, accompagnando eventualmente la spiegazione con vari supporti e prestando

particolare attenzione al coinvolgimento del pubblico.

I temi liberamente scelti dai gruppi sono stati quelli menzionati in precedenza (religioni, cibo, moda e sport).

I compiti sono stati svolti in orario extra-curricolare e hanno mostrato l'amore degli apprendenti sia per la propria cultura che per quella italiana. Essi hanno svolto le presentazioni accompagnandole con supporti audio, video e cartacei, con presentazioni *Power Point*, dimostrazioni, assaggi culinari, giochi, quiz e oggetti vari. Nei giorni delle presentazioni, gli allievi, fieri dei lavori compiuti e pienamente immersi nello spirito di coinvolgimento e convivialità, hanno portato in classe amici e fratelli.

Pensiamo che questa attività sia risultata particolarmente efficace per vari motivi:

- ha incoraggiato la collaborazione e la cooperazione tra pari;
- ha favorito lo sviluppo di abilità di ricerca;
- ha permesso agli apprendenti di esprimersi spontaneamente (oralmente e per iscritto) in italiano e di usare i linguaggi meglio padroneggiati;
- ha messo in moto la creatività;
- ha portato al riutilizzo delle strutture linguistiche studiate e all'approfondimento di determinate tematiche culturali;
- ha motivato gli studenti a 'coltivare' e a diffondere la lingua italiana anche fuori dalle aule universitarie;
- ha abbassato notevolmente il filtro affettivo;
- ha permesso all'insegnante di conoscere meglio la cultura del paese ospitante e di avvicinarsi empaticamente ai suoi studenti;
- ha decostruito luoghi comuni, pregiudizi e stereotipi;
- ha originato pensiero critico e interculturalità.

5. INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA IN TUNISIA

In Tunisia, la letteratura italiana è uno degli insegnamenti centrali nei dipartimenti di italianistica¹⁷.

Al primo anno si studia "Analisi del testo narrativo" e "Analisi del testo poetico"; al secondo anno vi sono vari corsi di letteratura suddivisi in: per il primo semestre, corso generale sulla letteratura dell'Ottocento e corso monografico su un autore dell'Ottocento (generalmente Leopardi, Manzoni o Verga) e, per il secondo semestre, due corsi generali sulla letteratura medievale e rinascimentale, più uno monografico su un autore medievale o rinascimentale (generalmente Boccaccio, Ariosto o Machiavelli). Al terzo anno troviamo, al primo semestre, un corso di "Romanzo moderno" e uno di "Poesia del Novecento"; al secondo semestre, un corso

¹⁷ In Tunisia, i corsi di italianistica si suddividono in 'fondamentale', di impostazione principalmente letteraria e destinato alla formazione di professori e addetti alla cultura, e in 'appliqué', rivolto soprattutto al mondo del *marketing* e destinato alla formazione di addetti al turismo. Tutti i corsi in italianistica vengono svolti completamente in lingua italiana, ad eccezione delle materie trasversali (informatica, diritti umani, lingua araba/francese/inglese, ecc.).

monografico su un'opera del Novecento (generalmente *Il fu Mattia Pascal*), un corso di "Drammaturgia del Settecento", uno di "Letteratura barocca" e, infine, uno di "Metodologie della ricerca". L'insegnamento di "Teoria della Letteratura" è presente in entrambi i semestri.

Tale ripartizione è dovuta al piano di studi deciso dal *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*; da ciò deriva uno studio della letteratura 'a salti' e parzialmente 'a ritroso', con la conseguente visione, talvolta offuscata, dell'evoluzione letteraria e la destoricizzazione delle opere studiate, la cui portata innovativa sul piano storico-letterario non è sempre pienamente percepita dallo studente tunisino, al quale manca spesso una conoscenza basilare dei contesti storico-ideologici dei movimenti letterari trattati¹⁸.

Risulta dunque indispensabile, da un lato, presentare sinteticamente i suddetti contesti, dall'altro, collaborare con i colleghi delle discipline storiche, che si trovano anch'essi a dover insegnare 'a ritroso', per poter fornire agli allievi gli strumenti necessari per la comprensione dei contenuti, per permettere loro di creare dei collegamenti interdisciplinari e di sviluppare le abilità trasversali.

Altresì, dobbiamo considerare il livello linguistico effettivo di competenza in italiano degli apprendenti del primo anno che, come già illustrato in precedenza, è tra l'A1 e l'A2.

È dunque fondamentale che il docente prenda coscienza di questa situazione e affronti la lezione impiegando un linguaggio costituito da termini chiari e da strutture semplici, contestualizzando i concetti e servendosi di supporti visivi, quali, per esempio, immagini e mappe mentali. Questi strumenti didattici possono veicolare concetti culturali estranei al contesto tunisino, facilitare l'apprendimento linguistico, microlinguistico e disciplinare degli allievi e, inoltre, dar luogo a dialoghi interculturali. I termini specifici e le parole-chiave possono essere introdotti attraverso la ludolinguistica (utilizzando quiz, cruciverba, indovinelli, il gioco dell'intruso, rebus, crucipuzzle, ecc.) che riscuote sempre partecipazione e gioia da parte degli allievi tunisini. (Begotti 2010: 99)

"La ludolinguistica è [...] efficace nell'insegnamento [...] perché segue i principi di una metodologia umanistico-affettiva consentendo agli apprendenti adulti di [...] sentirsi protagonisti del loro processo formativo, di divertirsi, di relazionarsi e intrattenere rapporti sociali con i compagni e di mantenere alta la motivazione verso lo studio".

È molto utile provare ad avvicinarsi ai discenti anche attraverso l'uso del linguaggio non verbale e drammatizzando le lezioni. Il ricorso alla gestualità, alla mimica, alle alterazioni della voce e all'ironia¹⁹ è prezioso ed efficace per ridurre la distanza docente-studente, comunicare aspetti culturali, stimolare la curiosità e rendere il clima

¹⁸ Nei licei tunisini generalmente non si studia la storia letteraria e ideologica europea.

¹⁹ Sebbene consideriamo l'ironia una strategia didattica molto 'delicata', non consigliabile in tutti i contesti e con tutti i discenti, essa diventa un buon 'alleato' con apprendenti tunisini. L'ironia e, in generale, il senso dell'umorismo tunisini sono molto simili a quelli italiani e risultano utili per l'insegnamento linguistico e disciplinare al *target* in questione.

sempre più piacevole.

Per stimolare gli universitari tunisini, non sempre altamente motivati²⁰, occorre fare della lezione un momento di scoperta del mondo, interiore ed esteriore; inoltre, l'educazione letteraria deve favorire (Caon 2016: 25) «la creazione di una *forma mentis* [...] che porta lo studente a diventare lettore di testi letterari, che mentre legge [...] nota gli aspetti linguistici, il ruolo della musica, delle inquadrature, del narratore». In altre parole, il professore deve fare in modo che l'esperienza letteraria diventi un bisogno e un piacere per gli apprendenti. Per ottenere ciò è necessario fare riferimenti al contesto personale e alla vita degli studenti tunisini, i quali, avvicinandosi ai classici da un'esperienza quotidiana e/o conosciuta, ne riconoscono l'universalità e il valore.

La letteratura va dunque intesa non come mole di informazioni da trasmettere, ma come viaggio nell'Altro, durante il quale l'allievo si sente stimolato e 'contagiato' dalla scoperta di nuove realtà e diversi modi di pensare e di vivere.

Inoltre, non dimentichiamo che il discente deve essere accompagnato in questa esperienza, perché (Curci 2007: 4) «La cultura "altra" provoca sul nostro sistema cognitivo una perturbazione, uno spiazzamento cognitivo: è un pensiero divergente che non si assimila facilmente alle nostre idee».

In generale, gli universitari tunisini sono molto aperti, disponibili ed incuriositi nei confronti dei docenti italiani, la cui sola italianità rende la loro presenza nella classe motivo di interesse, curiosità e divertimento.

Solitamente, il rapporto tra insegnanti italiani e studenti tunisini è buono e spesso si stabiliscono fiducia reciproca e interesse per le differenze e il dialogo. I professori italiani godono spesso anche di seguito volontario ed entusiastico in attività *online*. Si possono dunque creare dei gruppi di studio sui vari *social network* dove condividere materiali autentici, mantenere un contatto costante con gli allievi e guidarli ad approfondire determinate tematiche o a migliorare le proprie *performance* linguistiche. In Tunisia, il docente di letteratura ha la libertà di impostare al meglio la propria azione didattica, ritagliandola non solo in base agli interessi manifestati dalla classe, ma anche in modo tale da sopperire a quel 'difetto diacronico' descritto sopra. Inoltre, con dispense create *ad hoc* l'insegnante ha la possibilità di selezionare gli autori e i testi da presentare a lezione, 'censurando' quegli aspetti culturali che potrebbero creare *gap*, fraintendimenti, disagio e/o astio. Siamo d'accordo con Balboni quando sostiene che (2003: 11) «il conflitto può essere gestito ponendo [...] limiti precisi».

Sebbene il sistema universitario tunisino sia prevalentemente formalistico con un'impostazione frontale *top down*, il docente è libero di adottare l'approccio didattico che ritiene più opportuno, dando così la possibilità agli allievi di sentirsi bene in classe e di porre le giuste basi per l'apprendimento e l'acquisizione dei contenuti disciplinari.

²⁰ In Tunisia, l'iscrizione all'università non è completamente libera, bensì soggetta alle direttive del *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique* che indirizza gli studenti su tutto il territorio nazionale, a seconda delle loro scelte, del punteggio ottenuto all'esame di maturità e della disponibilità. Capita così di avere dei discenti che, provenendo da un percorso di studi scientifico, non hanno mai studiato letteratura e vivono la vita universitaria come un'imposizione, poiché avrebbero voluto iscriversi in altre facoltà.

6. LETTERATURA ITALIANA PER DISCENTI UNIVERSITARI TUNISINI: GAP CULTURALI

Quando il discente tunisino si rapporta con una letteratura Altra, portatrice di valori 'diversi', sorgono alcune criticità legate a tabù, comportamenti sociali, tradizioni, usi e costumi. Il docente, in fase di progettazione didattica, deve tener ben presenti tali elementi al fine di non cadere in *gaffe* culturali, suscitare diffidenza verso la materia e innalzare il filtro affettivo. Alcuni argomenti possono inquinare la serenità della classe, disturbando, imbarazzando o offendendo alcuni tunisini. Tra questi temi ricordiamo, per esempio, il sesso, l'omosessualità, l'ateismo e le relazioni tra uomo e donna che, seppur trattati in chiave letteraria, risultano essere 'critici'.

Inoltre, in alcuni casi, lo studente, nonostante un'ottima padronanza linguistica, può fraintendere totalmente il messaggio letterario. Avviene così che il valore di un personaggio, un autore o un poeta sia percepito come disvalore. Tali fenomeni, però, non interessano tutti gli universitari tunisini. In base alla nostra esperienza, abbiamo individuato quattro macro-categorie: gli studenti che prediligono un insegnamento formalistico che non tocchi argomenti 'scomodi' e che non metta in discussione i loro valori; gli allievi che mostrano un'apertura eurocentrica e esterofila che si traduce in un'immediata disponibilità a mettere in discussione gli aspetti più delicati della loro cultura; quelli che vivono la letteratura come un momento di comprensione della propria realtà, attraverso il confronto con l'Altro e quelli che vedono la letteratura come qualcosa di funzionale al superamento dell'esame universitario.

Altresì, vogliamo sottolineare che, di solito, le incomprensioni non coinvolgono gli studenti che vivono a contatto con la cultura italiana e/o europea, perché essi sono in grado non solo di assumere una prospettiva diversa, ma offrono anche un prezioso aiuto all'insegnante italiano, spiegandogli il motivo per cui certi concetti risultano incomprensibili ai compagni.

Durante l'insegnamento della letteratura capita che un elemento giudicato in maniera negativa dal sistema culturale italiano venga percepito come positivo dal discente tunisino, o viceversa. È il caso di Tancredi²¹ che, se in Italia è visto come una figura morbosa e oppressiva, per lo studente tunisino assume sfumature più tenui: egli appare come un genitore apprensivo e preoccupato per la reputazione della figlia. Mentre, invece, il noto monologo di Ghismunda è giudicato un atto irrispettoso. Tali discrasie interpretative sono sostanzialmente legate, da un lato, all'importanza che riveste nella comunità magrebina il rispetto dell'autorità paterna, dall'altro, al peso che possiede in Tunisia il concetto di verginità. Parlando delle donne Pelotier sostiene che (2013: 24)

"il y a aussi celles qui n'arrivent pas à se défaire de l'environnement patriarcal qui les entoure. [...] Si le corps reste un sujet tabou qui n'est jamais abordé en famille, le mot virginité sort rarement de la bouche des Tunisiennes, toutes générations confondues. L'image qu'il faut donner à son propre mari doit être celle d'une femme

²¹ Giovanni Boccaccio, *Decameron*, IV, 1.

*pure, chaste et éthérée*²².

Nonostante la percezione del personaggio di Tancredi possa non essere univoca e riflettere le sfumature della società tunisina, tutti gli studenti lo considerano un genitore 'tradizionalmente tunisino' e, interpretandolo secondo i parametri di giudizio della propria cultura, ne capiscono le motivazioni.

Un altro personaggio frainteso è stato ser Ciappelletto²³, macchiatosi del 'peccato' di omosessualità, condividendo così lo stesso destino di Medoro²⁴, il quale suscita stupore tra i tunisini anche perché conquista il cuore di Angelica pur essendo 'negro'. Entrambe le interpretazioni dipendono da due atteggiamenti sociali abbastanza diffusi in Tunisia: lo stigma per l'omosessualità e il rifiuto dei matrimoni tra bianchi e neri.

Durante la progettazione didattica, il professore, individuati gli elementi letterariamente pertinenti al contesto e al *target* in questione, dovrebbe dunque tralasciare gli argomenti che potrebbero fuorviare il significato della lezione. L'omosessualità di ser Ciappelletto può essere omessa poiché irrilevante alla comprensione della novella o della poetica del *Decameron*; si può invece sottolineare la ragione di 'mercatura' alla base del comportamento del personaggio, la cui scaltrezza e abilità retorica possono essere così apprezzate dallo studente tunisino.

Risulta dunque delicato l'insegnamento di tutte quelle opere letterarie che trattano più o meno esplicitamente la sessualità. Il docente dovrebbe riuscire a offrire allo studente un quadro della letteratura italiana tacendo tutti quegli aspetti che potrebbero risultare licenziosi. Tale 'censura' dipende dal fatto che nella società tunisina l'uso di parolacce e l'allusione ad atti sessuali sono percepiti come una grave mancanza di rispetto quando avvengono davanti alle donne che, in tali situazioni, possono sentirsi equiparate a delle prostitute²⁵.

Di fronte a questa criticità suggeriamo tre strategie didattiche.

Come già detto, la prima consiste nella 'censura' di tutti quegli elementi letterari 'scandalosi' e non indispensabili alla comprensione della lezione. Il *Decameron*, ad esempio, si può spiegare partendo dalla poetica di Boccaccio e tralasciando quelle novelle che, per i loro contenuti, potrebbero offendere la sensibilità di alcuni studenti.

La seconda strategia si attua nella sottolineatura costante della natura letteraria delle opere e nell'evidenziazione di concetti quali il 'gioco letterario' o la 'finzione narrativa'. Ad esempio, nello spiegare il *Preludio* di Praga²⁶ si può sottolineare l'antimanzonismo alla base dell'esaltazione dell'Anticristo, per far in modo che gli studenti lo interpretino come operazione letteraria e non più come espressione di un'idea che metta in

²² "Ci sono anche quelle che non riescono a disfarsi dell'ambiente patriarcale che le circonda. [...] Se il corpo resta un soggetto tabù che non è mai trattato in famiglia, la parola verginità esce raramente dalla bocca dei Tunisini di qualsiasi generazione. L'immagine che bisogna offrire al proprio marito deve essere quella di una donna pura, casta ed eterea". (Traduzione nostra).

²³ Giovanni Boccaccio, *Decameron*, I, 1.

²⁴ Ludovico Ariosto, *Orlando Furioso*, libri XVIII e XIX.

²⁵ Ovviamente ci sono le dovute eccezioni e l'interpretazione di una parolaccia risente anche di fattori diatopici, diafasici e diastratici.

²⁶ Emilio Praga, *Penombre*, Milano, Autori-Editori, 1864.

discussione i loro valori culturali.

La terza strategia, attuabile da docenti che conoscono e si muovono bene all'interno della cultura tunisina, consiste nell'incentrare la lezione sui conflitti interni alla società, portando lo studente a riflettere su di essi attraverso l'incontro con alcune opere letterarie. Accade così che la 'prigione' matrimoniale di Mattia Pascal²⁷ permetta allo studente di avere una visione più complessa del matrimonio, percepito in Tunisia come realizzazione sociale e fonte di felicità da molte ragazze.

Nell'anno accademico 2016-2017, i problemi familiari del protagonista pirandelliano sono stati messi in relazione ai numerosi divorzi spettacolarizzati in alcuni programmi della TV tunisina²⁸ e sono stati ben compresi dagli studenti. Allo stesso tempo, però, la sacralità della famiglia non è mai stata messa in discussione a conferma del fatto che rappresenta (Della Puppa 2006: 38) «un'istituzione in cui ha ancora un grande valore il vincolo parentale».

Nel presente anno accademico, la mancata conoscenza, da parte di alcuni studenti, del matrimonio cattolico, ha fatto percepire come assurdo il comportamento di Renzo e Lucia²⁹. Si è rivelato dunque necessario spiegare la figura del prete nel matrimonio religioso, affinché si capisse la funzione narrativa del personaggio di Don Abbondio. In Tunisia, infatti, il matrimonio valido è esclusivamente civile e, pertanto, non richiede l'intervento dell'autorità religiosa. L'articolo 31 della legge tunisina n. 1957-003 del 1° agosto 1957 regola che «*L'acte de mariage est conclu en Tunisie par-devant deux notaires ou devant l'Officier de l'État Civil en présence de deux témoins honorables*³⁰».

Simili difficoltà, tuttavia, si sono enormemente ridotte grazie ad alcune serie televisive occidentali che hanno diffuso la conoscenza di molte usanze.

Può, però, anche accadere l'esatto contrario di quanto finora esposto: concetti 'difficili' per un allievo italiano possono risultare immediatamente compresi e intimamente sentiti dal discente tunisino. È il caso della 'donna schermo'³¹ della *Vita Nova*. In Tunisia, infatti, il concetto di reputazione è molto sentito e il pettegolezzo è un'arma sociale abbastanza diffusa.

Un altro esempio è la conversione dell'Innominato³², considerata come naturale e inevitabile, poiché "non è possibile che un uomo ricco, potente e intelligente non creda in Dio".³³

²⁷ Luigi Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*, Firenze, Giunti, 2012.

²⁸ Si tratta di programmi simili, per struttura e impostazione, all'italiano "C'è posta per te".

²⁹ Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, Milano, Mondadori, 1985.

³⁰ "L'atto di matrimonio è concluso in Tunisia davanti a due notai o davanti all'Ufficiale dello Stato Civile in presenza di due testimoni onorevoli". (Traduzione nostra)

³¹ Dante Alighieri, *Vita Nova*, cap. V.

³² Alessandro Manzoni, *I promessi sposi*, cap. XXI.

³³ Il virgolettato riporta le parole pronunciate da un apprendente tunisino durante un dibattito in classe. Tuttavia tale pensiero non è universalmente diffuso in Tunisia, nella cui società, soprattutto tra i giovani, si insinua una tendenza all'ateismo. D'altro canto, però, può essere problematico dichiararsi pubblicamente non-musulmano a causa dello stigma sociale a cui si potrebbe andare incontro.

7. CONCLUSIONI

Da quanto esposto ricaviamo che gli studenti universitari tunisini, se si sentono a loro agio, si avvicinano con disponibilità ai docenti, alla lingua, alla cultura e alla letteratura italiani e si prestano con curiosità e motivazione alle varie attività proposte.

In generale, essi possono raggiungere livelli di competenza linguistica in italiano alti e, a differenza di altri *target* omogenei (monolinguistici e monoculturali), non ricorrono quasi mai alla loro L1 durante lo svolgimento di attività a coppie o di gruppo.

Da qui si evince l'importanza dell'apertura dell'insegnante e della sua attenzione agli aspetti relazionali, dell'autenticità degli *input*, della varietà delle attività, dello *scaffolding* e del 'buon esempio'. A tal proposito, siamo d'accordo con Bruner (1970: 19) quando sostiene che «l'insegnante deve dare, attraverso il suo stesso modo di apprendere, un esempio di amore della perfezione».

Solitamente, gli allievi reagiscono molto bene all'approccio comunicativo e interculturale applicato all'insegnamento della lingua e della letteratura italiane. Nonostante vi siano alcune caratteristiche del contesto e degli apprendenti tunisini che possono risultare 'critiche' per un insegnante italiano, le lezioni si svolgono in un clima sereno e stimolante.

Nel momento in cui un docente si trova ad insegnare a questo pubblico è necessario che conosca quegli aspetti culturali che possono risultare 'pericolosi' e che, se indispensabili per le sue lezioni, sappia affrontarli con i dovuti mezzi senza rompere gli equilibri della classe ed evitando ogni forma di conflitto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI P.E., 2003, "Conflitti culturali in una classe con studenti immigrati", in LUISE M. C. (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi*, Guerra, Perugia, 7-15.

BALBONI P. E., CAON F., MELERO C. A., SERRAGIOTTO G., "La cultura quotidiana, la civiltà, la letteratura, il made in Italy nell'insegnamento dell'italiano nelle università del mondo", [Internet] (76 pagine) (con password) (4/01/2016).

BEGOTTI P., 2010, *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Guerra Soleil, Perugia.

BISHOP B., 1998, "A History of the Arabic Language", [Internet] (11 pagine), Brigham Young University,
<http://linguistics.byu.edu/classes/Ling450ch/reports/arabic.html>

BOUZEMMI A., 2005, "Linguistic situation in Tunisia: French and Arabic code switching", *Interlingüística*, 16, 217-224.

- BRUNER J.S., 1970, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando Editore, Roma.
- CAON F., 2011, *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F., TONIOLI V., 2016, "La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa", in MELERO RODRÍGUEZ C. A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, 137-154.
- CIPOLLARI G., PORTERA A. (a cura di), 2004, *Cultura, culture, intercultura*, Coop sociale Magma, Pesaro.
- CURCI S., 2007, "Dalla "fase 1" alla "fase 2": un'altra idea di interculturalità" [Internet] (18 pagine)
http://www.liceoreginamargherita.gov.it/didattica/intercultura/INTERCULTURA_Curci.pdf
- DELLA PUPPA F., 2006, *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- FABBRO F., 2007, "Neuroscienze ed educazione plurilingue", [Internet] (8 pagine)
http://www.agebi.it/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=4
- GRANDE F., 2007, "Diglossia araba tra passato e futuro. Cause, contesti, prospettive", *Rivista Internazionale di studi afroasiatici*, 4/5, 41-70.
- LACOSTE Y., 1998, "Originalité géopolitique du Maghreb. Des frontières très anciennes au sein du même ensemble culturel" [Internet], 161-166.
http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers4/010017314.pdf
- PELOTIER A., 2013, "La sexualité des Tunisiens. Sacrée virginité", *Réalités*, 1427, 24-27.
<https://apelotier.files.wordpress.com/2013/05/la-virginitc3a9-des-femmes-en-tunisie.pdf>

SITOGRAFIA

<<http://www.legislation.tn>>

Portale nazionale dell'informazione giuridica tunisina dove si può trovare la Costituzione della Repubblica Tunisina