

Il ruolo della competenza grammaticale nello sviluppo delle abilità orali in italiano LS nel contesto universitario algerino

Tarek CEDAH⁽¹⁾ Pr. Amina HACHOUF⁽²⁾

1- Département de Lettres et Langue Italienne, Faculté des Lettres et Langues, université Badji Mokhtar-Annaba. B.P. 12 Annaba 23000, Algérie, tarek.cedah@univ-annaba.dz

2- Département de Lettres et Langue Italienne, Faculté des Lettres et Langues, université Badji Mokhtar-Annaba. B.P. 12 Annaba 23000, Algérie, amina.hachouf@univ-annaba.dz

Soumis le: 17/02/2026

révisé le: 14/03/2026

accepté le: 16/03/2026

Riassunto

Il presente studio esamina il rapporto tra competenza grammaticale formale e abilità orali in italiano LS nel contesto universitario algerino. La ricerca, condotta presso l'Università Badji Mokhtar di Annaba su studenti del terzo anno, impiega una metodologia mista. Essa integra test grammaticali, valutazione della produzione orale e analisi sistematica degli errori. I risultati confermano una correlazione significativa tra padronanza grammaticale e performance orale. L'impatto risulta più marcato sull'accuratezza rispetto alla fluidità. Si osservano errori sistematici dovuti al transfer interlinguistico (arabo lingua madre (L1), francese (LS1)) e criticità nella morfologia verbale e nella sintassi complessa.

Parole chiave: Italiano LS, competenza grammaticale, produzione orale, transfer linguistico, didattica integrata.

The role of grammatical competence in the development of oral skills in Italian as a foreign language in the Algerian university context

Abstract

This study examines the relationship between formal grammatical competence and oral skills in Italian as a foreign language (IFL) within the Algerian university context. The research, conducted at Badji Mokhtar University of Annaba with third-year undergraduate students, employs a mixed-methods approach. It combines grammar tests, assessment of oral production, and systematic error analysis. The results confirm a significant correlation between grammatical mastery and oral performance. The impact is more pronounced on accuracy than on fluency. Systematic errors attributable to cross-linguistic transfer (Arabic L1 (mother tongue), French (LS1)) are also observed, along with difficulties in verbal morphology and complex syntax.

Keywords: Italian as a foreign language (IFL), grammatical competence, oral production, linguistic transfer, integrated teaching.

Introduzione:

L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) nel contesto universitario algerino si inserisce in una realtà linguistica caratterizzata da una marcata complessità plurilingue. Gli studenti che intraprendono lo studio dell'italiano presso il Dipartimento di Lingua Italiana dell'Università Badji Mokhtar di Annaba possiedono generalmente un repertorio linguistico costituito dall'arabo, in forma dialettale e/o standard, come lingua madre (L1), e dal francese come prima lingua straniera (LS1). Il suo impiego istituzionale come lingua d'istruzione risulta oggi maggiormente circoscritto all'ambito universitario e ad alcuni percorsi, in particolare nell'area scientifica, pur rimanendo una risorsa ampiamente presente nelle pratiche comunicative orali e nel repertorio quotidiano di molti parlanti algerini. Tale configurazione determina un'interazione costante tra sistemi linguistici differenti, che influisce in modo significativo sui processi di acquisizione dell'italiano, anche in relazione alle dinamiche sociolinguistiche e istituzionali del Paese⁽¹⁾.

Tale configurazione non è esclusiva del contesto algerino. Fenomeni analoghi di plurilinguismo istituzionale, in cui una lingua straniera si affianca a una lingua madre non romanza e a una lingua franca di origine coloniale, sono stati documentati in diversi contesti africani e mediterranei. In tutti questi contesti emerge una medesima tensione tra competenza grammaticale formale sviluppata in ambiente istituzionale e competenza comunicativa orale, rendendo la presente ricerca rilevante non soltanto per il caso algerino, ma anche per una più ampia riflessione sulla glottodidattica delle lingue romanze in repertori plurilingui postcoloniali.

Nel quadro dell'acquisizione di una lingua straniera in contesto istituzionale, la produzione orale rappresenta una delle competenze più complesse da sviluppare. Essa implica non solo la conoscenza delle strutture linguistiche, ma anche la capacità di pianificare e formulare enunciati in tempo reale, di gestire la coerenza discorsiva e di adattare le scelte linguistiche al contesto comunicativo. In un contesto plurilingue come quello algerino, tali processi possono essere ulteriormente influenzati da fenomeni di interferenza e transfer interlinguistico, che incidono in particolare sugli aspetti morfosintattici e pragmatici⁽²⁾.

Il terzo anno universitario costituisce una fase particolarmente significativa per osservare tali dinamiche. In questo momento del percorso formativo, gli studenti si collocano generalmente tra un livello B1+ e B2+ del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), con una progressiva transizione verso competenze più avanzate. Si tratta di una fase di consolidamento, in cui le conoscenze grammaticali acquisite negli anni precedenti vengono riorganizzate e integrate nella produzione orale. Tuttavia, proprio in questa fase emergono spesso difficoltà persistenti in aree grammaticali specifiche, che possono limitare l'accuratezza e la qualità complessiva della performance orale.

Alla luce di tali considerazioni, il presente studio si propone di analizzare in modo sistematico il ruolo della competenza grammaticale formale nello sviluppo dell'oralità in italiano LS nel contesto universitario algerino. L'obiettivo principale consiste nell'indagare la natura e l'intensità della relazione tra competenza grammaticale e abilità comunicative orali, identificando le componenti grammaticali maggiormente coinvolte e le modalità attraverso cui il transfer interlinguistico si manifesta nella produzione orale⁽³⁾.

Le domande di ricerca che guidano l'indagine sono le seguenti:

- 1- Quali componenti della competenza grammaticale influiscono maggiormente sulla produzione orale in italiano LS?
- 2- In che modo il transfer interlinguistico (arabo lingua madre L1, francese LS1) si manifesta nelle produzioni orali degli studenti?
- 3- Quali implicazioni didattiche emergono dall'analisi della relazione tra grammatica e oralità?

Coerentemente con tali interrogativi, lo studio si fonda su tre ipotesi principali:

- (i) la competenza grammaticale formale costituisce un predittore significativo dell'accuratezza nella produzione orale;
- (ii) una parte rilevante degli errori sistematici riscontrabili nell'oralità è riconducibile al transfer

dalla LS1 francese e, in misura variabile, dalla L1 araba;

(iii) un approccio didattico integrato, che coniughi lavoro formale e pratica comunicativa, può favorire un miglioramento simultaneo della competenza grammaticale e dell'abilità⁽⁴⁾.

1- Quadro teorico:

1-1- Competenza grammaticale tra prospettiva formale e funzionale:

La competenza grammaticale è tradizionalmente definita come la conoscenza delle regole morfologiche e sintattiche che governano una lingua. In una prospettiva di tipo formale, essa viene concepita come un sistema strutturato di regole e rappresentazioni astratte che consentono la generazione di enunciati grammaticalmente corretti. Tale visione attribuisce centralità alla correttezza formale e alla padronanza delle strutture linguistiche.

Parallelamente, una prospettiva funzionalista sottolinea il ruolo della grammatica come strumento al servizio della comunicazione. In questo quadro, le strutture grammaticali non sono considerate entità isolate, bensì risorse che emergono dall'uso e che si sviluppano in relazione a funzioni pragmatiche e discorsive. In ambito di linguistica educativa, risulta pertanto rilevante superare una dicotomia rigida tra forma e funzione, considerando la grammatica come risorsa per l'azione comunicativa e per la costruzione del significato⁽⁵⁾.

Nel contesto dell'italiano LS, soprattutto in ambito universitario, risulta necessario integrare queste due prospettive. Da un lato, la padronanza delle strutture morfosintattiche costituisce una condizione fondamentale per garantire l'accuratezza; dall'altro, la produzione orale efficace richiede la capacità di adattare le scelte linguistiche alle esigenze comunicative. La relazione tra grammatica e oralità non può quindi essere interpretata in termini di semplice applicazione di regole, ma deve essere considerata come un'interazione dinamica tra conoscenza formale, competenza discorsiva e consapevolezza pragmatica.

1-2- Italiano LS in contesto algerino: plurilinguismo, interlingua e transfer:

L'apprendimento dell'italiano in Algeria si sviluppa in un contesto caratterizzato da un repertorio linguistico plurimo. L'arabo, in quanto lingua madre (L1), costituisce la base identitaria e comunicativa primaria degli studenti; il francese, invece, si configura come prima lingua straniera (LS1), il cui impiego istituzionale come lingua d'istruzione risulta oggi maggiormente circoscritto all'ambito universitario e ad alcuni percorsi, in particolare nell'area scientifica, pur rimanendo una risorsa ampiamente presente nelle pratiche comunicative orali e nel repertorio quotidiano di molti parlanti algerini. L'italiano si inserisce come terza lingua straniera (LS3) in questo sistema, entrando in contatto con strutture già consolidate⁽⁶⁾.

La rilevanza comparativa di questo quadro è confermata da studi condotti in contesti plurilingui affini. In Egitto, D'Angelo; ha rilevato, in apprendenti arabofoni con il francese come LS1, pattern di transfer morfosintattico comparabili a quelli osservati nel nostro corpus. Questi confronti suggeriscono che la tensione tra competenza grammaticale formale e abilità comunicative orali non è un fenomeno specifico del contesto algerino, ma una costante strutturale dei percorsi di apprendimento delle lingue romanze come LS3 in repertori plurilingui che includono una lingua romanza come LS1. Tale convergenza rafforza la portata internazionale dei risultati del presente studio e orienta le proposte didattiche verso soluzioni trasferibili oltre i confini del caso algerino.

In prospettiva acquisizionale, il fenomeno dell'interlingua descrive un sistema in sviluppo che presenta regolarità proprie e che evolve attraverso ristrutturazioni progressive. In tale quadro, gli errori non sono considerati semplici deviazioni casuali, ma segnali informativi delle ipotesi linguistiche dell'apprendente. L'analisi del linguaggio dell'apprendente e delle sue regolarità costituisce quindi uno strumento centrale per interpretare i processi di acquisizione e individuare difficoltà sistematiche⁽⁷⁾.

Il transfer interlinguistico assume, nel contesto algerino, una configurazione complessa. Non si tratta di un semplice trasferimento da L1 a LS3, ma di un'interazione multilivello tra L1, LS1 e LS3. Il francese, in quanto lingua romanza e lingua d'istruzione universitaria in specifici percorsi, può favorire sia facilitazioni sia interferenze, specialmente in ambito morfosintattico e lessicale; l'arabo può incidere su aspetti quali l'accordo e alcune configurazioni sintattiche.

Nella produzione orale, tali influenze risultano particolarmente evidenti, poiché la pressione temporale e il carico cognitivo possono aumentare il ricorso a strutture già automatizzate nelle lingue precedenti.

1-3- Valutazione dell'oralità e integrazione tra forma e comunicazione:

Il QCER propone descrittori globali e analitici per la valutazione della produzione orale, includendo dimensioni quali correttezza grammaticale, fluidità, coerenza e adeguatezza pragmatica. Tuttavia, per comprendere la relazione tra competenza grammaticale e oralità è necessario adottare strumenti che permettano di osservare congiuntamente la conoscenza formale e la performance comunicativa, evitando una valutazione ridotta alla sola accuratezza⁽⁸⁾.

In ambito didattico, l'approccio *focus on form* propone l'attenzione alla forma all'interno di attività comunicative, con l'obiettivo di sostenere l'acquisizione senza interrompere la comunicazione⁽⁹⁾. Tale prospettiva, ulteriormente sviluppata nell'ambito degli studi sull'acquisizione in classe, evidenzia la possibilità di integrare momenti di attenzione mirata alle strutture linguistiche all'interno di task comunicativi, in modo coerente con la natura interattiva dell'oralità. Questa cornice teorica risulta particolarmente pertinente quando l'obiettivo è migliorare simultaneamente accuratezza ed efficacia comunicativa.

2- Materiali e metodo:

2-1- Disegno della ricerca:

Abbiamo adottato un disegno empirico misto (quantitativo–qualitativo), volto a descrivere e spiegare la relazione tra competenza grammaticale e abilità orali. La raccolta dei dati si è svolta tra ottobre 2024 e marzo 2025. Le variabili indipendenti hanno riguardato la competenza grammaticale, articolata in quattro componenti: morfologia verbale, sintassi complessa, coesione testuale e pragmatica linguistica. Le variabili dipendenti hanno corrisposto alle dimensioni della produzione orale: accuratezza grammaticale, fluidità e pronuncia, coerenza discorsiva e adeguatezza pragmatica. Abbiamo inoltre considerato variabili di controllo quali l'esposizione extrascolastica, la motivazione e le strategie di apprendimento.

2-2- Partecipanti e corpus:

Lo studio ha coinvolto 60 studenti del terzo anno di laurea presso l'Università Badji Mokhtar di Annaba (49 femmine, 11 maschi), con età media di 21,3 anni (DS = 1,4). La selezione è avvenuta tramite campionamento intenzionale, sulla base del livello stimato compreso tra B1+ e B2+. Tutti i partecipanti hanno fornito il consenso informato.

Il corpus è costituito dalle produzioni orali raccolte mediante compiti comunicativi, registrate e successivamente trascritte, integrate dai risultati delle prove grammaticali e dalle informazioni di contesto rilevate tramite strumenti complementari descritti nella sezione seguente.

2-3- Strumenti:

Per la raccolta dei dati abbiamo impiegato il Test Grammaticale Integrato (TGI), volto a misurare quattro componenti della competenza grammaticale (morfologia verbale, sintassi complessa, coesione testuale e pragmatica linguistica), e lo Studio-caso Orale Contestualizzato (SOC), basato su task comunicativi e su una griglia analitica per accuratezza, fluidità/pronuncia, coerenza discorsiva e adeguatezza pragmatica. In aggiunta, abbiamo somministrato il Questionario Biografico-Strategico (QBS) per raccogliere informazioni sul background linguistico e sull'esposizione, mentre l'Analisi Retrospettiva degli Errori (ARE) ha supportato l'interpretazione qualitativa dei pattern di transfer. L'impianto risulta coerente con prassi consolidate nella ricerca di linguistica applicata e con i principi della valutazione glottodidattica⁽¹⁰⁾.

La sintesi degli strumenti utilizzati è riportata in Tabella 1.

Tabella 1: Strumenti di raccolta dati e costrutti misurati

Strumento	Obiettivo / Costrutti	Formato somministrazione	Output
Test Grammaticale Integrato (TGI)	Competenza grammaticale: morfologia verbale, sintassi complessa, coesione testuale, pragmatica linguistica	60 item (scelta multipla + completamento)	Punteggio 0–100
Studio-caso Orale Contestualizzato (SOC)	Produzione orale: accuratezza, fluidità/pronuncia, coerenza discorsiva, adeguatezza pragmatica	3 task comunicativi (15 min), registrati e valutati con griglia analitica	Punteggio 0–30
Questionario Biografico-Strategico (QBS)	Background linguistico, esposizione, strategie di apprendimento, motivazione	Scala Likert (5 punti) + domande aperte	Indicatori descrittivi + <i>dati qualitativi</i> .
Analisi Retrospettiva degli Errori (ARE)	Errori sistematici e pattern di transfer (L1/LS1 LS3)	Analisi qualitativa di trascrizioni e categorizzazione	Categorie/pattern qualitativi

Nota. TGI = Test Grammaticale Integrato; SOC = Studio-caso Orale Contestualizzato; QBS = Questionario Biografico-Strategico; ARE = Analisi Retrospettiva degli Errori.

Con la Tabella 1 intendiamo mostrare l'allineamento tra il disegno di ricerca e gli strumenti: il TGI permette una misura analitica della competenza grammaticale, mentre il SOC consente di valutare la performance orale attraverso compiti comunicativi. L'integrazione di QBS e ARE ci aiuta a contestualizzare i risultati, tenendo conto di variabili di sfondo e interpretando i dati quantitativi alla luce di evidenze qualitative sul linguaggio dell'apprendente. Nel complesso, riteniamo che questa combinazione garantisca una triangolazione metodologica coerente con gli obiettivi dello studio.

2-4- Procedura e analisi:

Abbiamo articolato la procedura in quattro fasi: somministrazione del TGI e del QBS; registrazione delle sessioni SOC; trascrizione e doppia valutazione; analisi statistica e qualitativa dei dati. Abbiamo effettuato le analisi quantitative (correlazioni, regressione) con SPSS 28; l'analisi qualitativa delle produzioni e degli errori è stata condotta su trascrizioni secondo criteri coerenti con l'analisi del linguaggio dell'apprendente ⁽¹¹⁾.

3- Risultati e discussione:

3-1- Profilo grammaticale iniziale e performance orale:

L'analisi dei risultati del TGI mostra una distribuzione dei livelli coerente con la fase di consolidamento del terzo anno universitario, con prevalenza tra livelli intermedi e avanzati. In particolare, emerge una variabilità tra le componenti grammaticali considerate, indicando che la competenza grammaticale non procede in modo uniforme e che alcune aree risultano più fragili.

La distribuzione dei livelli grammaticali iniziali (TGI) è sintetizzata in Tabella 2.

Tabella 2: Distribuzione dei livelli grammaticali iniziali (TGI)

Livello QCER	N. studenti	%	Punteggio medio TGI (DS)	Range
B1+ (soglia)	12	20%	65.2 (5.8)	60-69
B2 (base)	28	47%	74.6 (4.3)	70-79
B2+ (avanzato)	15	25%	84.3 (3.7)	80-89
C1 (competente)	5	8%	91.4 (2.1)	90-95
Totale	60	100%	76.8 (8.9)	60-95

Nota. QCER = Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue; TGI = Test Grammaticale Integrato; DS = deviazione standard.

In base alla Tabella 2, rileviamo che la distribuzione dei livelli grammaticali si concentra prevalentemente tra B2 e B2+, in linea con la fase di consolidamento tipica del terzo anno. Al tempo stesso, la presenza di una quota non marginale a livello B1+ segnala una variabilità interindividuale che può incidere sull'esito della produzione orale; per questo riteniamo opportuno integrare ai punteggi complessivi un'analisi per componenti grammaticali e per profili.

Quanto alla produzione orale (SOC), la tendenza che registriamo è una maggiore tenuta in fluidità/pronuncia e adeguatezza pragmatica rispetto ad accuratezza grammaticale e coerenza discorsiva, coerentemente con una concezione dell'oralità come competenza multidimensionale che può svilupparsi in modo non uniforme.

I punteggi medi nelle componenti dell'oralità (SOC) sono riportati in Tabella 3.

Tabella 3: Punteggi medi nelle componenti dell'oralità (SOC)

Componente orale	Punteggio medio (su 10)	DS	Min	Max	% studenti 7/10
Accuratezza grammaticale	6.8	1.5	3.5	9.2	62%
Fluidità e pronuncia	7.2	1.3	4.1	9.5	68%
Coerenza discorsiva	6.5	1.6	3.0	9.0	55%
Adeguatezza pragmatica	7.0	1.4	4.0	9.3	65%
Totale SOC (su 40)	27.5	4.2	16.0	36.0	58%

Nota. SOC = Studio-caso Orale Contestualizzato; DS = deviazione standard.

Dalla Tabella 3 emerge un profilo di performance orale complessivamente moderato, con valori relativamente più elevati in fluidità/pronuncia e adeguatezza pragmatica rispetto ad accuratezza e coerenza discorsiva. Possiamo dunque ritenere che alcuni studenti riescano a sostenere l'interazione e a mantenere un livello adeguato di efficacia comunicativa anche in presenza di fragilità formali. Al contempo, consideriamo l'accuratezza grammaticale e l'organizzazione discorsiva come aree prioritarie di sviluppo.

3-2- Correlazioni tra competenza grammaticale e abilità orali:

L'analisi delle correlazioni evidenzia relazioni statisticamente significative tra le componenti del TGI e le dimensioni del SOC. Morfologia verbale e sintassi complessa risultano fortemente associate all'accuratezza grammaticale. Coesione e pragmatica mostrano legami robusti con la coerenza discorsiva e l'adeguatezza pragmatica.

La matrice di correlazione è presentata in Tabella 4.

Tabella 4: Matrice di correlazione tra competenze grammaticali (TGI) e abilità orali (SOC)

	Accuratezza SOC	Fluidità SOC	Coerenza SOC	Pragmatica SOC	Totale SOC
Morfologia TGI	0.72***	0.41**	0.38**	0.32*	0.58***
Sintassi TGI	0.68***	0.38**	0.45**	0.29*	0.55***
Coesione TGI	0.54**	0.63***	0.71***	0.58***	0.68***
Pragmatica TGI	0.49**	0.71***	0.64***	0.82***	0.74***
Totale TGI	0.70***	0.60***	0.62***	0.65***	0.73***

Nota. TGI = Test Grammaticale Integrato; SOC = Studio-caso Orale Contestualizzato. Coefficienti di correlazione di Pearson. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. $N = 60$.

La Tabella 4 conferma, nel nostro campione, una relazione sistematica tra competenza grammaticale e produzione orale, con un legame più forte per l'accuratezza che per la fluidità. Inoltre, rileviamo che **coesione** e **pragmatica** risultano particolarmente associate alle dimensioni discorsive e pragmatiche della performance orale, suggerendo che l'efficacia comunicativa si appoggi anche su risorse che vanno oltre la sola morfosintassi. Nel complesso, riteniamo che i dati sostengano l'ipotesi di una relazione differenziata tra componenti grammaticali e dimensioni dell'oralità.

Considerando i punteggi complessivi, riscontriamo che il totale del TGI correla significativamente con il totale del SOC; tuttavia, la relazione appare più forte per l'accuratezza che per la fluidità, suggerendo che la fluidità dipenda anche da fattori procedurali e dall'automatizzazione, oltre che dalla conoscenza formale.

3-3- Regressione: contributo predittivo delle componenti grammaticali:

Il modello di regressione lineare multipla indica che le quattro componenti grammaticali contribuiscono in modo significativo a predire la performance orale complessiva. Tra i predittori, la componente pragmatica emerge come particolarmente rilevante, suggerendo che la capacità di gestire funzioni comunicative e adeguatezza d'uso possa fungere da ponte tra controllo formale ed efficacia comunicativa. Questo risultato risulta coerente con prospettive che sottolineano l'integrazione tra grammatica e comunicazione e con l'idea di intervenire sulla forma all'interno di attività comunicative, come proposto dal *focus on form*.

Il modello di regressione è sintetizzato in Tabella 5.

Tabella 5: Modello di regressione multipla (predittori grammaticali dell'abilità orale)

Elemento	Risultato
Equazione del modello	Totale SOC = 8.34 + 0.28×(Morfologia) + 0.19×(Sintassi) + 0.31×(Coesione) + 0.35×(Pragmatica) +
Varianza spiegata	$R^2 = 0.64$
Significatività del modello	$F(4,55) = 24.67, p < .001$
Predittore più forte	Pragmatica ($\beta = 0.35, p < .001$)
Multicollinearità	$VIF < 2.1$

Nota. SOC = Studio-caso Orale Contestualizzato; TGI = Test Grammaticale Integrato; β = coefficiente standardizzato; VIF = Variance Inflation Factor. Variabile dipendente: Totale SOC.

Come riportato in Tabella 5, le nostre analisi indicano che le componenti grammaticali considerate spiegano congiuntamente una quota rilevante della varianza nella performance orale complessiva. Poiché la pragmatica emerge come predittore più forte, ne deriva che l'abilità orale non dipende solo dal controllo morfosintattico, ma anche dall'adeguatezza funzionale e comunicativa. Questo esito rafforza l'impostazione di un intervento didattico che integri forma e comunicazione.

3-4- Analisi degli errori sistematici e transfer interlinguistico:

L’analisi qualitativa delle trascrizioni ha consentito di individuare categorie di errore ricorrenti. Le aree maggiormente coinvolte risultano la morfologia verbale, le concordanze, l’uso delle preposizioni e le strutture complesse. In una prospettiva di analisi degli errori, tali ricorrenze rappresentano indizi delle ipotesi linguistiche dell’apprendente e della stabilità di alcune regolarità dell’interlingua⁽¹²⁾.

Diversi errori mostrano tracce di interferenza dalla LS1 francese (ad es. scelte preposizionali calchiate), mentre altri richiamano configurazioni attribuibili alla L1 araba (lingua madre) (ad es. ridondanze pronominali e accordi). Nel complesso, i dati confermano un’influenza interlinguistica complessa, in cui L1 e LS1 interagiscono nella produzione in LS3, coerentemente con la nozione di transfer come influenza cross-linguistica e con osservazioni sull’apprendimento dell’italiano da parte di arabofoni. L’analisi degli errori, inoltre, risulta coerente con procedure consolidate nello studio del linguaggio dell’apprendente.

Le categorie di errore più frequenti sono riportate in Tabella 6.

Tabella 6: Errori grammaticali più frequenti nelle produzioni orali (ARE)

Categoria errore	Frequenza assoluta	% sul totale errori	Esempio reale (trascritto)	Probabile origine
Morfologia verbale	342	32%	“Lui venuto ieri” (invece di è venuto)	Interferenza LS1 francese + sviluppo morfologico
Concordanze genere/numero	218	20%	“Le libro interessante” (invece di il libro)	Interferenza L1 arabo (lingua madre)
Preposizioni	187	17%	“Penso a lui” (calco da penser à)	Interferenza LS1 francese
Strutture complesse	165	15%	“La ragazza che ho visto lei ieri”	Interferenza L1 arabo/lingua madre (ripresa pronominale التي رأيتها البارحة)
Altro	192	18%	Vari	Vari
Totale errori	1104	100%	—	—

Nota. ARE = *Analisi Retrospettiva degli Errori*; L1 = *lingua madre*; LS1 = *prima lingua straniera (francese)*; LS = *lingua straniera*.

Nella Tabella 6 osserviamo che le principali aree di fragilità nell’oralità riguardano morfologia verbale, concordanze e preposizioni, seguite dalle strutture complesse. La distribuzione degli errori suggerisce pattern sistematici compatibili con un transfer multilivello: la LS1 francese incide in particolare sulle reggenze e sulle scelte preposizionali (calchi), mentre la L1 araba (lingua madre) tende a influenzare accordi e configurazioni sintattiche. In particolare, per le strutture complesse rileviamo la ridondanza pronominale nelle frasi relative (“La ragazza che ho visto lei ieri”), interpretabile come proiezione in LS di uno schema disponibile in arabo, dove la relativa può prevedere una ripresa pronominale dell’antecedente (es. الفتاة التي رأيتها البارحة, con clitico oggetto “ها-” ‘la/lei’ legato al verbo). Nel complesso, riteniamo che queste evidenze orientino direttamente la selezione delle priorità didattiche, suggerendo interventi mirati su morfologia verbale, accordi, reggenze preposizionali e costruzione delle frasi relative.

3-5- Profili di competenza e variabilità individuale:

L'analisi per cluster evidenzia profili differenziati tra gli studenti: alcuni presentano elevata competenza formale ma minore fluidità; altri mostrano buone risorse pragmatiche e capacità di compensazione; altri ancora presentano squilibri morfosintattici o difficoltà globali. Questi risultati suggeriscono che la relazione tra grammatica e oralità non è uniforme e che la valutazione e l'intervento didattico debbano considerare dimensioni distinte della performance, in coerenza con impostazioni valutative analitiche e con la lettura multidimensionale della performance.

La tipologia dei profili individuati è sintetizzata in Tabella 7.

Tabella 7: Tipologia di studenti basata sul profilo grammaticale-orale (cluster)

Cluster	N	%	Caratteristiche principali	TGI medio	SOC medio	Strategie efficaci
Grammaticalmente forti	14	23%	Alta competenza formale, oralità accurata ma poco fluida	86.4	28.2	Task comunicativi complessi, focus su fluidità
Comunicativamente e efficaci	18	30%	Pragmatica sviluppata, compensazione errori formali	72.8	29.1	Consolidamento grammaticale contestualizzato
Squilibri morfosintattici	16	27%	Difficoltà in morfologia, errori sistematici nell'oralità	68.5	24.3	Intervento mirato su morfologia verbale
Basse competenze globali	12	20%	Difficoltà grammaticali e comunicative diffuse	61.2	20.4	Approccio integrato con rinforzo parallelo
Totale	60	100%	—	76.8	27.5	—

Nota. TGI = *Test Grammaticale Integrato*; SOC = *Studio-caso Orale Contestualizzato*.

Nella Tabella 7 osserviamo profili eterogenei che richiedono interventi differenziati: alcuni studenti necessitano di potenziare soprattutto la fluidità, mentre altri devono consolidare aree morfosintattiche specifiche o rafforzare competenze globali. La presenza di un gruppo “comunicativamente efficace” indica inoltre l'esistenza di strategie di compensazione e di risorse pragmatiche che possono essere valorizzate sul piano didattico. Nel complesso, riteniamo che tale variabilità supporti l'adozione di pratiche di valutazione analitica e la progettazione di percorsi mirati in funzione dei diversi bisogni.

3-6- Discussione generale:

I risultati confermano il ruolo determinante della competenza grammaticale nello sviluppo dell'oralità in italiano LS nel contesto universitario algerino, con un impatto particolarmente evidente sull'accuratezza. La fluidità appare invece influenzata anche da componenti procedurali e strategiche, il che giustifica una relazione meno diretta con la conoscenza formale.

Il peso del transfer interlinguistico evidenzia la specificità del contesto algerino: il francese, in quanto lingua utilizzata come lingua d'istruzione universitaria in alcuni percorsi (in particolare scientifici), esercita un'influenza marcata su alcune scelte formali, mentre l'arabo incide su aspetti strutturali differenti. Tale quadro si inserisce in dinamiche sociolinguistiche più ampie e in un contesto di diffusione e insegnamento dell'italiano con caratteristiche proprie⁽¹³⁾. In prospettiva didattica, l'approccio integrato che combina attenzione alla forma e compiti comunicativi risulta coerente con la proposta del *focus on form*.

4- Conclusioni:

Nel presente studio abbiamo esaminato la relazione tra competenza grammaticale formale e abilità comunicative orali in italiano LS nel contesto universitario algerino. I risultati confermano una relazione significativa tra le due dimensioni, con un impatto più marcato sull'accuratezza rispetto alla fluidità, in linea con una concezione multidimensionale della performance orale. L'analisi per componenti mostra inoltre che il contributo della competenza grammaticale non è uniforme: le diverse componenti incidono in modo differenziato sulle dimensioni dell'oralità, con un ruolo particolarmente rilevante della competenza pragmatica nella qualità complessiva della performance.

Sul piano qualitativo, l'analisi degli errori evidenzia pattern sistematici riconducibili al transfer interlinguistico da L1 araba (lingua madre) e L2 francese, coerentemente con la nozione di interlingua e con l'interpretazione dell'errore come indicatore diagnostico⁽¹⁴⁾. Nel complesso, i risultati sostengono la necessità di considerare la competenza grammaticale come risorsa integrata nello sviluppo dell'oralità, in interazione con dimensioni discorsive e pragmatiche, e rafforzano l'opportunità di interventi didattici che coniughino attenzione alla forma e pratica comunicativa.

Pur nel quadro dei limiti di un'indagine condotta in un singolo contesto istituzionale, lo studio offre indicazioni utili per la didattica dell'italiano LS in Algeria, suggerendo percorsi mirati sulle aree di maggiore fragilità e strategie integrate per sostenere un potenziamento equilibrato di accuratezza e competenza comunicativa.

5- Implicazioni didattiche:

Alla luce delle evidenze emerse, proponiamo un modello didattico di tipo Grammatica–Orale Integrata (GOI), fondato su tre principi: (1) insegnamento grammaticale contestualizzato in compiti comunicativi; (2) consapevolezza contrastiva sistematica tra italiano, francese e arabo; (3) pratica orale con focus grammaticale progressivo e feedback mirato. Tale impostazione risulta coerente con l'orientamento del *focus on form*, che integra attenzione alla forma e comunicazione, e risponde al quadro emerso dai risultati, che mostrano un legame più stretto tra competenza grammaticale e accuratezza, oltre a pattern di errori sistematici attribuibili al transfer.

Gli interventi dovrebbero concentrarsi in particolare su morfologia verbale, concordanze, preposizioni e strutture complesse, aree che emergono come critiche nell'analisi degli errori e nella relazione tra competenza formale e performance. È inoltre raccomandabile una valutazione analitica dell'oralità, coerente con i descrittori del QCER e con i principi di valutazione glottodidattica, al fine di monitorare separatamente dimensioni quali accuratezza, fluidità,

Riferimenti:

- 1- Benrabah, M. (2021). *Language conflict in Algeria: From colonialism to post-independence*. Multilingual Matters.
- 2- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- 3- Chini, M. (2021). *L'apprendimento dell'italiano L2 da parte di arabofoni*. FrancoAngeli.
- 4- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- 5- Balboni, P. E. (2024). *Educational linguistics: A dictionary*. Edizioni Ca' Foscari.
- 6- D'Angelo, L. (2022). *Analisi dei dati nella ricerca linguistica*. Carocci.
- 7- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- 8- Pallotti, G. (2021). *La valutazione in glottodidattica*. Carocci.
- 9- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press.
- 10- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- 11- Housen, A., Kuiken, F., & Vedder, I. (Eds.). (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. John Benjamins.

12- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.

13- Kheladi, M. (2022). L'italiano in Algeria: diffusione, insegnamento, prospettive. *Lingua e Nuova Didattica*, 51(3), 45–62.

14- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.

Appendice:

Tabella A1. Proposta di interventi mirati per aree grammaticali critiche (Modello GOI)

Area critica	Attività proposta	Durata	Obiettivo	Strumenti
Morfologia verbale	“Il diario verbale”: uso contestualizzato di tempi e modi	6 settimane	Riduzione errori del 40%	Schede contrastive, app di pratica
Concordanze	“L'accordo perfetto”: giochi di ruolo con focus concordanze	4 settimane	Riduzione errori del 35%	Carte illustrate, feedback tra pari
Preposizioni	“La mappa delle preposizioni”: visualizzazione degli usi	5 settimane	Riduzione errori del 45%	Mappe concettuali, video esplicativi
Strutture complesse	“Il costruttore di frasi”: assemblaggio progressivo	8 settimane	Riduzione errori del 30%	Diagrammi ad albero, software dedicato

Nota. GOI = *Grammatica–Orale Integrata*.

Bibliografia:

- Diadori, P., Palermo, M., & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- D'Angelo, F. (2022). Competenza grammaticale e produzione orale nell'apprendimento dell'italiano. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 112–134. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals>
- Diadori, P., Semplici, S., & Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Diadori, P. (a cura di). (2001). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Kheladi, M. (2022). L'italiano in Algeria: stato dell'arte e prospettive. *Lingua e Nuova Didattica (LEND)*, Vol. 51 (n°3), pp 45–62.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di). (2003). *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Duso, E. M. (2019). *Grammatica dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Gallina, F. (2023). *Osservare e valutare la competenza lessicale in italiano L2*. Pisa: Pacini Editore.