

Sfruttare la parentela e la prossimità linguistica: intercomprensione e plurilinguismo per gli studenti algerini universitari

Leveraging linguistic kinship and proximity: intercomprehension and multilingualism for Algerian university students

Mahachi Mounira*

Université Badji Mokhtar de Annaba (Algérie)

mounira.mahachi@univ-annaba.dz

Date d'envoi : 16/11/2025	Date d'acceptation: 17/12/2025
----------------------------------	---------------------------------------

Riassunto :

Questo articolo analizza le sfide dell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera tra studenti algerini in un contesto multilingue dominato dall'arabo e dal francese. Lo studio evidenzia il paradosso della prossimità linguistica tra francese e italiano, percepita come un vantaggio ma che spesso genera interferenze e illusioni di trasparenza. Basandosi sul lavoro di Balboni, Vedovelli, Diadori, Serragiotto e Doyé, la ricerca mostra che questa prossimità può diventare una preziosa risorsa didattica se utilizzata all'interno di un approccio ragionato all'intercomprensione.

L'analisi delle pratiche degli studenti algerini rivela un uso spontaneo di strategie di transfert, inferenza e confronto interlinguistico tratte dal loro repertorio multilingue. Tuttavia, senza supporto metalinguistico, queste strategie portano spesso a errori di significato o interferenze culturali. L'articolo propone quindi una pedagogia della prossimità ragionata, basata sulla riflessione, sulla tolleranza dell'errore e sulla valorizzazione del multilinguismo algerino.

Parole chiavi:

Italiano LS, studenti algerini, prossimità linguistica, transfert, intercomprensione, interferenza pedagogia riflessiva

Abstract :

This article analyzes the challenges of learning Italian as a foreign language among Algerian students in a multilingual context dominated by Arabic and French. The study highlights the paradox of linguistic proximity between French and Italian, perceived as an advantage but often generating interference and illusions of transparency. Drawing on the work of Balboni, Vedovelli, Diadori, Serragiotto, and Doyé, the research shows that this proximity can become a valuable teaching resource when used within a reasoned approach to intercomprehension.

The analysis of Algerian students' practices reveals a spontaneous use of transfer, inference, and interlingual comparison strategies drawn from their multilingual repertoire. However, without metalinguistic support, these strategies often lead to errors in meaning or cultural interference. The article therefore proposes a pedagogy of reasoned proximity, based on reflection, tolerance for error, and the valorization of Algerian multilingualism.

Keywords:

Italian as a second language, Algerian students, linguistic proximity, transfer, , intercomprehension, inference, reflective pedagogy.

* El autor correspondiente: Mahachi Mounira

Introduzione:

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera in Algeria si svolge in un contesto sociolinguistico complesso in cui coesistono diverse lingue: arabo dialettale, arabo standard, tamazight e francese. Questo multilinguismo naturale, caratteristico della regione del Maghreb, influenza profondamente le percezioni linguistiche e le strategie di apprendimento. L'italiano, lingua romanza come il francese, si aggiunge a questo repertorio già ricco e sta suscitando un crescente interesse, in particolare nei dipartimenti di lingue straniere e di traduzione.

Tuttavia, la prossimità linguistica tra francese e italiano, che a prima vista sembra facilitare la comprensione, può anche portare a interferenze e incomprensioni. Vedovelli (2010:44) si riferisce a questo fenomeno come trasparenza linguistica come mezzo di inganno: la somiglianza può sia aiutare che fuorviare l'apprendente.³

Sorge quindi una domanda cruciale: in che misura la relazione tra francese e italiano facilita o complica l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti algerini, e in che modo la didattica delle lingue può sfruttare questa relazione per la comprensione reciproca anziché creare una trappola cognitiva?

Questa ricerca adotta un approccio qualitativo e descrittivo, basato principalmente sull'osservazione diretta delle pratiche di apprendimento degli studenti algerini presso il Dipartimento di Lettere e Lingua Italiana dell'Università Badji Mokhtar di Annaba.

L'obiettivo è descrivere e interpretare i comportamenti linguistici e le strategie di comprensione di questi studenti che apprendono l'italiano come lingua straniera in un ambiente multilingue in cui coesistono arabo, tamazight, francese e italiano.

Il metodo si basa sull'osservazione sul campo delle produzioni orali e scritte degli studenti e sul confronto di questi dati con i quadri teorici della didattica del multilinguismo (Balboni, Vedovelli, Diadori, Doyé, Degache).

Questo approccio mette in luce come gli studenti algerini attingano alle lingue precedentemente acquisite per comprendere e apprendere l'italiano.

1. Lingue romanze: tra prossimità e illusione di trasparenza**1.1. Origine comune ed eredità latina**

Le lingue romanze costituiscono un'unica famiglia, originata dal latino volgare parlato nell'Impero Romano. Tra queste, italiano e francese condividono un lessico e una morfologia comuni, ereditati direttamente dal latino. Come ci ricorda Balboni (2006: 71), "*ogni nuova lingua si costruisce sulle lingue che già si conoscono*": gli studenti costruiscono la loro conoscenza di una nuova lingua sulla base di modelli linguistici già acquisiti.

Per gli studenti algerini, il francese, lingua di insegnamento, funge da ponte verso l'italiano. Le due lingue si assomigliano in termini di struttura sintattica, articoli determinativi, sistema verbale e gran parte del lessico. Questa prossimità crea un'impressione di facilità, ma richiede un'attenta gestione per evitare trasferimenti errati.

1.2. Italiano e francese: lingue sorelle o false gemelle?**1.2.1. Differenze fonetiche e ritmiche**

Sebbene le due lingue condividano la stessa origine, si sono evolute in modo diverso. Il francese ha sviluppato vocali nasali, consonanti mute e un'ortografia complessa, mentre l'italiano ha mantenuto una corrispondenza quasi perfetta tra ortografia e fonetica. Così, *vino*, *can* e *amico* si pronunciano esattamente come sono scritti. Questa regolarità fonetica rende la lingua italiana più "trasparente" per un lettore algerino.

Diadori (2015:67) sottolinea che "*la trasparenza fonetica dell'italiano riduce l'ansia linguistica dell'apprendente*", perché lo studente può leggere e pronunciare senza timore di

commettere errori. Al contrario, i suoni nasali del francese (*pain, bon, lundi*) rappresentano spesso un problema anche per i madrelingua francesi.

Tuttavia, alcuni suoni italiani non esistono né in arabo né in francese, come la *r* arrotolata, la distinzione tra (*pala e palla*) o le consonanti doppie (*notte, mamma*). Queste peculiarità richiedono un apprendimento fonetico consapevole, soprattutto per gli studenti algerini la cui lingua madre ha un ritmo sillabico diverso.

1.2.2. Ricchezza morfologica e flessione grammaticale

L'italiano rimane più vicino al latino nella sua struttura morfologica. Nomi e aggettivi concordano visibilmente in genere e numero: (*bello, bella, belli, belle*). Questa trasparenza grammaticale contrasta con il francese, dove le concordanze sono spesso silenziose nel parlato (*beau, belle, beaux, belles*).

Per gli studenti algerini, questa chiarezza è un vantaggio, poiché richiama la logica flessiva dell'arabo, dove i marcatori di genere e numero sono espliciti. D'altra parte, la coniugazione italiana, più ricca di quella francese, con i suoi numerosi tempi composti e forme irregolari, richiede uno sforzo di analisi e organizzazione. Serragiotto (2014: 123) osserva a questo proposito che “*la complessità verbale italiana richiede una didattica di scoperta e non di memorizzazione*”.

Pertanto, l'insegnamento dovrebbe privilegiare un approccio induttivo, in cui lo studente capisca come funziona il sistema prima di memorizzarlo.

1.3. Le corrispondenze lessicali e i loro tranelli

Le somiglianze lessicali costituiscono un aspetto affascinante dell'apprendimento. Si possono distinguere tre categorie di parole:

- . Parole trasparenti: *famiglia / famille, musica / musique*;
- . Parole semitrasparenti: *scuola / école, coltello / couteau*;
- . Falsi amici: *camera / chambre, simpatico / agréable, non comique*.

Queste somiglianze incoraggiano la comprensione intuitiva ma portano anche a confusione. Balboni (2012:29) ci ricorda che “*l'errore nasce dalla somiglianza, non dalla differenza*”. Per gli studenti algerini, la difficoltà non deriva quindi dall'ignoto, ma dal fin troppo familiare.

Gli insegnanti usano spesso questi errori come strumenti di riflessione. Ad esempio, durante un'attività di traduzione, la frase *I miei parenti abitano a Roma* porta gli studenti a identificare che *parenti* significa *famiglia* e non *genitori*. Questo tipo di esercizio sviluppa la consapevolezza linguistica e una comprensione critica del vocabolario.

1.4. L'illusione della facilità

L'italiano, spesso percepito come una lingua ‘semplice’ per la sua musicalità e la sua affinità con il francese, dissipa rapidamente questa impressione. Maspéri (1996:88) parla di ‘trasparenza nominale soggettiva’, ovvero di una falsa impressione di comprensione dovuta alla somiglianza delle parole.

Ad esempio, *educato* non significa *éduqué* nel senso di *colto*, ma *poli*, e *simpatico* non evoca *divertente*, bensì *piacevole*. Queste sfumature culturali riflettono differenze di valori e percezione. Come osserva Diadori (2015:112), *comprendere una parola significa capire la cultura che la usa*. Imparare una lingua romanza non è quindi una semplice questione di trasposizione lessicale, ma implica l'apertura a un altro sistema di pensiero.

2. I meccanismi della comprensione: strategie e rappresentazioni nel contesto algerino

2.1. Comprensione: un processo attivo e interpretativo

La comprensione di una lingua straniera non è mai un'attività passiva. È un atto intellettuale, un processo dinamico in cui l'apprendente attinge a conoscenze pregresse, intuizioni linguistiche, rappresentazioni mentali e capitale culturale esistente. Per gli studenti algerini che imparano l'italiano, questo atto di comprensione avviene attraverso una lente multilingue

e multiculturale, dominata dalla coesistenza di francese, arabo algerino, arabo standard e talvolta tamazight.

Secondo Balboni (2006:45), la comprensione in una lingua straniera corrisponde alla capacità di ‘costruire significato’ a partire da ciò che si conosce già: “*comprendre une lingua straniera significa costruire senso, non decifrare parole*”. Questa idea sottolinea la natura interpretativa dell'atto di comprensione: l'apprendente non si limita ad associare parole a significati; deduce, inferisce, adatta e interpreta alla luce della propria esperienza linguistica pregressa.

Nel caso algerino, questa esperienza è particolarmente ricca. Gli studenti, abituati al francese fin dai loro anni di scuola, possiedono un repertorio linguistico neolatino che attivano in modo naturale per avvicinarsi all'italiano. Riconoscono intuitivamente strutture comuni: la concordanza soggetto-verbo-oggetto, la sintassi del soggetto-verbo-oggetto e l'uso degli articoli determinativi e indeterminativi. Queste corrispondenze funzionali permettono loro di cogliere rapidamente il significato generale di un testo italiano, anche senza una conoscenza approfondita del vocabolario.

Tuttavia, questa familiarità a volte diventa fonte di confusione. Lo studente crede di aver capito perché la frase "assomiglia" al francese, quando in realtà significa qualcos'altro. Ad esempio, attendere(*espérer*) viene interpretato come *aspettare*, o *eventualmente* come *eventuellement* nel senso francese. Questi errori non sono insignificanti: rivelano i processi cognitivi dello studente, che cerca il significato collegando elementi noti. Vedovelli (2010:44) spiega che “*la trasparenza linguistica è una risorsa, ma anche un inganno*”.

2.3 Strategie di comprensione utilizzate dagli studenti

La ricerca nell'insegnamento delle lingue ha ampiamente esplorato la questione delle strategie di comprensione. O'Malley e Chamot (1990:99), e successivamente Oxford (1990:45), hanno distinto tre tipi principali di strategie: cognitive, metacognitive e socio-affettive.

Le strategie cognitive: implicano operazioni mentali dirette sul linguaggio: identificare parole familiari, confrontare, inferire, analizzare la struttura della frase e intuire il significato di una parola dal contesto.

Le strategie metacognitive: più complesse, implicano la capacità di pianificare il proprio apprendimento, valutare la propria comprensione e correggere i propri errori.

Le strategie socio-affettive: si riferiscono alla gestione delle emozioni, alla motivazione e alla fiducia in se stessi nell'apprendimento.

Tra gli studenti algerini, queste strategie si sviluppano in modo spontaneo e intuitivo. La loro familiarità con il francese permette loro di attivare immediatamente meccanismi di transfer positivo: riconoscono la logica delle coniugazioni, l'ordine delle parole e la morfologia flessiva. Ad esempio, di fronte alla frase *Quando fa caldo, andiamo al mare*, ne colgono il significato complessivo *Quand il fait chaud, nous allons à la mer* senza conoscere ogni parola, grazie alla prossimità lessicale e contestuale.

Tuttavia, questa competenza intuitiva non è sempre sinonimo di efficacia. Molti studenti cadono nell'illusione della comprensione: si affidano a somiglianze superficiali senza verificare la coerenza di significato. Balboni (2012:29) mette in guardia da questa falsa trasparenza: “*la somiglianza tra lingue sorelle crea una falsa sicurezza linguistica*”. Da qui la necessità di insegnare esplicitamente la verifica delle ipotesi semantiche attraverso strategie di controllo consapevole.

Per favorire questa autonomia, gli insegnanti di italiano in Algeria possono utilizzare attività di lettura contrastiva (italiano/francese) o esercizi di corrispondenza lessicale ragionata. Ad esempio, si può chiedere agli studenti di identificare i sinonimi trasparenti, semitrasparenti e falsi in un testo italiano e poi giustificarne la classificazione. Questo tipo di lavoro sviluppa la consapevolezza metalinguistica e riduce gli errori di interpretazione.

2.3. Il peso delle rappresentazioni e il contesto socioculturale

La comprensione di una lingua straniera non può essere separata dal contesto culturale in cui viene utilizzata. Ogni parola, ogni frase trasmette una specifica visione del mondo. Per gli studenti algerini, comprendere l'italiano significa anche entrare in un universo culturale caratterizzato da convivialità, gestualità, musicalità e valori mediterranei.

Tuttavia, alcuni concetti possono creare confusione. Parole come *educato*, *simpatico* e *sensibile* non coprono esattamente gli stessi campi semantici del francese. L'italiano pone maggiore enfasi sul comportamento sociale che sulle qualità intellettuali. Diadori (2015:112) sottolinea questa dimensione: “*Comprendere una parola significa comprendere la cultura che la usa*”.

Per evitare incomprensioni culturali, è essenziale sviluppare la competenza interculturale. L'insegnante algerino diventa quindi un mediatore, aiutando gli studenti a decodificare le sfumature culturali della lingua italiana, confrontandole con i propri riferimenti culturali. Questa mediazione favorisce una comprensione più profonda e rispettosa delle differenze.

3 – Transfert e interferenze: tra prossimità e confusione

3.1. Transfert linguistico: un meccanismo naturale e inevitabile

Il transfert linguistico è un fenomeno centrale nell'apprendimento delle lingue. Si riferisce all'uso consapevole o inconsapevole delle conoscenze di una lingua già padroneggiata per comprendere o produrre in un'altra lingua. Per Serragiotto (2014:98), è un “*ponte cognitivo tra i sistemi linguistici noti e il nuovo sistema da acquisire*”.

Per gli studenti algerini, questo processo è inevitabile. I transfert positivi si verificano quando il francese e l'italiano condividono strutture o lessemi: *possibile/possible*, *generale/général*, *ho visto/j'ai vu*. Queste somiglianze aiutano a costruire rapidamente il significato.

Tuttavia, il transfert può diventare negativo quando si basa su una falsa analogia. Ad esempio, *eventualmente* non significa “*possibilmente*”, ma “*se necessario*”, e *attendere* significa “*sperare*”. Queste confusioni evidenziano la necessità di una pratica riflessiva.

Per limitare gli effetti negativi, gli insegnanti possono adottare approcci alla consapevolezza interlinguistica: confrontare, spiegare e categorizzare i trasferimenti. Gli studenti diventano così consapevoli delle proprie strategie e imparano a regolare il proprio ragionamento linguistico.

Quindi, comprendere una lingua straniera non si basa unicamente sulla memorizzazione del lessico, ma su un insieme di strategie che l'apprendente attiva in modo consapevole o inconsapevole. Di fronte a una parola nuova, egli mobilita le sue conoscenze pregresse, stabilisce collegamenti, interpreta somiglianze oppure, al contrario, si confronta con zone di opacità. Questi meccanismi – che portano a una comprensione corretta, errata o impossibile – rivelano il modo in cui ogni apprendente costruisce il significato a partire dal proprio repertorio linguistico. In un contesto plurilingue come quello degli studenti algerini, tali strategie si manifestano in modo particolarmente ricco, influenzate sia dal francese, sia dall'arabo e talvolta anche dall'inglese.

È in quest'ottica che possiamo ora presentare le principali forme di strategie lessicali mobilitate dagli apprendenti:

3.1.1. Le strategie “di successo”: capire grazie alle somiglianze

Le strategie di successo sono quelle che permettono all'apprendente di giungere a una comprensione corretta grazie alla trasparenza lessicale o grafemica. L'apprendente va oltre la semplice lettura: riconosce una forma familiare e accede al significato.

Gli studenti algerini utilizzano spontaneamente il francese come lingua ponte. Essi identificano parole trasparenti italo-francesi, quali:

. *università* → *université*

. *problema* → *problème*

. *importante* → *important*

Questo è *Transfert positif*: la vicinanza romanza tra francese e italiano permette una comprensione rapida e corretta. Esempio: uno studente legge: *La cultura italiana è molto ricca* riconosce *cultura / ricca* → trasferimento dal francese → comprensione immediata.

3.1.2. Le strategie inefficaci: i falsi amici e i trasferimenti erronei

Una strategia si definisce inefficace quando l'apprendente crede di aver compreso grazie a una somiglianza ingannevole. L'accesso alla forma è corretto, ma il significato è erroneo. Si tratta dei trasferimenti sbagliati e dei falsi amici come: *avant / prima – après / dopo – cadre / quadro – biscotte / biscotto*.

Gli apprendenti algerini commettono errori analoghi nell'interazione francese-italiano, ad esempio:

- . *parenti* (familiari) → confuso con *parents* biologici
 - . *morbido* (soffice) → interpretato come *morbide*
 - . *sensibile* (italiano: delicato, che reagisce facilmente) → interpretato come *sensible* francese (ragionevole, lucido) → falso amico semantico
 - . *fabbrica* (italiano: usine) → confuso con *fabrique* (francese: fabrication)
- trasferimento errato legato alla forma.
- . *attitudine* (italiano: capacità, talento) → associato a *attitude* francese (comportamento)
- falso amico molto frequente
- . *comodità* (italiano: conforto, agevolezza) → interpretato come *commodité* (francese: praticità, vantaggio) → somiglianza ingannevole

Questo è *Transfert ingannevole*: lo studente crede di dominare la parola, ma costruisce interpretazioni scorrette. Esempio Frase italiana: «*I miei parenti abitano a Roma.*»

Molti studenti traducono *parenti* come *parents (genitori)*, mentre il significato corretto è *familiari*.

3.1.3. Le strategie impossibili: quando nulla assomiglia a nulla

La strategia impossibile emerge quando l'unità lessicale non rimanda a nessuna lingua conosciuta dall'apprendente, non presenta somiglianze né crea associazioni. Lo studente si trova di fronte a un vero e proprio “vuoto” linguistico. Esempi: *rêve / sogno – Allemagne / Germania – bœuf / manzo*.

Alcuni vocaboli italiani che non hanno corrispondenze né nel francese né nell'arabo provocano questo tipo di blocco:

- . *sciopero* in francese *grève*
- . *schiaffo* in francese (*gifle, dialectal*)
- . *fegato* in francese (*foie*)
- . *sugo* in francese (*sauce*)

Qua c'è un'assenza totale di *transfert*: solo la memorizzazione o il contesto possono aiutare. Esempio: *C'è uno sciopero dei treni*. La maggior parte degli studenti non riconosce *sciopero* → nessun indizio proveniente dal francese.

3.1.4. Interpretazione pedagogica: cosa rivelano queste strategie per gli studenti algerini?

Queste osservazioni mostrano che la comprensione di una lingua straniera si fonda sulla combinazione di:

- . repertorio linguistico dell'apprendente,
- . trasferimento di conoscenze tra le lingue,
- . somiglianze o divergenze formali.

Gli studenti algerini, spesso plurilingui (soprattutto francofoni), attivano automaticamente tali risorse, esattamente come gli apprendenti italiani della lingua francese.

- . Il francese diventa la lingua pivot (serve da ponte) per decifrare l'italiano.
- . L'inglese può interferire, come nel caso *choose/chose*, fenomeno molto diffuso tra gli studenti.

. L'arabo dialettale interviene in misura minore, ma può comunque influenzare alcune interpretazioni.

Tabella riassuntiva sulla comprensione lessicale secondo le strategie di transfert

Tipo di strategia	Descrizione	Applicazione degli studenti algerini	Esempio
Di successo	trasparenza, somiglianza	trasferimento francese → italiano	<i>université</i> → <i>université</i>
Inefficace	falsi amici, somiglianza ingannevole	errori tra lingue romanze	<i>comodità</i> ≠ <i>commodité</i>
Impossibile	nessun appiglio formale	parola totalmente opaca	<i>Sciopero</i> /

Tabella N1: strategie di transfert

Questi meccanismi permettono di comprendere come gli studenti mobilitino il loro plurilinguismo per costruire il significato o, al contrario, come le loro lingue possano entrare in conflitto generando ostacoli alla comprensione.

3.2. Interferenza: un riflesso del contatto linguistico

L'interferenza si riferisce all'influenza di una lingua su un'altra nella produzione o nella comprensione. Secondo Balboni (2012:29), *“l'interferenza è inevitabile in un cervello plurilingue”*. Riflette la coesistenza di diversi sistemi nella memoria dell'apprendente.

In Algeria, l'interferenza ha molteplici aspetti:

- . Lessicale: *camera* inteso come *caméra*, *morale* come *moralité*.
- . Sintattica: calchi di strutture francesi (*È non venuto* invece di *Non è venuto*).
- . Fonetica: accento finale o assenza di una doppia consonante (*note* invece di *notte*).
- . Pragmatica: gli studenti algerini usano spesso la forma *Voi* (*vous* in francese) al posto di *Lei* per esprimere cortesia. Queste differenze devono essere spiegate e illustrate nel contesto d'uso per sviluppare la consapevolezza pragmatica e interculturale dello studente.

Tabella riassuntiva di alcuni esempi di interferenza

Italiano	Francese	Nota sull'uso / Interferenza
<i>azione</i>	<i>action</i>	Parola trasparente, somiglianza morfologica
<i>cultura</i>	<i>culture</i>	Parola trasparente, somiglianza morfologica
<i>attuale</i>	<i>actuel</i>	Falso amico: significa “contemporaneo”
<i>camera</i>	<i>caméra</i>	Falso amico: significa “stanza”
<i>libreria</i>	<i>librairie</i>	Falso amico: significa “biblioteca”
<i>Lei</i>	<i>vous</i>	Interferenza pragmatica: gli studenti algerini usano spesso “vous” al posto di “Lei”
<i>eventualmente</i>	<i>éventuellement</i>	Falso amico: non sempre significa “eventualmente”, attenzione al contesto
<i>divertente</i>	<i>divertissant</i>	Differenza semantica: non sempre corrisponde a “amusant” o “drôle”

Tabella N2: Esempi di interferenza

Queste interferenze rivelano una tensione tra le lingue in contatto. Sono segno di un lavoro cognitivo attivo, in cui l'apprendente cerca di adattare i modelli noti al nuovo sistema. Il ruolo dell'insegnante è quello di supportare questo processo valorizzando il confronto piuttosto che penalizzando gli errori.

3.3. La riflessione metalinguistica come strumento di recupero

La riflessione metalinguistica implica la riflessione sulla lingua e l'analisi consapevole del suo funzionamento. Titone (1973:34) ci ricorda che *“l'intuizione linguistica deve essere guidata dalla riflessione”*. Senza questo passaggio, l'apprendente rischia di rimanere intrappolato in risposte automatiche.

Nei corsi di italiano in Algeria, questa riflessione può assumere la forma di esercizi comparativi:

Identificare strutture comuni tra arabo, francese e italiano;

Formulare ipotesi sulle differenze di significato;

Verificare queste ipotesi in vari contesti.

Questo tipo di attività favorisce lo sviluppo di competenze metacognitive, che rafforzano l'apprendente. L'allievo non si limita più a imitare: capisce perché una forma è corretta o scorretta e sa spiegarlo.

3.4. Verso una pedagogia della prossimità ragionata

Il concetto di pedagogia della prossimità ragionata nasce dalla volontà di trasformare la somiglianza tra le lingue non in un ostacolo, ma in una risorsa cognitiva e metodologica. Questo approccio, sostenuto in particolare da Balboni (2012) e Doyé (2005), si basa sull'idea che la prossimità linguistica, lungi dall'essere una 'trappola della facilità', possa diventare un motore di apprendimento se sfruttata con metodo e attenzione.

Nel contesto algerino, questa pedagogia si rivela particolarmente rilevante. Gli studenti arrivano nelle classi di italiano con una solida padronanza del francese, acquisita durante il percorso scolastico, e una sensibilità linguistica sviluppata attraverso la coesistenza di arabo dialettale, arabo standard e talvolta tamazight. Questo ambiente multilingue li predispone naturalmente al confronto, alla flessibilità cognitiva e all'osservazione delle regolarità tra i sistemi linguistici. L'obiettivo, quindi, è quello di canalizzare queste capacità piuttosto che ignorarle. In termini pratici, la pedagogia della prossimità ragionata si basa su diversi principi fondamentali:

la valorizzazione delle somiglianze linguistiche.

Gli insegnanti possono incoraggiare gli studenti a identificare le somiglianze tra francese e italiano, in particolare a livello morfologico *azione/action*, *cultura/culture*, sintattico (ordine delle parole) e lessicale (parole trasparenti). Questo riconoscimento rassicura gli studenti e rafforza la loro motivazione, poiché dà loro un senso di rapido progresso.

Spiegare le differenze

Una volta acquisita la sicurezza, diventa essenziale evidenziare le differenze semantiche e culturali: *attuale* non significa *actuel* ma *contemporaneo*, *camera* non significa *camera* ma *chambre*, *libreria* non significa *librerie* ma *biblioteca*...ecc. Questi contrasti devono essere spiegati e illustrati nel loro contesto d'uso per sviluppare la consapevolezza pragmatica degli studenti.

Confronto ragionato tra lingue

Questo approccio mira a sviluppare il pensiero metalinguistico. Gli studenti non osservano più le lingue isolatamente, ma ne considerano le relazioni. Esercizi che prevedono il confronto parallelo, la traduzione contrastiva o l'analisi di corpora bilingui aiutano a identificare punti in comune e aree di divergenza.

Rivalutare gli errori

Nella pedagogia tradizionale, gli errori sono spesso visti come difetti da correggere. Nella pedagogia della prossimità ragionata, diventano indicatori cognitivi: rivelano il processo intellettuale dell'apprendente. Diadori (2015: 112) ci ricorda a questo proposito che “*ogni errore è una finestra sulla lingua, non una barriera*”. Analizzando gli errori, gli studenti comprendono la logica interna della lingua italiana e imparano a controllare il proprio trasferimento linguistico.

Integrare la dimensione interculturale.

Le somiglianze lessicali spesso mascherano le differenze culturali. Confrontando la realtà italiana e quella algerina, gli studenti sviluppano una competenza interculturale essenziale per una comunicazione autentica. Ad esempio, comprendere le espressioni di cortesia italiane (*buongiorno*, *permesso*, *arrivederci*) richiede l'integrazione dei codici sociali sottostanti, che sono spesso diversi da quelli delle culture araba o francofona.

In questa prospettiva, l'aula di italiano diventa un laboratorio multilingue in cui le lingue non si escludono a vicenda, ma dialogano. L'insegnante funge da mediatore tra i sistemi linguistici, guidando gli studenti verso una comprensione consapevole e riflessiva.

Un approccio di questo tipo permette agli studenti di andare oltre il semplice apprendimento linguistico per costruire una competenza multilingue integrata, basata sul confronto, sulla curiosità e sulla consapevolezza delle interferenze linguistiche. Vedovelli (2014:87) riassume questa idea affermando che *“la didattica delle lingue affini deve insegnare a vedere le differenze dentro la somiglianza”*.

Applicata al contesto algerino, questa pedagogia porta a un duplice vantaggio: facilita l'apprendimento dell'italiano grazie al capitale linguistico esistente e sviluppa un atteggiamento riflessivo che lo studente può trasferire ad altre lingue. Contribuisce così all'emergere di una cultura linguistica pluralistica, aperta e consapevole delle interconnessioni tra lingue e culture.

3.5. Tra interferenza e competenza multilingue

I fenomeni di trasferimento e interferenza osservati tra gli studenti algerini esemplificano le dinamiche del contatto linguistico. Lungi dall'essere anomalie, queste interazioni tra sistemi linguistici sono segno di un'intensa attività cognitiva e di un vivace multilinguismo.

Nel contesto dell'apprendimento dell'italiano, queste interferenze riflettono la presenza costante del francese e dell'arabo nel ragionamento linguistico degli studenti. Pertanto, uno studente potrebbe dire *Io non ho visto qualcuno* invece di *Io non ho visto nessuno* sotto l'influenza della struttura araba, che non raddoppia la negazione. Questo tipo di errore dimostra che la lingua madre continua a fungere da quadro cognitivo attraverso il quale l'apprendente interpreta altre lingue.

Tuttavia, questi fenomeni non devono essere percepiti come segni di fallimento. Al contrario, dimostrano una competenza multilingue in via di sviluppo.

Nel contesto algerino, questa competenza multilingue è una risorsa preziosa. Gli studenti passano quotidianamente da un codice linguistico all'altro: dall'arabo colloquiale al francese, a volte al tamazight e ora all'italiano. Questa costante interazione tra le lingue favorisce lo sviluppo di un'agilità cognitiva e di una flessibilità comunicativa che gli insegnanti possono sfruttare.

Riconoscere e valorizzare questa competenza è una sfida importante per l'insegnamento delle lingue. Piuttosto che cercare di “purificare” la lingua italiana da ogni influenza, l'obiettivo è formare parlanti multilingue consapevoli, capaci di usare le proprie lingue in modo complementare. Come sottolineano Coste, Moore e Zarate (2009:17), la competenza multilingue è un continuum: gli studenti non possiedono diverse lingue separate, ma piuttosto un unico repertorio in cui ogni lingua svolge una funzione diversa.

Pertanto, l'insegnamento dell'italiano in Algeria non dovrebbe mirare alla perfezione monolingue, ma alla coesistenza armoniosa delle lingue. Il ruolo dell'insegnante è quello di aiutare gli studenti a riconoscere i meccanismi di interferenza, a controllarli e a utilizzarli come motore della riflessione linguistica.

Questo approccio trasforma il rapporto con la lingua: imparare l'italiano non significa più semplicemente acquisire competenza comunicativa, ma pensare alla lingua attraverso la lente delle altre lingue. Il multilinguismo diventa quindi uno spazio di arricchimento reciproco, un terreno in cui le lingue non si escludono a vicenda, ma anzi si arricchiscono a vicenda.

Interferenza e transfert, lungi dall'essere segni di debolezza, sono i segni visibili di un apprendimento attivo e intelligente. Rivelano il profondo funzionamento del cervello multilingue, capace di attivare simultaneamente diversi sistemi linguistici. In questo senso, la competenza multilingue degli studenti algerini costituisce un punto di forza cognitivo e culturale da valorizzare, non da correggere.

L'italiano, attraverso i suoi stretti legami con il francese e le sue profonde radici nella cultura mediterranea, offre un'opportunità unica per rafforzare questa consapevolezza linguistica.

Conclusione

Lo studio della stretta relazione tra francese e italiano nel contesto algerino mette in luce un fenomeno complesso: se da un lato questa affinità linguistica facilita l'acquisizione iniziale dell'italiano e rafforza la motivazione degli studenti, dall'altro può generare interferenze e falsi sinonimi che rallentano il progresso. Le somiglianze tra le lingue non sono solo ostacoli o vantaggi; costituiscono un campo di analisi e riflessione linguistica.

Sfruttando consapevolmente questa prossimità, diventa possibile trasformare questa arma a doppio taglio in una vera e propria risorsa pedagogica. L'intercomprensione, il confronto sistematico di strutture e lessico e la promozione del multilinguismo consentono agli studenti di comprendere meglio i meccanismi della lingua italiana, rafforzando al contempo la loro autonomia e capacità di pensiero critico di fronte alle insidie linguistiche.

Pertanto, l'insegnamento dell'italiano in Algeria diventa più efficace quando si basa su uno sfruttamento ragionato delle somiglianze con il francese: queste diventano allora non illusioni di significato, ma potenti strumenti per approfondire la padronanza della lingua e arricchire il capitale linguistico degli studenti.

Come riassume Balboni (2012:29), *“l’obiettivo non è evitare le interferenze, ma imparare a gestirle”*. È in questa gestione ponderata di prossimità e differenza che si costruisce la vera competenza multilingue dell'apprendente algerino che, arricchito dalle sue lingue e culture, può così trasformare la complessità del suo ambiente linguistico in una competenza multilingue armoniosa, dove ogni lingua illumina e rafforza l'altra.

Bibliografia

- Balboni, Paolo Eugenio, 2006, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino, p. 45 e p. 71.
- Balboni, Paolo Eugenio, 2012, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (2^a ed.), UTET, Torino, p. 29.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, p. 85.
- Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 17.
- Degache, Christian, 2017, *Intercompréhension et didactique des langues voisines : principes et pratiques*, Didier, Paris, p. 52.
- Diadori, Paola, 2015, *Insegnare italiano a stranieri. Lezioni di glottodidattica*, Carocci, Roma, p. 67 e p. 112.
- Doyé, Peter, 2005, *L'intercompréhension : compétence plurilingue et didactique intégrée des langues*, Didier, Paris, p. 14.
- Maspéri, Mireille, 1996, *La transparence nominale et l'apprentissage des langues romanes*, FrancoAngeli, Milano, p. 88.
- O'Malley, John Michael; Chamot, Anna Uhl, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 99.
- Oxford, Rebecca, 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Heinle & Heinle, Boston, p. 45.
- Serragiotto, Graziano, 2014, *La didattica dell'italiano a stranieri: teoria e pratica*, Cafoscarina, Venezia, p. 98 e p. 123.
- Titone, Renzo, 1973, *Psicolinguistica applicata all'insegnamento delle lingue*, Armando Editore, Roma, p. 34.
- Vedovelli, Massimo, 2010, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo*, Carocci, Roma, p. 44.
- Vedovelli, Massimo, 2014, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, p. 87.