

AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE: PER UNA RICOSTRUZIONE RIFLESSIVA DEGLI ITINERARI ESISTENZIALI E PROFESSIONALI DEGLI INSEGNANTI

Nicole Blondeau¹, Eleonora Salvadori²

Poiché il tema centrale di questa monografia della rivista *Italiano LinguaDue* è lo studio del ruolo che l'elaborazione della propria autobiografia linguistica svolge nella formazione degli insegnanti di L1 e L2, invitiamo lettori e lettrici a leggere le sei autobiografie linguistiche (AL) che si trovano dopo questo articolo. Le abbiamo scelte tra le centinaia raccolte nel corso di un itinerario pedagogico e collaborativo che ha coinvolto un gran numero di formatori per oltre un decennio³, anche nel quadro di progetti europei. Scuole, università e associazioni di diversi paesi dell'UE⁴ sono stati protagonisti di queste esperienze di cooperazione educativa, partecipando attivamente e diffondendo poi i risultati e le indicazioni pedagogiche che ne sono emerse.

Le sei AL, scritte da sei insegnanti, tre francesi e tre italiane, affrontano, in modo personale, questioni focali che ritroviamo, con diversi gradi di intensità, nelle AL di altri docenti e in quelle di tanti apprendenti: la relazione che ogni individuo intrattiene con la propria lingua (o con le proprie lingue), le sue rappresentazioni delle modalità di acquisizione delle lingue e di come queste possono influenzare i processi di insegnamento/apprendimento, l'importanza dei contesti socio-affettivi, le esperienze attraverso le quali elaboriamo l'"immaginario delle lingue" (E. Glissant).

la manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte, de la parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues (Glissant, 2010: 91)⁵.

Abbiamo iniziato gradualmente a lavorare con e sulle autobiografie linguistiche degli insegnanti, e anche su quelle degli allievi con cui interagivamo, perché le opzioni dominanti nella didattica ufficiale generalmente non inducono noi docenti di lingue (sia prime che seconde) a interrogarci sull'immagine, sulle rappresentazioni che ci siamo costruite della lingua da trasmettere (o da far acquisire). Naturalmente, le diverse fasi dell'apprendimento sono perfettamente identificate nei livelli indicati in modo compiuto dal QCER⁶. Tuttavia, nell'empiria del nostro agire in classe, siamo costrette a notare che

¹ Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis.

² Centro Educazione ai Media- Pavia.

³ Progetto KALECO (143452 – 2008- IT- KA2 MP); PLURILA 2012-1-FR1-GRU06-35650 1, IRIS 2017-1-IT02-KA201-036701

⁴ Austria, Francia, Grecia, Italia, Portogallo, Regno Unito, Romania, Spagna, Svezia,

⁵ «Il modo in cui parliamo la nostra lingua, la parliamo chiusa o aperta, la parliamo nell'ignoranza della presenza di altre lingue o nella pre-consapevolezza che altre lingue esistono e che ci influenzano anche senza che noi lo sappiamo. Non è una questione di scienza, di conoscenza delle lingue, è una questione di immaginario delle lingue» (traduzione di Eleonora Salvadori).

⁶ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

molti altri fattori entrano in gioco, difficili da individuare se non vengono riconosciuti a priori: lo status sociale che distingue ogni lingua, ciò che Bourdieu chiama «les rapports de forces linguistiques» (Bourdieu, 1964: 127), la possibilità di appropriarsene, la speranza di una loro utilità pratica nel futuro, la dimensione affettiva, l'esperienza socio-culturale del mondo in cui le lingue hanno un ruolo creativo.

Per le autrici di questo articolo, questa constatazione è il risultato di due lunghi processi formativi che si differenziano per punti di partenza, esperienze didattiche e quadri di riferimento. Tuttavia, la condivisione di numerose esperienze professionali le hanno gradualmente portate a porsi interrogativi comuni sulle lingue, sulle loro rappresentazioni, sui processi di acquisizione, sull'atteggiamento verso gli studenti e verso il riconoscimento dei loro bisogni.

1. TESTIMONIANZA DI ELEONORA SALVADORI: ESPERIENZA DI UN'INSEGNANTE DI FLE⁷

Insegnante di lingua straniera in Italia, ho molto riflettuto e molto scritto sulla mia esperienza professionale, sui miei fallimenti, sugli interrogativi che ero costretta a pormi perché non accettavo come unica risposta che i primi responsabili degli insuccessi scolastici fossero i miei allievi, per la loro cattiva volontà, per la loro mancanza di impegno. Trovavo (e continuo a trovare) prima di tutto nei vincoli (culturali e logistici) dell'istituzione, l'origine della difficoltà di acquisire una lingua capace di diventare uno strumento di vita e di sopravvivenza.

All'inizio della mia carriera cercavo suggerimenti nelle proposte degli esperti di didattica delle lingue: ne trovavo in gran quantità, sempre incoraggianti, spesso contraddittori.

Gli sforzi, i dubbi e le battute d'arresto del mio percorso iniziale sono il tema del "mémoire" redatto alla fine di un master con Robert Galisson e Danielle Lévy alla Sorbona (1995); vi avevo tracciato la mia autobiografia professionale come insegnante di L2 in Italia. Avevo dapprima descritto il quadro storico-sociale e metodologico all'interno del quale erano maturate le scelte adottate nel corso degli anni. Scelte dettate dalla volontà di mettere in pratica indicazioni che si succedevano nel panorama della linguistica applicata, in conformità con le mode pedagogiche/didattiche susseguitesesi in Europa negli anni 60-90⁸.

In seguito, ho capito che avrei dovuto modificare radicalmente la prospettiva e interrogarmi in primo luogo sulla natura dello strumento che avrei voluto far acquisire (piuttosto che trasmettere) agli alunni, sull'origine delle percezioni di ciò che era una lingua, del modo in cui mi rappresentavo il suo processo di acquisizione. Ogni scelta "metodologica" doveva derivare non da una strategia alla moda proposta dall'esterno, ma da una riflessione personale sulle esperienze di docente. Dovevo capire quali meccanismi e quali motivazioni potevano far nascere negli allievi il desiderio di entrare nella nuova lingua, di abitarla. Un duplice movimento: da un lato, riflettere sul mio immaginario delle lingue e sulla rappresentazione del loro processo di apprendimento, e dall'altro, interrogarmi sul modo in cui gli apprendenti avevano vissuto il contatto con il

⁷ FLE Français Langue Étrangère.

⁸ Queste correnti metodologiche, inoltre, trovavano echi contraddittori nella ricerca pedagogica e didattica in Italia, che era fortemente influenzata dal modello delle lingue "morte" e privilegiava i contenuti letterari (con una preferenza per la storia della letteratura rispetto all'analisi dei testi). Si manifestava inoltre una sorta di diffidenza nei riguardi del "plurilinguismo", inteso come insegnamento/apprendimento di più lingue straniere nel quadro del sistema educativo: fino agli anni '70 gli alunni italiani erano in maggioranza dialettofoni, quindi coinvolti nel difficile processo di acquisizione della lingua nazionale standard.

nuovo strumento per comunicare.

Ho voluto in primo luogo ricostruire attraverso quali esperienze e processi si era strutturata l'immagine della mia prima lingua, e delle lingue incontrate successivamente. Ho trovato spunti stimolanti ed euristici⁹ negli scritti teorici e riflessivi di linguisti e di scrittori che avevano raccontato le loro esperienze personali e professionali. Riporto qui due incontri illuminanti.

All'inizio non c'era che una sola lingua. Gli oggetti, le cose, i sentimenti, i colori, i sogni, le lettere, i libri, i giornali, erano quella lingua. Non avrei mai immaginato che potesse esistere un'altra lingua, che un essere umano potesse pronunciare parole che non sarei riuscita a capire.

Perché avrebbe dovuto farlo? Per quale motivo? Nella cucina di mia madre, nella scuola di mio padre, nella chiesa di zio Gueza, nelle strade, nelle case del villaggio e anche nella città dei miei nonni, tutti parlavano la stessa lingua, e non si poneva affatto il problema di altre lingue (Kristof, 2004:21).

Senza scomodare Vigotsky o Wittgenstein, senza affrontare la questione se il linguaggio precede e struttura la nostra immagine del mondo (« oggetti, cose, sentimenti, colori, sogni, lettere, libri, giornali ») o se noi costruiamo i segni per etichettare il mondo che ci circonda, questa è una preziosa testimonianza non accademica del modo in cui si plasma il nostro immaginario della lingua.

Claire Kramsch, nel suo straordinario libro *The multilingual subject* (2009)¹⁰, affronta la stessa questione parlando di un bambino che, nella lingua madre, mentre impara ad usarla nel suo ambiente, è spinto a identificare i segni (le parole che pronuncia) con i referenti che percepisce, vede, sente, immagina. Questa osservazione serve a Kramsch per sottolineare la distanza tra i processi di acquisizione della prima lingua nei bambini e quelli che stanno alla base dell'apprendimento di una lingua straniera da parte di un soggetto in un contesto di apprendimento formale.

Per Kramsch è spesso nel primo incontro con una L2 che scopriamo la distinzione tra il segno e il suo referente, è in questo quadro che percepiamo che il segno può acquisire molti e diversi valori simbolici.

Nella mia esperienza, il primo momento in cui il segno mi è apparso separato dal suo referente, anche per la lingua madre, è stato in occasione del primo incontro con la scrittura, quando il segno sonoro non rimanda più a un referente concreto, frutto di un'esperienza univoca, ma a un'immagine mentale che riproduce il segno scritto.

In generale, è nel contesto dell'educazione scolastica che il bambino comincia a costruire un'immagine, una rappresentazione del linguaggio e delle lingue, che lo segnerà per tutta la vita. Lo strumento che ha usato più o meno spontaneamente, spesso senza riflettere, diventa un oggetto da mettere a distanza. L'istituzione gli chiede di maneggiarlo non per il suo uso naturale, ma per capirne e gestirne il funzionamento, il meccanismo. E, al tempo stesso, l'istituzione proporrà rigidi schemi per classificare, sezionare e congelare il materiale linguistico che compone quell'idioma. La lingua madre, la lingua della costruzione della propria personale visione del mondo diventa "altra"¹¹.

⁹ Per una conoscenza più dettagliata rimando alla lettura della mia AL.

¹⁰ Kramsch scrive: «La socializzazione primaria nella lingua madre incoraggia l'uso referenziale dei segni e l'aspettativa che "le parole significano ciò che dicono e dicono ciò che significano". Infatti, i bambini sono socializzati per credere che le parole e il mondo siano una cosa sola. Al contrario, nelle prime fasi dell'acquisizione della seconda lingua, soprattutto nelle aule o in contesti lontani dalle comunità di madrelingua, i segni (linguistici) sono separati e dissociati dal loro naturale contesto d'uso. La relazione tra i segni e i loro oggetti non è (ancora) percepito come naturale e necessario, e le possibilità simboliche del segno sono molto più evidenti che in fasi successive» (*Ibidem.* 7). Traduzione di Eleonora Salvadori.

¹¹ Questo incontro con la lingua dello scritto, percepita come "altra", è uno dei temi ricorrenti e tra i più

In seguito, attraverso successive esperienze, lo studente dovrà rendersi conto che acquisire una nuova lingua, o estendere la competenza in uno degli idiomi del suo repertorio per padroneggiare nuovi codici, non significa semplicemente aggiungere/accumulare altri saperi linguistici. Come insegnante, mi sono resa conto che chiedevo ai miei studenti di entrare in mondi diversi, di acquisire nuove identità attraverso percorsi e esperienze personali, la cui dimensione era affettiva ed emotiva, oltre che cognitiva. E volevo che riflettessero sui fattori che avevano facilitato o ostacolato questi processi di acquisizione.

In contesti di comunicazione naturale e istituzionale, ho chiesto loro di raccontare per iscritto¹² le loro reazioni e le loro sensazioni nel momento in cui le stampelle della loro lingua e delle loro abitudini comunicative non erano più disponibili per orientarsi e collocarsi. Li ho guidati nella scoperta dei loro processi di appropriazione della lingua, perché prendessero coscienza dell'impegno totale e plurale che ciò richiedeva.

La successiva esperienza professionale è incentrata su questo asse: identificare e costruire le opportunità che avrei potuto offrire agli studenti per vivere la lingua invece di impararla (o per viverla al fine di impararla). Con la sollecitazione a riflettere (e scrivere) sulle loro molteplici acquisizioni linguistiche in modo che l'esperienza di vivere nella lingua diventasse un processo permanente¹³.

Questa progressiva presa di coscienza si è tradotta in un percorso di scrittura personale che ha collegato il processo di costruzione del mio repertorio linguistico con le riflessioni sulla mia esperienza di insegnante: così è nata la mia autobiografia linguistica e la successiva proposta, rivolta ai docenti di L2 presenti nei miei corsi, di adottare questa pratica auto-formativa.

2. LA TESTIMONIANZA DI NICOLE BLONDEAU: IL RAPPORTO CON LA LINGUA FRANCESE

Sono i progetti europei, Kaleco (2008-2010), Pluri-LA (2012-2014) e Iris (2017-2020) che mi hanno portata a cogliere gradualmente il potenziale pedagogico, esistenziale, euristico ed ermeneutico delle Autobiografie linguistiche (AL). Sono stata insegnante di francese, lingua madre e anche lingua seconda, negli anni 1980-1995 in una scuola secondaria collocata in Zona di Educazione Prioritaria¹⁴ nella periferia nord di Parigi e dal 1996 in poi docente all'Università di Parigi 8-Vincennes-Saint-Denis, situata nella stessa zona. Il mio campo esperienziale è sempre stato caratterizzato dalla diversità delle lingue, culture e origini geografiche, dalla distanza dei discenti da quella che Bourdieu chiama «la culture légitime», ovvero quella della scuola, come anche dai viaggi delle migrazioni e dell'esilio, dalle storie di alunni e studenti legati a vicende di violenza e povertà contemporanee.

fecondi in termini di presa di coscienza nelle AL raccolte.

¹²La scrittura personale rappresenta un'esperienza privilegiata di conoscenza di sé.

¹³Rinvio ad alcune riflessioni scritte all'epoca: Salvadori (1993), "Echanges et enseignement des cultures dans la pédagogie du français", in *Formation des enseignants aux échanges*, Analisi, Bologna, pp. 95-105; Salvadori (1994), "Langue/s vivante/s, langue/s vécue/s", in *Le français dans le monde, Recherches et applications: Pour une Pédagogie des échanges*, pp. 127-132; Salvadori (1995), "Les partenariats d'établissements scolaires en Europe. Analyse d'une expérience", in *Recherche et Formation*, pp. 18-25; GREFES (1995), "Pédagogie des échanges"/"Teaching for exchanges", Conseil de l'Europe; Salvadori (1996), "La formation accompagnant un processus", in *Modules de formation à la pédagogie des échanges*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 110-124; Salvadori (1997), "Taking language beyond the classroom", in M. Byram (dir.), *Face to face: Learning Language-and-Culture Through Exchanges and Visits*, CILT, London, pp. 18-35.

¹⁴ ZEP: In passato Zones de Education Prioritaire, si trovano principalmente nelle periferie svantaggiate delle principali città francesi, diventate REP, Réseaux d'Education Prioritaire

Per le lezioni di francese rivolte agli studenti allofoni, ho abbandonato molto presto i manuali di apprendimento FLE, anche se erano utilizzati su precise scansioni pedagogiche come ausili stabili e rassicuranti, e ho proposto altri supporti: film, riproduzione di opere pittoriche, canzoni, schede di autocorrezione ispirate alla pedagogia di Freinet e soprattutto testi letterari. Questi ultimi sono stati scelti in base alle possibilità di comprensione dell'allievo in un determinato momento dell'apprendimento, ma l'approccio intuitivo è andato oltre: non si trattava di aspettare che l'allievo raggiungesse un livello di competenza linguistica che gli permettesse di capire immediatamente il testo, ma di considerare il testo letterario come un motore per l'apprendimento delle lingue e del linguaggio, capace di sviluppare le abilità di comprensione e di espressione, sia scritta che orale. (Cfr. i libri di testo *Littérature progressive du français*, CLE international, 2004-2013). Da questo punto di vista, la lettura dell'opera di Jean Peytard (1982) mi ha portato a considerare il testo letterario non più esclusivamente come una struttura discorsiva di cui si doveva comprendere il senso, ma come uno spazio scritturale da esplorare, le cui reti di segni collegati potevano condurre gli studenti alla produzione di significati, attraverso frammenti di comprensione sviluppati individualmente o in gruppo, che, condivisi con tutta la classe, permettevano di ricostruire il messaggio del testo.

Nelle stesse classi in cui ho insegnato il francese come lingua madre, ho fatto molto ricorso ai testi letterari, anche per gli aspetti grammaticali. Mi sembrava che la grammatica fosse al servizio dell'espressione e che sostenesse le sfumature del discorso. Naturalmente proponevo esercizi formali, ma sempre contestualizzati, in relazione ai testi studiati.

Mi considero monolingue, anche se questo non è del tutto vero, perché la mia padronanza dell'inglese e dello spagnolo è insoddisfacente. Inizia così la mia AL (vedi allegato): «La mia lingua madre è, irriducibilmente, *ad libitum*, il francese». È in questo idioma che riesco ad esprimere nel modo più compiuto ciò che penso e a dire “ti amo”. «La legge dell'amore non è forse legata in modo irriducibile e inconciliabile con quella del linguaggio?» si chiede Tzvetan Todorov (1985: 37). Come spiego anche in questo racconto autobiografico, nel mio ambiente era presente un'altra lingua, il “berrichon”, parlata in una regione della Francia centrale, ma proibita da mia nonna perché non era la lingua francese valorizzata dalla scuola. Per me, fin dall'infanzia, si è creata una gerarchia tra queste lingue e ho privilegiato decisamente, senza scrupoli o sensi di colpa, quella che fra le due mi prospettava la possibilità di uscire da quella prigionia cui l'altra mi stava destinando: rimanere nella mia classe sociale, sopportare la violenza delle relazioni maschile-femminile, rinchiusa in un'identità di genere che mi ripugnava. Il berrichon portava con sé un destino sociale prevedibile, la lingua francese prefigurava il sogno. Su un altro livello, sempre legato alla questione delle lingue, mi sono sempre sentita esiliata nella mia famiglia, senza un posto, marginale nel contesto sociale in cui ero nata. A posteriori, mi sembra che questa situazione abbia sviluppato in me una particolare sensibilità verso gli stranieri, verso coloro che tremano ai margini delle frontiere, verso gli sfollati. È sicuramente questa esperienza intima che mi ha portata, inconsciamente, ad insegnare il francese come lingua straniera a persone per le quali questa lingua era necessaria per sopravvivere, o semplicemente per vivere e ricostruire se stessi (i migranti, i rifugiati e i loro figli), come pure a persone che l'avevano scelta.

Ho iniziato a leggere molto presto e molto presto mi sono immersa nella lettura: ho letto qualsiasi cosa, qualsiasi cosa su cui potessi mettere le mani, qualsiasi cosa a cui potessi accedere, e in questo la scuola mi ha permesso di prendere in prestito libri che erano assenti nel mio ambiente.

Attraverso queste letture, le fughe che mi hanno offerto, i mondi che mi hanno aperto, si è sviluppato un rapporto quasi amoroso con la lingua francese che veicolava

tutte quelle storie e un desiderio di uguagliare gli scrittori nella loro capacità di giocare con le possibilità ad essa sottese. Allo stesso tempo, sentivo che la sua padronanza, la sua conquista, erano la mia salvezza.

Durante il mio percorso scolastico, la formazione universitaria, per tutta la mia vita, le numerose letture di opere straniere tradotte in francese mi hanno, in un certo senso, avvicinata a lingue che non conoscevo, ma di cui sentivo il mormorio, la cui esistenza lontana mi raggiungeva e mi diventava familiare. Queste opere mi hanno chiamato surrettiziamente a riflettere sulla mia lingua. Quando leggo *Dans la langue de chez moi la Tristesse est surnommée Resplendissante*, traduzione di X. Bordes e R. Longueville del grande poeta greco O. Elytis, premio Nobel per la letteratura nel 1979, (Marie des Brumes, 1982: 41.), mi è impossibile non pensare ai significati che do alla tristezza nella “mia lingua”, interrogarmi su questo sentimento che mi è consueto, e, attraverso la lettera maiuscola che Elytis le accorda, sentire una profondità che non le avevo attribuito. Allo stesso tempo, mi è impossibile non pensare alla parola greca “tristezza”, chiedermi come suona, quali significati ricopre e quali le attribuisce il poeta. Così si ricamano improbabili, inaspettati, fragili ma reali legami tra la mia lingua e la sua. La stessa cosa succede con tutte le opere straniere tradotte in francese che ho letto. «L'amore sopprime il caso, abolisce il tempo e l'eternità, rivendica il tempo e l'eternità e, per finire in splendore, rivendica un plurilinguismo, un pensiero folle e un desiderio incommensurabile. In questo modo ti traduco nei miei diversi slanci» (Khatibi, 1992: 92). La lingua francese che è mia, così come la concepisco, come la vivo e la insegno, è “plurilingue”, una sorta di Babele che risuona delle lingue del mondo.

Non si tratta però di cadere in un romanticismo largamente condiviso sull'ineffabile “bellezza delle lingue” e di aderire a discorsi empatici sul “rispetto delle culture”. Non ho mai dimenticato da dove provengo e, anche se antropologicamente tutte le lingue e le culture sono uguali, ho avuto la cruda esperienza che, sul mercato scolastico, alcune valevano più di altre.

È perché la letteratura è stata così importante per me, perché mi ha permesso di uscire dal mio ambiente sociale, perché mi ha aperto il mondo, per usare un'espressione abusata ma precisa, che l'ho largamente proposta ai miei alunni e studenti. D'altra parte, sapevo che non ci sarebbe stata una comunione immediata e immanente tra la letteratura e i discenti. Così ho messo in atto una serie di procedure codificate volte a facilitare l'approccio degli alunni ai testi. Inoltre ho scelto di dare spazio, ove possibile, a testi tradotti dalle lingue madri degli studenti.

Pur avendo una formazione letteraria, ho optato per la didattica della lingua perché l'approccio universitario alla letteratura mi sembrava troppo scolastico, troppo rinchiuso nel proprio campo disciplinare, e mi sono quindi allontanata dalla letteratura stessa per dedicarmi alle Scienze della Formazione. Ciò mi ha permesso di abbandonare la prospettiva esclusivamente linguistica della Didattica delle lingue per tener conto del soggetto che apprende/acquisisce le lingue, siano esse materne, seconde o straniere, nonché di tutti i parametri che hanno influenzato questo processo.

Il fatto che io provenga dallo stesso ambiente sociale degli alunni e degli studenti a cui insegno, anche se nasco in un ambiente rurale mentre la maggior parte di loro è radicata in un contesto urbano, mi ha “costretta” ad adottare una forma di intransigenza per quanto riguarda la padronanza del francese e le architetture discorsive dei testi prodotti dagli studenti. Per esperienza e formazione teorica, so che il livello di padronanza del francese e la capacità discorsiva sono gli unici oggetti della valutazione scolastica, e di conseguenza sono alla base dell'orientamento verso gli studi successivi, percorsi di istruzione brevi per alcuni studenti, lunghi per altri. Il mio insegnamento accoglie le lingue presenti in classe e le usa per confrontarle con il francese, per capire le differenze e per intravedere le somiglianze. I parlanti che le usano sono parlanti legittimi

e nella stessa prospettiva, l'obiettivo di padroneggiare la lingua francese è la sostanza dei miei interventi pedagogici.

Per concludere con questa testimonianza, il mio insegnamento oscilla tra rigore e benevolenza, intendendo quest'ultimo termine come accompagnamento, sostegno del processo di apprendimento, che permettano al soggetto di intravedere l'emancipazione attraverso le lingue che padroneggia a vari livelli e anche attraverso la lingua francese. Al tempo stesso, il mio francese "plurilingue" non è né nazionalista, né esclusivo, né modello dell'eccezionalità francese, è ospitalità.

3. ARTICOLAZIONE DELLE NOSTRE RIFLESSIONI CON I DOCUMENTI DEL CONSIGLIO D'EUROPA E DELL'UNIONE EUROPEA

I nostri itinerari educativi e i nostri interrogativi politici hanno gradualmente trovato una rispondenza nelle analisi e nelle "raccomandazioni" del Consiglio d'Europa, parzialmente accolti dalle istanze dell'Unione Europea : è necessario trovare le strategie per "costruire in armonia", pur tenendo conto di tutte le differenze sociali, linguistiche e culturali presenti nei nostri corsi e, a maggior ragione, nei paesi europei. L'UE dichiara di lavorare per costruire un'Europa plurale, capace di accogliere le diversità che sono oggi presenti sul suo territorio. Al di là dei programmi di cooperazione educativa, quali mezzi hanno adottato gli organismi comunitari per raggiungere realmente questo obiettivo? Anche ad un livello pragmatico semplice, è molto difficile ottenere un documento chiaro sulle politiche educative dei paesi membri. Tuttavia, sarebbe utile poter confrontare i diversi sistemi, analizzarli e valutare gli approcci educativi più rilevanti in base agli obiettivi dichiarati. In Francia, ad esempio, i risultati della ricerca nel campo dell'educazione comparata non alimentano il terreno dell'insegnamento. Così, nei progetti europei ai quali abbiamo partecipato, abbiamo scoperto che pochi colleghi sapevano come erano organizzati i sistemi educativi degli altri.

Nell'UE, per rispettare le politiche educative di ogni Stato, non è stata intrapresa alcuna forma di armonizzazione, né tanto meno di omogeneizzazione, basata su principi ideologici comuni e su valutazioni degli approcci educativi più rilevanti (l'accordo di Bologna del 1999 riguarda solo l'istruzione superiore). Di conseguenza, anche se i cambiamenti sono avvenuti a seguito dell'impatto di "direttive" sovranazionali, si è instaurato un dialogo limitato tra le diverse politiche educative, conservando ogni Paese, in diversa misura, le proprie scelte iniziali, radicate nella storia nazionale. Ad esempio, che dire degli impegni comuni per la "costruzione" dei futuri cittadini europei, una costruzione che comporta processi di sensibilizzazione (Paulo Freire) sui rapporti con le lingue, le culture, le appartenenze sociali e la storia?

Su un altro piano, per rispondere alle realtà sempre più complesse delle migrazioni, ogni Stato ha elaborato una propria soluzione, generalmente dipendente dalla sua storia, storia che condiziona la sua visione del mondo e quella del suo posto in questo mondo, la sua politica interna ed estera. Di conseguenza, i centralismi culturali hanno spesso ostacolato la riflessione comune su un approccio alle diversità presenti nello spazio europeo.

Per molti anni gli organismi comunitari hanno cercato in modo non aperto di aggirare gli ostacoli: i programmi di cooperazione, da Socrates a Erasmus+, si sono posti l'obiettivo di creare reti e collegamenti tra le istituzioni educative a tutti i livelli, locali o regionali, senza intervenire esplicitamente sulle politiche nazionali. Sono state così create le condizioni per i contatti, gli scambi e il lavoro di collaborazione tra i partecipanti ai progetti realizzati nel quadro di questi programmi e per favorire lo sviluppo di "buone

pratiche”, secondo l’espressione dei promotori. Sono previste collaborazioni durevoli, con l’obiettivo di influenzare le politiche educative nazionali. La strategia del *bottom up*, “dal basso verso l’alto”, dal territorio agli organi decisionali, che dovrebbe ridurre le resistenze nazionali, ha forse raggiunto i suoi obiettivi? Ci permettiamo di dubitarne.

I sistemi educativi nazionali, da un lato, trasmettono, producono e riproducono i valori e le credenze veicolati dalla narrazione nazionale e, dall’altro, sono incoraggiati ad aprirsi alle diversità intra- ed internazionali del mondo contemporaneo. In assenza di impegni chiari da parte delle istituzioni educative e dei governi, il peso di questa dialettica grava in gran parte sugli insegnanti. Come possono passare da una concezione dell’insegnamento degli idiomi nazionali che ignora le lingue madri degli alunni a una integrazione operativa di queste lingue? Come possono assumere questo cambiamento di paradigma basato su un approccio positivo alle diversità presenti nello spazio europeo?

Solo corsi di formazione e dispositivi di ricerca-azione incentrati sulla presa di coscienza del rapporto con le lingue del loro repertorio, siano esse le prime lingue o quelle che imparano in seguito, possono aiutarli ad adottare un approccio riflessivo che metta in discussione il legame che coltivano con la lingua nazionale. Per i paesi europei, la lingua nazionale è generalmente l’idioma della prima socializzazione. È legata all’intimità del corpo della madre e alla vicinanza del padre e dei nonni. Inoltre, partecipa della storia nazionale e in questo senso si carica del peso dell’appartenenza a una temporalità a un territorio, a una memoria. In definitiva, per gli insegnanti, questa lingua “ufficiale”, “nazionale” è anche la lingua che ha permesso loro di essere, professionalmente, quello che sono. Ne hanno incorporato le forme più legittime, quelle oggetto di prove accademiche, che hanno sostenuto con successo. A tal fine, molti di loro tenderanno a considerare che essa sola ha valore, che il suo status è superiore a quello delle altre lingue presenti nei loro corsi.

Il percorso che un insegnante può intraprendere per mettere in discussione le sue certezze sull’immagine che ha costruito della sua lingua come sistema chiuso e unico (Kristof scrive: «All’inizio c’era una sola lingua. [...] Non avrei mai immaginato che potesse esistere un’altra lingua, che un essere umano potesse pronunciare parole che non avrei capito» (*Op. cit.*: 21.) per prendere le distanze dalle convinzioni elaborate nel corso della propria formazione iniziale e continua, è molto complesso.

La nostra esperienza pedagogica, fatta di tentativi fruttuosi e di fallimenti, le nostre letture della vasta letteratura della Didattica delle lingue e delle scienze dell’educazione, così come i progetti europei ai quali abbiamo partecipato, incentrati sulla valorizzazione del plurilinguismo in Europa, ci hanno portato gradualmente alle autobiografie linguistiche, prima quelle degli alunni, dei migranti, degli studenti e poi quelle degli insegnanti. Se le autobiografie linguistiche degli insegnanti sono entrate come ultime a far parte dei nostri interventi, è perché questi inizialmente erano focalizzati sui “discenti”. Gradualmente, la nostra attenzione si è spostata sugli insegnanti che lavorano nella scuola primaria e secondaria, sugli educatori delle associazioni che offrono corsi di lingua nei cosiddetti “paesi ospitanti” ai migranti e agli esuli. Coinvolgere gli studenti nella scrittura autobiografica sulle proprie lingue è una questione delicata, perché le lingue si intrecciano con le storie di vita. È una scrittura coinvolgente, che implica profondamente il soggetto-scrittore, lo espone. Da questa osservazione è emersa l’idea che ogni insegnante che invitava i suoi studenti a produrre un’autobiografia linguistica doveva prima scrivere la propria. Un impegno che è diventato da allora una posizione etica ineludibile.

4. LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE

Percorrendo la letteratura relativa alla Didattica delle lingue (DDL) e i vari testi del Consiglio d'Europa si rileva che l'espressione "biografia linguistica" è ampiamente utilizzata, mentre l'espressione "autobiografia linguistica" non è altrettanto presente. Per quanto riguarda la DDL, disciplina che deriva dalla linguistica, sembrerebbe che la sua esigenza di "scientificità" l'abbia portata a focalizzarsi sull'oggetto lingua, così come inteso dai linguisti (Puren, 1988: 310). È stato come se «[...] la padronanza del codice fosse sufficiente a garantire la padronanza degli usi appropriati, o come se si potesse inferire dall'analisi della loro struttura formale l'uso e il significato delle espressioni linguistiche, come se la grammaticalità fosse condizione necessaria e sufficiente per la produzione di senso, insomma, come se si ignorasse che la lingua è fatta per essere parlata e parlata a proposito» (Bourdieu, 1980: 55).

Così, la maggior parte degli esperti di didattica hanno in gran parte soppresso ciò che aveva attinenza con la soggettivazione, con l'"intimo"¹⁵, ma anche con il sociale, con la storia. Naturalmente, col passare del tempo, la didattica delle lingue, che era diventata la "didattica delle lingue, delle culture e del plurilinguismo" (vedi l'articolo di M. Molinié in questo numero) ha spostato l'attenzione e ha coinvolto questi spazi. Tuttavia, i nostri interventi e la ricerca-azione nelle classi primarie e secondarie, ci portano a constatare che ancora una volta la ricerca ha un impatto relativo sulla vita quotidiana della classe, il che solleva la questione cruciale della formazione degli insegnanti.

L'autobiografia linguistica, per come la intendiamo noi, è una scrittura del sé, una storia di vita incentrata sulle declinazioni linguistiche degli individui. Tuttavia, le lingue non sono monadi, totalità chiuse in se stesse. Sono al tempo stesso impronte affettive e sociali, segni di distinzione, fattori di dominio e di svalorizzazione; portano le storie e la Storia dei loro parlanti. Mobilitano la memoria, «[...] perché non abbiamo altra fonte di riferimento al passato se non la memoria stessa» (Ricoeur, 2000: 26), fanno appello alle tracce che la memoria lascia nelle lingue delle persone e agli immaginari che producono. Per quanto riguarda la loro elaborazione, le AL possono essere basate sulla scrittura, la silhouette¹⁶ da colorare, il disegno riflessivo¹⁷, o tutti e tre i supporti, siano essi messi in interazione o meno. Si tratta infine di considerare anche il rapporto pedagogico che si instaura affinché la scrittura dell'autobiografia linguistica possa trovare le condizioni ottimali per la sua elaborazione.

Nella formazione degli insegnanti, l'autobiografia linguistica può essere uno strumento per renderli consapevoli dei diversi percorsi intrapresi per imparare/acquisire una lingua straniera (che sono lontani dalle progressioni proposte dai libri di testo, progressioni che, tuttavia, molti docenti rispettano nelle loro classi), di come hanno elaborato le rappresentazioni che si sono costruiti di questi percorsi e di come si sono strutturati i legami che coltivano con tali immagini. Da tutte le AL che abbiamo raccolto, sia nella scuola secondaria che all'università, risulta chiaramente che le ore passate ad imparare una lingua straniera a scuola, nell'istruzione formale, non sono state di grande utilità. È attraverso altre vie, altre situazioni, che gli studenti hanno acquisito una lingua.

L'elaborazione delle AL fa appello alla memoria per ricostruire fatti, percorsi, situati nel passato. La memoria può basarsi su indicatori certificati (periodi di scolarizzazione, diplomi, Portofolio Europeo delle Lingue, ecc.). Può anche ricercare nell'intimo di ogni

¹⁵ Berchoud, 2008.

¹⁶ Gogolin, Neumann (1991) e Krumm, Jenkins (2001) hanno utilizzato per primi questo approccio nella scuola elementare per studiare le rappresentazioni del tedesco come seconda lingua tra i bambini allofoni in relazione alla loro lingua madre.

¹⁷ Molinié, 2009.

soggetto le tracce di esperienze personali, ciò che rimane di avvenimenti fortuiti, di incontri, letture, musiche, film, scoperte di paesi e culture che possono aver suscitato un particolare desiderio/interesse per un'altra lingua.

Nel primo caso, le AL sono spesso standardizzate e procedono per fasi cronologiche: la lingua di prima socializzazione (di solito la lingua madre come lingua materna, ma non sempre: molti bambini sono, fin dalla nascita, bi-plurilingui, altri sono accolti da istituti la cui lingua non è la loro, altri possono essere allevati da membri della famiglia che parlano un dialetto diverso da quello della madre o del padre, come può succedere in Italia) e i suoi possibili contatti con altri parlanti presenti nella famiglia allargata, l'iniziazione alla lingua della scrittura, l'ingresso nel sistema scolastico e l'individuazione del divario tra la lingua della comunicazione orale e la lingua della scuola, l'incontro con la lingua codificata delle discipline e dei manuali, il primo approccio a una lingua straniera con la centralità della figura dell'insegnante di lingua straniera, capace o meno di suscitare la passione per la lingua trasmessa.

Nel secondo caso, è necessario il coinvolgimento del soggetto scrivente, che comporta l'accettazione di un rischio: dire o scrivere se stessi, non è frutto di ingiunzione. Far sì che le persone, gli alunni e gli insegnanti esprimano se stessi attraverso il prisma delle lingue presuppone e impone l'instaurazione di un rapporto pedagogico dialogico, orizzontale, bendisposto e aperto all'ascolto. A proposito del dialogo, Freire (1980: 73) scrive: «Non ci può essere dialogo, però, senza un profondo amore per il mondo e per gli uomini», poi, più avanti: «Il dialogo richiede una grande fiducia negli uomini». E instaurare questa fiducia implica, da parte del formatore/insegnante, un lavoro su se stesso, che non può trascurare la consapevolezza della propria posizione sociale e professionale (cosa significa essere insegnante? formatore?), delle strategie o delle tattiche grazie alle quali è arrivato a questa posizione, e, per quanto riguarda l'oggetto di questo articolo, la presa di coscienza del proprio rapporto con le lingue di cui dispone.

In questa prospettiva, per noi, l'elaborazione dell'autobiografia del docente, del formatore, si avvale della complessità della scrittura, della narrazione di esperienze complesse e singolari. La nostra postura non esclude le altre. È il risultato della nostra storia intellettuale (letteratura, didattica delle lingue, scienze dell'educazione, sociologia), affettiva (passione per la letteratura, per le storie di vita) e dalle nostre esperienze come insegnanti di lingua madre, di lingue seconde o di lingue straniere a destinatari diversi, studenti provenienti da famiglie benestanti, soggetti che i sociologi caratterizzano come "svantaggiati".

5. IL PROCESSO DI SCRITTURA E LA MEMORIA NELLA STESURA DELLE AL

Scrivendo, non ci limitiamo a trasferire sulla carta qualcosa di già pronto e di definito che sta dentro di noi e che aspetta solo di essere trascritto. Dentro di noi la materia esiste, ma è collocata ai margini, informe: ha bisogno di essere richiamata dalla scrittura e modellata da essa. L'atto della scrittura è "creativo e generativo" in quanto permette di individuare e attualizzare ricordi "ripescati" dal buio del passato e così sottratti all'oblio. [...] Ci si può chiedere perché alcuni ricordi riaffiorano e altri no (e questo è infatti un aspetto essenziale che mette in discussione il rapporto tra memoria e oblio). Ricordiamo qualcosa perché abbiamo dimenticato (cioè cancellato dalla memoria) qualcos'altro. Non tutto è memorizzato nel serbatoio della memoria. Sappiamo che la memoria è selettiva, è intermittente, e inoltre, ricordiamo davvero gli eventi così come sono accaduti? E quando sono accaduti, li abbiamo percepiti nella loro "realtà" o secondo il nostro sguardo

soggettivo che li ha filtrati? La memoria è anche la nostra invenzione, proprio come l'atto di scrivere (Marin, 2008: 83).

La scrittura dà forma all'“informe”, a ciò che, pur ai margini della coscienza, tuttavia “vive e lavora”, e genera questo o quell'atteggiamento, questa o quella pratica, questa o quell'opzione pedagogica. Espellere l'“informe” dal limbo in cui è celato permette di “recuperare” alcuni ricordi ai quali il processo di scrittura porterà elementi di coerenza. È questo sforzo di recupero, una sorta di indagine a ritroso, che permetterà ad ogni scrittore di prendere coscienza del fatto che la sua esperienza individuale delle lingue (lingua materna/lingua 2/di insegnamento...), induce alla scoperta di nuovi codici linguistici, allo sviluppo di competenze metalinguistiche e interculturali, alla rivisitazione di posture integrate precedentemente, all'apertura all'alterità. In altre parole, il suo campo di conoscenza si ramifica, la sua rete di relazioni si espande, “relazioni” qui intese in senso “glissantiano”, cioè come legami intrecciati con il diverso, lo strano, il dissimile che forse permetteranno di estirparsi dalla “identità/radice” fino a concepire e realizzare “l'identità rizoma”.

Daniela Marin scrive che «la memoria è selettiva» (*Ibidem*). Ricoeur distingue tra “memoria” e “ricordo”. Egli considera «[...] la memoria come l'azione di mirare e il ricordo come il bersaglio a cui si mira» (*Op. cit.*: 27), distingue il “noese”, l'atto di pensare che farebbe parte della memoria, dal “noema”, ciò che si pensa, “il contenuto del noese” (CNRTL), che ricondurrebbe al ricordo. Si riferisce alla descrizione che Agostino fa dei ricordi che «[...] si accalcano alla soglia della memoria; si presentano singolarmente o a grappoli, secondo relazioni complesse legate ai temi o alle circostanze, o in sequenze più o meno favorevoli alla messa in racconto» (*Ibidem*). Sia che chiamiamo “memoria” o “ricordo” l'atto di recuperare dal passato frammenti di esistenza, eventi, sensazioni, emozioni che ci hanno reso l'essere che siamo nell'*hic et nunc*, è comunque vero che questo processo di recupero non è mai lineare, raramente cronologico, spesso circostanziale, contingente.

«Quando iniziamo a scrivere, non sappiamo dove ci porterà la scrittura», dice Daniela Marin, e Ricoeur fa il collegamento tra la “mise en récit” e il riemergere dei ricordi più o meno collegati agli scenari narrativi. Il processo scritturale, che coinvolge il soggetto, la sua riappropriazione di frammenti di memoria, la sua sollecitazione dei ricordi, ha effetti anche sulla memoria e sul ricordo. La verbalizzazione influenza le rappresentazioni ancora vive del passato e la narrazione ordina i fatti in una successione che non era forse quella dell'esperienza vissuta. L'importanza per gli insegnanti coinvolti in una formazione che coinvolge le AL è prendere coscienza di queste dislocazioni della memoria attraverso la scrittura e del potere della scrittura, che «[...] si nutre di se stessa ed è una scoperta continua» (Magris, 1997: 35).

Non parliamo quindi di verità, di autenticità o addirittura di oggettività, ma di oggettivare il modo in cui gli scriventi danno senso a questi sprazzi di memoria per formare un'identità professionale coerente, che si articolano con un linguaggio e un'identità culturale anch'essi coerenti. Tuttavia, l'effetto di coerenza è costantemente messo a dura prova dalla scrittura, che, nel suo svolgersi, a seconda delle associazioni casuali tra scrittura e memoria/ricordo, può, in qualsiasi momento, sconvolgere i significati così costruiti. I significati attribuiti a un evento o a un'emozione e il ruolo loro assegnato possono cambiare nel tempo o nel corso del processo di scrittura. Così, gli scrittori sperimentano la labilità di quella che chiamiamo “identità”, percepiscono l'ibridità e l'alterabilità. Inoltre, le nuove consapevolezza personali e professionali riconfigurano e reinterpretano costantemente gli elementi del passato, mettendo in una prospettiva nuova l'intera esistenza.

«Tuttavia, è nella società che l'uomo normalmente acquisisce i suoi ricordi, li evoca e,

come si dice, li riconosce e li localizza» (Halbwachs, 1925: 7). La memoria/i ricordi, anche se singolari, non sono esclusivamente individuali. Sono eco del sociale, anche se le persone non ne sono consapevoli. Sono radicati in uno spazio, in un tempo, in cui ideologie, credenze, speranze e disperazioni sono comuni. Il dispositivo delle autobiografie linguistiche inoltre, per come lo intendiamo, implica la condivisione di scritti personali: o una persona legge il suo testo ad alta voce al gruppo, oppure gli scritti dei partecipanti vengono distribuiti a tutti. Questa condivisione provoca il confronto, il dialogo, il riconoscimento delle similitudini e delle differenze, coinvolge in un processo riflessivo e critico sulle esperienze plurali che circolano nel gruppo. Così questo dispositivo permette l'articolazione dell'individuale e del collettivo e la scoperta di elementi di identità comuni derivanti da contesti e itinerari diversi ma condivisi.

6. CONCLUSIONE: AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE E RICONFIGURAZIONE DELLE RAPPRESENTAZIONI DEGLI INSEGNANTI

Se a volte l'autobiografia linguistica prende la forma di cronologie di apprendimento, di elenchi di lingue apprese, incontrate, il dispositivo che stiamo promuovendo coinvolge, come abbiamo scritto sopra, il soggetto scrivente nelle sue dimensioni cognitive, sociali, emotive e fisiche. Si parla qui di "dispositivo" nel senso di procedure, modalità di intervento eterogenee che mirano a far emergere e modificare ciò che spesso è dato per scontato. La realizzazione nel tempo avviene secondo un calendario spesso non compatibile con quello della formazione istituzionale, ma comunque flessibile e adattabile. Permette di ricostituire i percorsi attraverso i quali sono state acquisite nuove lingue e di chiarire il rapporto con la lingua madre. Mette in luce le strategie utilizzate per acquisire una o più lingue straniere, gli incidenti, gli insuccessi e i fattori facilitanti (un insegnante, un amore a prima vista, la passione per un autore, per una musica, ecc.).

Questa presa di coscienza della complessità dei propri processi di acquisizione linguistica da parte degli insegnanti stessi può influire sui loro metodi di insegnamento, liberarli dai vincoli dei manuali che, anche se pretendono di essere "comunicativi" o "azionari", sono generalmente costruiti su progressioni grammaticali e mirano più a far acquisire strutture piuttosto che a predisporre ad aperture interculturali e a far comunicare con le diversità presenti nei contesti sociali contemporanei. Così la formazione non sarà più vista come un catalogo di ricette e tecniche da riprodurre, ma come una tras-formazione del soggetto-insegnante, capace di progettare scelte pedagogiche, e quindi politiche, articolate con la sua storia e aperte alle diversità umane presenti nelle sue classi. Si potrebbero così immaginare ambienti educativi sensibili alle singolarità degli alunni, alle loro specifiche relazioni con l'apprendimento, in questo caso quelle delle lingue, intrecciate con i loro percorsi esistenziali, per aprire percorsi solidali di emancipazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berchoud M., (dir.) (2008), *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*, Peter Lang, Bern.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris.
- Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.

- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Trad. it. (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Elytis O. (1982), *Marie des Brumes*, François Maspéro, Paris.
- Freire P. (1969, trad. 1980), *Pédagogie des opprimés suivi Conscientisation et révolution*, Petite collection Maspero, Paris.
- Glissant E. (1997), *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, nrf, Gallimard, Paris.
- Glissant E. (2010), *Entretiens avec Lise Gauvin (1991-2009): L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris.
- Gogolin I., Neumann U. (1991), "Sprachliches Handeln in der Grundschule", in *Die Grundschule Heft*, 5, 43, pp. 6-13.
- Halbwachs, M. (1925/1952), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Librairie Félix Alcan, Paris.
- Khatibi A. (1992), *Amour bilingue*, EDDIF, Casablanca.
- Kramsch Cl. (2009), *The Multilingual subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Kristof A. (2004), *L'analphabète*, Zoe, Genève.
- Krumm H.-J., Jenkins E.-M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*, gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm [*Children and their languages - vibrant multilingualism: Language portraits*, collected and commented on by Hans-Jürgen Krumm], Eviva Verlag, Wien.
- Magris C. (1997), *Microcosmi*, Garzanti, Milano.
- Marin D. (2008), "Considerazioni in margine a un'esperienza di scrittura autobiografica", in *Pedagogika.it*, XII, 4, pp. 87-92.
- Molinié M., (dir), (2009), *Le dessin réflexif*, Belles Lettres, Kremlin Bicêtre.
- Nicolas-Le Strat P. (2016), *Faire du commun*, Editions du Commun, Rennes.
- Peytard J. (1982), *Littérature et classe de langue. Français langue étrangère*, Hatier-CREDIF, Paris.
- Puren Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan/CLE International, Paris.
- Ricœur P. (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil, Point/Essais, Paris.
- Todorov T. (1985), "Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie", in *Du bilinguisme*, Journées de travail, 26-28 novembre 1981, Université de Rabat, Denoël, Paris, pp. 11-26.