

*L'espressione scritta in italiano LS: tra interlingua, intercultura e affermazione
identitaria degli studenti algerini*

*Written Expression in Italian as a Second Language: Interlanguage, Intercultural
Dynamics, and Identity Affirmation among Algerian Students*

Mahachi Mounira

Université Badji Mokhtar de Annaba (Algerie),

mounira.mahachi@univ-annaba.dz
(<https://orcid.org/0009-0004-2543-0514>)

Reçu: 09/02/2026

Accepté: 06/06/2026

Riassunto

Questo articolo mira a studiare la produzione scritta degli studenti algerini apprendenti d'italiano lingua straniera, evidenziando le interferenze linguistiche, in particolare con il francese, seconda lingua in Algeria. Tali interferenze si manifestano principalmente al livello lessicale e sintattico, influenzando la qualità dell'espressione scritta. Lo studio esamina anche il valore sociale attribuito alla scrittura, spesso percepita come un esercizio formale e accademico, che talvolta limita la creatività degli studenti. Centrale è la questione degli errori e della loro correzione: proviamo a sostenere un approccio formativo, mirato allo sviluppo dell'autocorrezione e della consapevolezza linguistica.

Parole chiave: *correzione degli errori; interferenza, italiano LS; produzione scritta; studenti algerini*

Abstract

This article aims to study the written production of Algerian students learning Italian as a foreign language, highlighting linguistic interferences, with French, a second language in Algeria. Such interferences are mainly manifested at the lexical and syntactic level, influencing the quality of written expression. The study also examines the social value attributed to writing, often perceived as a formal and academic exercise, which sometimes limits students' creativity. Central to this is the issue of errors and their correction: we try to support a formative approach, aimed at developing self-correction and linguistic awareness.

Keywords: *Algerian students; interference; error correction; Italian as a foreign language; written production*

INTRODUZIONE

Insegnare e apprendere le lingue straniere in un contesto multilingue rappresenta una sfida complessa, soprattutto quando si tratta di competenze produttive come l'espressione scritta. In Algeria, il paesaggio linguistico è caratterizzato dalla coesistenza di più lingue con funzioni sociali, educative e identitarie diverse. L'arabo è la lingua madre ufficiale, il francese è utilizzato come seconda lingua e lingua di istruzione in molti ambiti e lingue straniere come l'inglese, il tedesco, l'italiano o lo spagnolo vengono introdotte nel sistema educativo a diversi livelli. Questo contesto multilingue influenza fortemente le rappresentazioni, le pratiche e le prestazioni linguistiche degli apprendenti, in particolare quando sono chiamati a produrre testi in una lingua straniera che non hanno ancora padroneggiato.

Tra le lingue straniere insegnate in Algeria, l'italiano occupa un posto particolare. Sebbene meno diffusa del francese o dell'inglese, attrae sempre più studenti, in particolare nei dipartimenti di lingue straniere delle università. Tuttavia, l'apprendimento dell'italiano incontra ostacoli specifici, in particolare nella produzione scritta, che rimane un'abilità difficile da acquisire. Gli studenti algerini che studiano italiano si trovano ad affrontare molteplici interferenze dovute al loro repertorio multilingue. Il francese, in quanto seconda lingua altamente istituzionalizzata, svolge spesso un ruolo di intermediario tra la lingua madre (l'arabo) e l'italiano, ma questa funzione di "lingua ponte" non è priva di conseguenze sulla qualità della lingua prodotta.

Gli elaborati scritti degli studenti sono spesso caratterizzati da errori morfologici, sintattici e lessicali, che riflettono sia l'influenza del francese sia la difficoltà di interiorizzare le strutture specifiche dell'italiano. Inoltre, la scrittura è spesso percepita dagli studenti come un'attività puramente accademica, normativa e non creativa, il che limita il loro coinvolgimento personale nell'atto della scrittura. L'errore, in questa prospettiva, viene vissuto negativamente, come una colpa da evitare piuttosto che come un indicatore del processo di apprendimento.

La problematica posta sarà: in che misura le interferenze linguistiche, in particolare tra il francese (seconda lingua) e l'italiano (lingua straniera), incidono sulla produzione scritta degli studenti algerini e come un approccio didattico adattato può consentire loro di migliorare le proprie competenze di scrittura promuovendo al contempo il loro profilo multilingue?

Sorgono quindi diverse domande: come possiamo comprendere meglio i meccanismi di interferenza tra le lingue nella produzione scritta degli studenti algerini? Come analizzare la natura degli errori e rispondere ad essi in modo costruttivo? E soprattutto, come possiamo ripensare gli approcci didattici per aiutare gli studenti a raggiungere una migliore padronanza dell'italiano scritto, promuovendo sia il loro repertorio linguistico esistente sia le loro competenze in via di sviluppo?

Gli obiettivi di questa ricerca si propongono di esplorare, analizzare e comprendere i meccanismi alla base della produzione scritta in italiano degli studenti algerini in un contesto multilingue, identificare e categorizzare le tipologie più frequenti di errori linguistici (lessicali, sintattici, morfologici, discorsivi) nelle produzioni scritte di studenti algerini di italiano e evidenziare i fenomeni di interferenza linguistica, in particolare l'influenza del francese (seconda lingua) sull'italiano (lingua straniera), osservandone le manifestazioni concrete nei testi prodotti.

1. Diverse prospettive esplorate nell'insegnamento dell'espressione scritta

L'insegnamento della scrittura in una lingua straniera ha generato un vasto corpus di ricerche, che si basa su diversi approcci, sia linguistici, pedagogici o addirittura psicolinguistici. Tuttavia, la sintesi di questi lavori risulta difficile, data la diversità delle metodologie utilizzate. Ci proponiamo di analizzare più specificamente gli studi che si sono concentrati sull'individuazione delle leve che consentono il miglioramento delle competenze di scrittura in LS, in particolare in un contesto accademico, dove la padronanza della lingua straniera è essenziale.

Gli studi, adottando punti di vista pedagogici e linguistici, hanno sottolineato principalmente due fattori chiave per il miglioramento delle competenze scritte: la motivazione degli apprendenti e gli obiettivi comunicativi che chi scrive in LS deve raggiungere. D'altro canto, la ricerca psicolinguistica si concentra maggiormente sui processi cognitivi implicati nell'attività di scrittura in LS. L'intreccio di questi diversi approcci conferisce a questo campo di studi tutta la sua complessità. Tuttavia, da una prospettiva multidisciplinare, ciò ha il vantaggio di fornire elementi complementari, contribuendo a una comprensione più dettagliata della natura dell'attività di scrittura in LS.

A partire dagli anni Settanta, un cambiamento di paradigma ha rimodellato i concetti nell'insegnamento della scrittura. L'enfasi si è spostata da una prospettiva orientata al linguaggio, precedentemente meccanicistica e linguistica, alla comprensione della scrittura come processo autentico. In questa prospettiva, l'attenzione si

concentra sulle strategie messe in atto dall'apprendente, in particolare sul modo in cui struttura le sue idee (generazione di idee – pianificazione) e su come rivede e migliora il suo testo (autocorrezione – valutazione). Pertanto, l'obiettivo non è più limitato al risultato finale. È inoltre essenziale che lo studente diventi consapevole dei metodi che utilizza per produrre testi scritti precisi e coerenti, adatti agli obiettivi comunicativi prefissati. Per migliorare le capacità di scrittura è necessario acquisire maggiori informazioni e consapevolezza circa l'importanza critica delle fasi di pre-scrittura e post-scrittura. L'intervento dell'insegnante e dei compagni durante questo processo è essenziale e non può limitarsi alla semplice correzione degli errori linguistici.

2. Valori sociali dell'espressione scritta e l'evoluzione del suo posto nella glottodidattica

In passato la scrittura era considerata principalmente uno strumento di comunicazione o un oggetto di apprendimento. Ma, come sottolinea Barré de Miniac (1995): *“dalla fine degli anni Settanta, la scrittura non è più considerata solo uno strumento di comunicazione o un oggetto di insegnamento e apprendimento”*. Ciò significa che la scrittura cominciò a essere vista anche come un fenomeno culturale e sociale.

Questo cambiamento ha permesso di ripensare l'insegnamento dell'italiano tenendo conto del suo contesto socio-storico. Inoltre, questo approccio ci ha permesso di andare oltre i limiti della didattica tradizionale, evitando di limitarci ad applicare idee provenienti da altre discipline (come la linguistica o la psicologia). Barré de Miniac (1995) insiste su questo sviluppo: *“Bisogna ricercare una nuova forma di collaborazione tra la didattica e queste nuove discipline contributive, che si concentrino sui gruppi e non più sugli individui”*.

Anche se questi principi non sempre portano a cambiamenti concreti in classe, sono importanti perché evitano certi eccessi, come quello degli approcci cognitivisti che analizzano la scrittura solo da un punto di vista individuale e teorico, senza alcun collegamento con la realtà.

Altre ricerche si sono concentrate sulla relazione tra scrittura accademica e scrittura quotidiana (o extracurriculare). Questa prospettiva ci consente di comprendere meglio il modo in cui gli studenti utilizzano la scrittura in base alle situazioni sociali. Ciò è in linea con quella che chiamiamo la prospettiva azione, ampiamente utilizzata oggi in progetti educativi e laboratori di scrittura. In questo contesto, l'antropologia fornisce due contributi importanti: a. sottolinea la dimensione collettiva della scrittura; b. dimostra come le pratiche di scrittura in classe possano essere collegate a reali utilizzi sociali.

Un'altra dimensione importante è quella delle rappresentazioni che le persone hanno della scrittura, in altre parole, le idee che un individuo ha sulla scrittura influenzano il modo in cui scrive. Queste rappresentazioni possono essere positive (desiderio, motivazione) o negative (paura, rifiuto). In Algeria, l'insuccesso scolastico è spesso associato alla scrittura, perché quest'ultima è percepita come difficile ed elitaria. Anche se gli insegnanti cercano di rendere la scrittura più accessibile, questa immagine negativa resta forte.

Questa paura della scrittura è chiamata da alcuni ricercatori *insicurezza scritturale*, un concetto che deriva da quello dell'insicurezza linguistica. Gli individui colpiti possono: 1. avere paura di commettere errori; 2. concentrarsi solo sull'ortografia o sulla grammatica; 3. evitare determinati compiti di scrittura.

Ecco perché la sociolinguistica e la socio-didattica sono preziose per comprendere gli ostacoli che alcuni studenti incontrano quando si tratta di scrivere.

Perciò, la ricerca in ambito antropologico ha permesso di diversificare le tipologie di testi studiati a scuola. In precedenza, ci concentravamo principalmente su certi generi come la dissertazione o il commento di un testo. Ma a partire dagli anni '80, sotto l'influenza del *livello soglia* e degli approcci culturali, si sono integrati anche:

Scritti domestici o pratici (liste della spesa, istruzioni, pubblicità);

Scritti professionali (CV, lettere di presentazione, promemoria);

Scritti sui social o sui media (pubblicità, slogan, discorsi politici, articoli).

Ciò ha cambiato il modo in cui si definisce il significato di *scrittura*. Come afferma Bronckart (2005): *“All'inizio degli anni Novanta, per rispondere all'obiettivo della padronanza pratica della lingua della comunità, è sembrato essenziale diversificare le tipologie di testi da utilizzare come oggetti didattici [...]”*.

3. L'errore nella produzione scritta: evoluzione e ruolo

Fino agli anni Sessanta, l'errore nell'apprendimento era percepito in modo prevalentemente negativo. Veniva considerato un ostacolo, una debolezza dell'apprendista, oppure veniva completamente ignorato ed escluso dal processo di apprendimento. Questa visione riduttiva è stata tuttavia profondamente messa in discussione a partire dagli anni Settanta grazie ai lavori sull'interlingua, in particolare quelli di Corder (1980) e Selinker (1972). Questa ricerca ha offerto una nuova prospettiva: l'errore non è più un semplice malfunzionamento, ma un fenomeno naturale e persino necessario nell'atto dell'apprendimento.

Questa ridefinizione si inserisce nel quadro più ampio degli approcci costruttivisti in pedagogia che sottolineano il ruolo attivo dell'allievo nella costruzione della propria conoscenza. In questo senso, l'errore diventa un trampolino di lancio per l'apprendimento, un oggetto da analizzare piuttosto che da punire. Moirand (1979) suggerisce quindi di comprendere gli errori per potervi rispondere meglio attraverso strategie di rimedio, idea ripresa anche da Cornaire e Raymond (1999).

Un'interessante distinzione è fatta da Justo-Meza (2007) per differenziare due approcci alla scrittura: scrittura-linguaggio e scrittura-discorso. Nella prima, l'analisi si concentra su frasi isolate, indipendentemente dal loro contesto, il che porta a una visione punitiva degli errori; lui sostiene che: *“gli errori vengono penalizzati alla minima apparizione, sono la prova degli insuccessi di chi apprende”*.

Al contrario, nel secondo approccio, le affermazioni vengono considerate nella loro interezza e nel loro contesto di produzione, e l'errore viene quindi percepito come un indicatore positivo del processo di appropriazione, Meza (2007) afferma: *“gli errori devono essere analizzati in relazione al loro contesto di produzione”*.

Inoltre, questa considerazione degli errori è giustificata anche dalla volontà di ridurre l'effetto ansiogeno che questi provocano sugli studenti. L'errore potrebbe causare stress, soprattutto quando è percepito come una colpa grave. Questa riflessione ha portato a una progressiva distinzione tra *errore* e *colpa*: il termine *colpa*, carico di connotazioni teologiche peggiorative, viene sempre più abbandonato perché fa sentire in colpa chi apprende e ne nuoce all'impegno nell'apprendimento. Tuttavia, come nota Demirtaş (2009) la parola *colpa* conserva anche un significato tecnico nella didattica, al di là della sua dimensione morale.

Difatti, questo sviluppo è stato istituzionalizzato attraverso il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), che presenta gli errori come un indicatore oggettivo del progresso nell'apprendimento di una lingua straniera (Consiglio d'Europa, 2001, 2003; citato da Demirtaş). Lungi dall'essere un segno di fallimento, gli errori diventano un utile parametro di riferimento per misurare i progressi e le esigenze degli studenti.

3.1. Tipi di errore nella scrittura

In primo luogo, si può distinguere tra errori intralinguistici e interlinguistici: la distinzione tra errori interlinguistici ed errori intralinguistici consiste nel determinare se gli errori provengono dalla lingua madre o dalla grammatica straniera interiorizzata, quest'ultima che condivide già regole con la lingua target. In quest'ultimo caso si tratta di errori di generalizzazione analogica, simili a quelli dei bambini madrelingua di questa lingua target. Sul piano contrastivo, questa distinzione diventa ancora più importante quando le due lingue presenti sono lingue vicine, come l'italiano e il francese, come è il caso degli apprendenti algerini perché, se la prossimità linguistica può dar luogo a errori di calco delle strutture e del lessico, può anche aiutare gli apprendenti, come sottolinea Dabène (1996):

I soggetti posti di fronte a un compito di lettura in una lingua confinante sono portati a mettere in atto, nel corso della loro attività cognitiva di costruzione di significato, un insieme complesso di processi, tra i quali la lingua materna gioca un ruolo, certamente determinante, ma filtrato, mediato, reinterpretato entrando in collaborazione con le altre componenti del suo universo cognitivo.

Detto questo, la prossimità linguistica costituisce un contributo e può funzionare come un *giubbotto salvagente* per l'apprendista, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento, in particolare per quanto riguarda la comprensione. Successivamente, il contatto tra le due lingue provoca, negli apprendenti, errori di natura essenzialmente microsegmentale che incidono sulle produzioni scritte (sintassi, morfologia, ortografia).

Tagliante (2006) individua cinque tipologie di errori *“di tipo linguistico, fonetico, socioculturale, discorsivo e strategico”*, mentre Demirtaş (2009) distingue più in generale due categorie principali:

A livello macrosegmentale possono verificarsi errori di contenuto, tra cui la conformità alle istruzioni, l'idoneità al tipo di testo a cui si rivolge la produzione, la coesione e la coerenza testuale.

A livello microsegmentale, gli errori formali (sintattici, lessicali, morfologici e ortografici) possono influenzare le produzioni degli apprendenti a livello del gruppo nominale, del gruppo verbale o della frase, si sottolinea l'importanza degli errori macrosegmentali legati all'architettura del testo che hanno maggiori probabilità di influenzare la comprensione del testo prodotto da una madrelingua. Ciò porta a proporre diversi metodi di intervento didattico.

3.2. Trattamento didattico dell'errore

Quando si impara una lingua straniera, gli errori sono un fenomeno inevitabile, ma anche essenziale per il processo di acquisizione, come accennato nei paragrafi precedenti. In particolare, l'espressione scritta fornisce un terreno fertile per osservare e analizzare gli errori commessi dagli studenti, rivelando sia le loro difficoltà linguistiche sia le loro strategie di produzione. Nell'italiano (LS), questi errori possono riguardare vari livelli – ortografico, lessicale, morfosintattico o discorsivo – e spesso riflettono l'influenza della lingua madre e della seconda o di fasi intermedie di apprendimento.

L'errore non deve essere visto semplicemente come un fallimento, ma come un prezioso indicatore didattico, a partire dal quale l'insegnante può adattare il suo intervento. Il trattamento didattico degli errori mira, dunque, non solo a correggere, ma soprattutto a sostenere lo studente in una progressiva consapevolezza delle proprie carenze, favorendo un miglioramento duraturo delle sue competenze scritte. Questo approccio implica la riflessione sui metodi di correzione, sul ruolo del feedback e su come coinvolgere lo studente in questo processo.

Cornaire e Raymond individuano due tipi principali di correzione: la correzione diretta e la correzione strategica. In primo luogo, sono stati osservati effetti negativi a livello psicologico per la correzione diretta.

Infatti, segnalare sistematicamente tutti gli errori presenti in un elaborato scritto può causare un certo scoraggiamento tra gli studenti. Per un resoconto dettagliato dei trasferimenti e delle interferenze tra l'italiano e il francese, Cornaire e Raymond riportano quattro varianti di queste correzioni dirette che corrispondono a metodi concreti di segnalazione degli errori quali la correzione accompagnata dalla soluzione, la codifica a colori o la creazione di un elenco. Riguardo a questo tipo di intervento, Cornaire e Raymond notano:

La correzione completa, che richiede uno sforzo maggiore da parte dell'insegnante, non aiuta gli studenti a commettere meno errori nella produzione scritta. Alla luce di questi risultati, l'insegnante potrebbe trarre vantaggio dall'utilizzo di metodi di correzione che richiedono meno sforzo.

A differenza della correzione diretta, Tagliante (2006) sostiene un approccio che pone maggiore enfasi sulla correzione progressiva, che attribuisce maggiore importanza alla riflessività e alla metacognizione. Il suo approccio rientra nel secondo tipo di correzione menzionato da Cornaire e Raymond: la correzione strategica. Tagliante (in Demirtaş) propone attività di sistematizzazione, concettualizzazione, appropriazione e fissazione delle strutture. Mentre la concettualizzazione opera a livello più generale, sottolineando la facoltà di rappresentazione delle regole, la sistematizzazione implica, nell'apprendente, un lavoro di riconoscimento e classificazione degli errori che commette, ma favorisce anche, come il portfolio di riflessi di autovalutazione. Si tratta anzitutto di facilitare, attraverso documenti autentici, il passaggio dalla conoscenza delle regole operative alla loro applicazione nel contesto.

4. Strategie e strumenti per lo sviluppo delle competenze scritte degli studenti di italiano LS

Per chi apprende l'italiano come lingua straniera, la competenza scritta rappresenta una delle sfide più complesse, poiché implica non solo la padronanza del lessico e della grammatica, ma anche la capacità di organizzare il pensiero in modo coerente, strutturare le idee secondo una logica testuale adeguata e adattare il discorso al contesto comunicativo e all'interlocutore. Nel caso degli studenti algerini, tale difficoltà è ulteriormente amplificata dalla presenza di un repertorio linguistico plurilingue (arabo classico, arabo algerino, francese e talvolta berbero), che influisce profondamente sul processo di apprendimento attraverso fenomeni di interferenza linguistica e di trasferimento interlinguistico.

L'interlingua degli apprendenti algerini di italiano LS si costruisce infatti come un sistema dinamico e in continua evoluzione, in cui elementi delle lingue già conosciute si mescolano con le strutture della lingua target. Questo processo genera produzioni scritte come:

“Io sono andato alla università per fare una formazione” (calco dal francese *faire une formation*),

“Ho fatto una decisione importante” (calco da *prendre une décision*),

“Io penso che lui va venire” (struttura sintattica influenzata dall'arabo), che non devono essere interpretate solo come “errori”, ma come tracce visibili del sistema interlinguistico in costruzione.

In questa prospettiva, lo sviluppo della scrittura non può limitarsi alla semplice riproduzione di modelli linguistici corretti, ma deve basarsi su strategie didattiche mirate che riconoscano l'interlingua come fase naturale dell'apprendimento e che trasformino l'errore in strumento di analisi, riflessione e progresso. La

didattica della scrittura deve quindi integrare attività di:

- scrittura guidata,
- produzione libera,
- laboratori di revisione collaborativa,
- riscrittura progressiva,
- uso di strumenti digitali (correttori, mappe concettuali, piattaforme collaborative),
in un percorso graduale di costruzione della competenza testuale.

Parallelamente, la dimensione interculturale assume un ruolo centrale: scrivere in italiano non significa soltanto usare correttamente una lingua straniera, ma adottare nuove modalità di organizzazione del discorso, nuovi modelli argomentativi e nuove convenzioni testuali proprie della cultura italiana. Per esempio, molti studenti algerini tendono a privilegiare una scrittura più circolare, descrittiva o implicita, mentre il modello testuale italiano richiede spesso maggiore linearità, esplicitazione logica e organizzazione gerarchica delle informazioni (introduzione–sviluppo–conclusione).

In questo processo si inserisce anche la dimensione dell'affermazione identitaria: la scrittura in lingua straniera non è un atto neutro, ma un'esperienza che coinvolge l'identità dello studente. Gli apprendenti non scrivono solo "in italiano", ma scrivono come soggetti plurilingui e pluriculturali, portando nella lingua target i propri riferimenti culturali, simbolici e valoriali. Un testo scritto da uno studente algerino può includere, ad esempio, riferimenti alla famiglia, alla religione, alla comunità, al concetto di rispetto o di autorità, che riflettono la sua identità culturale e sociale. La didattica deve quindi valorizzare questa dimensione, evitando modelli assimilazionisti e favorendo una scrittura come spazio di dialogo interculturale.

In questa prospettiva integrata (linguistica, interlinguistica, interculturale e identitaria), il ruolo dell'insegnante diventa centrale: non si tratta solo di correggere errori formali, ma di:

- interpretare le produzioni scritte alla luce dell'interferenza e dell'interlingua,
- guidare lo sviluppo della competenza testuale,
- fornire feedback formativi e non solo valutativi,
- proporre compiti autentici e significativi,
- adattare le attività al livello, al profilo linguistico e al background culturale degli studenti.

L'insegnante diventa così un mediatore linguistico e culturale, che accompagna lo studente in un percorso progressivo di costruzione della scrittura come competenza comunicativa, cognitiva e identitaria. Proporre strategie e strumenti efficaci per lo sviluppo dell'espressione scritta in italiano LS significa, dunque, tenere conto simultaneamente della dimensione linguistica, pedagogica, interculturale e sociolinguistica dell'apprendimento, riconoscendo la scrittura come spazio di costruzione del sapere, della lingua e dell'identità dello studente.

4.1. Supporto agli studenti

Uno degli aspetti essenziali nell'apprendimento della scrittura in italiano LS è il supporto allo studente. Ciò significa che l'insegnante non deve limitarsi a trasmettere le regole, ma deve anche aiutare attivamente gli studenti durante le attività di scrittura e gli esercizi linguistici. Dobbiamo anche mostrare loro la reale utilità della lingua e convincerli che è importante conoscere il codice linguistico.

I metodi di insegnamento sono vari: analisi delle frasi, dettati, apprendimento delle parole, esercizi di grammatica, coniugazioni, uso di correttori automatici, assistenza reciproca tra studenti, ecc. Queste pratiche non sono né buone né cattive in sé. L'importante è usarli con saggezza, affinché siano utili per l'apprendimento. Ad esempio, il dettato ha valore solo se la sua correzione consente allo studente di comprendere i propri errori e i propri progressi. Possiamo anche incoraggiare lo studente a utilizzare strumenti come il dizionario o il correttore automatico, in modo che diventi autonomo.

Gli studenti devono scrivere spesso e in diversi contesti: durante le lezioni di arabo, di francese, di italiano o in altre discipline. Più scrivono, più diventano competenti. Ogni momento della scrittura è un'opportunità per applicare regole, rivedere i testi e fare progressi. Il ruolo dell'insegnante è quindi centrale, deve incoraggiare,

guidare, fornire feedback chiari e adattare il suo insegnamento alle esigenze specifiche degli studenti. È necessaria una vera e propria pedagogia di supporto e una buona scelta del materiale didattico per ottimizzare il poco tempo a disposizione.

Per raggiungere questo obiettivo è fondamentale supportarli durante tutto il loro percorso di apprendimento, aiutandoli ad ampliare le proprie conoscenze e a correggere i propri preconcetti sulla scrittura. Questo lavoro viene svolto principalmente durante le lezioni di italiano, ma anche in altri ambiti accademici grazie a tutti coloro che partecipano alla loro formazione.

4.2. Lavoro di squadra attorno alla scrittura

Saper scrivere in italiano non è una questione che riguarda solo l'insegnante di italiano. Tutti gli attori dell'ambito accademico hanno un ruolo da svolgere: altri insegnanti, educatori o relatori. Gli studenti devono imparare a scrivere in situazioni diverse, non solo durante le lezioni o durante gli esercizi formali. Ma oggi questa competenza sembra perdere il suo valore. Secondo Giunta (2017), il successo nella vita non dipende più necessariamente dal successo accademico. A volte i giovani sono meno motivati a scrivere bene e il sistema scolastico consente loro di passare da un livello all'altro anche con scarsi risultati. Molte persone arrivano alla scuola secondaria senza aver imparato a scrivere correttamente alla scuola primaria e così via fino all'università.

Si nota che l'emergere di nuove forme di lettura e scrittura (come l'alfabetizzazione digitale) ha cambiato anche le abitudini: le immagini e gli elementi visivi predominano, a scapito della lettura e della scrittura tradizionali. Tutti questi cambiamenti hanno conseguenze sulla qualità della formazione e sul futuro professionale dei giovani, il che può comportare problemi per la società nel suo complesso.

4.3. Rivalutare la scrittura nel processo didattico

Alla luce delle difficoltà riscontrate nell'espressione scritta degli studenti algerini apprendenti l'italiano come lingua straniera, diventa fondamentale rivalutare il ruolo della scrittura all'interno del processo didattico, non come semplice esercizio di verifica grammaticale, ma come competenza comunicativa complessa che coinvolge aspetti linguistici, cognitivi, testuali e culturali.

Nella pratica didattica tradizionale, la scrittura è spesso relegata a esercizi meccanici (frasi isolate, trasformazioni grammaticali, traduzioni letterali), mentre viene trascurato l'insegnamento delle abilità testuali vere e proprie: organizzazione delle idee, coerenza logica, coesione, progressione tematica, uso dei connettivi, struttura del testo e adeguatezza comunicativa. Questo approccio produce studenti che conoscono le regole grammaticali, ma che faticano a costruire testi comprensibili, ben organizzati e funzionali dal punto di vista comunicativo.

Per questo motivo, è indispensabile una formazione specifica dei docenti nell'insegnamento della scrittura, intesa non come prodotto finale, ma come processo (process writing). L'insegnante deve essere formato a:

- guidare la fase di pianificazione (brainstorming, mappe concettuali, organizzazione delle idee);
- accompagnare la fase di stesura;
- lavorare sulla revisione (correzione non solo grammaticale, ma anche testuale e stilistica);
- sviluppare la riscrittura come pratica didattica fondamentale.

In altre parole, il docente non deve limitarsi a insegnare la grammatica dell'italiano, ma deve insegnare come si costruisce un testo.

5. La scrittura come espressione dell'identità multilingue

L'intercultura, secondo Lenci (2009), si riferisce alla cultura che nasce dall'incontro tra la lingua madre dell'apprendente (L1) e la lingua straniera (LS) e si manifesta spesso nelle pratiche linguistiche, in particolare nella scrittura.

Per lo studente algerino che apprende l'italiano LS, questa intercultura si costruisce in un contesto linguistico particolarmente ricco e complesso, segnato dalla coesistenza di più lingue: l'arabo (dialettale e standard), il tamazight, il francese - e talvolta l'inglese - che coesistono nel suo ambiente sociale, educativo e personale.

L'espressione scritta in lingua italiana diventa allora uno spazio privilegiato in cui esprimere questa identità multilingue e multiculturale. Gli studenti utilizzano, consapevolmente o meno, le loro lingue e culture precedenti per strutturare il loro pensiero, arricchire il loro discorso e trasmettere rappresentazioni culturali che sono loro specifiche. La produzione scritta è quindi attraversata da formulazioni che riflettono questa ricchezza identitaria: prestiti, calchi, strutture ibride o ancora espressioni culturali proprie della loro esperienza algerina.

Questi elementi conferiscono un tocco unico ai testi degli studenti e dimostrano la loro capacità di orientarsi tra diversi riferimenti culturali e linguistici. Come sottolineano Pallante ed Eloba (2019), i discorsi prodotti non sono semplici esercizi accademici; traducono in un'altra lingua un modo di essere, di vedere il mondo e di parlarne. L'italiano, così come è utilizzato da questi studenti, non è quindi una riproduzione accademica del modello nativo, ma una lingua "abitata", personalizzata, segnata dall'interlingua e dall'interculturalità.

È auspicabile incoraggiare questa creatività, accompagnare lo studente in un processo di progressiva appropriazione della lingua di arrivo, nel rispetto della sua voce personale, come afferma Lenci (2009): *“La creatività stimolerebbe la mente degli studenti e li farebbe vedere la produzione scritta come un'attività divertente, e non come un'attività che richiede sforzi psicologici difficili”*. La scrittura diventa allora una pratica significativa, un mezzo per esplorare e articolare le proprie diverse affiliazioni, uno strumento per la costruzione dell'identità tanto quanto per la comunicazione. Questo posizionamento educativo valorizza l'espressione autentica e fa dell'errore un'opportunità di apprendimento e di dialogo interculturale.

Pertanto, l'espressione scritta in italiano tra gli studenti algerini può essere pienamente compresa e valorizzata solo se considerata in una prospettiva multilingue, multiculturale e inclusiva, in cui ogni produzione è il riflesso di un percorso unico, di un'identità in movimento e di una lingua in costruzione.

Conclusione

Questo studio ha evidenziato il ruolo centrale svolto dagli errori, dall'interlingua e dall'identità culturale nel processo di apprendimento dell'espressione scritta in italiano tra gli studenti algerini. L'errore, lungi dall'essere un semplice indicatore di fallimento, appare come un sintomo del percorso linguistico, una tappa naturale nella costruzione della competenza scritta. Spesso riflette l'influenza delle lingue conosciute (arabo, berbero e soprattutto francese) e i tentativi dell'apprendente di appropriarsi della lingua di arrivo utilizzando le proprie risorse.

Allo stesso modo, le produzioni scritte spesso dimostrano un'interlingua dinamica, caratterizzata da ibridazioni lessicali, sintattiche e culturali, che rivelano sia strategie di apprendimento sia l'espressione di un'identità multilingue e multiculturale. L'italiano utilizzato dagli studenti non è neutrale: è permeato dalle loro esperienze, dai loro riferimenti culturali locali e dal loro percorso formativo. Questa dimensione identitaria rende l'espressione scritta non solo linguistica, ma anche profondamente personale e culturale.

Alla luce di questa osservazione, si possono proporre diversi percorsi educativi: adottare un approccio formativo all'errore, valorizzando la creatività linguistica degli studenti anziché punirla sistematicamente; si potrebbe integrare attività di scrittura interculturale, in cui gli studenti possano esprimere la propria cultura di origine esplorando al contempo quella della lingua target; creare un sistema di supporto personalizzato, che tenga conto del profilo linguistico e culturale di ogni studente. Inoltre, bisogna incoraggiare l'uso di strategie metalinguistiche, attraverso le quali lo studente riflette sulla propria produzione, sui propri errori e sulle scelte linguistiche.

Un passo importante sarebbe formare gli insegnanti nella pedagogia interlinguistica, che riconosca il valore formativo della diversità linguistica e culturale in classe.

In breve, lo sviluppo delle capacità di espressione scritta tra gli studenti algerini di italiano non si limita a correggere errori o a imporre modelli. Si tratta piuttosto di sostenere un processo identitario complesso, in cui la lingua diventa uno strumento di autoespressione, uno spazio di mediazione tra le culture e un luogo di apprendimento linguistico, cognitivo e umano.

Bibliografia

- Barré-De Miniac Christine (1995) La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche, Revue française de pédagogie, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221 (consulté le 12.04.2025)
- Bronckart Jean-Paul (2005), Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir, Swiss Journal of Educational Research, Academic Press Fribourg;
- Cornaire, Claudette, Raymond Patricia Mary (1999) La production écrite, CLE International, Paris ;
- Dabène Louise (1996), Le retour du métalinguistique : une occasion de rapprochement des didactiques, revue La lettre de l'AIRDF, université Stendhal ; Grenoble3, https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_num_18_1_1207 (consulté le 05.05.2025)
- Demirtaş Lokman, Gümüş Huseyin (2009) *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* Synergies Turquie n° 2, pp. 129-130 <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> (consulté le 06.04.2025)
- Giunta Claudi (2017), Scrivere bene potrebbe non essere più così importante, <https://claudiogiunta.it> (consulté le 13.04.2025)
- Lenci Marco (2009), La scrittura in L2/LS una prospettiva interculturale per lo sviluppo dell'identità, in *Lingua Nostra e Oltre*;
- Meza Luis Javier, 2007, Algunas nociones claves al momento de abordar la enseñanza de la forma escrita en la clase de FLE, Universidad de los Andes, Venezuela, SYNERGIES Venezuela N° 3 p. 105
<https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES6.pdf> (consulté le 02.05.2025)
- Moirand Sophie (1979), Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère., Chapitre 1.1 L'approche globale des textes écrits, CLE international, Paris ;
- Tagliante Christine (2006), La classe de langue - Techniques et pratiques de classe, Clé International, Paris ;
- Pallante Gabriele, Elobo Jean (2015), La didattica dell'italiano L2 come luogo di intercultura, Italia linguadue;
- Selinker Larry (1972), "Interlanguage" in *Introduzione all'acquisizione delle lingue di Paola Maria Giunchi*, Università di Roma La Sapienza, 2003 <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/156292> (consulté le 12.04.2025)