

DOI : 10.5281/zenodo.21362048

**DALL'ARABO ALL'ITALIANO: VIAGGIO LINGUISTICO E SFIDE
FONETICHE, SINTATTICHE E MORFOLOGICHE TRA GLI
STUDENTI ALGERINI DI LM ARABA¹**

Riassunto: Questo articolo esamina l'apprendimento dell'italiano da parte di studenti algerini arabofofoni in un contesto multilingue arabo-francese-italiano, in cui l'italiano è una L3 integrata in un repertorio linguistico plurale. Tale contesto favorisce la formazione di un'interlingua strutturata, caratterizzata da interferenze, trasferimenti linguistici e ristrutturazione cognitiva. Le difficoltà fonetiche, sintattiche e grammaticali sono legate alla distanza tipologica tra i sistemi linguistici, alla mediazione del francese e alle strategie di semplificazione degli apprendenti, e sono interpretate come regolarità strutturali dell'interlingua. La ricerca contribuisce a una riflessione didattica sull'insegnamento dell'italiano in contesto multilingue.

Parole chiave: studenti algerini arabofofoni, apprendimento dell'italiano, distanza tipologica, difficoltà di apprendimento, ristrutturazione cognitiva

**FROM ARABIC TO ITALIAN: LINGUISTIC PATHWAYS AND PHONETIC, SYNTACTIC,
AND MORPHOLOGICAL CHALLENGES AMONG ALGERIAN STUDENTS WITH ARABIC
AS A FIRST LANGUAGE**

Abstract: This article examines the learning of Italian by Algerian Arabic-speaking students in a multilingual Arabic-French-Italian context, where Italian is considered a third language (L3) integrated into a plural linguistic repertoire. This context fosters the development of a structured interlanguage, shaped by interference, linguistic transfer, and cognitive restructuring processes. The study highlights specific phonetic, syntactic, and grammatical difficulties related to the typological distance between linguistic systems, the mediating role of French as a cognitive reference language, and the learners' strategies of simplification. These difficulties are interpreted not as isolated errors, but as structural regularities inherent in the students' interlanguage. The research contributes to a didactic reflection on the teaching of Italian in multilingual contexts and to the development of pedagogical practices better adapted to the linguistic profiles of Algerian Arabic-speaking learners.

Key words: Algerian Arabic-speaking students, Italian language learning, typological distance, learning difficulties, cognitive restructuring

Introduzione

L'apprendimento dell'italiano in Algeria è collocato all'interno di un contesto multilingue caratterizzato dalla coesistenza di arabo dialettale, arabo standard e francese, in cui l'italiano

¹ Mounira **Mahachi**, Badji Mokhtar - Annaba University, mounira.mahachi@univ-annaba.dz, ORCID ID: 0009-0004-2543-0514

Received: February 28, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



si configura come terza lingua (L3) integrata in un repertorio linguistico già plurale. Questa configurazione favorisce la formazione di sistemi interlinguistici strutturati, generati da fenomeni di interferenza, transfer linguistico e ristrutturazione cognitiva, in cui il francese svolge un ruolo centrale come lingua mediatrice e quadro di riferimento cognitivo nell'acquisizione dell'italiano.

Gli studi precedenti sull'acquisizione delle lingue seconde e sull'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti arabofoni hanno evidenziato difficoltà specifiche negli ambiti fonetico, sintattico e grammaticale, riconducibili alla distanza tipologica tra i sistemi linguistici coinvolti, al ruolo delle lingue precedentemente acquisite e alle strategie di semplificazione adottate dagli apprendenti (Selinker, 1972; Corder, 1981; Pallotti, 2001; Ciliberti, 2012). In particolare, le ricerche sull'interlingua hanno mostrato che tali difficoltà non devono essere interpretate come errori casuali o semplici deviazioni dalla norma, ma come manifestazioni regolari di un sistema linguistico in costruzione, caratterizzato da processi di trasferimento, ristrutturazione e stabilizzazione progressiva (Selinker, 1972; Ellis, 2008; Pallotti, 2001). Nel contesto specifico degli apprendenti arabofoni, la distanza tra il sistema fonologico e morfosintattico dell'arabo e quello dell'italiano, così come il ruolo mediativo del francese nelle situazioni plurilingui, costituiscono fattori determinanti nello sviluppo dell'interlingua (Ciliberti, 2012; Balboni, 2012).

La presente ricerca si propone di analizzare i fenomeni che caratterizzano l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti universitari algerini arabofoni, con l'obiettivo di comprenderne l'origine e la persistenza, individuare le strategie di adattamento messe in atto dagli apprendenti e contribuire a una riflessione didattico-pedagogica finalizzata allo sviluppo di pratiche di insegnamento più adeguate ai loro profili linguistici. A tal fine, lo studio adotta un approccio qualitativo fondato sull'analisi delle produzioni linguistiche di studenti iscritti al primo e al secondo anno di laurea presso il Dipartimento di Lettere e Lingua Italiana dell'Università Badji Mokhtar di Annaba (Algeria), con livelli di competenza compresi tra A2 e B2 del QCER. Il corpus analizzato è costituito da produzioni scritte libere, traduzioni libere di frasi e attività realizzate nell'ambito degli insegnamenti di comprensione ed espressione orale e scritta, fonetica e traduzione. Gli esempi presentati nel presente studio provengono dalle produzioni effettive degli studenti raccolte durante il percorso formativo e sono utilizzati per individuare le regolarità dell'interlingua sviluppata dagli apprendenti in un contesto multilingue arabo-francese-italiano. Questo contributo si propone di arricchire gli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti arabofoni attraverso l'analisi di un campione universitario algerino, mettendo in luce aspetti linguistici e didattici specifici di questo percorso acquisizionale.

1. Il repertorio linguistico degli studenti algerini: una complessa configurazione multilingue

1.1 L'arabo come prima lingua: specificità semitiche ed effetti dell'acquisizione

L'arabo appartiene alla famiglia delle lingue semitiche ed è caratterizzato da una morfologia non concatenativa basata sul principio della radice consonantica e del pattern vocalico. Deheuvels ci ricorda che: "La radice consonantica costituisce il nucleo semantico della



parola, mentre i pattern vocalici assicurano le funzioni grammaticali”¹. (Deheuvels, 2010, p. 63)

Questo sistema morfologico differisce profondamente da quello dell'italiano, una lingua romanza con una morfologia prevalentemente concatenativa. Per gli studenti algerini di lingua araba, questa differenza tipologica è evidente fin dalle prime fasi dell'apprendimento, in particolare nell'acquisizione del vocabolario italiano e nella comprensione dei meccanismi di flessione morfologica. Ciliberti osserva che: “Gli studenti di lingua araba tendono a ricercare una motivazione semantica interna per le forme lessicali, che nelle lingue romanze non è sempre trasparente”. (Ciliberti, 2012, p. 41).

Questa tendenza porta spesso a un sovraccarico cognitivo, poiché gli studenti tentano di analizzare morfologicamente forme italiane che derivano da un patrimonio lessicale opaco. Il risultato è una lenta acquisizione del vocabolario e un'instabilità nell'uso delle forme flesse.

1.2 Il francese come seconda lingua: patrimonio educativo e lingua ponte

Il francese occupa uno status speciale in Algeria: è la lingua di scolarizzazione, la lingua accademica e la lingua di mediazione cognitiva. Per gli studenti algerini, costituisce una seconda lingua profondamente interiorizzata che influenza significativamente l'apprendimento dell'italiano.

Renzi e Andreose sottolineano che: “La parentela strutturale tra le lingue romanze facilita i trasferimenti positivi nell'apprendimento” (Renzi e Andreose, 2006, p. 28). Da questa prospettiva, il francese funge spesso da lingua ponte tra l'arabo e l'italiano. Balboni afferma a questo proposito: “Una lingua già nota, se tipologicamente vicina, può svolgere una funzione di mediazione nell'apprendimento di una nuova lingua”. (Balboni, 2012, p. 91).

Gli studenti algerini usano, quindi, il francese per strutturare le loro produzioni in italiano, in particolare nell'ordine sintattico delle frasi dichiarative e nell'interpretazione dei tempi verbali composti. Tuttavia, questa mediazione può anche generare trasferimenti negativi quando le strutture francesi vengono proiettate meccanicamente sull'italiano.

2. Lingue a confronto: arabo, francese e italiano

L'interferenza linguistica nell'apprendimento di una lingua straniera non deriva esclusivamente dalla lingua madre, ma può essere generata anche da lingue seconde già acquisite dall'apprendente. Questa prospettiva multilingue sull'interferenza sfida la visione classica incentrata esclusivamente sul trasferimento L1-L3 e dimostra che il repertorio linguistico complessivo dell'apprendente costituisce un sistema complesso di interazioni.

Questo fenomeno è particolarmente evidente tra gli studenti algerini di lingua araba, il cui sviluppo linguistico è generalmente caratterizzato da un progressivo trilinguismo: arabo dialettale e arabo standard come prime lingue funzionali, francese come seconda lingua istituzionale e italiano come lingua straniera accademica. In questo contesto, il francese svolge un ruolo cognitivo fondamentale nell'acquisizione dell'italiano. Diventa un filtro interpretativo attraverso il quale le strutture italiane vengono percepite, comprese e prodotte.

¹ “La racine consonantique constitue le noyau sémantique du mot, tandis que les schèmes vocaliques assurent les fonctions grammaticales” (Deheuvels, 2010, p. 63). Tradotto dalla scrivente.



Questa influenza è particolarmente evidente nella sintassi verbale, nella struttura della frase e nella selezione dei tempi verbali. Ad esempio, gli studenti algerini tendono a produrre espressioni come **Io ho finito già il lavoro **, un calco diretto della struttura francese **J'ai terminé déjà le travail **, mentre la forma adeguata italiana prevista sarebbe **Ho già finito il lavoro**. Non si tratta semplicemente di un errore isolato, ma di una strategia di transfert strutturale, che rivela un'interlingua mediata dal francese.

Allo stesso tempo, l'arabo (L1) esercita un'influenza più pronunciata nei domini morfologico e semantico, in particolare, attraverso processi di semplificazione delle flessioni verbali, riduzione della concordanza e neutralizzazione dei marcatori morfologici non percepiti come funzionali alla comunicazione. L'interlingua italiana degli studenti algerini è quindi costruita all'interno di uno spazio triangolare, in cui l'arabo struttura la base cognitiva profonda, il francese organizza la mediazione formale e l'italiano diventa un sistema target in progressiva ricostruzione. Questa dinamica multilingue conferma l'idea che l'apprendimento dell'italiano nel contesto algerino non sia semplicemente una questione di bilinguismo L1/L3, ma piuttosto un sistema interlinguistico complesso caratterizzato da fenomeni di sovrapposizione linguistica, interferenza incrociata e continua ristrutturazione delle rappresentazioni linguistiche.

Lingua di origine	Tipo di influenza	Esempio
Arabo (L1)	Semplificazione morfologica, riduzione delle flessioni	<i>Io andare università ieri</i> (invece di: <i>Sono andato all'università ieri</i>)
Francese(L2)	Calchi sintattici	<i>Ho studiato sempre</i> (invece di <i>ho sempre studiato</i>)
Italiano (L3)	Riorganizzazione progressiva, alternanza dei tempi verbali	<i>Quando ero piccolo sono andato a scuola ogni giorno</i> (mescolanza tra imperfetto e passato prossimo)

Tabella 1: Interazione linguistica nell'interlingua italiana

3. L'interlingua degli studenti algerini: un sistema provvisorio e dinamico

Gli studi sull'acquisizione delle lingue seconde hanno evidenziato una concezione dinamica e sistemica dell'interlingua, intesa non come un insieme di errori casuali, ma come un sistema linguistico autonomo caratterizzato da regolarità interne, regole provvisorie e processi di ristrutturazione (Selinker, 1972; Corder, 1981; Ellis, 2008). Nel caso degli studenti algerini arabofoni, l'interlingua italiana si configura come uno spazio di negoziazione tra i sistemi già acquisiti (arabo e francese) e la lingua target (italiano), manifestando fenomeni di trasferimento, semplificazione, iper-generalizzazione e riduzione funzionale (Pallotti, 2001; Ciliberti, 2012).

Pertanto, i tempi composti vengono spesso ridotti a strutture elementari, le opposizioni aspettuali (passato prossimo/imperfetto) vengono neutralizzate e i valori discorsivi dei tempi verbali vengono raramente padroneggiati nelle prime fasi dell'apprendimento. Questa semplificazione non è una carenza cognitiva, ma una strategia adattiva, che consente agli studenti di mantenere la comunicazione nonostante una competenza linguistica parziale.



In tale senso, la fossilizzazione si verifica quando alcune forme linguistiche consentono una comunicazione minima ritenuta soddisfacente dall'apprendente, il che riduce la pressione cognitiva a ristrutturare il sistema interlinguistico. In altre parole, quando l'interlingua diventa comunicativamente funzionale, tende a stabilizzarsi, anche se rimane linguisticamente incoerente con il sistema target.

Nel contesto algerino, il fenomeno dell'interlingua è rafforzato da fattori istituzionali: la limitata esposizione all'italiano al di fuori dell'università, la mancanza di immersione linguistica, la predominanza del francese in ambito accademico e l'uso quasi esclusivo dell'italiano in contesti formali. L'interlingua si sviluppa quindi all'interno di un ambiente educativo chiuso, che limita i processi di riadattamento naturale attraverso un'interazione autentica.

L'interlingua degli studenti algerini di lingua araba deve, quindi, essere intesa come un sistema stabilizzato e transitorio, al tempo stesso in evoluzione e vulnerabile alla fossilizzazione, che richiede approcci pedagogici mirati per favorire una graduale ristrutturazione linguistica.

4. Fonologia e ortografia italiane e il sistema linguistico arabofono

L'acquisizione del sistema fonologico italiano rappresenta uno dei primi grandi ostacoli all'apprendimento dell'italiano per gli studenti algerini di lingua araba. Questa difficoltà non deriva esclusivamente dalle differenze strutturali tra i due sistemi linguistici, ma fa parte di una dinamica più complessa di contatto linguistico, in cui l'arabo (L1) e il francese (L2) influenzano simultaneamente la percezione, la produzione e la categorizzazione dei suoni nella lingua di arrivo.

La percezione fonologica dell'italiano da parte dei parlanti arabofoni risulta profondamente influenzata dalla struttura del sistema fonetico arabo, caratterizzato dalla presenza di sole tre vocali di base (/a, i, u/), in netto contrasto con il sistema vocalico italiano, che ne comprende sette (/i, e, ε, a, o, o, u/). Questa discrepanza genera significative difficoltà sia nella discriminazione percettiva sia nella produzione articolatoria di diversi suoni, in particolare delle vocali medie (/e, ε, o, o/) e di alcune consonanti, favorendo processi di assimilazione dei fonemi italiani all'interno delle categorie fonologiche già presenti nella lingua madre. Come sottolinea Ciliberti: "La percezione fonologica dell'italiano da parte degli arabofoni è fortemente condizionata dal loro sistema fonetico di partenza". (Ciliberti, 2012, p. 74). In altre parole, l'apprendente non percepisce l'italiano in modo neutrale, ma attraverso un filtro fonologico già strutturato dall'arabo. A questo primo livello di influenza si aggiunge il ruolo del francese, lingua precedentemente acquisita e spesso utilizzata come sistema di riferimento nella percezione e nella produzione dei suoni italiani. La vicinanza tipologica tra francese e italiano può favorire alcuni trasferimenti positivi, ma può anche generare interferenze, soprattutto quando le regole fonetiche francesi vengono applicate al sistema italiano. Questo fenomeno spiega perché alcune opposizioni fonetiche in italiano non siano né percepite né interpretate come linguisticamente rilevanti.

Tra i fenomeni più problematici c'è la geminazione consonantica, una caratteristica distintiva dell'italiano ma assente nel sistema fonologico arabo e non funzionale nel francese parlato. Mentre l'italiano distingue tra *pala/palla*, *fato/fatto* e *coro/corro*, questa distinzione non è considerata rilevante dagli studenti algerini, che tendono a neutralizzarla sistematicamente. Questa neutralizzazione non solo produce una deviazione fonetica, ma porta anche a veri e propri spostamenti semantici, talvolta alterando il significato



complessivo dell'enunciato. Ad esempio, produrre *pala* invece di *palla* trasforma un oggetto concreto *palla* in un altro *pala*, mentre *fato* invece di *fatto* modifica un participio passato in un nome astratto ("destino"). Queste confusioni illustrano come l'errore fonologico diventi un errore lessicale, influenzando direttamente la comprensione del messaggio.

A queste difficoltà si aggiungono i problemi legati all'accento e alle distinzioni vocaliche aperte/chiusse (e/è, o/ò), assenti nei sistemi arabo e francese. Gli studenti algerini tendono a posizionare l'accento in modo casuale o modellato sul francese, il che può produrre forme prosodicamente non native come *citta* invece di *città*, o *università* con una tendenza a realizzare l'accento finale in modo rigido e poco conforme alla prosodia italiana. Questa instabilità prosodica contribuisce a una percezione di "forte stranezza fonetica" nella produzione orale. La fonologia prodotta dagli studenti algerini è, quindi, una fonologia interlinguistica ibrida, costruita attraverso la parziale sovrapposizione dei sistemi arabo, francese e italiano.

Da un punto di vista ortografico, sebbene l'italiano sia considerato una lingua con una corrispondenza grafema-fonema relativamente trasparente, l'interferenza persiste attraverso strategie di lettura ereditate dal francese. La pronuncia di: *c*, *g*, *sc*, *gl* e *gn* è spesso espressa secondo le regole francesi, producendo forme come [ʃ] per *sc*, o esitazioni tra *g* dolce e *g* dura. L'apprendente algerino sviluppa quindi procedure di decodifica fonografica miste, rivelando un sistema percettivo instabile.

<i>Produzione dello studente</i>	<i>Forma target</i>	<i>Effetto linguistico</i>
pala	palla	Cambiamento lessicale
coro	corro	Perdita di distinzione verbale
fato	fatto	Cambio lessicale e ambiguità semantica
ano	anno	Cambio morfologico con conseguenza semantica (confusione morfo-semantica)
sete	sette	Neutralizzazione quantitativa

Tabella 2: Difficoltà fonologiche legate alla geminazione

5. Morfologia nominale: genere e numero tra convergenze ingannevoli e divergenze strutturali

La morfologia nominale italiana è un campo particolarmente sensibile ai fenomeni di transfert linguistico tra gli studenti arabofoni algerini. Sebbene arabo e italiano condividano l'esistenza di un sistema grammaticale di genere, i loro principi organizzativi si basano su logiche profondamente diverse. In arabo, il genere è spesso espresso attraverso marcatori morfologici riconoscibili, in particolare mediante suffissi e accordi grammaticali, mentre in italiano l'assegnazione del genere nominale si basa sull'interazione tra caratteristiche morfologiche, fonologiche e lessicali. Sebbene alcune regolarità formali possano facilitare l'identificazione del genere (ad esempio le desinenze -o e -a), numerosi nomi presentano un genere non immediatamente prevedibile per l'apprendente (con le desinenze -e e -i), rendendo l'acquisizione particolarmente complessa per gli studenti arabofoni. Ciliberti sottolinea che "L'assegnazione del genere in italiano è una delle fonti di errore più persistenti per gli studenti arabofoni". (Ciliberti, 2012, p. 89). Gli studenti algerini proiettano, quindi, le regole di categorizzazione dall'arabo sull'italiano, il che porta a errori sistematici sui nomi



con desinenze ambigue (-e, -a), ma anche su parole di origine colta (*problema*, *sistema*, *tema*). Questi errori non sono casuali, ma piuttosto il risultato di strategie di regolarizzazione cognitiva, attraverso le quali l'apprendente tenta di stabilizzare un sistema percepito come instabile. Pertanto, *problema* o *sistema* non sono errori accidentali, ma piuttosto tentativi di coerenza morfologica interna.

La formazione del plurale costituisce un'altra importante fonte di difficoltà. L'arabo si basa in gran parte su un sistema di plurali interni (plurali spezzati), che si realizzano attraverso la modificazione interna della struttura della parola, mentre l'italiano utilizza un sistema flessivo regolare basato sulle desinenze finali. Questa divergenza tipologica produce fenomeni di iper-generalizzazione (*libro* → *libri* → *librini*), riduzione morfologica (*studenti* → *studente*) e semplificazione strutturale.

Sostantivo italiano	Produzione frequente	Forma corretta	Origine dell'errore
<i>il problema</i>	<i>la problema</i>	<i>il problema</i>	finale fuorviante
<i>la mano</i>	<i>il mano</i>	<i>la mano</i>	transfert dall'arabo
<i>il poeta</i>	<i>la poeta</i>	<i>il poeta</i>	genere semantico

Tabella 3: Errori comuni relativi al genere

Questi fenomeni riflettono un'interlingua morfologica in evoluzione, caratterizzata da una tensione costante tra regole interiorizzate e norme della lingua target.

6. Sintassi e struttura della frase

Da un punto di vista sintattico, la divergenza tra l'ordine canonico delle parole in arabo (VSO) e quello in italiano (SVO) costituisce una potenziale fonte di transfer negativo. Tuttavia, per gli studenti algerini, questa influenza è parzialmente neutralizzata dalla presenza del francese come seconda lingua strutturante. Pallotti sottolinea che: "La conoscenza di una L2 può attenuare l'influenza della L1 quando le strutture sono condivise". (Pallotti, 2001, p. 112). Pertanto, gli studenti si affidano ai modelli sintattici francesi per strutturare le loro produzioni italiane, il che facilita l'appropriazione dell'ordine costituente. Tuttavia, si riscontrano interferenze persistenti in aree con una forte specificità italiana, in particolare i pronomi clitici, pronomi combinati, la posizione dei complementi e le strutture dative.

Produzione degli studenti	Struttura influenzata	Forma corretta
<i>Io vedo lui</i>	Francese	<i>Io lo vedo</i>
<i>Ho spiegato a lui</i>	Calco L2	<i>Gli ho spiegato</i>
<i>Parlo con lui italiano</i>	Arabo	<i>Parlo italiano con lui</i>

Tabella 4 : Interferenze sintattiche frequenti

Le produzioni degli studenti mostrano che l'influenza del francese riguarda soprattutto la costruzione sintattica e la posizione degli elementi nella frase, mentre l'arabo interviene maggiormente nella gestione dei complementi e delle strategie di esplicitazione. Tali produzioni non rappresentano semplici deviazioni dalla norma italiana, ma manifestano tentativi di adattamento del sistema linguistico posseduto dagli apprendenti al nuovo sistema target.



Queste produzioni rivelano un'interlingua sintattica mediata, in cui il francese funge da lingua strutturante, l'arabo da lingua concettualizzante e l'italiano da lingua target in fase di stabilizzazione.

7. Semplificazione morfosintattica e strategie di apprendimento

L'analisi delle produzioni linguistiche degli studenti algerini arabofoni mostra che gli errori non derivano principalmente da un deficit di competenza, ma da strategie cognitive adattive finalizzate a rendere l'apprendimento dell'italiano gestibile sul piano psicolinguistico. Tali strategie rispondono a una logica di ottimizzazione cognitiva, attraverso cui l'apprendente riduce la complessità del sistema linguistico per mantenere una comunicazione funzionale.

La semplificazione morfosintattica rappresenta una fase tipica dello sviluppo dell'interlingua, durante la quale gli apprendenti tendono a privilegiare strutture frequenti e comunicativamente funzionali rispetto a forme più complesse (Selinker, 1972; Ellis, 2008). Tale processo si manifesta nella riduzione dei meccanismi di concordanza, nella tendenza ad evitare delle forme verbali composte, nella neutralizzazione delle opposizioni temporali e aspettuali e nella preferenza per strutture sintattiche semplici, coerentemente con i vincoli di elaborazione che caratterizzano le fasi iniziali dell'acquisizione (Pienemann, 1998). Esempi ricorrenti sono enunciati come **Io vado all'università ieri** invece di **Sono andato all'università ieri**, oppure l'uso polifunzionale del presente indicativo in frasi come **Io studiare italiano da tre anni**, che mostra la tendenza a utilizzare una forma semplice per coprire più valori temporali.

Queste strategie rispondono alla necessità di garantire la fluidità comunicativa, privilegiando la trasmissione del significato globale rispetto alla correttezza formale. Tuttavia, in assenza di un intervento didattico mirato alla ristrutturazione linguistica, esse possono favorire processi di fossilizzazione interlinguistica. Nel contesto universitario algerino, tale rischio è amplificato dalla scarsa esposizione all'italiano autentico, dalla limitata interazione con parlanti nativi e da una didattica prevalentemente formale e grammaticale, che porta allo sviluppo di un'interlingua funzionale ma strutturalmente semplificata.

La semplificazione va quindi interpretata come un meccanismo adattativo necessario, ma pedagogicamente ambivalente: facilita l'accesso iniziale alla lingua, ma può ostacolare l'acquisizione di competenze morfosintattiche avanzate se non viene inserita in una progressione didattica consapevole, basata sulla graduale complessificazione, sulla consapevolezza metalinguistica e sulla ristrutturazione progressiva dell'interlingua.

8. Il sistema verbale italiano: un nucleo critico dell'interlingua

Il sistema verbale italiano costituisce l'area più problematica nell'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti arabofoni algerini. Questa difficoltà deriva dalla ricchezza morfologica dell'italiano, dalla distinzione tra tempi, modi e aspetti, nonché dall'assenza di corrispondenze funzionali dirette con il sistema verbale arabo. Pallotti ci ricorda che "L'acquisizione dei tempi verbali non avviene in modo lineare, ma attraverso una continua ristrutturazione delle ipotesi dell'apprendente". (Pallotti, 2001, p. 139). Nel contesto algerino, questa ristrutturazione è fortemente influenzata dal francese, una seconda lingua già affermata, che funge sia da risorsa che da fonte di interferenza.



8.1 Tempi passati: passato prossimo e imperfetto

La distinzione tra passato prossimo e imperfetto rappresenta uno dei principali ostacoli per gli studenti algerini di lingua araba. Questa opposizione si basa su valori aspettuali (perfettivo vs. imperfettivo, evento vs. contesto) che non corrispondono al sistema verbale arabo, fondato sull'opposizione passato/non passato, quindi, l'assenza di una distinzione aspettualistica formalizzata in arabo rende difficile l'acquisizione del passato italiano.

Gli studenti algerini tendono a usare eccessivamente il passato prossimo, percepito come più frequente e versatile, a scapito dell'imperfetto.

<i>Contesto discorsivo</i>	<i>Produzione frequente</i>	<i>Forma attesa</i>	<i>Causa</i>
Azione puntuale	<i>Ieri mangiavo</i>	<i>Ieri ho mangiato</i>	Confusione aspettuale
Abitudine nel passato	<i>Ho studiato sempre da piccolo</i>	<i>Studiavo sempre da piccolo</i>	Calco dal francese
Descrizione	<i>È stato stanco</i>	<i>Era stanco</i>	Semplificazione

Tabella 5: Errori tipici nell'uso dei tempi passati

Si notano le difficoltà degli apprendenti nella gestione dei tempi verbali italiani, in particolare nella distinzione tra valori temporali e aspettuali. Le produzioni mostrano una tendenza alla semplificazione del sistema verbale attraverso l'uso preferenziale delle forme più familiari. Questi errori non derivano da una mancanza di regole, ma da una difficoltà nel dare priorità alle informazioni temporali e aspettuali nel discorso narrativo.

8.2 Il futuro e il presente: stabilità relativa

A differenza dei tempi passati, che presentano una notevole complessità morfologica e aspettualistica, il presente indicativo viene acquisito in modo relativamente rapido e affidabile dagli studenti arabofoni algerini. Questa affidabilità deriva principalmente dalla sua elevata frequenza nell'input linguistico, sia nei materiali didattici che nelle interazioni quotidiane in classe. Il presente è il fondamento della comunicazione accademica: viene utilizzato per dare istruzioni, formulare spiegazioni, esprimere verità generali e descrivere azioni abituali, rafforzando così la sua centralità cognitiva nel processo di apprendimento.

La natura non marcata del presente indicativo e la sua ampia estensione funzionale ne favoriscono l'acquisizione precoce, rendendolo una forma di riferimento a cui gli apprendenti ricorrono in una vasta gamma di situazioni comunicative. Vedovelli sottolinea a questo proposito che: "Le forme meno marcate dal punto di vista funzionale vengono acquisite prima". (Vedovelli, 1994, p. 528).

Tra gli studenti algerini, questa dinamica si traduce in un uso diffuso del presente in contesti in cui l'italiano standard si aspetterebbe forme di tempo distinte. Ad esempio, affermazione come **L'anno prossimo studio in Italia** illustra l'uso del presente con un valore prospettico, che rimane comunicativamente accettabile, sebbene grammaticalmente incoerente con le aspettative normative in alcuni contesti discorsivi formali.

Il futuro semplice, d'altra parte, mostra una stabilità significativamente inferiore nell'interlingua italiana degli apprendenti. Viene spesso evitato o sostituito dal presente, un



fenomeno spiegato da una duplice influenza linguistica. In arabo, l'espressione del futuro si basa principalmente su particelle preverbalì o marcatori lessicali (come *sa-*, *sawfa*), e non su un'inflessione verbale indipendente paragonabile al futuro italiano. In francese, l'uso del futuro prossimo (*aller* + infinito) è molto frequente nella comunicazione orale, il che incoraggia una concettualizzazione del futuro come valore perifrastico piuttosto che come tempo morfologicamente marcato.

Questa convergenza interlinguistica porta gli studenti algerini a privilegiare strategie di evitamento morfologico: invece di produrre forme come **studierò**, **andrò**, **lavoreremo**, ricorrono a strutture semplici come **io studio domani**, **io vado a lavorare** o **noi partire la settimana prossima**. Queste produzioni rivelano un'interlingua basata sulla minimizzazione morfologica e sulla massimizzazione funzionale, in cui la trasmissione del significato ha la precedenza sulla conformità formale.

La relativa stabilità del presente non riflette quindi una completa padronanza del sistema temporale italiano, ma piuttosto una strategia di compensazione interlinguistica, in cui una forma semplice, frequente e versatile viene utilizzata per coprire diversi valori temporali. Il futuro semplice, più marcato morfologicamente e meno frequente nell'input didattico, rimane periferico nel sistema interlinguistico degli studenti.

Questa configurazione rivela un'interlingua temporale sbilanciata, caratterizzata da una forte stabilizzazione del presente e da una minore padronanza delle forme orientate al futuro. Tale distribuzione conferma le osservazioni di Andersen e Shirai (1994), secondo cui l'acquisizione delle categorie temporali e aspettuali segue principalmente principi semantici, cognitivi e discorsivi piuttosto che una progressione grammaticale lineare. Le forme verbali tendono infatti a essere acquisite in funzione della loro salienza comunicativa, della loro frequenza d'uso e della loro compatibilità con le rappresentazioni linguistiche già presenti nell'interlingua dell'apprendente.

8.3 Modi verbali: il congiuntivo come area di instabilità

L'uso del congiuntivo italiano costituisce una delle aree di maggiore instabilità nell'interlingua degli studenti arabofoni algerini. Questa instabilità è spiegata da una combinazione di fattori linguistici, cognitivi e sociolinguistici. Da un punto di vista tipologico, l'arabo dialettale, la prima lingua funzionale degli apprendenti, non possiede un modo verbale autonomo equivalente al congiuntivo italiano. I valori modali (dubbio, soggettività, ipotesi, desiderio, valutazione) sono espressi principalmente attraverso mezzi lessicali, sintattici o pragmatici, e non attraverso specifiche inflessioni verbali.

A questa differenza strutturale si aggiunge l'influenza del francese, la seconda lingua dominante nel percorso accademico degli studenti algerini. Nel francese parlato contemporaneo, il congiuntivo sta vivendo un graduale declino d'uso, in particolare nella lingua parlata, dove viene frequentemente sostituito dall'indicativo in molti contesti sintattici. Questa evoluzione sociolinguistica contribuisce a una bassa rilevanza cognitiva del congiuntivo nel repertorio linguistico degli studenti, che ne limita la percezione come categoria funzionale essenziale. Come sottolinea Pallotti: "Il congiuntivo tende a essere evitato dagli apprendenti quando non è percepito come funzionalmente necessario". (Pallotti, 2001, p. 144).

In questo contesto, gli studenti algerini sviluppano una tendenza a evitare sul piano morfosintattico sistematicamente le forme del congiuntivo sostituendole con le forme all'indicativo, in particolare nelle frasi complementari introdotte da *che*. Questo fenomeno



non deriva da una pura ignoranza grammaticale, ma piuttosto da una riorganizzazione funzionale della modalità, in cui le distinzioni modali vengono neutralizzate a favore di una struttura sintattica semplice e stabile.

<i>Contesto sintattico</i>	<i>Produzioni frequenti degli studenti</i>	<i>Forma Target italiana</i>	<i>Tipo di influenza</i>	<i>Effetto linguistico</i>
Verbi di opinione	<i>Penso che è giusto</i>	<i>Penso che sia giusto</i>	francese + semplificazione	Neutralizzazione modale
	<i>Credo che lui viene</i>	<i>Credo che lui venga</i>	transfert L2	Spostamento indicativo
Espressioni impersonali	<i>È importante che studia</i>	<i>È importante che studi</i>	semplificazione	perdita di valore valutativo
Volontà / desiderio	<i>Voglio che lui viene</i>	<i>Voglio che lui venga</i>	arabo+ francese	neutralizzazione del modo
Dubbio/ incertezza	<i>Non penso che è vero</i>	<i>Non penso che sia vero</i>	transfert interlinguistico	Riduzione semantica

Tabella 6 – Congiuntivo italiano: aree di instabilità nell'interlingua degli studenti algerini

Le strutture sopraelencate sono frequenti negli scritti degli studenti e rivelano un'interlingua in cui la marcatura modale è percepita come non essenziale per l'intelligibilità del messaggio, favorendone così la graduale esclusione.

Da una prospettiva cognitiva, il congiuntivo è una forma altamente marcata, morfologicamente (forme verbali specifiche), sintatticamente (frasi subordinate vincolate) e semanticamente (valori astratti). Questa triplice complessità spiega la sua scarsa stabilità interlinguistica, rispetto a modi non marcati come l'indicativo.

L'instabilità modale riflette una concezione funzionale del linguaggio nell'apprendente: ciò che non è percepito come necessario per la comunicazione viene progressivamente escluso dal sistema interlinguistico attivo. Il congiuntivo diventa così un indicatore di competenza avanzata, raramente stabilizzata senza un'esposizione intensiva, un'immersione linguistica e un insegnamento esplicito dei suoi valori discorsivi.

Il congiuntivo, quindi, non si integra naturalmente nel sistema interlinguistico degli studenti arabofoni algerini, in quanto non corrisponde né ai quadri concettuali ereditati dall'arabo né alle pratiche linguistiche dominanti del francese contemporaneo. La sua acquisizione richiede pertanto un lavoro didattico specifico, basato sulla contestualizzazione discorsiva, sul confronto interlinguistico e sulla consapevolezza metalinguistica; in caso contrario, permane un'area persistente di fragilità strutturale nell'apprendimento dell'italiano.

9. Fossilizzazione e stabilizzazione dell'interlingua verbale tra studenti algerini arabofoni: persistenza di errori temporali e semplificazione morfologica

La fossilizzazione è uno dei fenomeni più complessi e delicati nell'acquisizione dell'italiano da parte di studenti algerini arabofoni. Si verifica quando alcune forme non native, sebbene scorrette dal punto di vista normativo, diventano stabili nell'interlingua e resistono al cambiamento, anche dopo una prolungata esposizione alla lingua target.



Nell'ambito verbale, questa fossilizzazione riguarda principalmente l'uso dei tempi passati. Molti studenti algerini, anche a livelli intermedi e avanzati, continuano a usare il passato prossimo e l'imperfetto in modo intercambiabile, nonostante l'esplicita istruzione sui valori aspettuali. Ad esempio, affermazioni come *Quando ero piccolo ho vissuto in campagna* persistono, mentre la forma prevista sarebbe *vivevo*. Questa stabilizzazione errata si spiega con l'assenza di una distinzione aspettuale morfologicamente marcata in arabo, nonché con l'influenza del francese, dove il *passé composé* tende a coprire usi precedentemente riservati all'imperfetto nel linguaggio parlato.

Un'altra strategia frequentemente osservata è la semplificazione morfologica. Gli studenti algerini spesso riducono la varietà di forme verbali disponibili, privilegiando tempi e modi percepiti come più affidabili e frequenti. Così, il congiuntivo italiano viene spesso evitato a favore dell'indicativo, come in *Penso che è...* invece di *sia ...*. Pallotti ci ricorda a questo proposito che “L'apprendente tende a preservare le forme che garantiscono la comprensione, anche se non perfettamente corrette”. (Pallotti, 2001, p. 144).

Contesto discorsivo	Produzione frequente degli studenti	Forma italiana corretta	Causa	Tipo di fossilizzazione
Abitudine nel passato	<i>Ho studiato sempre da piccolo</i>	<i>Studiavo sempre da piccolo</i>	Francese L2	Aspettuale
Descrizione di uno stato	<i>È stato stanco</i>	<i>Era stanco</i>	Arabo / Francese	Semplificazione
Narrazione	<i>Quando ero giovane ho lavorato molto</i>	<i>Lavoravo molto</i>	Francese L2	Iper-generalizzazione
Congiuntivo	<i>Penso che è vero</i>	<i>Penso che sia vero</i>	Arabo e arabo dialettale / Francese parlato	Tendenza ad evitare l'uso di determinati modi verbali

Tabella 7: Fossilizzazione dei tempi verbali tra gli studenti algerini di lingua araba

Questi fenomeni dimostrano che la fossilizzazione non è semplicemente una questione di mancanza di impegno o motivazione, ma costituisce piuttosto una possibile fase nello sviluppo dell'interlingua, risultante dall'interazione tra vincoli cognitivi, influenza delle lingue conosciute ed efficacia comunicativa.

Categoria verbale	Varietà target	Uso effettivo osservato	Strategia cognitiva
Tempi passati	passato prossimo / imperfetto / trapassato	Passato prossimo dominante	Semplificazione
Modi	indicativo/congiuntivo/condizionale	indicativo generalizzato	Evitamento
Tempi futuri	futuro semplice	presente	Risparmio cognitivo

Tabella 8: Riduzione del paradigma verbale italiano



I dati mostrano una riduzione del paradigma verbale, dovuta alla complessità del sistema italiano. Gli apprendenti privilegiano forme più semplici e frequenti, considerate più efficaci sul piano comunicativo.

10. Dimensioni culturali e pragmatiche nell'apprendimento dell'italiano: atti linguistici, stili di interazione e interpretazione delle norme comunicative

L'apprendimento dell'italiano tra gli studenti algerini non si limita all'acquisizione di strutture linguistiche formali; implica anche l'adattamento alle norme pragmatiche e culturali specifiche della lingua target. Come ci ricorda Vedovelli: "Apprendere una lingua significa accedere a un sistema di valori, di comportamenti e di pratiche sociali". (Vedovelli, 2002, p. 64).

Nell'ambito degli atti linguistici, gli studenti algerini incontrano spesso difficoltà legate alla gestione della cortesia, alla formulazione di richieste e all'espressione di disaccordo. Ad esempio, formulazioni considerate accettabili nell'arabo colloquiale o nel francese possono essere percepite come troppo dirette in italiano. Una richiesta come *Dammi questo documento*, formulata senza attenuanti, riflette un transfert pragmatico, mentre l'italiano privilegia forme più modali come *Potresti darmi questo documento, per favore?*

Gli stili di interazione costituiscono un altro punto delicato. Nel contesto universitario algerino, il rapporto insegnante-studente è spesso caratterizzato da una forte gerarchia e da una distanza formale. Al contrario, i metodi didattici comunicativi italiani incoraggiano la partecipazione orale, l'interazione e talvolta la correzione diretta. Diadori osserva che "Le modalità di correzione possono essere interpretate come minacciose o svalutanti se non sono culturalmente condivise". (Diadori, 2009, p. 118). Alcuni studenti algerini potrebbero quindi interpretare la correzione immediata come un attacco personale, che compromette la loro capacità di parlare.

<i>Atto linguistico</i>	<i>Produzione influenzata</i>	<i>Norme italiane</i>	<i>Origine culturale</i>
Richiesta	<i>Dammi questo documento</i>	<i>Potresti darmi questo documento?</i>	Arabo dialettale
Rifiuto	<i>No, non posso</i>	<i>Mi dispiace, ma non posso</i>	Francese
Disaccordo	<i>Non è vero</i>	<i>Non sono del tutto d'accordo</i>	Direttività L1

Tabella 9: Transfert pragmatici negli atti linguistici

Va notato il ruolo del trasferimento pragmatico nelle produzioni degli studenti. Le difficoltà osservate riguardano non solo la forma linguistica, ma anche l'adattamento alle convenzioni comunicative dell'italiano. Queste difficoltà pragmatiche influenzano indirettamente la produzione linguistica. La paura di commettere un errore o di un'esposizione orale può portare a una riduzione della complessità sintattica e verbale, rafforzando i fenomeni di semplificazione già osservati a livello morfosintattico.

<i>Situazione didattica</i>	<i>Reazioni frequenti degli studenti algerini</i>	<i>Interpretazione</i>
Correzione diretta	Silenzio / Ritiro	Minaccia dell'autostima
Domanda aperta	Risposta minima	Paura di commettere un errore



Dibattito in classe	Bassa partecipazione	Norme culturali gerarchiche
---------------------	----------------------	-----------------------------

Tabella 10: Stili di interazione e partecipazione orale

La partecipazione orale degli studenti è influenzata sia dalla competenza linguistica sia dalle abitudini comunicative e didattiche maturate nelle lingue precedentemente acquisite.

11. Sfide glottodidattiche: un approccio contrastivo, la valorizzazione del multilinguismo e l'uso pedagogico degli errori

L'analisi di errori, strategie e fenomeni di fossilizzazione osservati tra gli studenti arabofoni algerini evidenzia la necessità di un approccio glottodidattico specificamente adattato al contesto multilingue dell'Algeria. Balboni afferma che "L'insegnamento delle lingue deve partire dalla lingua dell'apprendente, non ignorarla". (Balboni, 2012, p. 103). Da questa prospettiva, l'arabo e il francese non dovrebbero essere visti come ostacoli, ma come risorse pedagogiche.

Un approccio contrastivo esplicito tra arabo, francese e italiano aiuta a sviluppare la consapevolezza metalinguistica degli studenti. Ad esempio, il confronto sistematico dei valori del passato prossimo in italiano (passato prossimo/imperfetto) con i modi di esprimere il passato in arabo e francese aiuta gli studenti a concettualizzare le differenze aspettuali piuttosto che a memorizzare regole astratte. Allo stesso modo, il lavoro contrastivo sugli atti linguistici promuove una migliore comprensione delle norme pragmatiche italiane.

Anche l'errore dovrebbe essere riconsiderato come strumento pedagogico. Pallotti ci ricorda che "L'errore è una finestra sui processi cognitivi dell'apprendente". (Pallotti, 1998, p. 63). Nel contesto algerino, l'analisi collettiva degli errori tipici – ad esempio, l'uso sistematico dell'indicativo al posto del congiuntivo – consente agli studenti di riflettere sulla propria interlingua e di prendere coscienza dei cambiamenti linguistici in gioco.

Quindi, integrare la dimensione interculturale nell'insegnamento della lingua italiana favorisce una competenza comunicativa più completa. Diadori sottolinea che "insegnare una lingua significa anche insegnare quando, come e perché usarla" (Diadori, 2009, p. 21). Un approccio didattico attento alle dimensioni linguistiche, culturali e pragmatiche consente quindi di supportare più efficacemente gli studenti algerini arabofoni nell'acquisizione dell'italiano.

<i>Errore osservato</i>	<i>Analisi contrastiva</i>	<i>Uso didattico</i>
<i>Ho mangiavo</i>	Confusione di tempo / aspetto	Confronto arabe-francese-italiano
<i>È importante che è</i>	Assenza del congiuntivo	Riformulazione guidata
<i>Ho sempre studiato</i>	Calco dal francese	Analisi di esempi autentici e correzione guidata

Tabella 11: Uso pedagogico degli errori verbali

Gli errori verbali possono essere interpretati come indicatori delle strategie utilizzate dagli apprendenti nella costruzione dell'interlingua, offrendo elementi utili per un intervento didattico mirato.



Conclusione

Lo studio dell'apprendimento della lingua italiana tra studenti algerini di lingua araba rivela un processo profondamente complesso, strutturato da dinamiche interlinguistiche, cognitive e sociolinguistiche che vanno ben oltre la semplice opposizione tra lingua madre e lingua straniera. L'acquisizione dell'italiano è inserita in un sistema multilingue in cui arabo (L1), francese (L2) e italiano (L3) interagiscono, producendo un'interlingua specifica, instabile ma strutturata, governata da regolarità interne e strategie adattive. Come ci ricorda Pallotti, "L'interlingua non è un sistema caotico, ma un sistema provvisorio governato da regole proprie". (Pallotti, 2001, p. 45). Pertanto, le difficoltà osservate tra gli studenti algerini non possono essere interpretate come carenze individuali, ma piuttosto come manifestazioni visibili di un normale funzionamento cognitivo in una situazione di apprendimento multilingue; quindi, la semplificazione morfosintattica è una strategia naturale per ridurre il carico cognitivo.

Questa logica di semplificazione permea tutti i livelli linguistici. Fonologicamente, l'italiano è percepito attraverso un filtro interlinguistico fortemente influenzato dai sistemi fonetici dell'arabo e del francese. Come sottolinea Ciliberti, "La percezione fonologica dell'italiano da parte degli arabofoni è fortemente condizionata dal loro sistema fonetico di partenza" (Ciliberti, 2012, p. 74), il che spiega la persistenza di fenomeni come la neutralizzazione della geminazione, le difficoltà prosodiche e le confusioni vocaliche.

Morfologicamente, gli errori di genere, numero e flessione verbale riflettono una proiezione di categorie linguistiche preesistenti sul sistema italiano, rivelando un'interlingua strutturata da regolarità interne piuttosto che da casualità. La sintassi, invece, riflette un sistema mediato, in cui il francese svolge un ruolo strutturante, generando al contempo calchi e interferenze, in particolare in aree con una forte specificità italiana.

L'analisi dei tempi e dei modi verbali conferma che l'acquisizione segue una logica funzionale e comunicativa, piuttosto che una progressione grammaticale formale. Le forme non marcate, frequenti e versatili, si stabilizzano rapidamente, mentre le forme marcate rimangono instabili o vengono evitate. Il congiuntivo italiano illustra paradigmaticamente questa dinamica: assente dai quadri concettuali dell'arabo dialettale e marginalizzato nell'uso francese contemporaneo, non è né cognitivamente saliente né funzionalmente percepito come indispensabile.

L'interlingua degli studenti algerini arabofoni appare quindi come un sistema funzionalmente efficiente ma strutturalmente semplificato, orientato a una comunicazione minimamente soddisfacente piuttosto che alla conformità normativa. Questa configurazione favorisce fenomeni di stabilizzazione prematura, persino di fossilizzazione, quando forme semplificate garantiscono l'intelligibilità senza richiedere una profonda ristrutturazione linguistica.

Questa ricerca si distingue per l'attenzione rivolta all'apprendimento dell'italiano come L3 in un contesto specifico di plurilinguismo, quello universitario algerino, ancora relativamente poco esplorato rispetto agli studi più generali sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda. Mentre numerose ricerche si sono concentrate principalmente sul rapporto tra lingua madre e lingua target, il presente studio considera il ruolo dell'intero repertorio linguistico degli apprendenti, evidenziando le interazioni tra arabo (L1), francese (L2) e italiano (L3) nella costruzione dell'interlingua. L'analisi di produzioni autentiche di studenti universitari di livello A2-B2 ha permesso di individuare regolarità specifiche nei



processi di trasferimento, semplificazione e stabilizzazione linguistica, superando una semplice classificazione degli errori e mostrando come le difficoltà incontrate dagli studenti algerini arabofoni non siano fenomeni accidentali o marginali, ma manifestazioni strutturali e prevedibili di un processo di adattamento linguistico in un contesto multilingue asimmetrico.

L'interlingua si configura, infatti, come un sistema di mediazione dinamico tra diverse lingue e culture linguistiche, attraverso il quale gli apprendenti riorganizzano progressivamente le proprie conoscenze linguistiche. In questa prospettiva, l'insegnamento dell'italiano non può essere concepito come una semplice trasmissione di regole grammaticali, ma come un processo di progressiva ristrutturazione interlinguistica fondato sulla comprensione dei meccanismi di transfert, semplificazione, fossilizzazione e mediazione linguistica. Come sottolinea Balboni, "l'interlingua riflette sempre un compromesso fonologico, morfologico e sintattico tra le lingue conosciute" (Balboni, 2012, p. 54), richiedendo quindi un approccio didattico specifico, contestualizzato e scientificamente fondato. I risultati della ricerca offrono così nuovi elementi di riflessione per la glottodidattica dell'italiano in contesti multilingui, proponendo di considerare l'errore non come una semplice deviazione dalla norma, ma come il prodotto di processi cognitivi e interlinguistici propri dell'apprendimento. Da questa prospettiva può svilupparsi un insegnamento dell'italiano più efficace per gli studenti algerini arabofoni, orientato non alla correzione di errori isolati, ma al sostegno della graduale evoluzione del loro sistema linguistico.

Bibliografia

- Balboni, P. E., 2019, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Balboni, P. E., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.
- Ciliberti, A., 2012, *Glottodidattica per studenti arabofoni*, Roma, Bonacci.
- Corder, S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.
- Deheuvels, L., 2010, *Manuel d'arabe moderne*, Paris, L'Asiathèque.
- Diadori, P., 2009, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Ellis, R., 2008, *The Study of Second Language Acquisition*, Routledge.
- <https://www.treccani.it/>
- <https://accademiadellacrusca.it/>
- Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti, G., 2001, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pienemann, M., 1998, *Language Processing and Second Language Development*, John Benjamins.
- Renzi, L., & Andreose, A., 2006, *Manuale di linguistica e filologia romanza*, Bologna, Il Mulino.
- Selinker, L., 1972, *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10(3), 209-231.
- Vedovelli, M., 1994, *Apprendimento linguistico in contesto migratorio*, SILTA, 23, 193-220.
- Vedovelli, M., 2002, *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci

Mounira **MAHACHI**, docteur en linguistique et didactique de l'italien langue étrangère, maître de conférences (A) à la Faculté des lettres, sciences humaines et sociales, Université Badji Mokhtar de Annaba-Algérie. ORCID ID : [0009-0004-2543-0514](https://orcid.org/0009-0004-2543-0514)

