LINGUE MAESTRE
AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA E AUTOFORMAZIONE DEI DOCENTI DI L1 E L2

A cura di
Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau, Giuseppe Polimeni

ILD | Italiano LinguaDue
Università degli Studi di Milano
Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica

© ITALIANO LINGUADUE, 2. 2020
Università degli Studi di Milano
www.italianolinguadue.unimi.it
ISSN 2037-3597

Direzione
Silvia Morgana, Giuseppe Polimeni, Massimo Prada

Comitato scientifico
Massimo Arcangeli
Monica Barsi
Franca Bosc
Gabriella Cartago
Michela Dota
Andrea Felici
Pietro Frassica
Giulio Lepschy
Michael Lettieri
Edoardo Lugarini
Danilo Manera
Bruno Moretti
Silvia Morgana
Franco Pierno
Giuseppe Polimeni
Massimo Prada
Maria Cecilia Rizzardi
Giuseppe Sergio
Paolo Silvestri
Roberto Ubbidiente

Redazione
Edoardo Lugarini (direzione)
Michela Dota
Valentina Zenoni

LINGUE MAESTRE.
AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA E AUTOFORMAZIONE DEI DOCENTI DI L1 E L2

A cura di
Eleonora Salvadori, Nicole Blondeau, Giuseppe Polimeni

INDICE

Prefazione
Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori 1

Préface
Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori 6

Autobiografie linguistiche: per una ricostruzione riflessiva degli itinerari esistenziali e professionali degli insegnanti
Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori 11

Autobiographies langagieres : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants
Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori 24

Autobiografie linguistiche
di *Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori, Ferroudja Allouache, Karima Ikeme, Mara Aschei, Sara D'Arienzo* 37

1. Il plurilinguismo e la didattica delle lingue e delle culture

Recherche biographique et dynamiques autoformatives des enseignants de langues
Muriel Molinié 67

Auto/biographical approaches for a post-cartesian model of plurilingualism
Simon Coffey 77

radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione
Graziella Favaro 87

From plurilingual teaching to plurilingual examination
Isabella Gruber and the Austrian CEBS-Team 97

2. La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo

Le role des referentiels dans une approche reflexive de la formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le developpement professionnel ?
Isabel Andrade, Michel Candelier, Maddalena De Carlo 123

La biographie langagiere: d'objet de recherche e objet de formation des enseignants de langue. Recit d'experiences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue etrangere et seconde (FLES)
Stéphanie Galligani 135

Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri /e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico
Stefania Cavagnoli 146

3. Le AL: come proporle, produrle, analizzarle, valutarle

"Ogni persona è linguisticamente una città di mare": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti"
Cristina Fraccaro, Antonella Strazzari 162

Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi
Edith Cognigni 178

Litteratures des migrations et des exils: espaces de partage et de reflexion sur les imaginaires des langues
Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache, Anthippi Potolia 191

4. Le AL : quali risultati ?

Alla Penicina. Scrivere di sé insieme-tracce di un seminario residenziale
Gipo Anfosso e Ludovica Danieli 206

Frammenti della mia storia linguistica
Silvana Borutti 224

"Parole di giorni lontani". Per leggere le autobiografie linguistiche di Tullio De Mauro
Duccio Demetrio 231

PREFAZIONE

Le classi multilingue e la presenza diffusa di studenti plurilingui (con diversi gradi di consapevolezza della loro situazione linguistica), richiedono oggi agli insegnanti di riconsiderare la concezione della lingua che si sono forgiati nel corso della formazione nell'istituzione scolastica, concezione che trova la propria base nei programmi e nei documenti ufficiali.

Insegnare una lingua nella "*pre-consapevolezza che le altre lingue esistono e che ci influenzano anche senza che noi lo sappiamo*"[1] e mettere in pratica approcci pedagogici adeguati sono il risultato di un processo formativo di cui l'elaborazione della propria autobiografia linguistica (AL) rappresenta una tappa fondamentale.

I contributi presenti in questa monografia della rivista *Italiano LinguaDue* sono incentrati sul tema della formazione degli insegnanti nell'ambito sopra citato ed esplorano da diversi punti di vista il tema delle autobiografie linguistiche come strumento trasformativo. La pubblicazione esplora i seguenti temi:

- il plurilinguismo e le strategie volte a farne una risorsa nella gestione delle classi multilingue così come il ruolo delle AL nella formazione degli insegnanti;
- le competenze che gli educatori dovrebbero acquisire per i loro interventi nelle classi multilingue e il ruolo svolto dall'elaborazione della propria AL come una delle esperienze chiave nel processo auto-riflessivo di presa di coscienza;
- l'esigenza di tener conto, nell'analisi delle AL e nella valutazione del loro impatto, delle condizioni e del contesto di "produzione", nonché delle modalità adottate nel proporle agli insegnanti;
- testimonianze dei docenti/formatori impegnati nell'elaborazione della propria AL sugli effetti e sui risultati prodotti da questa esperienza.

Apre l'insieme dei contributi il testo introduttivo di Nicole Blondeau e Eleonora Salvadori, *Autobiografie linguistiche: per una ricostruzione riflessiva degli itinerari esistenziali e professionali degli insegnanti*, che pone in correlazione il racconto di esperienze e l'analisi dell'impatto dei lavori del Consiglio d'Europa e della ricerca nella Didattica delle lingue straniere sulla loro riflessione e presenta la loro personale concezione delle AL, il loro approccio pedagogico e gli effetti del processo di scrittura sulla loro elaborazione. Come affermato più sopra, queste tematiche sono affrontate da varie angolazioni in altri articoli.

Quattro le parti che compongono questo numero:

1. Il plurilinguismo e la didattica delle lingue e delle culture.
2. La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo.
3. Le AL: come proporle, produrle, analizzarle, valutarle?
4. Le AL : quali i risultati attesi?

[1] «Quando parlo di plurilinguismo, qualcuno mi dice subito: "Ah, sì, quante lingue parli?" Non si tratta di parlare lingue diverse dalla propria. Piuttosto, è il modo stesso di parlare la propria lingua, di parlarla chiusa o aperta; di parlare nell'ignoranza della presenza di altre lingue o nella preconsapevolezza 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 immaginazione delle lingue. E, quindi, non si tratta di giustapporre le lingue, ma di metterle in rete». E. Glissant, L. Gauvin, 2010, *L'imaginaire des langues* Gallimard, p. 27 (traduzione di Eleonora Salvadori).

1. IL PLURILINGUISMO E LA DIDATTICA DELLE LINGUE E DELLE CULTURE

Muriel Molinié, affronta gli approcci e le pratiche da adottare per le AL affinché abbiano come esito il «coltivare dinamiche di autoformazione degli insegnanti nel campo sociale e professionale del plurilinguismo/pluriculturalismo francese». Nel suo articolo *Recherches biographiques et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues*, Muriel Molinié sottolinea che uno dei rischi maggiori da evitare è che i docenti a cui le AL vengono proposte come momento di autoformazione diano spazio in modo esclusivo, nella loro elaborazione, al fattore soggettivo, trascurando di inserire il proprio itinerario in uno specifico contesto sociale e storico. Altrettanto grave il rischio che essi ignorino, nella ricostruzione del proprio percorso di apprendimento linguistico e nella loro formazione, i vincoli istituzionali che hanno pesato su tale esperienza. In altre parole, si sottolinea l'esigenza di valorizzare nelle AL gli elementi che permettono di mettere in relazione l'esperienza individuale con il collettivo. Molinié propone che «i docenti-ricercatori [...] comincino a introdurre articolazioni creative tra i livelli micro-meso e macro-sociologici delle loro autobiografie linguistiche».

Adottando nel suo contributo una prospettiva storica, **Simon Coffey**, in *Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism*, mette in discussione l'"invenzione" e l'imposizione nei secoli passati del monolinguismo da parte degli stati nazionali (una lingua, una nazione, una cultura). Secondo Coffey, è soprattutto nei sistemi educativi nazionali che possiamo riscontrare l'origine della tradizionale concezione monolingue dell'identità, che è alla base della formazione di un insegnante chiamato a trasmettere ai suoi allievi una visione sacralizzata e difensiva dei confini linguistici dell'idioma nazionale. Una visione che non valorizza la diversità linguistica e culturale come risorsa. Nel panorama attuale scientifico e istituzionale è sempre più necessario che un insegnante strutturi con i colleghi in formazione e al tempo stesso con gli apprendenti di tutti i livelli un nuovo, aperto, plurale immaginario linguistico. Coffey propone le AL come strumento per la formazione del nuovo insegnante, sottolineando i limiti che devono comunque essere riconosciuti in ambito scientifico a questa produzione.

Il plurilinguismo nelle nostre società (e nelle nostre classi) è esplorato da **Graziella Favaro** nel suo contributo, *Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione*. Dopo aver analizzato le diverse fasi di acquisizione della lingua da parte di un apprendente non nativo, Favaro esamina il rapporto con le proprie lingue che caratterizza alcuni autori translingui. Ci offre così l'analisi di alcuni estratti di testi autobiografici scritti da autori che hanno sperimentato l'adozione di un idioma "altro" per esprimersi. Emerge che la ricostruzione autobiografica dei propri itinerari linguistici rappresenta una sorta di riparazione in relazione alla separazione (più o meno volontaria) dalla lingua madre nell'espressione e nella creazione, un percorso terapeutico ed euristico al tempo stesso. Questo sguardo autoriflessivo può rappresentare un importante punto di partenza, uno stimolo per l'insegnante che intenda assumere consapevolmente il proprio plurilinguismo e lo racconti in una narrazione autobiografica.

Isabella Gruber e il CEBS-Team austriaco hanno ampiamente sviluppato l'aspetto didattico e pedagogico del plurilinguismo nelle classi multilingui. Nel loro contributo, *From plurilingual teaching to plurilingual examination*, gli insegnanti troveranno una miniera di suggerimenti per sviluppare e valorizzare il plurilinguismo nel processo di insegnamento/apprendimento delle lingue. La comunicazione plurilingue viene analizzata in dettaglio e diventa una risorsa importante per favorire il trasferimento di competenze parziali da una lingua all'altra. Elemento centrale dell'articolo è la questione della valutazione della competenza plurilingue con la proposta di diverse attività didattiche per

testarne l'acquisizione. Siamo qui nel campo della didattica delle lingue e, anche se l'argomento della formazione è trattato solo marginalmente, gli strumenti proposti richiedono la consapevolezza da parte degli insegnanti di come si possano sfruttare le risorse di una comunicazione plurilingue.

2. La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo

Consapevoli della centralità degli insegnanti nel processo di acquisizione della lingua da parte degli apprendenti, **Ana Isabel Andrade**, **Michel Candelier**, **Maddalena De Carlo**, in *Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues: instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel?*, propongono uno studio centrato sull'analisi e la valutazione di diversi referenziali di competenze per questa categoria professionale. Al centro c'è una duplice domanda che è in linea con le attuali preoccupazioni: quali competenze si richiedono a un insegnante che lavora con classi multilingue? Quali competenze per un insegnante riflessivo nella sua pratica di insegnamento e nella gestione del processo di auto-formazione? Gli autori dell'articolo analizzano dapprima i referenziali di competenze che sono stati sviluppati negli ultimi anni. Riferendosi al *CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*[2], ricordano che questo testo dettaglia le competenze previste per gli studenti plurilingui. Avanzano quindi la proposta di sviluppare un nuovo quadro di riferimento delle competenze degli insegnanti, che chiamano *Quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti agli approcci plurilingui*. In tale documento saranno descritte le competenze che l'insegnante dovrebbe acquisire per accompagnare il discente target previsto dal CARAP. È qui che il fattore "biografico" è riconosciuto come una delle strategie in grado di sviluppare la riflessività degli insegnanti ed è qui che le AL sono menzionate come uno strumento indispensabile in questo processo.

Stéphanie Galligani, in *La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langues. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)*, riferisce a proposito di esperienze condotte nel laboratorio LIDILEM[3] a partire dall'analisi di un *corpus* di AL redatte da docenti. Il suo obiettivo è quello di verificare se queste possono rappresentare per gli insegnanti di L2 (FLE in questo caso), che intervengono in classi multilingue con alunni plurilingui, il punto di partenza di un processo di presa di coscienza della propria attività professionale e delle rappresentazioni della materia da insegnare. La ricercatrice prende come riferimento le tre fasi individuate da Causa[4] e analizza le AL, trovandovi conferma che per gli insegnanti questa scrittura riflessiva riesce a mettere a distanza e a modificare le rappresentazioni del proprio monolinguismo e dei processi di apprendimento linguistico.

In ambito universitario, scrivere la propria AL è la prima attività che **Silvana Cavagnoli** propone ai propri studenti nel master per futuri docenti. Nel suo articolo, *Diventare insegnanti: l'importanza della reflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di*

[2] Michel Candelier (coordinatore), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura, Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources, European Centre for Modern Languages Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz – Consseil de l'Europe, Strasbourg, 2012. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture,* in *Italiano LinguaDue*, 2012, 4, 2: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026.

[3] LIDILEM - Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

[4] Causa M. (2012), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", in *DIRE*, 2, pp. 62-72.

apprendimento linguistico, dopo aver ripercorso la storia di questo strumento di auto-formazione, presenta il lavoro basato sull'esame di 100 AL scritte dai corsisti per il quale utilizza come modalità l'analisi dei contenuti. L'obiettivo è quello di offrire ai suoi studenti l'opportunità di conoscersi all'inizio della loro formazione, di prendere coscienza delle proprie rappresentazioni delle lingue e del processo di insegnamento /apprendimento.

3. LE AL: COME PROPORLE, PRODURLE, ANALIZZARLE, VALUTARLE

In questa sezione sono raccolte le testimonianze delle esperienze di scrittura delle Al nella formazione degli insegnanti e nella ricerca/analisi sugli strumenti appropriati per implementarle, analizzarle e valutarle.

Cristina Fraccaro e **Antonella Strazzari** sono da tempo impegnate in interventi di formazione con insegnanti ed educatori che operano in diversi settori. Nelle loro azioni formative, come prima tappa hanno proposto l'elaborazione delle AL in un percorso volto a sensibilizzare i destinatari sul ruolo della lingua nel loro universo e sul rapporto plurale con i linguaggi del loro repertorio. Nel loro contributo *"Ogni persona è linguisticamente una città di mare": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti*, le due autrici presentano gli strumenti utilizzati (in primo luogo, le silhouette da colorare), gli approcci adottati e riportano le reazioni, gli effetti, gli impatti emotivi e cognitivi, quando i momenti di restituzione e di socializzazione delle analisi fanno emergere i riferimenti a situazioni e contesti collettivi.

Il contributo di **Edith Cognigni**, *Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione : approcci e metodi di analisi*, si propone di fornire strumenti per l'analisi delle AL in quanto storie di vita. Cognigni ci presenta un'ampia gamma di dispositivi che ci permettono di analizzare, con diversi gradi di profondità, i molteplici livelli di significato che le AL possono trasmettere. Si concentra principalmente sulle prassi che è possibile adottare per l'analisi delle AL nella loro struttura narrativa, illustrando i numerosi approcci che i ricercatori utilizzano per studiare le narrazioni da diverse angolazioni.

L'articolo seguente, *Littératures des migrations et des exiles: espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues* di **Nicole Blondeau**, **Ferroudja Allouache** e **Anthippi Potolia**, sottolinea l'importanza di queste produzioni letterarie nel processo di elaborazione delle autobiografie linguistiche. I testi autobiografici o di auto-finzione narrativa scelti sono considerati come spazi di riflessione e di apertura a percorsi plurilinguistici/pluriculturali e come stimoli per la scrittura per gli studenti e per gli insegnanti. Il modulo di formazione dei formatori sviluppato nel quadro del progetto europeo IRIS è un esempio concreto della possibilità di introdurre in modo efficace i testi letterari nei dispositivi delle autobiografie linguistiche.

4. LE AL: QUALI I RISULTATI?

Questa sezione affronta la questione dell'impatto che può avere sui singoli docenti o formatori l'elaborazione della propria Al come strumento di auto-formazione.

Se la scrittura autobiografica è una cura di sé, il luogo in cui si svolge la formazione è anche un elemento importante per facilitare l'emergere di narrazioni e riflessioni. **Gipo Anfosso** e **Ludovica Danieli**, in *Alla Penicina. Scrivere di sé insieme. Tracce di un seminario residenziale*, ricordano l'importanza del "setting" che può influenzare l'atteggiamento dei partecipanti, favorire momenti di interazione e di confronto ricchi e solidali e facilitare un

profondo scambio con se stessi a partire dall'incontro e dalla riscoperta delle parole dell'infanzia. Questo contributo affronta il tema della scrittura delle AL da una duplice prospettiva. Ci propone la storia di un'esperienza e il suo impatto emotivo e cognitivo sui partecipanti e la presentazione di questo percorso collettivo alla ricerca delle parole che ci hanno forgiato e che riemergono grazie al lavoro della memoria e della scrittura.

Il rapporto tra i livelli micro-meso-sociologici di cui parla Muriel Molinié (vedi sopra) e il riferimento all'ambiente specifico altamente evocativo della situazione italiana del dopoguerra, quando i dialetti erano ancora la lingua madre della maggior parte degli italiani[5], sono centrali nel contributo di **Silvana Borutti,** filosofa del linguaggio. Il suo testo, *Frammenti della mia storia linguistica*, si presenta in forma di AL, una testimonianza precisa di ciò che la lingua italiana "ufficiale" ha significato per una giovane studentessa, dialettofona all'origine, che ha conquistato la lingua dell'istituzione con fatica; ci parla del disagio iniziale e dell'enorme piacere provato nel consolidare la propria padronanza della lingua standard. L'acquisizione dei vari codici (scritto formale, orale sostenuto, orale colloquiale, ecc.) è al centro della sua formazione, non solo professionale, ma anche sociale, identitaria ed emotiva. La ricostruzione di questo itinerario colloca la sua esperienza individuale nel quadro dell'evoluzione sociale e culturale di un Paese che si cerca e si costruisce.

Una prospettiva simile ispira il testo di **Duccio Demetrio** "*Parole di giorni lontani". Per leggere le autobiografie linguistiche di Tullio De Mauro*, che propone l'analisi della AL scritta da un monumento della linguistica italiana, Tullio De Mauro, il padre di tutti gli studi socio-politici sulla costruzione di questo idioma come lingua nazionale dopo l'unità d'Italia. Demetrio è lo studioso che, in Italia, ha approfondito gli studi sulle produzioni autobiografiche e sul ruolo della scrittura personale nella costruzione della nostra memoria individuale e collettiva. L'autobiografia linguistica di De Mauro[6] è una sobria ma struggente testimonianza del modo in cui le PAROLE hanno segnato e strutturato il suo itinerario linguistico intimo e professionale. In un'appendice, Demetrio evoca il suo percorso personale: riporta l'esperienza fatta, nel contesto sociale e politico dell'Italia tra gli anni Sessanta e gli anni Ottanta, con un pubblico di lavoratori[7] cui chiedeva di ricostruire per iscritto la propria "storia personale"[8], per far emergere e sistematizzare le conoscenze e le competenze che essi avevano accumulato lungo il loro percorso culturale e professionale tra la fabbrica e il "fuoco" delle lotte sindacali.

Nicole Blondeau, *Eleonora Salvadori*

[5] Negli anni '50 più della metà degli italiani avevano l'italiano come lingua madre.
[6] Tullio De Mauro *Parole di giorni lontani,* il Mulino, Bologna, 2006.
[7] Nel 1973 in Italia, a partire dal contratto collettivo dei metalmeccanici, viene ottenuta dai lavoratori la possibilità di frequentare in orario di lavoro corsi istituzionali per acquisire il diploma di scuola media.
[8] "Le storie personali" era l'attività iniziale di scrittura proposta ai corsisti delle 150 ore, una ricostruzione delle loro esperienze professionali e culturali realizzate in ambiti di apprendimento informale e non formale.

PRÉFACE

De nos jours, les classes multilingues et la large présence d'apprenants plurilingues (avec une conscience plus ou moins avertie de leur situation langagière), demandent aux enseignants de reconsidérer la conception de la langue qu'ils se sont forgée au cours de leur formation dans l'institution scolaire, conception portée par les textes et les programmes officiels.

Enseigner une langue dans « la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache »[1] et mettre en œuvre des démarches pédagogiques appropriées, résultent d'un processus de conscientisation dans lequel l'élaboration de l'autobiographie langagière (AL) est une étape fondatrice.

Les contributions à cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* abordent la formation des enseignants dans le cadre que nous venons d'évoquer et approfondissent, selon des points de vue différents, la question des AL comme outil trans-formatif. La publication explore les thématiques suivantes **:**

- le plurilinguisme et les stratégies pour qu'il devienne une ressource dans la gestion des classes ainsi que le rôle des AL dans la formation des enseignants ;
- les compétences que les éducateurs doivent acquérir afin de pouvoir intervenir dans les classes multilingues et le rôle joué par l'élaboration de leur propre AL, considérée comme l'une des expériences clés dans le processus réflexif de conscientisation ;
- la nécessité de s'interroger sur la manière de préparer les sujets à la construction de leur AL et de réfléchir à leurs conditions de « production », de se questionner par rapport à leur analyse et leur exploitation ;
- des analyses et des témoignages sur les effets et les acquis que la production de son AL peut offrir à l'enseignant/formateur qui s'engage dans cette expérience.

Le texte de Nicole Blondeau et Eleonora Salvadori *Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants*, qui ouvre l'ensemble des contributions, allie récit d'expérience et analyse des incidences des travaux du Conseil de l'Europe et de la recherche en Didactique des langues étrangères sur leur réflexion, présente leur conception personnelle des AL, leurs démarches pédagogiques et les effets du processus d'écriture dans l'élaboration d'écrits autobiographiques autour des langues. Comme nous venons de le noter, ces inflexions sont investies sous des angles divers dans d'autres articles.

Quatre parties composent cette monographie :

1. Le plurilinguisme et la didactique des langues et des cultures.
2. La formation et les compétences d'un enseignant réflexif.
3. Les AL: comment les proposer, les produire, les analyser, les évaluer ?
4. Les AL : quels résultats en attendre?

[1] « Quand je parle de multilinguisme, quelqu'un aussitôt me dit : "Ah ! Oui, combien de langues tu parles ?". Ce n'est pas une question de parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte ; de 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. Et, par conséquent, ce n'est pas une question de juxtaposition des langues, mais de leur mise en réseau » E. Glissant, L. Gauvin (2010), *L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris, p. 27.

1. Le plurilinguisme et la didactique des langues et des cultures

Muriel Molinié aborde les démarches et les pratiques à adopter pour que les AL puissent nourrir « les dynamiques d'autoformation des enseignants, dans le champ social et professionnel du plurilinguisme/pluriculturalisme français ». Dans son article *Recherche biographiques et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues*, elle souligne que l'un des risques majeurs quand elles sont utilisées dans le cadre de l'(auto)formation des enseignants est de surévaluer l'aspect subjectif et de négliger l'inscription de son propre parcours langagier dans un cadre social et historique. L'autre risque est d'ignorer les contraintes institutionnelles qui ont influencé ces expériences et de ne pas exploiter tout ce qui permet d'articuler l'expérience individuelle au collectif. Elle propose que les « praticiens chercheurs […] commencent à opérer des articulations créatives entre les niveaux micro- meso- et macro- sociologiques de leurs propres autobiographies langagières ».

Simon Coffey, dans *Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism*, adopte une perspective historique et aborde "l'invention" et l'imposition dans les siècles passés du monolinguisme par les États nationaux (une langue, une nation, une culture). Pour lui, c'est surtout dans les systèmes éducatifs nationaux que nous pouvons repérer la traditionnelle conception monolingue identitaire, qui est à la base de la formation d'un enseignant appelé à transmettre à ses élèves/apprenants une vision sacralisée et défensive des frontières linguistiques de l'idiome national, conception qui ignore la diversité linguistique et culturelle. Or un formateur est censé forger, avec ses (futurs) collègues en formation et en même temps avec ses apprenants, un imaginaire des langues ouvert, pluriel. Il propose les autobiographies langagières comme outil de formation du nouvel enseignant, tout en soulignant les limites d'une telle pratique.

La question du plurilinguisme dans nos sociétés (et dans nos classes) est approfondie dans la contribution de **Graziella Favaro**, *Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione*. Après avoir abordé les différents stades de l'acquisition d'une langue par un élève allophone, elle explore le rapport que des auteurs trans-lingues entretiennent avec leurs langues. Elle analyse quelques extraits d'écrits autobiographiques rédigés par des écrivains qui ont adopté une langue autre pour s'exprimer. Le regard autobiographique projeté sur leurs propres itinéraires langagiers représente une réparation par rapport à la séparation (plus ou moins volontaire) de la langue maternelle par le biais de l'expression et de la création, facteurs en même temps thérapeutiques et heuristiques. Ce regard autoréflexif peut constituer un point de départ important, un stimulus pour un enseignant qui s'interrogerait sur son propre plurilinguisme et en ferait le récit autobiographique.

Isabella Gruber and the Austrian CEBS-Team ont développé le volet didactique et pédagogique du multi-plurilinguisme dans les classes. Dans leur texte, *From plurilingual teaching to plurilingual examination*, les enseignants pourront retrouver une mine de suggestions pour ce qui concerne l'enseignement à des sujets plurilingues dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues 2. La communication plurilingue devient une ressource importante pour favoriser le transfert de compétences partielles d'une langue à une autre. Des activités sont proposées afin d'évaluer la compétence plurilingue. Les outils proposés demandent une prise de conscience de la part des enseignants pour intervenir dans une classe multilingue et exploiter ses ressources afin d'établir une communication plurilingue.

2. LA FORMATION ET LES COMPETENCES D'UN ENSEIGNANT REFLEXIF

Conscients de la centralité des enseignants dans le processus d'acquisition d'une langue par les apprenants, l'article d'**Ana Isabel Andrade**, **Michel Candelier**, **Maddalena De** Carlo, *Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel ?*, est axé sur l'analyse et l'évaluation de référentiels de leurs compétences. Une double interrogation s'inscrit dans les préoccupations actuelles : quelles compétences pour un enseignant qui se trouve face à des classes multilingues? Quelles compétences pour un enseignant qui adopte une attitude réflexive dans sa pratique didactique et dans la gestion de son processus d'autoformation? Les auteurs soulignent l'importance du *CARAP*[2] et souhaitent qu'un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* voie le jour, qui décrirait les compétences que l'enseignant devrait acquérir pour accompagner l'apprenant cible défini par le CARAP. Le facteur "biographique" y est reconnu comme l'une des stratégies capables de développer la réflexivité des enseignants, les AL étant évoquées comme un outil indispensable dans ce processus.

La contribution de **Stéphanie Galligani**, *La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langues. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)*, rend compte d'une série d'expériences qu'elle a réalisées dans le cadre du laboratoire LIDILEM[3] à partir de l'analyse d'un corpus d'AL rédigées par des enseignants. Son objectif est de vérifier si celles-ci peuvent représenter pour l'enseignant de L2 (FLE en l'occurrence), confronté à des classes multilingues et à des élèves plurilingues, le point de départ d'un processus de conscientisation de son activité professionnelle et des représentations de la matière à enseigner. La chercheuse prend comme référence les trois étapes identifiées par Causa[4] et son analyse des AL confirme que, pour les enseignants, cette écriture réflexive parvient à mettre à distance et à modifier les représentations de leur monolinguisme et des processus d'apprentissage d'une langue.

Dans un cadre institutionnel plus officiel et contraignant, l'écriture des AL est la première activité d'autoformation réflexive que **Silvana Cavagnoli** propose dans le master de Linguistica Applicata e Glottodidattica pour les futurs enseignants où elle intervient. Dans son article, *Diventare insegnanti: l'importanza della reflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico*, après avoir parcouru l'histoire de cet outil, elle propose un travail d'analyse d'une centaines d'AL écrites par ses étudiants. Elle a adopté des techniques de recherche qui relèvent de l'analyse de contenu. Son objectif est de leur offrir une opportunité de se connaître au début de leur parcours de formation et de prendre conscience de leurs représentations des langues, et du processus d'enseignement/ acquisition.

[2] Michel Candelier (dir.), Jean-François de Pietro, Raymond Facciol, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz – Consseil de l'Europe, Strasbourg, 2012. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture,* in *Italiano LinguaDue*, 2012, 4, 2: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026.

[3] LIDILEM - Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

[4] Causa M. (2012), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", *DIRE*, 2, pp. 62-72.

3. LES AL: COMMENT LES PROPOSER, LES PRODUIRE, LES ANALYSER, LES EVALUER

Dans cette partie, sont réunis des témoignages d'expériences d'écriture d'Al dans la formation des enseignants et des recherches sur les outils appropriés à leur mise en œuvre, leur analyse et leur évaluation.

Cristina Fraccaro e Antonella Strazzari ont depuis longtemps entrepris un travail collaboratif avec des publics d'éducateurs intervenant dans différents domaines. Elles ont d'abord proposé l'élaboration des AL dans un parcours de formation visant la prise de conscience du rôle de la langue dans leur univers, de leur rapport pluriel aux langues de leur répertoire. Dans leur contribution, *"Ogni persona è linguisticamente una città di mare": fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti*, elles présentent les outils qu'elles ont utilisés (en premier lieu les silhouettes à colorier), les démarches adoptées et elles font état des effets, des impacts émotionnels et cognitifs sur les sujets au moment où la mise en commun de leurs réactions fait émerger les références collectives.

Une contribution qui a aussi comme objectif de donner des instruments pour l'analyse de ces récits de vie que sont les AL est celle d'**Edith Cognigni**, *Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione : approcci e metodi di analisi*. Cognigni nous présente une vaste gamme d'outils permettant d'analyser, à des degrés différents, les multiples niveaux de signification que les AL peuvent potentiellement véhiculer. Elle se concentre principalement sur toutes les démarches possibles pour aborder les AL dans leur structure narrative, en utilisant les nombreuses approches que les chercheurs mobilisent afin d'étudier les narrations sous différents angles.

L'article suivant, *Littératures des migrations et des exils: espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues*, de **Nicole Blondeau**, **Ferroudja Allouache** et **Anthippi Potolia**, souligne l'importance de ces littératures dans le processus d'élaboration des autobiographies langagières. Les textes autobiographiques ou autofictionnels choisis sont considérés comme espaces de réflexion et d'ouverture aux trajets plurilingues/ pluriculturels et déclencheurs d'écriture pour les élèves tout comme pour les enseignants. Le module de formation de formateurs élaboré dans le cadre du projet européen IRIS est un exemple concret de la mobilisation de la littérature dans les dispositifs des autobiographies langagières.

4. LES AL : QUELS RESULTATS EN ATTENDRE?

Cette partie aborde la question des effets de l'écriture d'une AL au niveau de l'autoformation.

Si l'écriture autobiographique peut être soin de soi, le lieu où se déroule la formation est également un élément important pour faciliter l'émergence des récits et de la réflexion. Dans leur article, *Alla Penicina. Scrivere di sé insieme. Tracce di un seminario residenziale*, **Gipo Anfosso** et **Ludovica Danieli** rappellent l'importance du cadre qui influence l'attitude des participants et peut favoriser des moments d'interaction et de confrontation riches et solidaires ou faciliter un échange profond avec soi-même, provoquer la rencontre avec les paroles de l'enfance. Cette contribution aborde le thème de l'écriture des AL selon deux axes : le récit d'une expérience et son impact émotionnel et cognitif sur les participants ainsi que la présentation de ce parcours collectif à la recherche des paroles qui nous ont forgé/e/s, qui remontent à la surface grâce au double travail de la mémoire et de l'écriture.

Le rapport entre les niveaux micro-meso-macro sociologiques dont parle Muriel Molinié (Cf. plus haut) et l'inscription dans un cadre spécifique, mais très évocateur de la situation italienne à l'époque de l'après-guerre où les dialectes étaient encore la langue maternelle de la plupart des Italiens, sont au centre de la contribution de la philosophe du langage, **Silvana Borutti**. Son texte, *Frammenti della mia storia linguistica*, présente son AL, un témoignage précis de ce que la langue italienne "officielle" a représenté pour une jeune fille, à l'origine dialectophone, ayant conquis la langue de l'institution avec effort, le malaise initial et l'énorme plaisir ressenti à mesure que la maîtrise de l'italien se consolidait. L'acquisition des différents codes (de l'écrit, de l'oral soutenu, de l'oral standard, etc.) est au fondement de sa formation, non seulement professionnelle, mais aussi sociale, identitaire et affective. La reconstruction de son itinéraire inscrit son expérience individuelle dans le cadre de l'évolution sociale et culturelle d'un pays qui se cherche et se construit.

Une perspective similaire inspire le texte de **Duccio Demetrio**, *"Parole di giorni lontani". Per leggere le autobiografie linguistiche di Tullio De Mauro*, qui propose l'analyse de l'AL d'un monument de la linguistique italienne, Tullio De Mauro, le père de toute étude socio-politique de la construction de cet idiome en tant que langue nationale après l'unité italienne. Demetrio est le chercheur qui, en Italie, a approfondi les études sur les productions autobiographiques et sur le rôle de l'écriture personnelle dans la construction de notre mémoire individuelle et collective. L'autobiographie langagière de T. De Mauro est un témoignage sobre, mais poignant, de la manière dont les MOTS ont marqué et structuré son parcours langagier, intime et professionnel. Dans une annexe, Demetrio évoque son itinéraire personnel : dans le contexte social et politique des années '60-80, il incitait des ouvriers, dans le cadre de l'institution scolaire, à écrire leurs "histoires personnelles" pour faire émerger et systématiser les connaissances et les compétences accumulées au cours d'une existence entre l'usine et le "feu" des luttes syndicales.

Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori

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

Nicole Blondeau[1], *Eleonora Salvadori*[2]

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 decennio[3], anche nel quadro di progetti europei. Scuole, università e associazioni di diversi paesi dell'UE[4] 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 QCER[6]. Tuttavia, nell'empiria del nostro agire in classe, siamo costrette a notare che molti altri fattori

[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.

entrano in gioco, difficili da individuare se non vengono riconosciuti a priori: lo status sociale che distingue ogni lingua, ciò che Bourdieu chiama «des 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 FLE[7]

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 susseguitesi in Europa negli anni 60-90[8].

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 nuovo strumento per comunicare.

[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.

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 euristici[9] 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 fecondi in termini di presa di coscienza nelle AL raccolte.

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 iscritto[12] 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 permanente[13].

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 Prioritaria[14] 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 della 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.

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

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

[13] Rinvio 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

come ausilii 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 Eramus+, 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 costatare 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 silhouette[16] da colorare, il disegno riflessivo[17], 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 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

[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.

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", percependone l'ibridità e l'alterabilità. Inoltre, le nuove consapevolezze 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 " azionali", 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 trasformazione 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.

AUTOBIOGRAPHIES LANGAGIÈRES : POUR UNE CONSCIENTISATION DES TRAJETS EXISTENTIELS ET PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS

Nicole Blondeau[1], *Eleonora Salvadori*[2]

Dans cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* portant sur l'importance des retombées pédagogiques des autobiographies langagières (AL) dans la formation des enseignants de langue maternelle, L1, L2…, nous invitons les lecteurs, lectrices à en découvrir six qui se trouvent après cet article. Elles ont été choisies parmi les centaines recueillies tout au long d'un parcours pédagogique et coopératif qui a concerné un grand nombre de formateurs depuis plus d'une décennie[3], pour partie à travers des projets européens. Des établissements scolaires et universitaires ainsi que des associations de plusieurs pays d'Europe[4] ont participé à ces projets, en ont disséminé les inflexions et engagements pédagogiques.

Ces AL, écrites par six enseignantes, trois françaises et trois italiennes, abordent, de manière singulière, des questions focales qui se retrouvent, avec plus ou moins d'intensité, dans le grand nombre d'AL d'apprenants et de professeurs que nous avons réunies au cours de ces dernières années : les rapports que chaque individu entretient avec sa/ses langue(s), ses représentations des processus d'apprentissage/acquisition de langue(s) qui peuvent influencer les processus d'enseignement/apprentissage, l'importance des contextes socio-affectifs, la manière dont se tisse « l'imaginaire des langues » (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).

Nous nous sommes peu à peu acheminées à travailler avec et sur les autobiographies langagières des enseignants, et aussi celles des apprenants avec lesquels nous avons collaboré, parce que les options dominantes de la didactique des langues (DDL) abordaient peu "l'image", les représentations que nous nous étions forgées de la langue à transmettre. Bien sûr, les différentes étapes d'apprentissage sont parfaitement identifiées par la DDL et se traduisent par des niveaux, dont le CECRL[5] est l'objet de vulgarisation didactique abouti. Cependant, dans l'"empirie" de nos cours, force est de constater que bien d'autres facteurs, peu identifiables s'ils ne sont pas au préalable reconnus, entrent en jeu : le statut social incorporé des langues, ce que Bourdieu appelle les « rapports de forces linguistiques » (Bourdieu, 1984: 127) et la légitimé à se les approprier, l'espérance pratique

[1] Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.
[2] Centro Educazione ai Media, Pavia.
[3] Projets KALECO (143452-2008-IT-KA2 MP) ; PLURILA (2012-1-FR1-GRU06-35650) ; IRIS (2017- 1 IT02-KA201-036701).
[4] Autriche, Espagne, France, Grèce, Italie, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Suède.
[5] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

de leur utilité dans leur futur, la dimension affective, l'expérience socio-culturelle du monde dans laquelle les langues ont un rôle créateur.

Pour les auteures de cet article, leurs longs processus d'auto-formation et de recherche, différents quant à leurs points de départ, quant aux expériences d'enseignement et aux cadres de référence, leur ont permis d'objectiver ces constats, de les mettre en lien et en perspective. Leurs nombreux partages de vécus professionnels les ont peu à peu amenées à une remise en question commune au sujet des langues, de leurs représentations, des processus d'acquisition, de leur posture vis-à-vis des apprenants et la prise en compte de leurs besoins.

Afin de mieux faire comprendre leurs engagements pédagogiques, les auteures livrent ci-dessous les récits subjectifs et fragmentaires de leurs parcours professionnels.

1. Temoignage d'Eleonora Salvadori : experience d'une enseignante de FLE en Italie

Enseignante de L2 en Italie, j'ai beaucoup réfléchi et écrit sur ce sujet, sur mes échecs, sur les questions que j'étais obligée de me poser car je n'acceptais pas la réponse qui consistait à dire que les insuccès scolaires venaient des apprenants, de leur mauvaise volonté, de leurs "manques" enfin. Je trouvais (et je continue à trouver) en premier lieu dans les contraintes (culturelles aussi bien qu'organisationnelles) de l'institution, l'origine de cette difficulté à faire acquérir une langue afin qu'elle soit un instrument pour vivre et survivre.

Au tout début de ma carrière, je cherchais des suggestions dans les propositions des experts de la didactique des langues : j'en trouvais en grande quantité, toujours encourageantes, souvent contradictoires. Il serait long de raconter l'histoire de mes efforts, de mes questionnements et de mes déboires dans ce domaine. Ce récit est le sujet de mon mémoire à la fin d'un DEA[6] avec Robert Galisson et Danielle Lévy à la Sorbonne (1995) ; j'y avais esquissé mon autobiographie d'enseignante de L2 en Italie. J'avais décrit en premier lieu le cadre socio-historique et méthodologique à l'intérieur duquel s'inscrivaient les choix adoptés au fil des ans. Choix influencés par la volonté de mettre en pratique des indications tour à tour différentes, découlant des modes pédagogiques/didactiques qui se succédaient en Europe au cours des années '60-'90[7].

Plus tard, j'ai compris qu'il fallait que je m'interroge tout d'abord sur l'outil "langue" que je voulais faire acquérir plutôt que transmettre à mes élèves, à partir de ma perception de ce qu'il était, de la manière dont je me représentais son processus d'acquisition, que l'on parle d'une langue "maternelle" (L1) ou d'une langue seconde (L2) et, enfin, sur l'origine des représentations que je m'étais forgées. Il fallait que chaque choix "méthodologique" découle non pas d'un dispositif à la mode proposé de l'extérieur, mais d'une réflexion personnelle sur mes expériences et sur mon vécu d'enseignante. Il fallait que je me mette à la place des apprenants, que je comprenne quels étaient les mécanismes et les motivations qui pouvaient déclencher leur envie d'entrer dans la nouvelle langue, de l'habiter. Un double mouvement : d'un côté, réfléchir sur mon imaginaire des langues et

[6] Diplôme d'Etudes Approfondies (correspond au Master 2).

[7] Ces modes, en plus, trouvaient des échos souvent contradictoires dans la recherche pédagogique et didactique en Italie dans les années '60, fortement influencée par le modèle des langues "mortes" et donnant la prééminence aux contenus littéraires (plutôt histoire de la littérature qu'approche directe des textes littéraires). Il y avait, de surcroît, une sorte de méfiance à l'égard du "plurilinguisme", entendu comme apprentissage de "langues étrangères" dans le cadre de l'institution éducative : jusqu'aux années '70, les élèves italiens étaient pour la plupart dialectophones, engagés donc dans un difficile processus d'acquisition de la langue nationale standard.

sur ma représentation de leur processus d'apprentissage, de l'autre, m'interroger sur la manière dont les apprenants vivaient ce contact.

J'ai essayé de reconstruire par quelles expériences, par quels processus s'était constitué l'imaginaire de ma langue première d'abord, de toutes mes langues après. J'ai trouvé des témoignages stimulants, heuristiques[8] dans les écritures réflexives de chercheurs/ méthodologues et en même temps d'écrivains qui avaient observé et relaté leurs expériences langagières. Pour moi, Agota Kristof et Claire Kramsch ont été deux rencontres éclairantes :

> Au début, il n'y avait qu'une seule langue. Les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux, étaient cette langue.
> Je ne pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas.
> Dans la cuisine de ma mère, dans l'école de mon père, dans l'église de l'oncle Guéza, dans les rues, dans les maisons du village et même dans la ville de mes grands-parents, tout le monde parlait la même langue, et il n'était jamais question d'une autre (Kristof, 2004: 21).

Sans passer par Vygotsky ou Wittgenstein, sans aborder la question de savoir si le langage précède et structure notre image du monde (les objets, les choses, les sentiments, les couleurs, les rêves, les lettres, les livres, les journaux*)* ou si nous construisons des signes pour étiqueter le monde qui nous entoure, voilà un précieux témoignage non académique sur la manière dont se façonne notre imaginaire des langues.

Claire Kramsch, dans son livre admirable *The multilingual subject* (2009)[9], fait état de cette même question en parlant d'un enfant qui**,** dans sa langue maternelle, à mesure qu'il apprend à s'en servir dans son environnement, est poussé à identifier les signes (les mots qu'il prononce) aux référents qu'il perçoit, voit, entend, imagine. Par cette remarque, elle souligne la distance qu'il y a entre les processus d'acquisition de la langue première chez l'enfant et ceux qui sous-tendent l'apprentissage d'une langue étrangère par un apprenant dans un contexte formel.

Pour Kramsch, c'est souvent à partir de la première rencontre, en contexte formel (scolaire) d'apprentissage, d'une L2 que nous découvrons la distinction entre le signe et son référent et que nous percevons dans ce cadre que le signe peut acquérir de nombreuses et diverses valeurs symboliques.

A partir de mon expérience, le premier moment où le signe a été séparé de son référent dans mon imaginaire, même dans le cadre de la langue maternelle, c'est majoritairement celui de la première approche de l'écrit, donc le moment où le signe sonore ne renvoyait plus à un référent concret, fruit d'une expérience univoque, mais à une image mentale reproduisant le signe écrit.

Généralement, c'est dans le cadre de la formation scolaire que l'enfant commence à se construire une image, une représentation de la langue, des langues, qui va le marquer pendant tout son itinéraire ultérieur. L'instrument qu'il a utilisé de manière plus ou moins

[8] Pour plus de précisions, je renvoie à mon AL.

[9] Kramsch écrit : «La socialisation primaire dans la langue maternelle encourage l'utilisation référentielle des signes et l'attente que "les mots signifient ce qu'ils disent et disent ce qu'ils signifient". En effet, les enfants sont socialisés à croire que les mots et le monde ne font qu'un. En revanche, dans les premiers stades de l'acquisition d'une langue seconde, en particulier dans les salles de classe ou dans des milieux qui se trouvent bien loin des communautés de locuteurs natifs, les signes (linguistiques) sont séparés et dissociés de leur contexte naturel d'utilisation. La relation référentielle entre les signes et leurs objets n'est pas (encore) perçue comme naturelle et nécessaire, et les possibilités symboliques du signe sont beaucoup plus évidentes que lors des étapes ultérieures» (traduction Eleonora Salvadori).

spontanée, souvent non réfléchie, devient un objet par rapport auquel il doit prendre du recul. L'institution lui demande de le manier, non pour son emploi naturel, mais pour en saisir et gérer le fonctionnement, le mécanisme. Elle lui propose des cases qui lui serviront pour classer, étiqueter, sectionner et figer cette langue. La langue première, maternelle, celle de la construction de sa vision personnelle du monde devient "autre"[10].

Il faudra, plus tard, à travers nombre d'autres expériences, que l'apprenant réalise qu'acquérir une langue nouvelle n'est pas seulement une accumulation d'autres acquis linguistiques, mais aussi l'entrée dans des mondes différents. De fait, je demandais aux élèves d'acquérir de nouvelles identités en mobilisant les dimensions affectives et émotionnelles, expérience que j'avais personnellement éprouvée auparavant. Et j'ai voulu qu'ils réfléchissent aux éléments qui avaient facilité ou entravé ce processus d'acquisition.

Dans des contextes de communication plus ou moins naturelle, je les ai sollicités à décrire[11] ce qu'ils ressentaient à mesure que les béquilles de leur langue et de leurs communications usuelles n'étaient plus disponibles pour s'orienter et se situer. Je les ai guidés à la découverte de leurs processus d'appropriation de la langue, j'ai voulu qu'ils prennent conscience de l'engagement total que cela demandait.

Mon expérience professionnelle ultérieure s'est centrée sur cet axe : identifier et construire toutes les occasions que je pouvais offrir aux apprenants pour vivre la langue au lieu de l'apprendre (ou pour la vivre afin de l'apprendre). Il s'agissait de les faire réfléchir et écrire sur leurs multiples acquisitions langagières afin que l'expérience de la langue vécue soit fixée[12].

Ce processus de conscientisation a été objectivé par une écriture personnelle qui a mis en relation mon vécu dans la construction de mon répertoire langagier et les découvertes/réflexions sur mon expérience d'enseignante : c'est ce qui m'a amenée à écrire mon autobiographie langagière et à proposer cette expérience pour la formation d'enseignants de L2.

2. Temoignage de Nicole Blondeau : le rapport a la langue française

Ce sont les projets européens, Kaleco (2008-2010), Pluri-LA (2012-2014), Iris (2017-2020) qui m'ont amenée à prendre peu à peu la mesure des potentiels pédagogiques, existentiels, heuristiques et herméneutiques des AL. Enseignante de français langue maternelle et seconde en collège classé en zone d'éducation prioritaire[13] dans la banlieue nord de Paris dans les années 1980-1995, puis à l'Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, à partir de 1996, sise sur le même territoire, mon terrain expérientiel s'est toujours

[10] Cette rencontre avec la langue de l'écrit, perçue comme autre, est l'un des thèmes majeurs et parmi les plus productifs en termes de "conscientisation" dans les autobiographies langagières recueillies.

[11] L'écriture personnelle représente l'expérience privilégiée de connaissance de soi.

[12] J'ai trouvé dans l'instrument des échanges scolaires et dans les mobilités pour les jeunes proposées par les programmes européens des opportunités extraordinaires de faire "vivre" la langue. Les écrits suivants ont étayé mes réflexions : "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, "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.

[13] ZEP : situées majoritairement dans les banlieues défavorisées des grandes villes françaises, devenues REP, réseaux d'éducation prioritaire.

caractérisé par la diversité des langues, des cultures, des provenances géographiques, par l'éloignement des apprenants de ce que Bourdieu appelle « la culture légitime » et qui est celle de l'école, par les trajets de migrations, d'exils, des histoires d'élèves et d'étudiants liées à l'Histoire des violences et des pauvretés contemporaines.

Pour les cours de français aux élèves allophones, j'ai très vite abandonné les manuels d'apprentissage du FLE[14], même s'ils étaient utilisés sur des temporalités pédagogiques précises comme adjuvants stables et rassurants, et proposé d'autres supports : films, reproduction d'œuvres picturales, chansons, fichiers auto-correctifs issus de la pédagogie Freinet et surtout textes littéraires. Ces derniers étaient choisis en fonction des possibilités de compréhension des apprenants à un instant T de leurs apprentissages. Cependant, la démarche intuitive allait au-delà : il ne s'agissait pas d'attendre que les apprenants aient atteint un niveau de langue leur permettant de comprendre immédiatement le texte, mais de considérer le texte littéraire comme moteur d'apprentissage de langue et de langage, appui au développement de compétences de compréhension et d'expression, écrites et orales. (Cf. les manuels *Littérature progressive du français,* CLE international, 2004-2013). Dans cette optique, la lecture de l'ouvrage de Jean Peytard (1982) m'a conduite à appréhender le texte littéraire non plus comme exclusivement un agencement discursif dont il fallait comprendre le sens, mais comme un espace scriptural à explorer, investir, dont les réseaux de signes mis en lien pouvaient amener les élèves à produire du sens, c'est-à-dire des fragments de compréhension élaborés individuellement ou en groupe, qui, mis en commun avec l'ensemble de la classe, parvenaient à reconstituer le message du texte.

Pour les classes dans lesquelles j'enseignais le français langue maternelle, j'en ai aussi beaucoup appelé à la littérature, y compris pour la grammaire. Il me semblait que celle-ci était au service de l'expression, qu'elle s'actualisait dans l'écriture et soutenait les nuances des discours. Bien sûr, des exercices formels étaient réalisés, mais toujours contextualisés, en rapport avec les textes étudiés.

Je me considère comme monolingue, même si ce n'est pas tout à fait vrai, tant ma maîtrise de l'anglais et de l'espagnol est insatisfaisante. Ainsi commence mon AL (Cf. après cet article) : « Ma langue maternelle est, irréductiblement, *ad libitum*, le français ». C'est dans cette langue que je parviens à exprimer au plus juste ce que je pense et à dire "je t'aime". « La loi de l'amour n'est-elle pas liée de façon irréductible et irréconciliable à la loi de la langue ? » se questionne Tzvetan Todorov (1985: 37). Comme je l'explique aussi dans ce récit autobiographique, une autre langue était présente dans mon entourage, le berrichon, parlé dans une région du centre de la France, mais frappé d'interdit par ma grand-mère car ce n'était pas le français valorisé de l'école. Pour moi, dès l'enfance, s'est construite une hiérarchie entre ces langues et j'ai investi à corps perdu, sans état d'âme ni culpabilité, celle des deux qui me promettait la possibilité de sortir des enfermements auxquels l'autre m'assignait : rester dans ma classe sociale, supporter la violence des rapports hommes-femmes, cadenassée dans une identité de genre qui me révulsait. Le berrichon portait un destin social prédictible, le français présageait le rêve.

Sur un autre plan, mais lié à la question des langues, je me suis toujours sentie en exil dans ma famille, sans place, marginale dans le contexte social où j'étais née. Rétrospectivement, il me semble que cette situation a développé chez moi une sensibilité particulière aux étrangers, à ceux qui tremblent au bord des frontières, aux déplacés. Cette expérience intime m'a sans doute, inconsciemment, menée vers l'enseignement du français langue étrangère aux personnes pour lesquelles cette langue était nécessaire pour survivre, vivre tout simplement, se reconstruire, les migrants, les réfugiés et leurs enfants, ou à celles qui l'avaient choisie.

[14] FLE : Français Langue Étrangère.

J'ai commencé à lire très tôt et très tôt je me suis abîmée dans la lecture : je lisais n'importe quoi, tout ce qui me tombait sous la main, tout ce à quoi j'avais accès, et en cela l'école me permettait d'emprunter des livres absents de mon environnement. A travers ces lectures, les échappées qu'elles m'offraient, les mondes qu'elles m'ouvraient, s'est développé un rapport quasi amoureux à la langue française qui portait toutes ces histoires et un désir d'égaler les écrivains dans leur capacité à jouer avec les possibles qu'elle sous-tendait. Dans le même temps, je pressentais que sa maîtrise, sa conquête, étaient mon sauvetage.

Au cours de ma scolarité, de ma formation universitaire, tout au long de ma vie, mes nombreuses lectures d'œuvres étrangères traduites en français m'ont, d'une certaine manière, enlacée à des langues que je ne connaissais pas, mais dont j'entendais les bruissements, dont l'existence lointaine échouait jusqu'à moi et me devenait familière. Ces œuvres me sommaient subrepticement de réfléchir à ma propre langue. Quand je lis *Dans la langue de chez moi la Tristesse est surnommée Resplendissante*, traduction de X. Bordes et R. Longueville du grand poète grec O. Elytis, Prix Nobel de littérature en 1979, (*Marie des Brumes*, 1982: 41), il m'est impossible de ne pas penser aux sens que j'accorde, dans "la langue de chez moi", à la tristesse, de m'interroger sur ce sentiment qui m'est coutumier, et, au détour de la majuscule qu'Elytis lui octroie, entendre une profondeur que je ne lui avais pas attribuée. Dans le même temps, il m'est impossible de ne pas penser au mot grec "tristesse", de me demander quelle est sa sonorité, quelles acceptions il recouvre, quelles sont celles que lui alloue le poète. Ainsi se brodent des liaisons improbables, inattendues, frêles mais réelles, entre la langue de chez moi et celle de chez lui. Il en va de même pour toutes les œuvres étrangères traduites en français que j'ai lues.

> L'amour supprime le hasard, il abolit le temps et l'éternité, il réclame le temps et l'éternité, et pour finir en splendeur, il réclame une plurilangue, une folle pensée et un désir incommensurable. Je te traduis ainsi dans mes différents transports (Khatibi, 1992: 92).

La langue française qui est la mienne, telle que je la conçois, telle que je la vis et l'enseigne, est "plurilangue", sorte de Babel qui résonne des langues du monde. Cependant, il ne s'agit pas de tomber dans une mièvrerie largement partagée concernant l'ineffable "beauté des langues" et d'adhérer aux discours empathiques sur "le respect des cultures". Je n'ai jamais oublié d'où je venais et même si, anthropologiquement, toutes les langues et cultures se valent, j'ai fait l'expérience cinglante que, sur le marché scolaire, certaines valaient plus que d'autres.

C'est parce que la littérature a eu tellement d'importance pour moi, parce qu'elle m'a permis de sortir de mon environnement social, qu'elle m'a ouvert le monde, pour reprendre une expression ressassée, mais juste, que je l'ai largement mobilisée pour les élèves et étudiants auxquels j'ai enseigné. En revanche, je savais qu'il n'y aurait pas de communion immédiate, immanente, entre elle et les apprenants. C'est ainsi que j'ai mis en place nombre de procédures réglées visant à faire entrer ces derniers dans les textes. De plus, les textes choisis faisaient large part à ceux traduits, si possible, des langues maternelles des élèves, qu'ils soient allophones, descendants d'immigrés, français des banlieues ou des provinces.

De formation littéraire, ayant bifurqué vers la Didactique des langues car l'approche universitaire de la littérature me semblait trop scolastique, trop repliée sur son propre champ disciplinaire, je me suis ensuite éloignée de celle-ci pour intégrer les Sciences de l'éducation. Elles m'ont permis de rompre avec la focale "langue" portée par la Didactique des langues afin de prendre en compte le sujet en apprentissage/acquisition de langues, maternelle, seconde ou étrangère, ainsi que tous les paramètres qui influaient ce processus.

Le fait que je viens du même milieu social que les élèves et étudiants auxquels j'enseigne, même si je suis issue d'un milieu rural alors qu'ils sont ancrés, pour la plupart, dans un milieu urbain, m'a "contrainte" à affirmer une forme d'exigence au regard de la maîtrise du français, des architectures discursives des textes produits par les apprenants. Je "sais", par expérience et formation théorique, que le niveau de français et l'habileté discursive sont les seuls objets des évaluations scolaires, donc de différenciations d'orientation, les uns étant aiguillés vers des filières courtes, les autres vers des filières longues. Mon enseignement accueille les langues présentes dans la classe, s'appuie sur elles afin de les comparer au français, de comprendre les différences, d'entrevoir les ressemblances. Les locuteurs qui les portent sont allocutaires légitimes, et dans le même mouvement, l'objectif de la maîtrise de la langue française est le corps de mes interventions pédagogiques.

Pour en terminer avec ce témoignage, mon enseignement oscille entre exigence et bienveillance, ce dernier terme étant entendu comme accompagnement, étayage des processus d'apprentissage afin que le sujet parvienne à entrevoir des trouées émancipatrices, à travers, ici, les langues qu'il maîtrise à divers degrés, à travers la langue française aussi. Dans le même temps, mon français "plurilangue" n'est ni nationaliste, ni exclusif, ni parangon de l'exception française, il est hospitalité.

3. Articulation de notre reflexion avec les travaux du Conseil de l'Europe

Les analyses et "recommandations" du Conseil de l'Europe sont venues peu à peu faire écho à nos itinéraires pédagogiques et nos questionnements politiques : comment «fabriquer, faire commun» (Nicolas-Le Strat, 2016) à partir de toutes les différences sociales, linguistiques, culturelles rencontrées dans nos cours et, *a fortiori*, dans les pays européens ? Le Conseil travaille à la construction d'une Europe plurielle, capable d'accueillir les diversités qui, désormais, sont présentes sur son sol. Cependant, à part tous les programmes de coopération éducative, de quels moyens se sont dotées les instances européennes pour atteindre réellement cet objectif ? A un niveau pragmatique simple, il est très difficile de se procurer un document clair concernant les politiques éducatives des pays membres. Or, il serait opératoire de pouvoir mettre en regard les différents systèmes, les analyser, et évaluer les démarches pédagogiques les plus appropriées en fonction des buts affichés. En France, par exemple, les résultats de la recherche en éducation comparée irriguent peu le terrain de l'enseignement. Ainsi, dans les projets européens auxquels nous avons participé, nous avons constaté que peu de collègues connaissaient l'organisation des systèmes éducatifs des autres.

Par respect des politiques éducatives de chaque état, aucune forme d'harmonisation et moins encore d'homogénéisation, sur des principes idéologiques communs et à partir d'évaluations des démarches pédagogiques les plus pertinentes, n'a été engagée (l'accord de Bologne de 1999 ne concerne que l'enseignement supérieur). Par conséquent, même si des changements sont advenus en fonction des retombées des "directives" supranationales, peu de dialogue s'est instauré entre les différentes politiques éducatives, chaque pays préservant, à des degrés divers, ses choix initiaux, ancrés dans une histoire nationale. Par exemple, qu'en est-il des engagements communs pour la "construction" des futurs citoyens européens, construction qui passe par des processus de conscientisation (Paulo Freire) de rapports aux langues, cultures, appartenances sociales et à l'Histoire ?

Sur un autre plan, afin de répondre aux réalités migratoires de plus en plus complexes, chaque état a fabriqué sa solution, en général dépendante de son Histoire, qui conditionne sa vision du monde et celle de sa place dans ce monde, de sa politique intérieure et

étrangère. De ce fait, les centralismes culturels ont souvent entravé la réflexion commune autour d'une approche des diversités présentes dans l'espace européen.

Depuis de longues années, les Instances européennes ont, de manière subtile, essayé de contourner les obstacles : les programmes éducatifs, de Socrates à Eramus+, se sont donné comme objectifs de créer des réseaux et des liens entre les institutions éducatives de tous niveaux, localement ou régionalement, sans pour autant intervenir de manière explicite sur les politiques nationales. Ainsi, sont mises en place les conditions de contacts, d'échanges et de travail collaboratif entre les participants aux projets portés par ces programmes, d'élaboration de "bonnes pratiques", pour reprendre l'expression des promoteurs de ces derniers. Des collaborations durables sont envisagées, ayant pour ambition d'infléchir les politiques éducatives nationales. La stratégie du *bottom up* , du bas vers le haut, du terrain aux instances décisionnaires, censée atténuer les résistances nationales, a-t-elle atteint ses objectifs ? Nous nous permettons d'en douter. Les systèmes éducatifs nationaux, d'une part, transmettent, produisent, reproduisent les valeurs et croyances véhiculées par le récit national, d'autre part, sont encouragés à s'ouvrir aux diversités intra et internationales du contemporain. A défaut d'engagements clairs des institutions éducatives, des gouvernements, le poids de cette dialectique à trouver revient, pour grande partie, aux enseignants. Comment peuvent-ils passer d'une conception d'un enseignement de la langue nationale ignorant les langues premières des élèves à la prise en compte opératoire de celles-ci ? Comment peuvent-ils s'inscrire dans ce basculement de paradigme ?

Seuls des formations, des dispositifs de recherche-action centrés sur la prise de conscience du rapport qu'ils entretiennent avec les langues dont ils disposent, qu'elles soient premières ou apprises ultérieurement, peuvent les faire entrer dans une démarche réflexive qui interroge, en premier lieu, le lien qu'ils cultivent avec la langue nationale. Celle-ci est en général, pour les pays européens, idiome de la première socialisation. Elle est liée à l'intimité de l'enveloppe maternelle, à la proximité paternelle, grand-parentale. En outre, elle participe de l'histoire nationale et en ce sens, est chargée du poids des appartenances à une temporalité et un territoire, une mémoire. *In fine*, pour les professeurs, cette langue "officielle", "nationale" est aussi celle qui leur a permis d'être, professionnellement, ce qu'ils sont. Ils en ont incorporé les formes les plus légitimes, celles qui font l'objet des évaluations académiques, qu'ils ont soutenues avec succès. A cet effet, nombre d'entre eux auront tendance à considérer qu'elle seule a de la valeur, que son statut est supérieur à celui des autres langues connues de leurs élèves.

Le cheminement qu'un enseignant peut emprunter afin de remettre en question ses certitudes concernant l'image qu'il s'est construite de sa langue comme système clos, unique, (Kristof n'écrit-elle pas : « Au début, il n'y avait qu'une seule langue. […] Je pouvais pas imaginer qu'une autre langue puisse exister, qu'un être humain puisse prononcer un mot que je ne comprendrais pas » (*Op. cit.*, p. 21) afin de mettre à distance des convictions forgées au cours de sa formation initiale et continue, est complexe.

Notre expérience pédagogique, faite de tâtonnements, d'essais fructueux et d'échecs, nos lectures d'une littérature issue de la Didactique des langues et des Sciences de l'éducation, ainsi que les projets européens auxquels nous avons participé centrés sur la prise en compte des plurilinguismes en Europe, nous ont peu à peu amenées aux autobiographies langagières, celles des élèves, des personnes migrantes, des étudiants, en premier lieu, puis celles des enseignants. Que les AL des enseignants aient été envisagées en dernier lieu relève de nos trajets d'intervention qui ont tout d'abord concerné les "apprenants". Graduellement, notre focale s'est déplacée sur les enseignants qui interviennent aux niveaux primaire et secondaire, les formateurs dans les associations dispensant des cours de langue des pays dits "d'accueil" aux personnes migrantes, aux exilés. Embarquer des apprenants dans une écriture autobiographique de leurs langues,

des rapports qu'ils tissent avec elles, relève de l'intime car les langues sont intriquées aux histoires de vie. C'est une écriture impliquée, qui engage le sujet-scripteur, l'expose. A partir de ce constat, s'est imposée l'idée que chaque enseignant qui conviait ses élèves à entreprendre son AL, devait, auparavant, avoir écrit la sienne. Désormais, cet engagement est devenu une posture déontologique incontournable quand il s'agit de solliciter les élèves à entrer dans cette écriture de l'intime.

4. LES AUTOBIOGRAPHIES LANGAGIERES

En parcourant la littérature en Didactique des langues et les différents textes du Conseil de l'Europe, il ressort que l'expression "biographie langagière" est largement mobilisée alors que celle d'"autobiographie langagière" se fait beaucoup plus discrète. Pour ce qui concerne la DDL, discipline issue de la linguistique, il semblerait que son souci de "scientificité" l'a focalisée sur l'objet langue, « saisi par les linguistes » (Puren, 1988: 310). Tout s'est alors passé comme si « […] la maîtrise du code suffisait à conférer la maîtrise des usages appropriés ou comme si l'on pouvait inférer de l'analyse de leur structure formelle l'usage et le sens des expressions linguistiques, comme si la grammaticalité était condition nécessaire et suffisante de la production du sens, bref, comme si l'on ignorait que le langage est fait pour être parlé et parlé à propos […] » (Bourdieu, 1980: 55) .

Ainsi, les didacticiens ont-ils évacué majoritairement ce qui relevait de la subjectivation, de "l'intime" (Berchoud, 2008), mais aussi du social, de l'histoire. Bien sûr, au fil du temps, la Didactique des langues, devenue Didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme (Cf. l'article de M. Molinié dans ce numéro) a diffracté sa focale pour investir ces espaces. Cependant, nos interventions, recherches-actions dans des classes du primaire et du secondaire, nous amènent à constater que les recherches, une fois de plus, capillarisent peu le quotidien des classes, ce qui pose la question cruciale de la formation des enseignants.

L'autobiographie langagière, telle que nous l'entendons, est une écriture de soi, un récit de vie centré sur les déclinaisons langagières des individus. Cependant, les langues ne sont pas des monades, des totalités fermées sur elles-mêmes. Elles sont des empreintes à la fois affectives et sociales, des marqueurs de distinction, des facteurs de domination et de disqualification, elles portent les histoires et l'Histoire de leurs locuteurs. Elles en appellent à la mémoire, « […] car nous n'avons pas d'autre source, concernant la référence au passé, que la mémoire elle-même » (Ricœur, 2000 : 26), traces mémorielles des langues dans les trajets existentiels des personnes et aux imaginaires induits. Quant à l'élaboration de l'AL, elle peut s'appuyer sur l'écrit, la silhouette[15], le dessin réflexif, ou les trois supports, mis en interaction ou non. Enfin, il s'agit aussi de penser le rapport pédagogique instauré pour que l'écriture de l'autobiographie langagière puisse trouver ses conditions d'élaboration.

Dans la formation des enseignants, l'autobiographie langagière peut être un moyen de conscientiser les multiples cheminements qu'ils ont empruntés pour apprendre/acquérir une langue étrangère, (qui sont loin des progressions proposées par les manuels, progressions que, cependant, nombre d'entre eux respectent dans leur classe), comment se sont dessinées les images qu'ils s'en sont faites, comment se sont noués les liens qu'ils entretiennent avec elles. De toutes les AL que nous avons recueillies, soit dans le secondaire, soit à l'université, il ressort fortement que les heures d'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école, dans l'éducation formelle, n'ont pas servi à grand-chose.

[15] Gogolin, Neumann, (1991) et Krumm, Jenkins (2001) ont utilisé cette approche à l'école primaire afin de promouvoir la prise de conscience de ce qu'est la langue, en étudiant les représentations chez les enfants allophones de l'allemand comme langue seconde en relation avec leur langue maternelle.

Ce sont par d'autres détours, d'autres situations que les élèves se sont approprié une langue.

L'élaboration des AL réquisitionne la mémoire afin de reconstituer des faits, des parcours, situés dans le passé. Celle-ci peut s'appuyer sur des indicateurs certifiés (périodes de la scolarisation, diplômes, Portfolio Européen des Langues…). Elle peut aussi aller chercher, au tréfonds du sujet, les traces d'expériences personnelles, les rémanences d'incidents fortuits, de rencontres, de lectures, de musiques, de films, de découvertes de pays, de cultures qui ont pu déclencher une appétence particulière pour une autre langue.

Dans le premier cas, les AL sont souvent standardisées et procèdent par étapes chronologiques : la langue de la première socialisation, généralement la langue maternelle comme langue de la mère, mais pas toujours (beaucoup d'enfants, sont, dès leur naissance bi-plurilingues, d'autres sont recueillis dans des institutions dont la langue n'est pas la leur, d'autres peuvent être élevés par des membres de la famille qui parlent un dialecte différent de celui de la mère ou du père pour l'Italie, par exemple), ses contacts éventuels avec d'autres parlers présents dans la famille élargie, l'initiation à la langue de l'écrit, l'entrée dans le système scolaire et le décèlement de l'écart entre la langue de la communication orale et la langue de l'école, la rencontre avec la langue codifiée des disciplines et des manuels, la première approche d'une langue étrangère avec la centralité de la figure de l'enseignant-e, capable de susciter, ou non, la passion pour la langue transmise.

Dans le second cas, est convoquée l'implication du sujet-écrivant, qui passe par l'acceptation d'une prise de risque : se dire, s'écrire, ne se décrète pas. Amener les personnes, élèves, enseignants, à entrer dans l'expression de soi par le prisme des langues suppose et impose d'établir une relation pédagogique dialogique, horizontale, bienveillante, dans l'écoute. A propos du dialogue, P. Freire (1980: 73) écrit : « Il n'y a pas de dialogue, cependant, sans amour profond pour le monde et pour les hommes » puis, un peu plus loin : « Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes ». Et installer, voire instituer, cette confiance relève, de la part du formateur/enseignant, d'un travail sur soi, qui ne peut faire l'impasse sur l'objectivation de sa position sociale, professionnelle (que signifie être enseignant ? formateur ?), des stratégies ou tactiques par lesquelles il est parvenu à cette position, et, pour ce qui concerne l'objet de cet article, la conscientisation de son rapport aux langues dont il dispose.

Dans cette perspective, pour nous, l'élaboration de l'autobiographie de l'enseignant, du formateur, a recours à la complexité de l'écriture, la mise en récit d'expériences complexes et singulières. Notre posture n'en exclut pas d'autres. Elle ressort de notre histoire intellectuelle (littéraire, didactique des langues, sciences de l'éducation, sociologie), affective (passion pour la littérature, les histoires de vie) et de nos expériences d'enseignantes de langues maternelle, seconde ou étrangère auprès de destinataires divers, apprenants issus de familles aisées, publics que les sociologues caractérisent de "défavorisés".

5. LE PROCESSUS D'ECRITURE ET LA MEMOIRE/LES SOUVENIRS DANS L'ELABORATION DES AL

> Au moment où nous écrivons, nous ne nous contentons pas de transférer sur le papier quelque chose de prêt et de défini qui se trouve en nous et qui attend simplement d'être transcrit. En nous, la matière existe, mais elle est placée en marge, informe : elle a besoin d'être rappelée par l'écriture et façonnée par elle. L'acte d'écrire est "créatif et générateur" en ce qu'il nous permet d'identifier et de mettre au jour des souvenirs "récupérés" dans l'obscurité du passé et ainsi soustraits à l'oubli. [...]

> On peut se demander pourquoi certains souvenirs refont surface et d'autres pas (et c'est en fait un aspect essentiel qui remet en question la relation entre mémoire et oubli). Nous nous souvenons de quelque chose parce que nous avons oublié (c'est-à-dire effacé de la mémoire) quelque chose d'autre. Tout n'est pas stocké dans le réservoir de la mémoire. Nous savons que la mémoire est sélective, elle est intermittente et, de plus, nous souvenons-nous vraiment des événements tels qu'ils se sont produits ? Et quand ils se sont produits, les avons-nous perçus dans leur "réalité" ou selon notre regard subjectif qui les a filtrés ? La mémoire est aussi notre invention, tout comme l'acte d'écrire (Marin, 2008: 83)[16].

L'écriture donne forme à l'"informe", à ce qui, à la frontière de la conscience, "travaille", cependant, et qui génère telle ou telle attitude, telle ou telle démarche, telle ou telle option pédagogique. Extirper l'"informe" des limbes où il se blottit permet de "récupérer" certains souvenirs auxquels le processus d'écriture va apporter des formes de cohérence. C'est cet effort de récupération, sorte d'enquête à rebours, qui va permettre, à chaque scripteur, de prendre conscience que son expérience individuelle des langues (maternelle/première/d'enseignement…) induit la découverte de nouveaux codes linguistiques, le développement de compétences métalinguistiques et interculturelles, la négociation avec des postures antérieures incorporées, l'ouverture à l'altérité. En d'autres termes, son champ de connaissances se ramifie, son réseau de relations se dilate, "relations", étant entendu ici dans le sens glissantien, c'est-à-dire comme liens tissés avec le différent, l'étrange, le dissemblable qui amènera peut-être à s'arracher de "l'identité racine" pour concevoir et réaliser "l'identité rhizome" (Glissant, 1997).

Daniela Marin écrit que « la mémoire est sélective » (*Ibid.*). Ricœur distingue "mémoire" et "souvenir". Il considère « […] la mémoire comme visée et le souvenir comme chose visée » (*Op. cit.*, 2000: 27), met en regard la "noèse", l'acte de penser qui relèverait de la mémoire et le "noème", ce qui est pensé, "le contenu de la noèse" (CNRTL), qui se rattacherait au souvenir. Il s'en réfère à Augustin pour la description qu'il « […] fait des souvenirs qui se "ruent" au seuil de la mémoire ; ils se présentent isolément, ou en grappes, selon des rapports complexes tenant aux thèmes ou aux circonstances, ou, en séquences plus ou moins favorables à la mise en récit » (*Ibid.*) Que l'on nomme "mémoire" ou "souvenir" le fait de récupérer du passé des bribes d'existence, d'événements, de sensations, d'émotions qui ont fait de nous l'être que nous sommes dans l'ici et maintenant, il n'en reste pas moins vrai que ce processus de récupération n'est jamais linéaire, rarement chronologique, souvent circonstanciel, contingent.

« Lorsque nous commençons à écrire, nous ne savons pas où l'écriture nous mènera » avance Daniela Marin, et Ricœur fait le lien entre "mise en récit" et résurgence des souvenirs plus ou moins en phase avec les scénarios narratifs. Le processus scriptural, qui engage le sujet, sa réappropriation de fragments de mémoire, sa sollicitation de souvenirs, a aussi des effets sur la mémoire et les souvenirs. La mise en mots infléchit les représentations rémanentes du passé et la trame narrative ordonne des faits dans une successivité qui n'était peut-être pas celle du vécu passé. L'importance, pour les enseignants engagés dans une formation autour des AL est de prendre conscience de ces infléchissements mémoriels à travers l'écriture et de la force de celle-ci, qui « […] se nourrit d'elle-même et est une découverte continue » (Magris, 1997: 35).

Il n'est donc pas question de vérité, d'authenticité ou même d'objectivité, mais d'objectiver la manière dont les sujets-écrivants donnent sens à ces éclats de mémoire afin de se dessiner une identité professionnelle cohérente articulée à une identité langagière et culturelle, elles aussi cohérentes. Cependant, l'effet de cohérence est sans cesse mis à

[16] Traduction Eleonora Salvadori.

l'épreuve de l'écriture, qui au fil de son déroulement, des aléas des associations d'écriture et mémoire/souvenirs, peut, à tout instant, bousculer ces ordonnancements et les assignations de sens. Les significations attribuées à un événement ou une émotion et le rôle qui leur est affecté peut changer au cours du temps ou dans le déroulement de l'écriture. Ainsi, les scripteurs font-ils l'expérience de la labilité de ce que nous nommons "identité", en perçoivent l'hybridité et l'altérabilité. De plus, les acquis nouveaux, tant sur le plan personnel que professionnel, viennent sans cesse reconfigurer et réinterpréter des segments du passé, remettre en perspective l'ensemble de ce qu'est une vie.

« Cependant c'est dans la société que, normalement, l'homme acquiert ses souvenirs, qu'il se les rappelle, et, comme on dit, qu'il les reconnaît et les localise » (Halbwachs, 1925: 7). La mémoire/les souvenirs, s'ils sont singuliers, ne sont pas exclusivement individuels. Ils résonnent du social, même si les personnes n'en ont pas conscience. Ils s'ancrent dans un espace, un temps, dont les idéologies, les croyances, les espoirs et les désespérances sont communs. Le dispositif des autobiographies langagières tel que nous le concevons, suppose un partage des écrits personnels : soit une personne lit à haute voix son texte au groupe, soit les écrits des participants sont distribués à tous. Ce partage provoque les confrontations, le dialogue, la reconnaissance des ressemblances et des dissemblances, engage dans un processus réflexif et critique sur les expériences plurielles qui circulent dans le groupe. Ainsi ce dispositif d'AL permet-il d'articuler l'individuel et le collectif et de découvrir les éléments d'identités communes relevant des contextes et des itinéraires divers mais partagés.

6. Conclusion : autobiographies langagieres et reconfiguration des representations des enseignants

Si parfois, l'autobiographie langagière se présente sous forme de chronologies d'apprentissages, d'énumérations de langues apprises, rencontrées, le dispositif que nous promouvons implique, comme nous l'avons écrit *supra*, le sujet-écrivant dans ses dimensions cognitives, sociales, émotionnelles, physiques. Nous parlons ici de "dispositif" en tant que procédures, modes hétérogènes d'interventions qui visent à infléchir ce qui est, souvent, perçu comme allant de soi. Il s'instaure dans une durée, souvent peu compatible avec celle des formations institutionnelles, mais cependant modulable et adaptable. Il permet de reconstituer les trajets par lesquels ont été acquises de nouvelles langues, de clarifier le rapport entretenu avec celle maternelle. Il fait ressurgir les tactiques mobilisées pour s'approprier une ou des langues étrangères, les incidents, les échecs ainsi que les éléments facilitateurs (un enseignant, un coup de foudre, une passion pour un auteur, pour des musiques…). Cette conscientisation de la complexité de leurs propres processus d'acquisitions langagières par les enseignants eux-mêmes peut influer sur les démarches pédagogiques, les dégager des carcans des méthodes, qui, même si elles se disent "communicatives" ou "actionnelles", sont majoritairement construites sur des progressions grammaticales et visent surtout l'acquisition des structures plutôt que des dispositions d'ouverture interculturelle, de communication avec les diversités présentes dans les contextes sociaux contemporains. Dès lors, la formation ne serait plus envisagée comme un réservoir de recettes, de techniques à reproduire, mais comme une transformation du sujet-enseignant, devenu capable d'envisager des choix pédagogiques, donc politiques, articulés à son histoire et hospitalier aux diversités humaines côtoyées dans ses cours. Ainsi, serait-il possible d'imaginer des environnements éducatifs sensibles aux singularités des élèves, à leurs rapports spécifiques aux apprentissages, ici ceux des langues, intriqués à leurs cheminements existentiels, pour frayer des voies émancipatrices et solidaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Berchoud M., (dir.) (2008), *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*, Peter Lang, Berne.

Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Minuit, Paris.

Bourdieu P. (1984), *Questions de sociologie*, Minuit, Paris.

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", *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, Vienne.

Magris C. (1997), *Microcosmi*, Garzanti, Milano.

Marin D. (2008), "Considerazioni in margine a un'esperienza di scrittura autobiografica" in *Pedagogika.it*, XII, n° 4, pp. 87-92.

Molinié M., (dir), (2009), *Le dessin réflexif*, Kremlin Bicêtre, Belles Lettres

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.

AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE

di *Nicole Blondeau*, *Eleonora Salvadori*, *Ferroudja Allouache*, *Karima Ikeme*, *Mara Aschei*, *Sara D'Arienzo*

Presentiamo qui le autobiografie linguistiche (AL) di sei docenti (tre francesi e tre italiane) di L1 e L2, che insegnano nei rispettivi paesi. Fanno parte del gran numero di AL raccolte durante gli anni di collaborazione tra insegnanti/formatori francesi e italiani. Sono state scelte per il coinvolgimento dei soggetti-scriventi in una ricostruzione personale e non standardizzata della propria storia linguistica.

Questa ricostruzione tiene conto della soggettività delle persone che ripercorrono il loro itinerario con e tra le lingue e le culture, un percorso radicato in specifici contesti socio-storici, che pone l'individuale in correlazione con il collettivo. È anche possibile reperire differenze e punti in comune nelle rappresentazioni delle lingue, siano esse nazionali, dialettali o di altro tipo, e nei rapporti con la scuola… tra i due Paesi, premesse di futuri dialoghi e ricerche comparative.

Nous présentons ici les AL de six enseignantes (trois françaises et trois italiennes) de L1 et L2, exerçant dans leur pays respectif. Elles font partie de toutes celles recueillies au cours des années de collaboration entre des professeurs/formateurs français et italiens. Elles ont été choisies pour l'implication des sujets-écrivants dans une reconstruction personnelle et non standardisée de leur histoire langagière.

Cette reconstitution rend compte de la subjectivité des personnes qui retracent leur cheminement avec et entre les langues, les cultures, trajet ancré dans des contextes socio-historiques spécifiques, articulant le singulier au collectif. Il est aussi possible de repérer différences et points communs des représentations des langues, qu'elles soient nationales, dialectales ou autres, des rapports à l'école… entre les deux pays, prémices de dialogues et de recherches comparées à venir.

1. AL di Nicole Blondeau[1]

Ma langue maternelle est, irréductiblement, *ad libitum*, le français. C'est la langue de ma mère, celle de ma grand-mère maternelle. Elle m'est matrilinéaire. Elle m'a été transmise par les femmes, par la voix/voie et le corps des femmes. Elle m'est musicale et charnelle, profondément intellectuelle aussi car elle me permet d'exprimer, au plus juste que possible, ce que je pense, de transmettre mon rapport singulier au monde.

Ces femmes m'en ont enseigné sa transcription écrite bien avant mon entrée à l'école. J'avais alors 4 ou 5 ans. Je me souviens de séances d'entraînement à l'écriture sous un vieux lilas planté au coin de la maison du Berry. Je ne me rappelle pas si j'étais heureuse d'exécuter ces dessins de lettres, de mots, puis de phrases, cependant je me soumettais sans réticence à ces exercices. Sans doute m'intriguaient-ils. Sans doute soulevaient-ils

[1] Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

une curiosité, semaient-ils les petits cailloux d'un imaginaire. Ce qui m'importait peut-être, dans ces temps, étaient la tendresse, la connivence du féminin, des appels vers des ailleurs, des possibles, à ces moments-là, impensés.

Dans mon enfance, une autre langue était présente dans mon environnement, le berrichon (je suis née dans le centre de la France, au-dessous du Val de Loire, dans une région appelée « Berry », celle de l'écrivaine George Sand). Mes grands-parents maternels la parlaient, les ouvriers agricoles qui logeaient dans une petite maison sans confort, sans eau ni sanitaire, presqu'en face de notre maison familiale, ceux qui, en raison des travaux saisonniers, mangeaient à notre table, les voisins, tout l'entourage parlaient ce que ma grand-mère qualifiait de « patois ». Je retrouvais son phrasé, ses expressions, son accent dans ma famille paternelle. Pour ma grand-mère maternelle, ce n'était pas une langue, mais un « patois », donc, pour elle, pas une langue de prestige. Elle nous interdisait, à ma petite sœur et moi, de le parler. Pour elle, ce n'était pas le « français ». Elle était une sociologue intuitive : elle sentait/savait que les inflexions du parler du Berry, son accent rocailleux, comme le parler du Béarn de Bourdieu, nous « distinguaient » négativement. Elle les a combattus par l'interdiction, sans explication et farouchement. J'ai totalement incorporé cet interdit. Je ne savais pas que son interdiction me permettrait de partir loin de mon lieu, m'autoriserait à aborder des rives d'imaginaire insoupçonnées.

Les souvenirs de mes premières années d'école ne sont pas vraiment heureux, même s'ils restent illuminés par notre maîtresse, celle que nous appelions avec respect Mademoiselle B. (son prénom est Anne-Marie). La plupart de mes camarades parlait ce « patois » berrichon que ma grand-mère avait expulsé de nos échanges. J'avais du mal à les comprendre. Je ne les appréciais pas. Je les trouvais grossiers. Je me souviens de tous ces moments où je me sentais tellement seule dans la cour de récréation. Je m'accrochais aux grilles qui séparaient l'école du reste du village. Je regardais l'extérieur, une petite rue, une boulangerie qui vendait des tas de bonbons multicolores, l'église et le vieil arbre planté, selon la légende locale, par Sully, et j'attendais ma mère, qu'elle vienne me chercher, qu'elle me parle avec douceur la langue qui était celle de mon école.

Dans cette petite école d'un petit village du Berry, j'étais peut-être une petite chose curieuse pour les institutrices et vraisemblablement une sorte de chose bizarre, étrange, pour mes camarades. Je savais déjà lire et écrire lorsque j'ai commencé ma première année d'école (en CP- cours préparatoire), à six ans. Je ne comprenais pas où je me trouvais, je ne comprenais pas pourquoi j'étais enfermée dans un lieu où je ne me sentais pas bien, où l'on enseignait ce que je connaissais déjà. Je m'ennuyais. La récréation était souvent un moment de mal-être, parfois de peur. Mes camarades organisaient des jeux collectifs que je ne connaissais pas, qui m'effrayaient parfois. Je ne parvenais pas à réellement participer, même si je participais tout de même. Pour eux, il fallait gagner, mais j'étais impuissante à développer ce sentiment d'équipe qui fait que l'on est un avec un groupe contre un autre. La violence, l'affrontement, l'esprit de compétition m'étaient impossibles. J'étais ailleurs, sans savoir où exactement. Ce monde qui aurait dû m'être familier n'était pas le mien. Tous parlaient le berrichon, une langue que je ne comprenais pas vraiment car elle avait été bannie par mes mères.

J'ai appris, plus tard, que mon institutrice des premières années, Melle B., avait proposé de me faire « sauter » un niveau, mais mon père s'y était opposé. Je ne sais toujours pas pourquoi. Peut-être que pour lui, les filles n'avaient pas à se différencier : elles devaient rester dans le rang, ne pas se faire remarquer. Je continuais, sans vraiment le vouloir, à être une bonne, « excellente » élève. Je n'avais pas la volonté de l'être, je l'étais. En CM1 (j'avais 9 ans), notre autre institutrice, Mme L, qui nous inspirait un respect mêlé de peur au regard de sa sévérité, a lu l'une de mes premières rédactions devant la classe. J'étais à la fois pétrifiée et fière. Pétrifiée parce que, définitivement, pour mes camarades, je

devenais une forme de « monstre », à la marge, incompréhensible, et une complice de la maîtresse, celle qui détient, impose un certain savoir et l'évalue. Fière parce que mon texte avait été élu le meilleur. J'étais déjà passée, sans le vouloir ni le savoir, de l'autre côté, je m'éloignais irrésistiblement de mes lieux d'agrégation originaires, des camarades de mon enfance et de ma famille. Insensiblement, je devenais étrangère. En écrivant ces lignes, je pense aux mots de Fadhma Aït Mansour Amrouche : « Je resterai toujours l'étrangère » (*Histoire de ma vie*, 1968). D'une certaine manière, je le suis toujours.

Ma mère avait pour prénom *Solange*, ma grand-mère, sa mère, *Alida*. On l'appelait communément *Ida*. Ces prénoms sonnent toujours pour moi comme des musiques nostalgiques, des mélodies qui, au fil du temps, se détachent des référents, des personnes qu'ils ont incarnées, désignées par le prénom comme êtres humains singuliers, inscrits dans le monde, pour devenir « traces » d'un passé irrémédiablement englouti, traces cependant, à jamais douces, douloureuses, passantes de langue et de vie, amères/mes mères, « lumière(s) de mon enfance » (Braudel), à jamais éteintes, mais scintillant par intermittence dans mes affres d'amour. S'accrocher au ciel, mères de ma langue, sans espoir particulier, mais dans une attente fiévreuse, une sorte d'appel de l'inconnu, l'impossible impensé. Investir la langue que vous m'avez transmise pour en exsuder les possibles linéaments d'une pensée, les souffrances, les joies, pour, à mon tour, transmettre…

En 6ème (j'avais 12 ans) j'ai découvert l'anglais. Je me souviens des premiers mots appris : « a pig/a leaf », écrits au tableau noir sous l'image d'un cochon, bien rose et bien propre, dodu, souriant, content de son sort de cochon et d'une feuille, bien verte, bien dessinée, ignorante sans doute de son destin. Au-dessous des images, la transcription dans l'Alphabet Phonétique International : [pig/li:f] Les élèves étaient rassurés : l'anglais, cette langue inconnue pour nous tous, les petits Berrichons, à l'exception des chansons que nous écoutions à la radio, essentiellement celles des Beatles, était parlée par des individus qui partageaient les mêmes références que nous : le cochon et la feuille. Cependant, nous n'avions pas l'idée de rapprocher la langue des chansons et celle qu'il nous fallait apprendre à l'école, tant les mondes de notre quotidien et celui de l'école étaient, pour nous, pour moi, dissociés, clivés. Lors de cette première séance, toute la classe répétait [ə pig/ ə li :f] et au fur et à mesure des répétions, le niveau sonore montait, la vitesse des répétitions aussi : répondant aux encouragements de l'enseignante qui elle-même, haussait le ton et accélérait la cadence, nous étions tous mus par une frénésie de réitération, comme des croyants qui répètent à l'infini les mêmes incantations. A la fin de l'heure de cours, notre « pig » et notre « leaf » n'étaient plus qu'une litanie musicale qui avait sans doute oublié tout référent.

Cependant, même à travers cet enseignement répétitif, somme toute behaviouriste, sans que peut-être que nos professeurs ne le sachent, j'ai continué à aimer cette langue. Elle m'offrait un autre ailleurs. Tout au long de ma scolarité, y compris ma formation pour le concours de l'Ecole Normale Supérieure, au Lycée Fénelon, à Paris, j'ai continué à obtenir d'excellentes notes.

Le lycée très coté où j'étais scolarisée, à Châteauroux, dans le Berry, au-dessous de la « *Loire valley* », entretenait des formes de collaboration avec d'autres établissements anglais et des correspondants associatifs d'Angleterre. C'est ainsi que je suis partie un été, au pays de Galles, dans un endroit proche de Gardiff. Il m'a fallu combattre, violemment, durement, contre mon père pour lequel il n'était pas envisageable que « sa » fille parte seule dans un pays dont il/elle ne connaissaient rien, parte seule tout simplement, risque de s'émanciper. Je devais partager cet échange avec mon amie Christiane, dont les parents n'avaient pas les mêmes *a priori* que mon père. Cette amie très chère est tombée malade, n'a pas pu venir en Angleterre et est décédée un an plus tard. Je suis partie avec une autre

amie commune, Marie. Le séjour a été difficile, les familles nous interdisant tout échange, à Marie et moi. Pour elles, il nous fallait nous rencontrer le moins possible pour acquérir le plus possible la langue anglaise. Notre dimension d'exilées, d'adolescentes fragiles n'était pas prise en compte. Nous n'étions pas bien dans ce lieu étranger, dans des familles que nous considérions comme peu accueillantes, qui l'étaient, cependant, d'une certaine manière : elles étaient « gentilles ». Nous, nous vivions avec l'angoisse de la maladie de Christiane, avec la culpabilité d'être parties sans elle.

Un épisode de ce séjour reste gravé dans ma mémoire : « a tea time », vers 17h, dans une sorte de manoir où habitaient les parents de la femme qui me recevait. Nous étions tous réunis, les grands-parents, les parents, les petits-enfants et moi. J'étais vraisemblablement considérée comme une petite chose exotique dans ce milieu conservateur pourtant « gentil », qui m'invitait à participer à un rituel historiquement et culturellement ancré, autour d'une table magnifiquement dressée, dans une salle à manger qui m'émerveillait. Lorsque que thé a été servi, j'ai tourné le mien avec une cuillère (j'observais ce que tous les convives pratiquaient !), mais mon sens de l'observation n'a pas été assez soutenu et j'ai oublié ma cuillère dans la tasse, ce qui m'a valu la remarque acerbe de la grand-mère : « on ne laisse jamais la cuillère dans la tasse. Cela ne se fait pas. Ce n'est pas élégant ». J'aimerais retrouver les phrases anglaises qui m'ont signifié mon décalage culturel, social, m'ont projetée dans la honte. Je ne m'en souviens plus. Ce dont je me souviens, comme une brûlure, en écrivant ces mots, c'est le sentiment d'humiliation. Je n'appartenais pas à ce monde policé, qui tenait son assurance d'innombrables années de position dominante. J'avais 17 ans.

Cependant, en immersion, au-delà de tout, nous avons fait de remarquables progrès, Marie et moi, dans l'acquisition de la langue.

De retour dans notre lycée, Madame R., notre extraordinaire professeure d'anglais, qui ne nous parlait qu'en cette langue lorsqu'elle entrait en cours, (pratique peu commune à cette époque), mais traduisait lorsque que nous étions perdus, m'a demandé de lire un texte qu'elle proposait pour la leçon. Je l'ai fait avec enthousiasme, sûre de ce que j'avais acquis lors de mon séjour en Angleterre. Le verdict a été terrible : « merci pour cette lecture, mais votre accent welsh est absolument épouvantable ». Je ne comprenais pas cette remarque sur l'accent « welsh », j'étais meurtrie. Je pensais parler un « bon anglais ». A cette époque, je n'ai pas compris les différenciations entre lieux culturellement, historiquement ancrés, inflexions langagières afférentes et rapport avec un anglais normé imposé par l'école française. J'ai cependant, continué à aimer cette langue.

Dans le même temps, j'ai vécu avec ce lien : la langue anglaise, l'apprentissage de la langue, mon séjour en Angleterre, l'absence de Christiane au moment imaginé ensemble, sa mort, à 17 ans.

Au lycée Fénelon, à Paris, où je préparais l'entrée à l'Ecole Normale Supérieure (j'ai compris, beaucoup plus tard, grâce à Bourdieu, pourquoi j'avais pu transgresser un destin social annoncé, et encore plus tard, grâce à la psychanalyse, à penser/panser les brûlures de l'humiliation sociale, de classe, et celles, sourdes et meurtrières, des violences masculines intra-familiales), nous avions une professeure d'anglais très élégante, sûre de sa beauté et de sa position haute, qui, l'hiver, arrivait enveloppée d'un magnifique manteau de fourrure. Moi, j'avais du mal à payer ma chambre de bonne et je me nourrissais de conserves bas de gamme. Je volais les livres dont j'avais besoin chez Maspéro et Gibert Jeune. Tous les cours étaient basés sur la littérature anglaise et pas un mot ne devait être prononcé en français. Les élèves devaient faire un exposé d'une heure sur un roman anglais. J'ai choisi *les Hauts de Hurlevent/Wuthering heights* d'E. Brontë. J'ai eu 14/20, une note remarquable pour une classe prépa. Pas un compliment de la part de l'enseignante. Pour elle, cela allait de soi puisque la plupart des élèves avaient fait des séjours linguistiques

en Angleterre ou aux USA. Brûlure. Incompréhension. J'avais passé des heures, des journées et des nuits à préparer cet exposé. Cependant, j'ai continué avec beaucoup de plaisir à lire en anglais, surtout des œuvres littéraires. Peu à peu, je me suis éloignée de cette langue, je ne l'ai plus pratiquée. Elle m'a, insensiblement, quittée. Depuis ma participation aux projets européens (Kaleco, puis Pluri-la), ma frustration est grande de ne pouvoir réellement participer aux échanges en anglais. Elena, ma collègue et amie roumaine dit que j'ai beaucoup progressé depuis quelques années, mais, pour moi, le niveau d'expression que je suis parvenue à reconquérir reste une défaite.

L'espagnol, découverte éblouie de cette langue en seconde (j'avais 16 ans). Amour absolu grâce à une professeure fabuleuse dont j'ai oublié le nom (qu'elle me pardonne). Avec elle, la langue était vivante, joyeuse, interrogative de problématiques sociales et politiques. Elle nous permettait, d'un point de vue décentré, l'accès à une autre culture, à une autre histoire. Nous interrogions le monde. Très tôt, notre professeur nous a récité des poèmes de Machado, de Lorca… Je ne comprenais pas grand-chose, mais je me laissais bercer par la musique de la langue, je récupérais quelques mots, j'avais l'impression de comprendre ceux qui étaient transparents, mais qui ne l'étaient pas tout à fait dans les environnements d'écriture. Pendant les travaux d'évaluation, elle nous passait de la musique, des chants espagnols. Situation inhabituelle dans le contexte d'enseignement d'une langue étrangère, à cette époque. Situation inhabituelle, soit, mais porteuse d'imaginaire. L'espagnol, c'était cette musique et, à travers les films et les poèmes, les fragments de romans, une lutte contre le fascisme franquiste, contre tous les fascismes, une langue de combat. La professeure nous emmenait voir des films projetés dans le lycée de garçons. Excitation de sortir le soir de l'internat, de rencontrer des garçons, de découvrir les films espagnols, projetés en version originale sous-titrée. En terminale (dernière année de lycée), nous avons changé de professeur. Ennuyeux, didacticien, antipathique. L'espagnol se réduisait à des structures, des exercices grammaticaux. Durant son inspection, nous avons été odieux : aucun élève ne répondait à ses questions, nous restions muets comme des carpes. L'année d'après, lors de la préparation au concours de l'Ecole Normale Supérieure, nous n'avons fait essentiellement que des traductions, surtout du *Don Quijote de la Mancha*. Comme l'anglais, mais pour d'autres raisons, l'espagnol s'est éloigné de moi. Je me suis éloignée de cette langue.

Pendant toute la période franquiste, je me suis refusée à aller en Espagne.

En avril 2001, j'ai été invitée à Madrid, pour EXPO LINGUA, l'équivalent espagnol d'EXPO LANGUES à Paris, pour faire une conférence. J'étais très heureuse de cette invitation et je pensais qu'en Espagne, je parviendrais à reconquérir mon niveau d'espagnol. L'une de mes étudiantes, dont j'avais dirigé le mémoire de Maîtrise Didactique des Langues étrangères, Ferroudja, m'a proposé de venir avec moi. J'ai accepté avec joie, décommandé l'hôtel luxueux qui m'était octroyé. Entre temps, elle avait trouvé deux chambres dans une demeure fantastique, chez « l'habitant ». Dès notre descente d'avion, dans le taxi qui nous conduisait à notre logement, elle a commencé à parler une sorte de sabir franco-italien, que semblait fort bien comprendre le chauffeur, qui lui répondait en espagnol, qu'elle paraissait comprendre. La même communication s'est établie avec la propriétaire du logement, ravie d'être face à une interlocutrice qu'elle « comprenait ». Au bout de deux jours, des mots et des phrases espagnols s'incrustaient dans le discours bigarré de Ferroudja. Au bout de quatre jours, elle parlait un espagnol compréhensible pour les Espagnols ! Durant tout ce séjour, je n'ai prononcé ni un mot, ni une phrase en espagnol ! J'aime toujours l'espagnol, avec cette tristesse de ne plus pouvoir le parler, même si je le comprends.

Je me suis, depuis la mort de ma mère, toujours sentie en exil, expulsée d'un lieu matriciel, vraisemblablement imaginaire. Le savoir, les langues, mes incommensurables

lectures d'œuvres françaises et étrangères, anglaises, espagnoles, bien sûr, mais aussi les traductions d'œuvres russes, allemandes, italiennes, grecques, polonaises, bulgares, portugaises, africaines, vietnamiennes, cambodgiennes, chinoises, japonaises… m'ont offert des espaces de résistance à la souffrance, des moyens de résilience, des champs de confrontation d'idées, des possibilités d'émancipation, des horizons de liberté. Il y a sans doute là des fragments d'explication à mon choix, tout compte fait, non choix, de l'enseignement du français langue étrangère, de l'enseignement de « ma » langue comme langue seconde ou tierce à des personnes étrangères. Avec elles, j'ai toujours partagé la dimension de l'éloignement, de la rupture, de l'exil et cet indicible état de l'être qu'aucun mot français ne peut traduire, sauf, peut-être celui, portugais, de *saudade* : la nostalgie, la mélancolie, le désir insondable de ce qui me manque et la certitude intuitive de ne l'atteindre jamais, le rêve traversé parfois par des éclats de joie, des déchirures de bonheur.

Jabès écrit que « La langue est hospitalière ». Oui, de fait, « la » langue ne peut être « qu'hospitalière » puisqu'elle ne peut rien « dire » ni protester. Elle « est », et de ce fait, est assignée à l'hospitalité. Elle est ce que ses locuteurs en font. Pour moi, ce français que j'enseigne depuis des années n'est ni celui des grammairiens ni des linguistes. Ce n'est pas celui des gardiens de la norme, mais une Babel, comme toutes les langues d'ailleurs, où ceux qui s'y aventurent peuvent y trouver une « possibilité d'être » (Rilke), solidaires de l'*humaine condition.*

2. AL di Eleonora Salvadori[2]

Compirò presto 80 anni (19 maggio 2022). Prospettiva singolare e un po' inquietante! Singolare perché, come diceva Simone De Beauvoir, si ha un corpo che invecchia e si conservano i desideri di sempre. Inquietante perché sento di dovermi affrettare, rimangono ancora tante cose da fare e da imparare.

Se faccio il bilancio della mia storia linguistica, con lo sguardo complice e indulgente di un"'anziana" dalla memoria imperfetta, sono costretta a selezionare tra migliaia di fatti, ricordi, impressioni alla ricerca di ciò che è stato (forse) essenziale per la persona che sono oggi: uno sguardo selettivo, una postura interpretativa.

Non so se riuscirò a dare un senso, a trovare un ordine in questa pluralità aggrovigliata...

C'era una volta... Da quanto mi dicono ero una "brava bambina", saggia, tranquilla, all'apparenza un po' passiva. So che mi piaceva ascoltare, ma non c'era nulla di passivo, c'era l'identificazione completa con la persona che parlava. Era una sorta di adesione fisica, attraverso gli occhi, attraverso l'udito, ma anche attraverso le mani, il contatto fisico. Le parole degli altri le assorbivo... Le ingerivo avidamente... Cominciare a elaborare e verbalizzare i miei pensieri è stato un lungo processo attraverso il quale ho abbandonato la postura dell'ascolto per accettare (con fatica) di prendermi in mano, di diventare persona autonoma e soggetto parlante.

Le lingue della mia prima infanzia (a lungo mi sono percepita come monolingue) erano per me persone, situazioni e contesti alquanto disparati: c'era la cadenza fluida e un po' "pigra" della gente di Perugia, dove sono nata e dove vivevano i membri della vasta famiglia di mia madre. Una lingua, un modo di esprimersi, un'intonazione, una modalità distanziata, allegra e ironica di vedere e vivere il mondo, tutto ciò si fondeva nelle mie percezioni. Quel mondo mi appariva così giustificato in tutte le sue espressioni, anche

[2] Centro Educazione ai Media- Pavia.

linguistiche, che per lungo tempo non ho voluto riconoscere il confine tra regionalismi e lingua nazionale. Oggi so che molte espressioni e parole che erano le cose che volevo significare non erano "italiane": le avevo adottate, caparbiamente certa della loro legittimità, e solo più tardi ho scoperto che invece che "sciapo" nei dizionari italiani si trovava "insipido", o (peggio ancora!) "sciocco", mentre il verbo "dringolare", che indicava l'instabilità dei miei denti da latte non era presente nello Zanichelli, dove però non sono riuscita a trovare alcuna valida alternativa. Accanto a questo idioma amato con passione (quello di mia madre, di mia nonna, delle mie zie e dei miei cugini, con i quali avevo fortissimi legami affettivi), la lingua "ombelicale" secondo Barthes, c'era l'altra lingua/mondo, quella di un paese del Trentino. La ritrovavo con la mia famiglia ogni estate, dopo lunghi viaggi sui treni del dopoguerra, su rotaie attraverso le quali si intravedeva il Po che scorreva a pochi metri (immagine indelebile, insicurezza dei trasporti e terrore di cadere nel vuoto). In questo mondo decisamente "altro" (il mondo contadino prima della meccanizzazione), alla cui origine c'era l'improbabile incontro dei miei genitori, entravo nell'altra lingua. Per capirla e abitarla, avevo bisogno ancora una volta di un'immersione totale, di un'identificazione sicuramente più difficile (sociale? culturale? linguistica?). Nei miei ricordi infantili soprattutto sensazioni olfattive e uditive: l'odore delle stalle e dei pollai, il profumo dell'erba tagliata che si trasforma in fieno e delle pannocchie di granturco messe ad arrostire, e poi le tristi melodie dei canti di montagna, nati durante la prima guerra mondiale (di cui le montagne trentine sono state protagoniste) e le parole e i suoni di un altro idioma di cui mio padre era l'anello di congiunzione e il garante.

Una lingua con accenti più duri (forse perché parlata da contadini che vivevano duramente), che capivo perfettamente ma che nessuno ha mai preteso che parlassi.

Così sono cresciuta circondata da una varietà di idiomi e di suoni: a casa parlavamo italiano; ma se mio padre con noi parlava l'italiano "standard", usava l'altra lingua per comunicare con la sua famiglia d'origine. Ricordo anche che l'uso del dialetto era modulato in rapporto al contesto: dal più puro "noneso" (una variante del ladino parlata in Val di Non) si passava al "trentino", una lingua regionale propria degli ambienti "colti". Ho capito molto presto che non si possono usare le stesse parole e lo stesso registro in tutti i contesti.

Credo di aver attribuito lo stesso valore ad entrambe le lingue: stesso prestigio, ma status diverso. La lingua della famiglia era quella in cui dovevo esprimermi (oralmente e per iscritto), la lingua del Trentino dovevo capirla e rispettarla, come un patrimonio da preservare. Mio padre aveva fatto un grande sforzo per allontanarsene quando aveva iniziato gli studi al liceo e poi all'università, che lo avevano portato a Roma e poi in altri paesi per insegnare, insieme al latino, una lingua che non era la sua lingua madre. A questa, l'italiano standard di origine letteraria, aveva votato un vero e proprio culto: era un traguardo raggiunto con fatica e gestito con la "precauzione" di chi non è stato socializzato, ma alfabetizzato in un idioma che sarà anche quello della comunicazione professionale.

Mio padre mi aveva coinvolta nel suo culto: ricordo di aver passato interi pomeriggi negli anni della scuola elementare scrivendo "pensierini" in una lingua strana, infarcita di aggettivi posti per motivi formali prima del sostantivo e mai usati nella comunicazione quotidiana. Questi "pensierini" erano letti in classe dalla maestra; ne ero molto fiera. Ho imparato a dare un alto valore all'uso (specialmente scritto) di questa lingua e del suo registro più formale. Un codice "eccentrico" che avevo acquisito leggendo i manuali di un'epoca che, pur dichiarandosi post-fascista, aveva conservato molte delle forme culturali del "ventennio", soprattutto la preferenza per uno stile enfatico e ridondante. Ho

appreso solo più tardi che questa lingua era giovane, ancora in fase di formazione come lingua "standard", troppo vicina ai modelli letterari della sua origine.

Così, anche nella parola scritta, scoprivo una varietà di registri e di lingue: quella dei manuali scolastici, quella dei libri autorizzati, accuratamente selezionati da mio padre (i romanzi di Salgari, ricchi di espressioni informali e regionalismi, erano tra i libri proibiti!), ma anche letture fatte in segreto (i fumetti di *Pecos Bill* e *Topolino*), accanto all'unico settimanale permesso, il *Corrierino dei piccoli*, per la maggior parte scritto in versi. Credo di non aver mai scritto un diario perché non conoscevo il linguaggio dell'espressione personale informale: la mia prima produzione fu un intero quaderno di testi in versi offerto in dono al mio insegnante di latino della scuola media.

Ero quindi una bambina plurilingue, nel senso che potevo passare da una lingua, un codice, un registro all'altro senza difficoltà, ma con scarsa consapevolezza. Non c'era un idioma identitario esclusivo, ma amavo soprattutto la lingua scritta: avevo implicitamente concluso che era più "sicura", poco predisposta a quelle "variazioni" soggettive che rendevano meno controllabile la lingua orale. Bambina piuttosto timida, tendevo a far leva sulle competenze acquisite attraverso lo studio, piuttosto che sulle capacità pragmatiche e relazionali che si esprimevano nella comunicazione orale.

E poi, all'età di 10 anni, il grande salto: il trasferimento a Tangeri, all'epoca una realtà internazionale caratterizzata da un multilinguismo istituzionale. Sei paesi governavano a turno la città e cinque lingue dominavano: il francese, lo spagnolo, l'inglese, l'italiano e l'arabo (quest'ultimo con uno status profondamente asimmetrico rispetto alle altre lingue). Cinque lingue, una delle quali, lo spagnolo, faceva parte, oltre che della vita scolastica, dell'esperienza quotidiana, era la lingua del fare (comprare, chiedere informazioni, socializzare, ascoltare la radio, leggere le notizie sui giornali); il francese lo studiavo a scuola secondo approcci abbastanza tradizionali, ma era anche entrato nella mia vita personale. È stato lo strumento per accedere ai testi che hanno rappresentato la mia "educazione sentimentale" (le tragedie di Corneille e Racine, i racconti di Voltaire e i romanzi francesi dell'Ottocento, essendo difficile l'accesso ai libri in italiano), e per scoprire i film, di solito americani, che venivano proiettati nelle sale in versione francese. L'italiano era ancora la lingua della scuola e della comunicazione familiare; l'inglese, invece (ma all'epoca era già l'americano), è stato prima una lingua scoperta sui transatlantici che ogni anno ci trasportavano sulla rotta Genova/Tangeri, affollati di ex-migranti che parlavano una strana mescolanza italo-americana. L'inglese è stato in seguito oggetto di una sfortunata esperienza scolastica, poi il misterioso linguaggio delle istruzioni per gli elettrodomestici (ancora sconosciuti in Italia), e infine il linguaggio remoto dello swing, la musica delle canzoni che ci accompagnavano quando andavamo a ballare. Infine c'era la lingua indigena, l'arabo, per me a quel tempo una "non lingua" (quanti rimpianti per l'opportunità persa!) , una serie di suoni gutturali identificati con difficoltà, troppo lontani dai suoni familiari delle lingue neolatine e senza alcuna trasparenza lessicale. Una sorta di flusso indistinto percepito come aggressivo, fonte di oscure paure (erano gli anni della decolonizzazione). Dotato di uno status completamente diverso, c'era poi l'arabo scritto, il cui magnifico alfabeto ornava le pareti della scuola italiana, ex-palazzo del sultano, impreziosito da piastrelle geometriche multicolori, dove le frasi del Corano dipinte sullo smalto non erano espressioni linguistiche, ma lussuosa decorazione. Per concludere, non posso non citare l'esperienza scolastica ma significativa del latino, una lingua amata con trasporto, perché potevo appropriarmi della "perfetta" geometria delle sue regole con un approccio totalmente intellettuale, nessuno pretendeva di verificarne la padronanza tramite un eventuale riutilizzo.

Sette anni passati a Tangeri. Quali risultati? Come giudicare questa esperienza che avrebbe potuto essere così ricca, viste le numerose lingue incontrate? In termini di

competenza plurilinguistica e pluriculturale, un'esperienza mancata. Ho cercato di individuarne alcune ragioni. Socialmente e culturalmente le diverse comunità nazionali e le loro rispettive lingue/culture erano rigidamente compartimentate (all'estero, ogni gruppo nazionale si aggrappa fortemente alla propria identità linguistica/culturale). Inoltre aprirsi ad altre lingue/culture è stato per me un lungo processo: il rapporto con l'italiano era stato così gratificante che è stato necessario destrutturare questa identità esclusiva e "escludente" per intraprendere la strada del decentramento, dell'apertura al plurilinguismo e al dialogo interculturale. Se considero poi l'apprendimento formale, non c'era stato alcun collegamento tra lo studio in classe delle altre lingue (inglese e arabo soprattutto, ma anche francese) e le esperienze che avrei potuto fare grazie al loro uso. Le lingue erano state un'esperienza scolastica, e la scarsa osmosi tra i gruppi nazionali non aveva facilitato il loro riutilizzo in situazioni comunicative reali. Solo lo spagnolo ha lasciato tracce più durature (come ho potuto scoprire più tardi): me ne sono appropriata perché, come detto prima, l'avevo vissuto.

E poi, al ritorno in Italia, terzo passaggio, nuova rottura: Roma e l'università dove ho scelto la facoltà di Lingue e Letterature. Nonostante i 4 esami di francese sostenuti con il critico letterario più celebre dell'epoca (Giovanni Macchia), non ho ricordi in quel periodo di una personale e convinta adesione alla grande letteratura francese. Uno studio molto accademico, nessuna scoperta, nessuna identificazione emotiva... Un solo ricordo positivo: un "mémoire" scritto in solitudine sui *Regrets* di Du Bellay che avevo amato perché (anche se scritti nel XVI secolo) mi parlavano di una Roma che non era cambiata: la Roma cinquecentesca della corte dei Papi non lontana da quella che conoscevo, del Vaticano e dei ministeri. I ricordi dei miei studi universitari (tranne che per la storia dell'arte grazie al grande Argan che mi ha fatto scoprire le sontuose bellezze del barocco romano) si dissolvono in una nebbia difficile da dissipare. Quando, all'età di 22 anni, ho lasciato finalmente la famiglia (e Roma, città comunque amata) per costruire a Milano un itinerario scelto in totale autonomia, ero ancora alla ricerca di "un'identità culturale". Il nuovo mondo mi ha totalmente fagocitata. Le discussioni/contestazioni del '68 mi hanno aperto a percezioni, linguaggi, codici del tutto nuovi, alla sensazione appagante di appartenere a un gruppo, o meglio ancora a un progetto collettivo. La lingua francese, è diventata lo strumento professionale che mi permetteva di costruire un rapporto e una comunicazione con studenti appena più giovani di me, di cui sono diventata la (cattiva?) maestra. L'ingresso nel "mestiere" di insegnante di francese (difficile all'inizio a causa della timidezza e dell'impreparazione metodologica) mi ha gradualmente permesso di costruirmi un profilo, non solo professionale. La buona padronanza della lingua e della letteratura (grazie agli anni di Tangeri e dell'università) mi ha dato la possibilità di proporre agli studenti una visione del mondo diversa.

Non sono orgogliosa di quelle esperienze e di quei momenti, per altri versi gioiosi e pieni di fiducia. Vivevo in una sorta di euforia e trasmettevo alle mie classi questa energia e questa proiezione verso il futuro. Il francese era un pretesto, uno strumento di mediazione che rendeva più credibile la mia analisi dei romanzi di Balzac come scrittore realista e "rivoluzionario suo malgrado" secondo Lukàcs.

Riportavo ai miei studenti le narrazioni di Christiane de Rochefort e Marie Cardinal che affiancavano le letture di Vercors, Boris Vian, Camus, Sartre, De Beauvoir... ma anche Tournier, Djebar, Duras e Yourcenar, un pantheon di scrittori che forse in comune avevano solo la "contemporaneità", l'anticonformismo, la capacità di rappresentare modi di vita, ricerche esistenziali e culturali che potevano apparire ai miei allievi (e a me stessa) un'alternativa alla monotona staticità di una società italiana ancora dominata dai valori dell'onnipresente Democrazia cristiana.

Credo che la fine del grande sogno del '68 sia alla base del cambiamento nel mio rapporto con il francese. Non è stato più un pretesto per introdurre e proporre progetti per il futuro, ma è diventato IL PROGETTO per il futuro, opzione professionale ma prima ancora esistenziale.

Nella mia lunga ricerca di un modello identitario, la lingua e la cultura francese, la Francia e il popolo francese sono diventati una "patria", un approdo. Vivevo certamente una sorta di esterofilia, un desiderio ingenuo di proiettarmi verso un mondo vicino e lontano al tempo stesso. Un contatto che mi ha aperto strade e opportunità straordinarie. È nell'ambito della mia professione che ho potuto, in quanto formatrice di formatori, incontrare il mondo della francofonia (molto più ricco e variegato del panorama franco-francese) nei corsi BELC e CREDIF. Un mondo pieno di colori (in tutti i sensi) grazie al quale ho capito e sperimentato che esistevano tecniche per rendere la lezione di lingua divertente ed efficace.

Devo molto a questo Paese, di cui mi sono costruita un'immagine forse idealizzata. La lingua francese, acquisita inizialmente nella sua "purezza", di cui praticavo il registro formale (sia oralmente che per iscritto), mi ha introdotta, grazie a tutte le esperienze che in questo altrove sono diventate possibili, a nuovi codici e nuovi registri. Sì, credo che la Francia mi abbia fatto sentire meno estranea a me stessa, mi abbia offerto l'opportunità di vivere nuove identità. Mi ha anche aiutata a sviluppare la propensione per un forte relativismo culturale: ogni esperienza vissuta in Francia proponeva un implicito confronto con i comportamenti italiani corrispondenti... La conquista del relativismo è stato un percorso complesso: la formazione che riceviamo ci spinge a individuare in ogni situazione il giusto e l'ingiusto, il vero e il falso in un'ottica prevalentemente nazionale...

Vivo tuttora il dualismo tra queste due lingue /culture. Quando scrivo mi sento più libera se uso il francese, quando parlo gli accenti e i suoni della mia lingua mi risuonano più vicini. Ma è impagabile il profondo senso di libertà che provo sapendo che c'è un'altra me stessa e un'altra vita che posso sempre recuperare scrivendo agli amici francesi, leggendo l'ultimo Prix Goncourt, guardando l'ultimo film con la Binoche.

Le altre lingue? Voglio conoscerle non appena incontro qualcuno che le parla e che, ai miei occhi, incarna un aspetto specifico della cultura, della storia, della società del Paese. Ho desiderato esprimermi in inglese (una lingua a lungo rifiutata) perché mi permetteva di comunicare con un amico inglese; l'origine russa di mia nuora mi ha spinto a (cercare di) imparare questa lingua; grazie all'incontro con nuovi amici spagnoli ho riscoperto una conoscenza pratica e formale di questa lingua di cui ignoravo di aver conservato le tracce. Confesso che non ho mai provato una vera e propria curiosità per le lingue in sé, non ho mai coltivato un interesse scientifico o accademico, le ho sempre percepite come organismi viventi che aprivano le porte all'incontro con altri mondi e soprattutto con altre persone, altre relazioni, altri affetti e altri modi di vivere.

La mia è la narrazione autobiografica di una persona che ha avuto il privilegio di non vivere l'esclusione attraverso le lingue. Quando avrei potuto viverla, ho avuto le risorse sociali e culturali per superarla. So che, se ho potuto godere della ricchezza delle lingue, altri le hanno subite e le subiscono.

Ogni narrazione autobiografica deve concludersi con un messaggio: il mio vuole invitare a portare le lingue, in tutte le loro varietà, le loro potenzialità, nella loro ricchezza plurale, fuori dagli armadi in cui spesso sono state rinchiuse, classificate, "mummificate" per riconoscere (e far riconoscere) che noi siamo tutte le lingue in cui viviamo ...

Con quali mezzi? Con quali strategie? Qualche anno ancora per trovare risposte plausibili.

3. Al di Ferroudja Allouache[3]

Je ne parviens pas à écrire mon autobiographie langagière. Je ne sais pas pourquoi j'ai autant de mal à m'y mettre. Chaque fois quelque chose me freine, me bloque, me paralyse. Et ce quelque chose a sans doute une explication qui remonte à mon enfance, à des déceptions. Pour moi, la langue maternelle est liée à l'Algérie de ma mère (mon père, parti en France, n'apparaissait qu'aux grandes vacances, le temps de faire un enfant à sa femme, de chasser le gibier et de rentrer en France), au village natal composé de quelques familles dites « berbères ».

Il y avait une école en langue arabe : ma mère n'a jamais voulu que mes sœurs et moi y mettions les pieds. Elle n'a jamais donné d'autres explications que « on était pauvres ». Plus de 20 ans après, une fois ma rupture consciemment voulue avec la langue de ma mère, je lui ai demandé pourquoi elle n'avait pas voulu que l'on aille à l'école comme tous les autres enfants ; sa réponse était toujours la même : elle n'avait pas d'argent.

Je n'aime pas la langue de ma mère. Le berbère est, pour moi, la langue des pauvres, du pauvre, de celui qui n'a rien. La langue qui ne renvoie à rien, qui n'a pas d'histoire. J'ai parlé cette langue depuis mon enfance. C'est la langue dans laquelle ma mère m'a dit « non » : non pour aller à l'école, non pour avoir un sou (à l'époque on comptait encore en franc que les Berbères prononçaient « franck »). Non.

La langue maternelle me renvoie au silence du père : je ne sais même pas comment on dit « langue maternelle » en berbère. Quand mon père venait aux grandes vacances, les valises à moitié pleines, c'était surtout l'odeur de la France qu'il apportait avec lui, et les choses apportées parlaient un autre langage.

Très jeune, à défaut donc d'aller étudier l'arabe dans une medersa, je m'amusais à regrouper sur un long banc de pierre des enfants de mon âge et je jouais à la maîtresse : ils devaient répéter, dans une langue incompréhensible de personne, des sons et des mots dont moi seule j'avais le secret. Je leur disais que c'était du français. C'est mon premier souvenir en «langue étrange(re) ».

Puis par la force des choses, j'arrive en France en mai 1983, grâce au regroupement familial. Ma mère est arrivée un an avant, avec 3 enfants plus jeunes. J'avais 10 ans et demi et mon analphabétisme était total : je ne savais ni lire ni écrire ni dans ma langue maternelle, ni en arabe ni en français. Trois univers totalement étrangers. Pendant un mois et demi, j'avais enfin rencontré la langue du pays où mon père vivait et travaillait. Mais je n'avais pas compris pourquoi on avait arrêté si vite l'apprentissage du français, mes deux sœurs et moi : pourquoi passer juillet-août à ne « rien faire » ? Je me suis rendu compte fort tard que mon père ainsi que de nombreux papas maghrébins ne maîtrisaient pas du tout le français, c'est-à-dire qu'ils le parlent très mal malgré les nombreuses années passées sur le sol français. Pendant tout le temps passé dans la famille, en France (de 1983 à 2001), nos parents nous obligeaient à parler kabyle. Interdiction de faire rentrer le français à la maison. Encore des « non » à tout ce qui vient de l'extérieur, qui agresse le milieu berbère.

C'est à l'école, lieu de toutes les permissions, que j'ai abandonné la langue de ma mère. Je m'étais interdit de prononcer un seul mot dans cette langue. Et bien entendu, j'évitais de jouer avec mes sœurs de peur que notre langue réapparaisse à l'improviste, comme ça, au détour d'un manque de mots en français, ou lors de rencontres avec des élèves de « même culture ».

J'ai haï cette langue. Même si je la retrouvais tous les soirs à la maison : le berbère c'était, une fois franchi le seuil, changer de vêtements, parler kabyle, revenir au quotidien

[3] Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

et oublier tout ce que l'école m'avait appris. Le savoir, à la porte. Ce n'était pas la préoccupation de mes parents.

Aujourd'hui, ce qui me reste du berbère, ce sont des bribes de phrases, des mots... mais il m'en manque beaucoup lorsque je discute avec ma mère : je ne suis pas capable d'élaborer une réflexion en kabyle. Notre échange est truffé de mots français, parfois de phrases : comment dire des mots jamais connus auparavant : pharmacie, université, littérature, professeur etc.? Comment dire à ma mère que je prépare une thèse ? Que je passe des heures dans des bibliothèques, à lire des revues ?

Ainsi, l'entrée dans la langue française, à mon arrivée en France, a marqué une rupture définitive avec la langue de mes parents, avec le monde des origines, celui des pauvres, langue du quotidien, de l'ici et maintenant et jamais de projection. Ce n'est pas une langue du futur ni du passé.

Je me rends compte que je relie le berbère à ma mère, comme si mon père en était exclu. Il est vrai aussi que j'ai peu échangé avec lui. Le père maghrébin garde le silence, comme un lourd secret impossible à dire dans sa langue ; le silence est sa langue. Mon père ne parle pas, il s'est emmuré dans le silence, dans la non-langue comme de nombreux pères maghrébins. Ils ne nous envoient rien, ils ne nous renvoient à rien. Nous sous sommes bétonnés dans la langue des silencieux.

Je n'ai pas souvenir d'avoir entendu mon père nous appeler par nos prénoms : c'est toujours à la 3e personne qu'il nous nomme, mes sœurs et moi. Quant à ma mère, jamais elle non plus n'a été appelée par son prénom. Elle n'a jamais nommé son mari par son prénom non plus. Jamais je n'en ai su la raison. Je sais juste que c'est une forme d'incorporation de la honte.

Voilà pourquoi je n'aime pas cette langue : elle me renvoie à la pauvreté dans laquelle, longtemps, nous avons vécu ; elle n'est pas langue d'amour, de tendresse. Sans doute la pauvreté ronge-t-elle le quotidien du pauvre, jusque dans son langage.

Je n'ai pas l'impression d'avoir appris le français. Tout s'est fait tout seul. Par amour et par haine. Amour de la nouveauté, de la liberté secrètement partagée avec le français, langue de la rupture avec la famille. Haine pour la langue du pauvre. L'autre souvenir marquant remonte à 1985. J'ai 12 ans et je suis en CE2. Je découvre l'existence de la langue arabe : mon père m'a obligée à prendre des cours jusqu'en CM2. Souvenir étrange : on nous retirait de la classe pour aller suivre des cours dans une langue totalement inconnue pour moi : l'arabe littéraire. Je me souviens juste que j'apprenais par cœur des dialogues, des phrases que je ne comprenais pas. Jamais, de retour à la maison, mes parents me demandaient ce que j'apprenais, si j'étais contente. Le français et l'arabe restaient dehors, à la porte, comme deux étrangères impossibles à accueillir. Jamais je n'ai compris pourquoi l'on m'a forcée à apprendre cette langue, l'arabe, qui ne me servait à rien, qu'on n'a jamais parlé à la maison.

Je poursuivais, secrètement, mon apprentissage haletant du français. J'apprenais par cœur le Bescherelle, j'en connaissais tous les verbes, même ceux qui ne se conjuguaient pas à l'imparfait et au passé simple. J'apprenais beaucoup : le français devenait progressivement une nourriture et un rempart solide pour dissimuler mon origine sociale au monde extérieur et affronter le regard familial sur les études. Pour ma famille, le destin d'une fille est le mariage et une vie de famille (je me souviens qu'on a souvent dit une phrase apparemment existant dans le coran : la femme sort trois fois dans sa vie : du ventre de sa mère, pour aller chez son mari et ensuite la tombe : la mort). J'ai lu avidement pour oublier cette malédiction, j'ai lu éperdument pour échapper à cette trajectoire décidée par autrui, à une vie voulue et désirée par la famille.

Au collège et au lycée, j'avais choisi l'anglais, l'allemand et l'italien. Sans doute dois-je mon amour des langues aux enseignants que j'ai eus. Des professeurs avec qui je discutais,

que j'ai revus bien après, avec lesquels j'ai gardé des liens précieux. Aujourd'hui encore je pense à eux. J'ai arrêté l'allemand après le bac. Je me suis intéressée un temps au portugais. J'ai également laissé un temps l'anglais. J'ai poursuivi l'étude de l'italien. Et à l'université, c'était surtout des traductions et des versions. Donc la découverte d'auteurs, de siècles, d'époques, de mouvements littéraires que je trouvais passionnants. Pour moi, l'apprentissage de l'allemand, de l'italien, du portugais, etc. me renvoyait au vide en moi, à la pauvreté de ma langue qui ne m'a pas nourrie. Apprendre. Encore. Et toujours. Et plus j'apprenais, moins le berbère raisonnait/résonnait en moi.

Je crois que la langue a à voir avec l'individu, l'autre. Ce qui est loin de nous, ce que nous désirons.

J'ai fini par apprendre l'arabe dialectal parce que je fréquentais une famille algérienne que j'aimais et qui m'a aimée. Pour la maman, j'étais une de ses filles (« benti », me disait-elle chaque fois je me rendais chez elle), pour les filles, je faisais partie de la smala. Longtemps, j'ai continué à apprendre l'arabe dialectal, le français, l'anglais, l'allemand, le portugais, l'italien. J'essaie d'apprendre la langue du pays que je visite. Longtemps, les personnes hors de ma famille m'ont considérée comme une personne courageuse, intelligente, travailleuse. Longtemps, ma famille a été sourde à ces éloges. Pour les pauvres, et plus encore les dominés des dominés, l'école ne sert pas à grand-chose. Elle n'apprend pas à devenir femme, bonne ménagère, mère de famille. Oui, jamais l'école ne m'a en effet enseigné un quelconque savoir à ce propos... l'école m'a dit qu'il existe une autre vie, celle qu'on se choisit, d'autres gens, ceux que l'on aime, qui nous accompagne pendant un long moment, d'autres lieux à découvrir, à vivre. L'école fortifie. Le savoir bétonne. L'école et le savoir m'ont permis de m'échapper aux enfermements, à la certitude, aux dogmes des communautés. A devenir.

Les langues me passionnent : elles représentent pour moi l'élargissement, les rencontres, l'infini. Pour moi, l'apprentissage d'une langue est un lien, une forme d'amour, de liance, de reliance. La langue, c'est l'Autre.

4. Al di Karima Ikeme[4]

Le français, une langue sacrée et malmenée

Mon rapport à la langue est paradoxal, il est à la croisée des langues comme à la croisée des chemins. Mon rapport au terrain ainsi que mon rapport aux territoires m'invitent aussi à sonder l'influence qu'exerce la langue française dans mes interactions sociales. Et après réflexion, je commence à peine à percevoir les liens intrinsèques qui unissent ma biographie langagière, mon histoire scolaire, mon parcours professionnel à mon histoire familiale. La seule langue que je parle vraiment c'est le français, les autres je les baragouine[5]. Jacques Derrida se déclare monolingue lorsqu'il dit : « Je suis monolingue. Mon monolinguisme demeure et je l'appelle ma demeure, et je le ressens comme tel, j'y reste et je l'habite. Il m'habite »[6]. Je me retrouve totalement dans cette réflexion. Mais

[4] Professeure de Lettres-Histoire, Lycée Suger, Saint-Denis.

[5] J'aime ce mot « baragouiner » et son histoire. On attribue cette expression aux soldats bretons durant la guerre de 1870. Les différents idiomes se rencontraient sous l'autorité de l'armée française. Les bretons disaient « bara » pour désigner le pain et « guine » pour parler du vin. En réalité son origine remonte bien plus loin (1391 chez Ducange). Ce qui m'intéresse ici c'est la symbolique de ce mot et tout ce à quoi il renvoie dans les rapports de dominations par les langues.

[6] Jacques Derrida (1996), *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, édition Galilée, Paris.

comme je l'ai énoncé, mon rapport à la langue est paradoxal et comme Jacques Derrida j'aimerais dire « oui je n'ai qu'une langue, or ce n'est pas la mienne »[7].

Cette analyse m'a permis aussi de mieux comprendre ces habitus linguistiques qui marquent d'une forte empreinte mon rapport à la langue française. « On doit se garder d'oublier que les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique »[8]. Cette remarque de Pierre Bourdieu apparaît comme une illustration du récit que je vais délivrer. Il se présente aussi comme un premier éclairage sur les différents conflits qui animent mon rapport à la langue française mais aussi mon rapport à l'école, un vecteur de la langue institutionnelle.

Présenter cette autobiographie langagière a été une démarche très pénible car elle m'a forcée à me confronter à des questions que je fuyais. Elle m'a exhortée à voir de l'autre côté du miroir. Cet autre côté qui effraie. C'est alors que j'ai réalisé à quel point je me sens coupable et aliénée. Pour tout dire, je ne sais toujours pas quelles sont les raisons ni la nature de cette culpabilité qui me situe nulle part et qui me rend étrangère.

Si vous m'entendiez m'adresser aux automobilistes quand je prends le volant vous seriez stupéfaits des dissonances et discordances entre mon apparence et mon langage. Je passe mon temps à baragouiner. Je parle comme un mec de cité. En tout cas tels qu'ils sont mis en scène dans les textes de Rap. Observez l'expression. Je dis que mon langage est marqué par le genre, qu'il est ancré socialement et territorialement. Il renvoie au mieux à une représentation, au pire à un cliché pour ne pas dire une caricature, celui de la cité dangereuse. C'est un langage qui alimente les stéréotypes car tous les habitants des banlieues ne s'expriment pas comme les interprètes de Rap.

Le langage de cité est un langage viriliste et phallocrate, comme pour une grande partie des textes de Rap. Aussi, lorsque l'on fait partie du « deuxième sexe » et qu'on use de cette forme de communication, qu'on la maîtrise, qu'on prenne possession de ses codes qu'on utilise, c'est aussi une façon de refuser ce statut de « jeune fille rangée ».

Le langage de cité, c'est un langage bien réel, c'est un langage vivant et hurlant. C'est le langage de la « Zone » celui des bas-fonds, celui qui se situe de l'autre côté du périphérique. C'est une langue totalement périphérique, qu'Apollinaire aurait aimée.

Ce langage, je le comprends, je l'aime, je joue avec et je peux dire aussi qu'il me protège. Car les mots de la rue, ces mots si mal vus sont un peu comme les pics d'un hérisson, comme des couteaux prêts à suriner. C'est un langage du présent, un langage de l'instant, un langage imagé, drôle et rythmé. C'est, en outre, un outil extraordinaire pour remporter des joutes verbales. Il est à la fois spectaculaire et théâtral. Mais c'est aussi un langage violent et virulent, dissident et subversif qui ne respecte aucune règle, aucune loi aucune morale, un langage hybride, une langue triviale. C'est une langue « racaille », une langue illégale, une langue frénétique, éparpillée, interculturelle et multiculturelle, mais c'est aussi une langue tellement inspirée ! C'est une langue enflammée. C'est celle des damnés de la terre. C'est celle de la cité !

User d'un langage de cité peut s'avérer à la fois une force et une faiblesse. C'est comme jouer avec le feu car on peut y perdre son latin, ses repères et saccager le travail des instituteurs et des professeurs de français. On risque de se brûler la langue autant qu'on risque de se brûler les ailes.

Cette langue des cités est une langue étrange qui dérange. Elle est bruyante, elle se fait toujours remarquer. Incontrôlée et parfois incontrôlable, elle m'échappe quand je m'emporte, quand l'émotion est trop forte, quand les émotions prennent le dessus sur la raison, c'est un langage irrationnel, j'aime parfois penser que Lautréamont aurait aimé le Rap...cet art dissident, indécent, décadent et insoumis…qui donne à cette langue

[7] *Ibidem.*
[8] Pierre Bourdieu (2001), *Langage et pouvoir symbolique*, éditions du Seuil, Paris, p. 59.

l'opportunité d'exister socialement. C'est une langue qui crache sur les pédants, et qui s'offre aussi facilement aux ignorants qu'aux savants. Or, notre société très respectueuse des règles académiques construit une hiérarchie entre les individus à partir du langage et cela est d'autant plus visible dans le milieu professionnel. Cependant, n'utiliser que ce seul langage peut être socialement dangereux car c'est d'une certaine façon renvoyer à une image de pauvreté financière, intellectuelle, sociale et culturelle. Il s'agit d'une forme d'expression méprisée et marginalisée. Elle est en marge tout comme les territoires qu'elle incarne. C'est une langue souterraine, une langue mineure, digne héritière de celle des mineurs. Cette langue marginale, on aurait pu l'entendre dans Germinal. C'est une langue qui gueule, celle des nouvelles gueules noires, celles des *Roses noires*[9] qui jamais ne dégueulent, et qui éclaire dans le noir.

Lorsque l'on maîtrise ce langage et qu'on joue avec sans jamais s'en jouer, c'est peut-être une façon inconsciente de dénoncer une situation injuste, celle des inégalités sociales.

Car le pauvre qui ne parle rien d'autre que le langage du pauvre sera toujours considéré avec mépris par le puissant. C'est un créole de métropole. Le langage de cité c'est aussi celui de l'opprimé. Quelle est sa place dans la société ? Quelle est la place à l'école ? Quelle considération ? Quelle égalité ?

C'est aussi un moyen d'expression très souvent, trop souvent caricaturé. Le mépris, le non-dit, l'exclusion correspondent à des formes de communication plus violentes que le cri ou l'insulte.

Le mépris et l'exclusion se manifestent de façon rationnelle et pas toujours identifiable, c'est dur et c'est froid. Le cri et l'insulte sont plus visibles et moins rationnels, ils sont brûlants et déstabilisants. Mais nous le savons, celui qui devra répondre de ses actes verbaux ne sera pas celui qui use du langage du procureur. La langue de cité c'est une langue de forte tête, c'est une langue franche même si elle peut être parfois ou souvent un peu bête, un peu bestiale, un peu triviale. C'est ainsi que nous pouvons établir le rapport de force entre la langue des dominants et celle des dominés.

On caricature le langage de cité avec le fameux « ziva ouech ! », on accentue l'accent on singe le geste ; on ne caricature jamais l'expression « c'est trop la *loose* quoi !» ou encore l'expression «au final » qui n'est pas plus grammaticalement correcte sans énumérer toutes les autres formes de tautologie que l'on peut entendre dans certains quartiers à la mode de Paris. Pourquoi ? Qui oppose-t-on ? Certains médias nous inondent parfois d'erreurs de syntaxe, d'aberrations grammaticales, sans jamais subir le moindre rappel à l'ordre.

Je suppose que le riche peut se permettre tout écart de langage sans prendre le risque d'être renvoyé à une condition sociale dévaluée. De la même manière que l'accent africain sera toujours plus lourd à porter que l'accent américain. Le langage c'est social.

En réalité, parler la cité en toute liberté, c'est un luxe. Pour se permettre de l'utiliser sans souffrir de la stigmatisation, sans être victime de ses aspects réducteurs, il faut pouvoir maîtriser la langue institutionnelle et académique mais aussi être nourrie de culture classique. Cela signifie qu'il faut avant tout maîtriser la langue du pouvoir, la langue du savoir. Dans le cas contraire, on est emprisonné dans la condition qui est celle de l'opprimé. En écrivant cela je repense à ce sentiment de culpabilité qui me tiraille. La langue de cité est pour moi une langue naturelle. Pour moi, elle n'est pas laide, elle n'est pas sale, elle est juste interdite.

Selon mes interlocuteurs, je n'utilise pas le même langage ni le même registre de langue ni le même vocabulaire. Lorsque que je suis avec d'anciens camarades de classe je parle comme les actrices des *Roses noires*. Nous utilisons ce langage car il permet de faire renaître

[9] Documentaire réalisé par Hélène Milano, qui présente une enquête auprès d'adolescentes âgées de 13 à 18 ans dans les quartiers nord de Marseille et en banlieue parisienne. Elles dévoilent leur rapport à leur langue maternelle, au langage des cités, et au langage normé de l'école.

une atmosphère familière qui rappelle nos années d'adolescents insouciants bravant les interdits et défiant l'autorité. C'est un langage confortable, c'est comme porter des charentaises. En revanche, cela n'a jamais été le cas dans mes échanges avec les professeurs d'université, mes formulations et mes mots ressemblaient plus à ceux que j'utilisais lors de mon oral pour le concours de professeur de français avec des mots pesés. Je n'utilisais pas ce langage pour m'élever socialement où intellectuellement. Je le faisais juste car, dans la communication, il existe des codes de bienséance et le langage de cité implique une certaine familiarité et une absolue liberté. Il apparaît aussi que le langage était plus professionnel et donc adapté aux thématiques de conversations.

Tout compte fait, en y réfléchissant bien, je m'aperçois que je n'utilise pas le langage des rappeurs lorsque je m'adresse à mes parents et je le fais encore moins avec des enfants. J'ai même plutôt tendance à leur interdire ce langage. User du langage de cité, c'est comme skier en hors-piste, il faut être un bon skieur pour éviter le danger. Comme le rappelle Frantz Fanon, chaque langage s'inscrit dans un univers social : « Un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage »[10]. Il dit aussi « Parler une langue c'est assumer un monde, une culture »[11]. Je m'aperçois dès lors que j'appartiens à plusieurs mondes et plusieurs cultures qui semblent parfois antagonistes.

Adapter mon langage est pour moi une façon d'effacer toute forme d'altérité. Je ne veux pas être embourgeoisée par la langue, je ne veux pas que mon interlocuteur se sente pris de haut car il serait heurté par des mots qui lui rappelleraient ses professeurs. J'ai horreur de cette posture du professeur donneur de leçon rappelant son ascendant sur les autres par la maîtrise du lexique.

Mais je ne souhaite pas non plus être traitée avec mépris par des interlocuteurs qui sont étrangers à ce langage et m'interdire l'accès à des échanges particulièrement enrichissants. Ce n'est pas une question d'*ego* ou de recherche de reconnaissance, c'est juste que je ne pourrai pas être comprise ni être entendue aussi bien d'un côté que de l'autre.

Je crois aussi que l'ouverture d'esprit, la bienveillance et le bon sens nécessitent d'avoir conscience que la langue des cités n'est pas universelle.

En outre, aborder des questions d'ordre intellectuel en usant d'un langage trivial pourrait paraître plutôt burlesque. Il faut savoir aussi parler avec justesse et neutralité. Je parle ces deux langues naturellement. Elles font toutes deux parties de moi. La langue française est pleine de subtilités. C'est aussi une langue métissée.

C'est ce que je tente de transmettre à mes élèves. Je me souviens d'une élève que je préparais pour un oral et qui m'a répondu : « mais madame je ne peux pas dire ça comme ça c'est trop du français pour moi » Je précise qu'il s'agit d'une élève née en France dont les parents sont aussi nés en France et qui ont été scolarisés par notre sacro-sainte école républicaine.

Cette élève s'appelle Malek, croyant porter un nom masculin sans savoir sa signification en arabe : Ange. J'ai répondu à Malek qu'aucun mot ni aucune phrase de la langue française n'est « trop pour toi ». Elle s'était interdit un accès aux mots. Est-ce qu'elle ne s'interdisait pas aussi un itinéraire scolaire ? Un itinéraire social ? Et pourquoi une telle interdiction ? Quel en pouvait-être les racines ?

Dans *Peau noire, masques blanc*s le psychiatre Frantz Fanon, évoque l'expression « petit nègre » pour définir une langue à la croisée du créole et du français. Il fait apparaitre à travers les tensions qui s'opposent entre les différents usages du créole et du français une société hiérarchisée et ségréguée. Il revient sur plusieurs anecdotes : dans la première il

[10] Frantz Fanon (1952), *Peau noire masques blancs*, édition du Seuil, Paris.
[11] *Ibidem*.

raconte que « Certaines familles interdisent l'usage du créole et certaines mamans traitent leurs enfants de « tibandes » Il dit aussi : « A l'école le jeune Martiniquais apprend à mépriser la patois »[12].

« En France on dit parler comme un livre, en Martinique on dit parler comme un blanc »[13]. Ce passage de *Peau noire, masques blancs* m'a fait penser à Malek qui ne voulait peut-être pas parler comme un livre.

Ces anecdotes rapportées par Frantz Fanon m'ont fait penser à Malek qui peut-être se refusait d'utiliser un français plus universel car elle refusait de parler comme dans un livre ou comme à l'école et qu'elle considérait qu'il ne faisait pas partie de sa réalité. Mais face à ces deux représentations du rapport à la langue, Frantz Fanon tranche en expliquant que l'usage du français ne doit pas appartenir aux seuls blancs ou aux seuls bourgeois. S'interdire l'usage du français institutionnel serait, d'une certaine façon, d'accepter cette hiérarchie sociale. Je le répète, faire cette autobiographie langagière est pour moi quelque chose de difficile et douloureux, c'est aussi une entreprise effrayante. Mon langage est tributaire « d'habitus linguistique » pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu. C'est compliqué pour moi qui éprouve des difficultés à l'écrit de mettre sur papier mon rapport aux langues et à l'écriture. Je dois me livrer, sortir les cadavres du placard... ceux que j'ai toujours refusé de voir et que je n'ai jamais pu comprendre ni identifier. Ma langue de cité comme mes difficultés à l'écrit sont un peu comme l'expression d'une révolte un peu irrationnelle que je ne maîtrise pas toujours, mais aussi un attachement à un territoire et une culture en particulier. Il faut l'admettre, elle renvoie aussi à une catégorie sociale sur laquelle s'exerce une domination symbolique. Pierre Bourdieu apporte un élément de réponse à ce conflit interne lorsqu'il évoque « les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoirs symboliques. » Il explique aussi que le langage peut-être dans certains cas objet « d'intellection » et d'en d'autres objet « d'action et de pouvoir »[14].

Aujourd'hui, j'ai bien conscience que jouer avec la langue c'est un métier d'équilibriste et lorsque j'utilise le langage institutionnel, je le fais avec beaucoup d'humilité. On a besoin d'un langage qui nous ressemble et qui nous rassemble. D'un langage qui tolère l'altérité sans la stigmatiser.

Je comprends mieux quand Frantz Fanon dit que : « Parler une langue c'est assumer un monde, une culture »[15].

En bonne dionysienne, j'écoute NTM[16], ce qui ne m'empêche pas d'écouter Verdi, d'être admirative de Mahler, d'être saisie par l'écriture de Marguerite Duras, d'apprécier le marquis de Sade et de partager les idées de Guy Debord. J'accueille tous ces héritages culturels.

Pour Frantz Fanon parler c'est : « être à même d'employer une certaine syntaxe, posséder la morphologie de telle ou telle langue, mais surtout assumer une culture, supporter le poids d'une civilisation »[17]. Chez moi la langue et l'identité sont liées de façon viscérale. Je peux croire parfois que mon langage me définit mais comme mon langage je ne suis jamais la même et je n'ai pas fini de devenir. La peur c'est aussi celle de paraître narcissique. En quoi mon histoire peut-elle être intéressante ? En quoi peut-elle faire avancer la recherche ? En quoi échappe-t-elle à l'idée de contingence que décrit Jean Paul Sartre dans *la Nausée* ?

[12] Frantz Fanon, *Op. cit.*
[13] *Ibidem.*
[14] Pierre Bourdieu (2001), *Langage et pouvoir symbolique* édition du Seuil, Paris, p. 59.
[15] Frantz Fanon, *Op. cit.*
[16] NTM est un groupe de rap originaire de la ville de Saint-Denis.
[17] Frantz Fanon, *Op. cit.*

Peut-être qu'écrire sur soi, c'est aussi une manière cathartique de s'ouvrir à soi-même et d'accepter ou d'identifier le narcissisme qui réside en chacun d'entre nous c'est un passage qui permet d'assumer une étrange culture. Il y a aussi dans cette démarche quelque chose qui nous conduit vers une forme d'expiation. C'est une façon de nous confronter à notre subjectivité, de l'identifier et d'en prendre conscience pour en avoir la maîtrise.

En d'autres termes pour pouvoir être honnête avec les autres il faut commencer par être honnête avec soi-même. C'est un mal nécessaire par lequel doit passer le chercheur. Tout en acceptant sa marge d'erreur et la possible remise en question de son travail.

Je vais donc poursuivre cette autobiographie langagière, par l'évocation d'un souvenir d'enfance.

Mes autres langues :
de l'arabe au « Franbyle»[18], langues et identités, les racines, la cité et l'avenir

J'ai 6 ans, je suis au CP et je suis scolarisée à l'école René Descartes dans la cité du Franc-Moisin à St-Denis. Il paraît que pour que l'on ne perde pas nos racines, l'institution scolaire a permis aux enfants d'immigrés de bénéficier de cours d'arabe. Donc, le soir après 16 heures quand ma copine Daisy assistait à l'étude pour faire ses devoirs de mathématiques, moi, Karima je me rendais au cours d'arabe. Je me souviens que la maîtresse parlait en arabe littéraire et qu'elle nous faisait réciter des mots au tableau qu'elle associait à des images. C'est ainsi que j'ai appris à dire le mot « école », le mot « drapeau », ou encore le mot « président », des noms qui peuvent paraître communs. Le sont-ils vraiment ? J'y ai appris à écrire mon nom et mon prénom en arabe, à identifier les lettres de l'alphabet arabe et à les situer à l'intérieur des mots. (En arabe, les lettres changent de forme selon leur position à l'intérieur du mot).

A ce moment, on m'avait toujours dit que j'étais algérienne, ce qui n'est pas faux car j'ai la double nationalité. Et je me souviens encore des interminables files d'attente du consulat d'Algérie. Tout ça pour dire que je ne faisais aucune distinction entre la langue arabe et la langue que j'entendais à la maison, c'est-à-dire le kabyle. Pour moi c'était la même chose car je ne comprenais pas bien. Ma langue maternelle, le kabyle et ses proximités avec l'arabe peuvent être comparées à celles qui existent entre le portugais et l'espagnol. Aujourd'hui encore, lorsque je m'exprime en langue kabyle mes interlocuteurs se mettent à rire ou grimacent.

Un jour, alors que nous étions en cours d'arabe, la maîtresse d'école nous présente une série de dessins et nous interroge en nous demandant de donner le nom du dessin en arabe. Elle nous montre un chat : je lève le doigt je lui réponds *«hamchiche»*[19]. Elle me dit « la » cela signifie non en arabe. Je ne comprends pas, le chat c'est *hamchiche* ! Son visage prend un air sévère, son regard s'assombrit, il se durcit. Je reste étonnée mais c'est elle la maîtresse, donc elle a raison. La bonne réponse c'était « *el keltt* ». Je n'avais jamais entendu ce mot de ma vie. Mais c'était la maîtresse et je n'avais pas le droit de contester.

Puis, elle nous montre l'image d'un chien, je lève le doigt, elle m'interroge et je réponds : « *arkjone* » Elle me répond «*LA* ! ». Je vois à son visage que ma réponse l'a contrariée et je n'y comprends rien. La bonne réponse c'était « *kelb* » ; je n'y comprends plus rien. Est-ce que je ne savais plus parler ma langue ?

L'exercice se poursuit. Elle nous montre le dessin d'une tomate. Je lève le doigt, fièrement, avec vivacité, je suis totalement absolument certaine de ma réponse. Face à cet enthousiasme et portée par une lueur d'espoir, la maîtresse m'interroge et là je lui réponds : « *tomatich* ». Je ne sais pas si c'était de la colère ou du désespoir que je lisais sur

[18] Franbyle : néologisme né d'une contraction des mots « français » et « kabyle ».
[19] Le mot *hamchiche* signifie 'chat' en Kabyle.

son visage, mais je me souviens bien de sa réponse vive « *LAAAAA*, Karima *eskoute* », Traduction « Nooon, Karima tais-toi ». Les autres élèves me regardent et se mettent à rire. Vexée, je rougis.

J'étais sidérée, on a toujours dit « *tomatish* » à la maison. Je n'étais pas d'accord avec elle. Ce fut ma « journée des tomates ». Après cet épisode, j'étais toujours la dernière personne qu'on interrogeait et je me souviens des douleurs musculaires que je ressentais à lever le doigt en vain. Je me sentais ignorée, oubliée et je perdais au fur et à mesure le fil du cours.

Sachant que je n'allais pas être interrogée, je prenais la parole de façon cavalière. Je n'avais pas respecté la règle. Ainsi, mes réponses n'avaient-elles plus aucune valeur. Quand je voulais donner une réponse, on me répondait « Karima *eskoute* ». J'étais censurée. J'étais effacée. Ma voix était prohibée. Ce que j'ai retenu du cours d'arabe de l'école primaire, c'est l'adverbe « non » et l'injonction « Tais-toi ». J'étais devenue après cela une élève insupportable et dissipée. Je n'en veux pas à cette institutrice, c'était de bonne guerre.

J'ai pleuré pour qu'on m'autorise à abandonner les cours d'arabe et cela a fonctionné. Plus tard, peut-être dix ans plus tard, j'ai appris que la maîtresse avait raison et que *tomatich* ce n'était pas de l'arabe, et encore moins de l'arabe académique mais du *franbyle*. Le *franbyle* c'est une « *kabylisation* » de la langue française pratiquée dans les foyers berbères. Je ne sais toujours pas dire tomate en arabe. Quand j'étais enfant je ne différenciais pas l'arabe du kabyle, pas plus que l'italien du français. Pour moi le fait que les prénoms étaient les mêmes, que les mots se ressemblaient, la distinction n'allait pas de soi.

C'est à l'école que j'ai appris toutes ces différences, qu'il y avait des Arabes, des Kabyles, des Italiens, des Espagnols, des Portugais. C'est en cours de géographie. C'est l'école qui m'a appris que le monde était fait de frontières.

L'arabe, on me l'a imposé à l'école car j'étais « une arabe ». Je n'ai jamais rejeté cette langue et pourtant j'ai toujours eu des problèmes pour l'apprendre. C'est une langue qu'on a voulu que je sacralise, qu'on a voulu que je connaisse et que je maîtrise. Je ne parle pas de ma famille mais des voisines qui me parlaient en arabe et qui me répondaient que le kabyle n'était qu'un dialecte, que ce n'était pas une vraie langue. Mais mon problème avec l'arabe, c'est qu'en dépit des quelques connaissances que j'avais pu capitaliser à l'école, je ne parvenais à me faire comprendre, ça ne fonctionnait pas. Ne pas maîtriser l'arabe faisait de moi une personne inculte ou en rupture avec la seule culture légitime. L'arabe de l'école, à savoir l'arabe littéraire n'était pas le même que l'arabe que l'on utilisait pour communiquer au quotidien. J'avais souvent des problèmes avec les terminaisons et lorsque que je prononçais quelques mots en arabe, on me regardait souvent avec une expression étrange. Je ne comprenais pas pourquoi j'étais censée connaître cette langue.

L'arabe me renvoie aussi à mes vacances en Algérie, à ma famille algéroise qui ne communiquait en arabe qu'à l'extérieur et en kabyle à la maison. Nous faisions la même chose en France : le kabyle, c'est la langue de la famille, c'est la langue de la maison. Je n'ai pas aimé apprendre l'arabe à l'école primaire car on me l'avait imposé, et je devais l'aimer. J'ai détesté cette période.

En revanche, j'ai aimé l'arabe au collège. J'étais la seule élève qui a eu le droit d'étudier une troisième langue vivante. Mes deux langues principales étaient l'anglais et l'espagnol. Je participais aussi au cours de latin. J'étais au cours d'arabe comme un passager clandestin, Mr Hivernel m'avait ouvert les portes de son cours de façon officieuse. Mr Jacques Henri Maurice Hivernel était d'une bienveillance et d'une patience à toute épreuve. Avec lui, l'arabe ne semblait pas inaccessible, et vingt-trois ans plus tard j'ai encore en mémoire des dialogues qu'il nous faisait étudier, on les apprenait comme des poèmes, on les répétait comme au théâtre. La conjugaison paraissait logique, car on la comprenait au fil des histoires. Ces cours étaient comme des voyages dans des pays sans nom où l'on découvrait des histoires qui nous ouvraient les portes de mondes oniriques.

J'ai voulu lire la poésie en arabe, les contes en arabe et plus tard la presse en arabe. Mais cette expérience n'a duré qu'un an, j'ai dû me contenter des traductions en français. L'arabe, c'est à la fois une langue du savoir et une langue du pouvoir, elle est celle qui sert à écrire l'histoire quand le kabyle résiste et existe par la voix et la mémoire.

En Algérie, un Kabyle doit connaître l'arabe car c'est la langue de tous les pouvoirs, c'est celle des intellectuels, celle du droit, celle de l'administration, du pouvoir politique comme celle du pouvoir religieux. Elle en est même une incarnation. Elle intimide un peu comme le latin ou le dialecte des avocats.

L'arabe, c'est aussi la langue de l'amour et de la liberté, c'est la langue du raï, celle de Cheb Hasni[20] mais aussi celle de Majda El Roumi. C'est celle du rap algérien celle de la génération couvre-feu[21], celle du « micro qui brise le silence »[22].

Aujourd'hui je mesure l'importance de la langue arabe, comme vectrice de richesse intellectuelle, qui donne accès aux œuvres d'Ibn Khaldun, d'Ibn Battuta et bien d'autres encore. Langue des *Milles et une nuit* elle m'attire quand elle me conduit vers les chemins de la connaissance, et m'enrichit artistiquement et culturellement. Je l'entends dès lors, comme une langue fluide et douce. Mais je la rejette quand elle m'oppresse, quand elle se fait autoritaire, quand on me reproche de ne pas avoir en la maîtrise, car je porte un prénom arabe. Je me sens agressée quand on me regarde étrangement en me faisant comprendre que ça n'est pas normal d'ignorer cette langue comme si elle était ma langue maternelle. Je la rejette quand elle devient un instrument d'oppression et de domination.

Aujourd'hui, je réalise que j'ai grandi entourée de frontières et de barrières visibles et invisibles, matérielles et immatérielles. C'est à l'école que j'ai découvert l'altérité. Mais j'ai aussi appris une chose en cours de géographie, c'est que si les frontières sont considérées comme des points de fermetures, elles sont aussi, je crois, avec tout autant de force, des points d'ouvertures en tant que lieux de passages. Les frontières sont faites pour être franchies. Elles représentent des interfaces, des lieux d'échanges, des points de rencontre dans lesquelles se produisent des interactions. Comme je vous l'ai dit, j'ai grandi entourée de barrières. Ces barrières sont un lieu confiné. Un lieu dans lequel se forme un microcosme multiculturel et plurilingue.

La cité des Franc-Moisin se situe en périphérie de la ville de St-Denis aux limites des villes d'Aubervilliers et de la Courneuve. D'ailleurs, je suis née à Aubervilliers et j'ai ouvert mon premier compte bancaire à la Courneuve. Pour un habitant des Franc-Moisin c'est plus rapide d'aller à la mairie d'Aubervilliers qu'à la mairie de St-Denis.

C'est aussi plus simple que de se rendre à l'hôpital de la Roseraie à Aubervilliers quand on n'est pas véhiculé car le bus 170 n'est qu'à quelques stations de ce centre hospitalier. Cette cité est entourée par le canal de Saint-Denis, le pont de l'autoroute A1, une zone industrielle, le pont de l'autoroute A86. Géographiquement elle constitue une enclave urbaine. En même temps cela n'a rien d'étonnant car elle a été bâtie sur un bidonville.

Or, dans toutes les villes du monde, les bidonvilles sont des lieux que l'on veut cacher, les espaces des laissés pour compte. Les périphéries. C'est là qu'on installe les gens qu'on ne veut pas voir et qui ne doivent pas être vus.

Vivre dans cette zone périphérique, c'est vivre dans un microcosme. Quand on est à l'intérieur, on ne ressent ni l'oppression ni la stigmatisation. Et puis, en réalité, c'est plus compliqué que cela. Les premiers temps des cités ne correspondent pas à la réalité actuelle. Je me souviens de mes voisins, nous avions un avocat, une journaliste, un ancien militaire corse qui s'occupait de garde rapprochée de personnalité politique, une famille de réfugiés

[20] Chanteur de Raï assassiné par le GIA dans son quartier le 29 septembre 1994 à l'âge de 26 ans.

[21] La génération « couvre-feu » correspond aux jeunes Algériens qui avaient 20 ans lors de la décennie noire, de 1990 à 2000.

[22] MBS : nom que porte un groupe de Rap algérien ciblé par les fondamentalistes durant les années 1990.

chiliens, un magistrat zaïrois qui avait fui la dictature de Mobutu et qui était marié à une russe. Il y avait du vivre ensemble, pas de racisme ni de communautarisme comme on dit... Le racisme, on l'entendait à la télévision. Mais peut-être qu'à l'époque j'étais trop jeune pour voir ou pour comprendre.

Quand on est dans ce microcosme, on ne pense pas l'altérité, on la vit naturellement, elle fait partie de nous-mêmes, on l'a incorporée. Lorsque je devais communiquer avec la grand-mère de mon amie Isabella je lui disais « *ciao nona* ». Je ne sentais pas vraiment la différence entre l'italien et le français sauf quand ça devenait une conversation. Et c'était pareil avec mes grands-mères kabyles. En plus, on m'avait appris à dire « *o no capito o bisoniau chi a me parle francese* ». Traduction : « je ne comprends pas j'ai besoin qu'on me parle français ».

Une fois, j'ai été étonnée de voir parler mon père avec un voisin sénégalais car je croyais que mon père parlait sa langue. En réalité c'était le voisin qui parlait en arabe, il avait juste un accent soninké. Ne comprenant pas le moindre mot de leur conversation, je faisais l'amalgame entre l'arabe et le soninké. L'arabe c'était parfois l'anglais de la cité pour les parents[23].

Pour nous les enfants, c'était le verlan. C'est-à-dire le français pris à l'envers. Cette langue que nos parents allophones ne pouvaient saisir et qui nous permettait de communiquer entre nous sans être compris par nos parents et nos enseignants. Le verlan nous permettait d'une certaine façon de nous émanciper et d'échapper aux différentes formes d'autorité. Je le répète, c'est une langue subversive et même libertaire. C'est aussi pour moi la définition de la racaille.

La langue de la caillera ! C'est la langue du Rap, une langue comme un genre que l'on vilipende, que l'on fustige et que l'on méprise dès que l'occasion s'en présente.

J'aime tous les aspects de la langue française, je l'aime dans ce qu'elle a de plus sacré et de plus trivial. Lorsqu'elle est langue de riche comme quand elle est langue de pauvre, elle reste subtile, imagée et référencée. Le pouvoir évocateur des mots qui nous charment et nous transportent dans des mondes inénarrables, le français langue des poètes maudits, langue des poètes voyants, langue de Baudelaire, de Lautréamont, de Hugo, ou de Nerval...

C'est une langue pleine de magie qui émerveille et qui élève...Elle nous permet de voir l'invisible et d'exprimer l'indicible. Avec elle l'obscurité devient clarté.

C'est une langue pleine de paradoxes. C'est une langue qui interdit et qui ne s'interdit rien. C'est une langue qui soumet et qui se révèle insoumise.

C'est aussi une langue dure, une langue d'autorité, une langue de pouvoir. Une langue colonisatrice, une langue humiliante et violente, une langue interdite, un plafond de verre pour une génération d'ouvriers, de prolo ou autres damnés de la terre... Mais c'est aussi une langue que l'on doit maîtriser pour pouvoir s'émanciper. Et je me revois au temps où j'étais déléguée de classe, ce temps où face à mes professeurs, je devais défendre des copains indéfendables. Je comprenais qu'il fallait user des bons codes et naïvement, je préparais mes plaidoiries, je m'inspirais des mots forts de Gisèle Halimi qui défendait Djamila Boupacha, j'entendais Aimé Césaire et je tentais son vocabulaire. Je savais que j'allais être évaluée et je me devais être crédible face à cette assemblée d'adultes intellectuels en colère prêts à régler les comptes du trimestre avec toute cette cohorte d'adolescents agités et a-scolaires de ZEP. Mon lexique et ma syntaxe se devaient d'être

[23] Je dis cela car l'arabe n'est pas ma langue maternelle. La scène décrite est celle d'un Kabyle et d'un Soninké parlant l'arabe. De la même façon que dans le bidonville qui était à l'emplacement du quartier des Franc-Moisin, on parlait le portugais et les ouvriers qui venaient d'arriver d'Algérie parlaient le français et le portugais.

irréprochables. Mon raisonnement devait être juste et cohérent. Ma parole se devait d'être éloquente... Mais les faits restent les faits et je n'ai pas pu sauver tout le monde. Avec le recul, je pense que j'étais face à des adultes bienveillants qui ne m'ont pas censurée. J'en ai agacé certains et amusé d'autres. Vingt ans après je produis toujours cet effet.

J'aime ce français qui raisonne et résonne, ces mots qui nous permettent de voir l'invisible et parfois au-delà du raisonnable et de l'entendement. Ce goût pour l'art oratoire m'a été transmis dès mon enfance par « l'homme qui nous racontait des histoires ». C'est le nom que nous, les enfants des Franc-Moisin, nous lui avons attribué. Ce conteur circulait librement dans tous les quartiers de Saint-Denis, il s'asseyait simplement sur un banc et les enfants venaient à sa rencontre pour s'abreuver de ses histoires.

« L'homme qui racontait des histoires »

Cette photographie a été prise par Robert Doisneau[24], à ce moment-là, je n'ai que cinq ans. C'était au temps du bâtiment trois. Je n'apparais pas sur cette photographie mais elle a autant de valeur à mes yeux qu'une photo de famille. Elle a été prise sur la place rouge lors d'une fête de quartier aux Franc-Moisin mais je reconnais ici quelques amis d'enfance, des voisins et des camarades de classe.

C'est une photo très familière, elle-même personnelle. Je me souviens des différents stands et celui qu'on aperçoit en arrière-plan était celui du barbecue. Le regard de Sonia est captivé par la voix envoûtante du « Mr qui nous racontait des histoires ». Nous l'avons toujours nommé ainsi. C'était le nom que tout le quartier lui avait attribué. Il était comme un personnage de ses contes, il recréait un monde, plein d'images et de musiques. On le voyait comme un magicien qui détenait les clés d'un univers onirique. Il nous permettait aussi d'accéder à un lexique poétique, il ouvrait notre esprit critique avec les morales des contes. La métaphore, la comparaison, l'assonance et l'allitération étaient naturellement

[24] Doisneau Robert (1991), *Portrait de Saint-Denis*, Calmann-Lévy, Paris.

accueillies par l'oreille de ces enfants. Au premier plan, David et Amadou, deux copains inséparables face à face, étaient comme deux frères siamois. Et Saïd qui regarde ailleurs.

Le conteur d'histoires n'habitait pas la cité mais il faisait partie du quartier. Il était vu comme un gentil sorcier. Son identité devait rester un mystère. Il s'asseyait et commençait à conter. On voit aussi les enfants en mouvement se dirigeant vers « l'homme qui racontait des histoires ». Comme Robert Doisneau, il arpentait les quartiers de Saint-Denis et partageait sa culture. C'est peut-être lors d'un de ces instants immortalisés ici par Doisneau qu'est né mon goût pour la littérature et ma fascination pour la magie des mots. Il avait ce don de mettre de la musique dans nos oreilles et des images dans nos têtes. Cette photo symbolise cette éducation libre dans un espace multiculturel.

Des enfants jouant au Bâtiment 4. Au cœur de la cité des Francs-Moisin *in Portrait de Saint-Denis*.

5. Al di Mara Aschei[25]

Il nome segna le vicissitudini. Per qualche incomprensibile alchimia siderale. O ormonale.

Mia madre aveva in mente di chiamarmi Marta, o Lucia. Nomi biblici – diceva lei. E nomi brevi, poco storpiabili: sua mamma si chiamava Guglielmina ed era stata ridotta a Mina; lei stessa da Maria Grazia era diventata Lella per una complessa evoluzione – Maria Grazia, Graziella, Lella.

Mio papà non era del parere. Marta – diceva – era già sua madre e per giunta per tutti era Martrìn; e la nonna Lucia si era trasformata in Cia.

[25] Docente di lettere al Liceo Classico Foscolo di Pavia. L'autobiografia è tratta, per gentile concessione dell'editore, da Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 267-271.

Così si accordarono per una sorta di contrazione di Marta: Mara. Non ricordo, o forse non ho mai saputo, su suggestione di chi. Altro nome biblico comunque.

Da bambina il mio nome non mi piaceva; e poi ogni tanto qualcuno non lo capiva e mi faceva diventare Maria.

Quale ne fosse il significato lo scoprii da adolescente, durante uno dei miei percorsi di lettura della Bibbia – in versione integrale stavolta. Libro di Ruth 1,20: Noemi ha perso tutti i figli e il marito, e chiede che il suo nome, "dolcezza", sia sostituito da Mara, "amarezza".

Intesi la cosa come un'eco aspra riverberata sul prossimo. Le varie storie intrecciate alla mia nel corso degli anni ebbero in effetti spesso quel sapore.

Ma io volevo vivere di voli e d'aria estiva. Quella dentro la quale vagabondavo al paese, dai nonni materni, durante le vacanze. Aveva il suono delle foglie dei pioppi, l'odore di trifoglio e di cicoria selvatica; era variegata di libellule marroni, rosse, bluastre; sapeva di interminabili giochi a palla contro il muro, del salto della corda, dei colpi secchi del piede d'appoggio nella sfida a mondo o alla settimana sul marciapiede, del frullo delle ruote della bici, del fiato grosso delle corse sui prati, avanti e indietro e lungo traiettorie tortuose, a spirale, a zigozago.

I nonni avevano coniato il diminutivo Marusìn, in uso solo fino alla fine dell'infanzia; dopo comunque era sempre rimasto, dentro le pareti di casa, ninìn. In realtà ninìn era il modo comune di rivolgersi a me e a mio fratello, anche da parte dei genitori, mia madre soprattutto. Suonava diverso a seconda di chi lo pronunciava: oltre, inevitabilmente, al timbro della voce, cambiava in ciascuno l'intonazione e il perdurare del suono. E cambiava lo sguardo – se chi parlava era in presenza, e non di là da una parete o da una porta.

"Creatura piccola": lo intendevo grosso modo io. Sogno e illusione che gli adulti – alti, pesanti, sicuri in mezzo alle cose – avessero un accudimento costante per noi, appena arrivati, che si aveva un pezzo in più da stare al mondo. Veniva da lontano quella parola, dai nonni dei nonni e da più indietro ancora. Doveva anche essersi trovata all'incrocio di due aree linguistiche diverse: il Vercellese, Trino, del nonno, e la Lomellina, Nicorvo e Ceretto, della nonna. Doveva funzionare evidentemente anche per il papà che era di Robbio nello specifico.

La nonna Marta mi chiamava col mio nome, credo. Di lei ricordo il sorriso benevolo degli occhi e nessun discorso. Ricordo l'avventura di portare il granturco alle galline nel pollaio sotto la scala di ringhiera e il gusto che mi estasiava delle polpette di patate col prezzemolo. A casa sua, un centinaio di metri più in là di quella dei nonni materni, ebbi pochissime volte il permesso di andare. Erano due stanze quadrate, una in fila all'altra, col lavandino in cucina e senza bagno.

Mentre aspettavo che la nonna finisse di trafficare attorno alla stufa economica, me ne stavo seduta alla destra del nonno Sándær sul divano, anzi sull'utumana. La mia metà era quella alta, con le molle ancora intatte. Il nonno era insaccato nella metà sfondata. Sfondata dal suo peso: più di cento chili per un metro e sessanta all'incirca. Sulla testa lui teneva la sua barcióla più o meno grigia, come i calzoni; la camicia aveva il primo bottone slacciato perché il collo era troppo grasso e corto per poter lasciar chiudere il colletto. La tavola odorava delle posate di alpaca, che a me davano tanto fastidio (la nonna lo sapeva e me ne aveva comprato un set di acciaio). Io ero tutta presa dalla storia del Giuanìn sensa pagüra, raccontata dal nonno nel dialetto stretto dei vecchi di Robbio. Solo qualche gruppo di suoni ogni tanto si combinava nella mia testa in una sequenza che ritagliasse un senso; il resto non lo capivo, non riconoscevo neanche dove finisse un insieme coerente e cominciasse l'altro. Ma Sándær era un narratore straordinario: variava ritmi, toni, timbri. Faceva le voci dei vari personaggi, lasciava lunghe sospensioni di silenzio durante le quali io trattenevo il respiro; mi passava la costernazione e la baldanza, l'avvicendarsi dei terrori

incompresi dal protagonista e l'inatteso trasalimento finale. Quando la sua voce si spegneva, gli chiedevo di ricominciare daccapo. E lui rideva: "ma s'at capisat no!". Io ne ero fascinata.

Gli altri li capivo bene quando parlavano in dialetto fra loro, anche se io, ahimè, non sono mai stata in grado di sostenere una conversazione intera. Me la cavavo per la sopravvivenza. Credo sia dipeso dal fatto che in una comunità di parlanti precisa non ci sono mai stata. A Robbio non ci abitavo e della palazzina anni cinquanta a Pavia, in semi¬centro, dove ho vissuto dai tre ai sei anni, non ho memoria in assoluto di narrazioni in dialetto – e francamente neppure di dialoghi interessanti in nessuna lingua. I padri, impiegati, ragionieri, un medico, erano sempre altrove; le madri casalinghe passavano un bel po' del pomeriggio a chiacchierare fra loro, in Italiano, di cose noiosissime e incomprensibili; noi si spariva a giocare in un'altra stanza. Tra bambini non si parlava un gran che. Si nominavano oggetti e azioni, ci si spartivano ruoli, si scambiavano segnali. Gli unici testi condivisi erano le conte, e quelle, chissà perché, erano in Italiano. Non riuscii a sistemare un lessico né robbiese né nicorvese; soprattutto non riuscii plasmare la testa sulla sintassi del dialetto.

La mia esilità sintattica si irrigidì ulteriormente nel contatto con parlanti Pavese o Pavese del Borgo Ticino, una volta trasferita in periferia. La troppa prossimità del Robbiese a quegli altri vernacoli lombardi creò delle sovrapposizioni nefaste fra costrutti e variazioni di ordo verborum: le strutture della mia lingua madre non misero radici; figurarsi l'ornatus .

Del resto si era anche costretti a parlare spesso Italiano perché il rione era operaio e perciò pieno di immigrati: dalla Sicilia, dalla Campania, dalla Calabria. L'Italiano era zona franca, terreno comune d'intesa. I figli degli immigrati non si azzardavano a parlare come al paese d'origine; forse non lo sapevano neppure fare. I genitori loro, quando gli si entrava in casa a bere un bicchier d'acqua o a farsi disinfettare qualche abrasione alle ginocchia o alle mani, non li ho mai sentiti parlare il dialetto, ma solo un Italiano con un accento e con sonorità molto diversi dai miei.

Così usavo il dialetto solo ogni tanto in casa, di fatto traducendo dall'Italiano standard, che in quegli anni dominava la Scuola e la Televisione di Stato. Un Italiano ordinato, pulitissimo nei costrutti, scandito in poche unità ritmiche abbastanza cadenzate, adatto alla stesura di resoconti e relazioni. Algido. L'eleganza, il dinamismo, la flessuosità, gli scatti repentini, le allusioni sottili, le ambiguità non ne facevano parte.

Il dialetto invece fluiva in onde morbide, fra articolazioni a mezzo, consonantiche e vocaliche, con variazioni brusche di ritmo, con immagini mentali intense e colorite; sapeva essere aggressivo, anatomico, sornione. E consolante come la nenia della bisnonna che mia mamma ricantava ogni tanto a mezza voce: "o fa ninìn, ninìn, ninìn, la nanna / o fa cuntenta la to' mamma. / E quan' che la to' mama la sarà cuntenta / al bel ninìn al s'indrumenta".

Solo un frammento. Il resto non lo ricordava più. Una frase melodica semplice, trascinata dai suoni, che si poteva cantare con la stessa voce con la quale si respira.

Robbio era per giunta un'isola linguistica in Lomellina – cosa di cui gli abitanti andavano orgogliosi. Il timbro vocalico in realtà non era il massimo: "a" troppo aperte, quasi sganasciate, singolarità bizzarre; come i nomi dei giorni della settimana: Lündas Martas Merqua Giöbia Vennar Sabat Duminca. Gli ultimi due erano decisamente più riconoscibili, ma Lündas mi aveva creato dei problemi la prima volta che l'avevo sentito pronunciare in una rapida conversazione fra mio papà e sua sorella: nel Lomellino degli altri nonni Lunedì era Lunidì e io avevo interpretato Lündas come una data: l'undici del mese. Era stato però presto palese dal seguito della chiacchierata che ci sarebbero dovuti essere più "undici" in uno stesso mese perché le parole dei due avessero un senso.

Anche espressioni del tipo "va' lì 'insciümma" per dire "va' lì sopra" non mi entusiasmavano. Preferivo l'opzione del Lomellino standard: "va' lì da tsura". Mi hanno sempre comunicato sensazioni gradevoli i suoni più arrotati in bocca e meno violenti o sgangherati. Mi piacevano trüsi tróbi 'ntartuai, che sentivo dire spesso a indicare varie modalità d'essere maldestri e inadeguati a un compito. Il primo toccava non di rado anche a noi bambini, e non aveva un corrispettivo italiano soddisfacente – come neanche gli altri del resto: un po' ironico e affettuoso più degli altri due, dipingeva bene il comportamento impacciato dei piccoli quando pasticciano in qualche manovra e hanno bisogno di una dritta dall'adulto di turno.

Lacerti sfilacciati mi restano dunque di quelle vibrazioni lessicali. Ma è strano come anche qualche sparuta parola sopravvissuta allo sprofondamento di un universo sia gravida di significati intrecciati e stratificati quando è affidata solo alla memoria dell'oralità e non è mai passata per l'immobilità insonorizzata della scrittura.

Esplorare le lingue rimase un bel gioco dell'infanzia. Dai miei sei anni in poi le vacanze si facevano al campeggio, il che significava godere di uno spazio di gioco di migliaia di metri quadri, di ore e ore di libertà, nel profumo dei pini marittimi, in trine d'ombra in movimento costante, fra i tonfi delle pigne e lo scricchiolare dei grandi tronchi rossastri piagati dal tempo e dalla salsedine. Gli Italiani campeggiatori non erano molti allora. Tanti i Tedeschi invece e gli Americani. E ci si intendeva benissimo. Ciascuno parlando la propria lingua e arrabattandosi per intendere l'altro. E mutuando gli uni dagli altri le parole che ci sembravano più efficaci al suono per designare un'azione o un oggetto. Intrecciare idiomi diversi non era affatto un problema: era un'avventura.

Avevo anche incontrata prima, quando avevo poco più di cinque anni, nell'unica vacanza mai fatta fino ad allora, in una pensioncina della Liguria, una bambina della Renania, Angrette, il legame con la quale fu favorito anche dalla simpatia dei miei per i suoi genitori, che erano affettuosi e comunicativi. Si era condivisa una gitarella nei dintorni, oltre che i giochi in spiaggia. Per tutto l'autunno e l'inverno gli adulti si scrissero, ricorrendo entrambi ad amici in funzione di interpreti. E il papà e la mamma di Angrette per Natale mi mandarono una splendida scatola di Lego e l'invito a passare le vacanze – io sola – a casa loro a Köln. La cosa mi esaltò. Ma mia madre non ne volle sapere, si preoccupò, trovò ragioni cogenti.

La mia passione per le lingue, il loro suono, il modo, diverso per ciascuna, di ritagliare i significati, restò confinata al Latino, che incontravo a messa tutte le domeniche e che coltivavo in segreto, al riparo dalle ansie di mia madre.

Il Latino era infatti l'altra grande onda sonora del paese. Il Latino era dentro il rosario di mio nonno, le litanie in particolare; quelle le capivo: refugium peccatorum, salus infirmorum, regina virginum, regina angelorum... Agnus dei qui tollis peccata mundi… venivano anche quelle da lontano, dai nonni dei nonni dei nonni. Storie che nessuno in famiglia sapeva più: i ricordi avevano dei contorni fino ai genitori dei bisnonni, delle generazioni più addietro nessuno aveva conservato traccia. Indietro risaliva l'immaginario dei film hollywoodiani che arrivavano in Italia in quegli anni.

Ma l'urmòn sul sagrato della chiesa aveva almeno trecento anni, mi dicevano. A memoria d'uomo era sempre stato lì. Il palco dei suoi rami offriva ombra a tutto il paese dopo la messa. Attorno al tronco una panchina circolare che l'abbracciava dava spazio agli uomini, che per la più parte non partecipavano alla funzione e rimanevano fuori a discutere animatamente di cose loro. Gloria Patri et Filio et Spiritui Sancto…

Il Requiem aeternam e il De prufundis recitavano la fatica di tutti a perdere gli affetti importanti.

6. Al di Sara D'Arienzo[26]

A Monopoli, in via dei Mulini, proprio dietro casa – e per casa intendo quella dove sono nata e ho vissuto da adolescente, il luogo dove ora prende l'avvio ogni mia estate, per poi disperdersi nelle tortuosità logistiche dei trapiantati, mentalmente e geograficamente instabili, con rami della famiglia e amici sparsi nella penisola – c'è uno dei tanti cannoni di epoca rinascimentale, a guardia di quel confine aperto a tutti. Da lì si apre lo scenario familiare e bellissimo – e questo aggettivo usurato qui ha un senso – di cala Portavecchia; a sinistra si erge la città vecchia, bianca e maestosa, arabeggiante e svettante verso l'alto come una corona, e a destra si intuiscono le calette della Pentima, con i massi del dissesto idrogeologico, Porto Bianco, Porto Rosso, Porto Nero. Un tempo da lì si vedeva la mia scuola elementare "Domenico Modugno" che il mare ha eroso da sotto ed è stata dichiarata pericolante. Ci arrivo in un minuto uscendo dal portone di via Palestro, ultima frontiera del quartiere murattiano e porta del centro storico, dannazione del parcheggio, lasciandomi alla destra il campanile della Cattedrale con la sua icona bizantina della Madonna della Madia, che per i Monopolitani è tutto. In realtà ci metto di più, perché la prima tappa al mattino è la mezzatonda (un tempo si chiamava mezzadonna e non si è mai capito chi abbia inaugurato questa lectio facilior) di bar Roma con il caffè, la spesa da Vito (il nuovo proprietario si chiama Giuseppe, ma il negozio è rimasto quello di Vito per tutta la mia famiglia) – il negozio delle mozzarelle, delle burrate e della stracciatella – e la visita al panificio delle Meraviglie per la focaccia e i panzerottini di marmellata e noci, che è quello della 'Baratta', da quando ai miei amici universitari di Pavia che chiedevano una lattina di coca cola, questa fu denominata dalla panettiera con precisione classificatoria a *buatt*!! e poi traslato in fonetica italiana, perché capissero, la *baratta*. Quando sono lì guardo sotto, la profondità delle mura e poi il mare e ne indovino i movimenti per capire che vento tirerà. La questione del vento è di vitale importanza per la scelta della spiaggia, direbbero al nord. Io lo guardo per capire dove andare al mare. Qui si dice tutto attaccato, perché la nostra meta è il mare e non la spiaggia, un'immersione, una fagocitazione, un essere un tutto unico, come il fenomeno morfosintattico evidenzia e chiarisce con pregnante sintesi.

Via dei Mulini percorre il perimetro sud del centro storico, con un camminamento che sovrasta il fossato, interrotto da un sali-scendi di scalette, e la sera è molto in, come tutto a Monopoli, a differenza di quando i miei mi hanno messo sul treno per l'Università, per evitare che respirassi l'aria malata di una cittadina in balia di quello con cui tutti identificano il sud: Malavita, Mafia, Morte del futuro. Ora qui è tutto diverso, e siamo meta vip: Monopoli è, come la chiama mio marito, il paese dei balocchi. A me piace da matti, e, anche se i miei amici di giù avanzano mille critiche e non sono mai soddisfatti e profetizzano la *phthonos ton theon* (della colonia greca è rimasto l'amore per il tragico senso euripideo della vita), io non ci faccio caso. Vorrei vederli a Pavia a luglio. Sono fortunati e non lo sanno. Oppure ad Ortona che ha dato i natali a mio marito e che i miei figli chiamano 'Mortona', che da quando l'aveva adocchiata l'Aga Khan ad oggi, probabilmente, *S'à fatt 'na calet* nonostante la sua potenziale maestosità e Margherita d'Austria, Tosti e D'Annunzio. Ma a Monopoli ci sono stati i Veneziani, Carlo V che è uno degli imperatori che amo di più, dopo ovviamente Federico II, preceduto dai terribili Saraceni, dai tortuosi Bizantini, sino ad arrivare ai Romani, agli Spartani colonizzatori per iniziare con i Messapi. Monopoli vicina alla città di Egnatia (XV a.c. - VI d.c. Guerra greco gotica), terra di passaggio per le crociate, porto veneziano, porto borbonico con l'abbazia di Santo Stefano. Ora location di matrimoni stellari, meta vacanziera di Madonna, di

[26] Università degli Studi di Pavia.

calciatori, attori tra cui Raul Bova, ospite fisso prima del divorzio, e tantissima bella gente, soprattutto ricca. Monopoli con le sue cento contrade in cui perdersi anche se sei del posto.

Da quel cannone penso spesso a quello che mi abita, penso ai miei percorsi. Faccio autobiografia.

Il mare è rimasto lo stesso, come il vento, lo stesso dei Greci colonizzatori, dei Romani, e di tutti quelli a seguire. Da quel punto qualcuno scrutava l'orizzonte, o la luna e le stelle, qualcuno sicuramente si metteva lì a rimettere in ordine le trame complesse della vita, a dare un nome preciso a quello che accadeva, a trovare per fatti, eventi, dubbi e sentimenti quella successione di sillabe che meglio rendeva il concetto, che lo sfumava al punto giusto, rete e recinto, pregnanza e precisione, commento della realtà e realtà insieme.

La mia fortuna è che di parole ne ho moltissime. Tra quelle lasciate lì dai vari popoli o brandelli di popoli approdati e quelle che ho racimolato nelle mie peregrinazioni, incrociando le peregrinazioni altrui, ho una scelta vastissima. E proprio guardando ad ampio raggio il panorama che mi si offre dal cannone di Via Mulini, percepisco tutte le mie anime, un'anarchica ridda di voci che vengono dal passato, e non necessariamente dal mio.

Rifletto non solo sulla mia vita, sui fili che si intrecciano e diventano trame e su quelli che sono solo fili, ma sul senso delle appartenenze. A quale di questi mondi appartiene Sara ? Perché quando sono lì a guardare il mare, mi sembra di ricordare anche tutte le storie che non conosco e di cui non so nulla e mi sento parte, sempre, di qualcosa di più profondo della mia vita. Mi accorgo che, per parlare anche solo mentalmente con me, uso una lingua che ha lambito e accarezzato spiagge e porti che ho dimenticato, ha disciolto accenti e toni di altri, ha fatto sua una storia di comunicazioni antiche e partite da lontano.

Non mi sono mai sentita straniera nel senso moderno del termine in nessun posto. Perché mai ho avuto il desiderio di omologarmi alla cadenza e alla forma mentis delle persone a cui la vita mi aveva affiancato. Il senso di estraneità l'ho sempre trasformato anche linguisticamente in una posizione strategica di osservazione. Una distanza che non mi ha mai impedito di fare parte di tutto, veder passare tutto sotto i miei occhi, nelle mie orecchie. Ricordo i primi giorni a Pavia, quando mi accorgevo di non parlare la lingua di nessuno perché di parlate ce n'erano tante: mantovano, cremonese, bergamasco, salentino, piemontese, brianzolo e pensavo che a mancarmi era la conoscenza profonda di quello che quelle persone pensavano, perché spesso mi sfuggivano non le sfumature impalpabili di quello che dicevano, ma la vera e propria sostanza. E allora lentamente, al posto di tradurre le loro vite nella mia lingua complessa, ho iniziato a rubare loro parole, idiomi, e ad aumentare a dismisura la complessità della mia lingua. Tutto si mescolava e si ramificava, tutto iniziava ad appartenermi, ad integrarsi in me, mentre la mia visione del mondo si ingrandiva sino a toccare anche mondi altri. Nel mio allegro ma doloroso plurilinguismo che era il segno della ricchezza della realtà e della necessità della sua esplorazione, ho dato libero accesso anche alle voci della letteratura, alle parole di quegli 'altri' importanti che mano a mano studiavo.

Non ho mai fatto distinzione tra la voce in assenza e in presenza. Una parola ha il potere di portarsi dentro, di essere la cosa stessa che dice e la persona che la dice, indipendentemente da tutto. Così tra il pugliese familiare, l'abruzzese, si è innestato l'italiano di Dante, il latino di Catullo e il dialetto veneto della mia compagna di camera. Le varianti dei manoscritti che leggevo, interpretavo, vivisezionavo erano ugualmente portatrici di significato. Come lo sono oggi le innumerevoli parlate dei miei alunni, i loro tratti grafici, le loro sintassi sbilenche, il loro lessico acerbo perché acerba è la loro esistenza. Mio figlio Tommaso di dodici anni, qualche tempo fa, è rimasto colpito dal participio passato *abbarbicato* e mi ha chiesto dove avessi trovato quella parola così assurda.

Nella sua mente quell'ammasso di *b* senza alcun significato immediato, nessun corrispettivo immaginifico era il perfetto significante della sua inesperienza linguistica e quindi della sua non conoscenza. Gli ho recuperato una serie di immagini di paesini, scogliere, alberi e ho creato un contesto che in qualche modo lo aiutassero a visualizzare quello che avevo in mente. A me però tutte le figurazioni che venivano alla memoria erano ricordi di un passato che non avevo vissuto con lui; mi sono sforzata allora di cercare una esperienza della nostra famiglia che anche lui aveva serbato nel suo album personale e mnemonico. Già. Lui non voleva la traduzione, lui voleva il concetto e l'esperienza insieme. Pochi giorni dopo, andando in montagna, sulla strada che porta ad Aosta, guardando attraverso il finestrino l'ondulazione di valli e montagne, mi ha detto: «Certo che questi paesini sono davvero abbarbicati, come dici tu». È stato allora che ho davvero capito che le parole, prima di essere di tutti, arrivano a noi passando dalla voce di qualcuno.

I miei mi raccontavano che ci hanno messo un po' a capire che chiamavo il mio insostituibile ciuccio *momo* perché loro alla mia richiesta rispondevano *mo mo:* l'oggetto altro non era che il suono confortante, rassicurante della loro voce.

Un video immortala mia figlia Antonia, ora sedicenne, che all'età di due anni e mezzo domanda «Io sto colorando i gessetti e tu?» Ho sempre pensato a questa frase slegata, sintatticamente ambigua in cui tutti gli elementi assumono una posizione rilevata (io, gessetti, tu) come alla frase che meglio interpreta il suo mondo interiore, un mondo in cui i nomi assoggettano i verbi e non viceversa, un mondo in cui non contano le azioni ma le essenze, in cui le sfide sono tra enti assoluti.

Amo il mito di Babele, penso che più che una punizione divina, sia l'avvertimento che tutte le volte che si incontra un essere umano il rischio di non comprenderlo a fondo perché non si riesce ad addentrarsi nella sua lingua profonda, è davvero enorme e foriero di sventure: porta la guerra. È questo il motivo per cui per comporre il quadro caotico e intricato della mia brevissima autobiografia linguistica ho scelto un cannone spento e arrugginito a guardia del mare aperto. Osservare dall'alto, abbracciare a destra e a sinistra la cala naturale, scavare nel passato, avventurarsi nei percorsi della storia per capire che ogni persona è linguisticamente una città di mare.

1

IL PLURILINGUISMO E LA DIDATTICA DELLE LINGUE E DELLE CULTURE

RECHERCHE BIOGRAPHIQUE ET DYNAMIQUES PERFORMATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Muriel Molinié[1]

1. INTRODUCTION

La diffusion récente de définitions des *biographies langagières* dans le *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (Delory-Momberger, 2019) dans le *Dictionnaire de sociologie clinique* (Fugier, Vandevelde-Rougale, 2019) et dans le MOOC trilingue *Comprendre l'interculturel au quotidien* (Gamboa-Diaz, Molinié, Tejada, Truscott de Mejia, 2019), vient enrichir la discussion de cette notion dans le domaine des disciplines d'intervention, en sciences humaines et sociales et plus globalement dans le champ des études humanistes. Elaborées en didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme (désormais DLC&P), les notions de *biographies langagières* (BL) et d'*autobiographie linguistique* AL) et les pratiques qu'elles recouvrent, contribuent en effet à affirmer l'identité de cette discipline comme contribuant à faire société à partir du travail réflexif effectué par divers acteurs (enseignants, apprenants, parents d'élèves, chercheurs et cadres de l'éducation et de la formation, etc.) sur leur propre historicité, marquée par l'expérience des langues et de leur (non)transmission intergénérationnelle, de la diversité, de l'altérité, de la mobilité, de la créolisation.

Cette orientation de la DLC&P repose sur un tryptique constitué par la formation[2], la recherche-action[3] et, finalement, la progressive théorisation de ces processus. Cette tentative de théorisation inscrit l'histoire des BL et des AL dans une temporalité longue. Celle de l'histoire des formes au travers desquelles s'entrelacent processus d'apprentissage et processus de subjectivation. Cette histoire est progressivement marquée par des tissages entre littératies plurielles (Molinié, Moore, 2012, 2020) et automédialité (Delory-Momberger, Bourguignon, 2019). Vues sous ces différents angles (à la fois sociaux, individuels, didactiques et esthétiques, synchroniques et diachroniques), l'on comprend qu'AL et BL contribuent au projet épistémologique herméneutique et dialogique de la DLC&P : elles nourrissent le dialogue et l'articulation entre le concept et la vie, les dispositifs de recherches, de création, d'action et de professionnalisation. N'est-ce pas ce dont témoigne ce numéro de la revue *ItalianoLinguaDue*?

2. DES RÉCITS DE VIES AUX RÉCITS DE SOI

Entrant, d'abord timidement, par la porte des pédagogies interculturelles dans les années '80, le récit de vie commence à prendre place dans le paysage de la DLC&P de diverses manières. Le récit de vie des *natifs* est d'abord valorisé en tant que document

[1] EA 2288, DILTEC, Sorbonne Nouvelle, Paris.
[2] Auprès d'enseignants de français langue étrangère et seconde, de langues vivantes, régionale et intervenants dans le champ de l'éducation ou dans la formation des adultes migrants.
[3] Voir par exemple, Allouache, Blondeau, Taourit, 2016.

ethnographique (par exemple dans Beacco et Lieutaud, 1986, dans Zarate, 1986) par l'enseignant de langues dans l'objectif de donner accès à la culture des locuteurs de la langue *cible*, que l'apprenant (espagnol, italien, etc.) souhaite mieux comprendre parce qu'il apprend leur langue ou encore souhaite séjourner de façon temporaire ou définitive chez « eux ».

Parallèlement à cela, le récit de vie est utilisé par les narrateurs eux-mêmes ou encore par un certain nombre de professionnels ayant des fonctions de médiateur[4], désireux d'accéder à l'expérience des migrants ou de leurs descendants, dont ils souhaitent comprendre les valeurs, les difficultés à apprendre la langue *hôte*, faciliter leur intégration, leur venir en aide, etc. Canut et Saw (2014a, 2014b) montrent en particulier comment les récits de migration privés ou publics (qu'ils prennent la forme de chants, romans, films, pièces de théâtre, etc.), constituent désormais un ensemble narratif clé pour comprendre les processus migratoires mais aussi pour mesurer leur impact sur ces mêmes processus. Les deux chercheurs montrent en effet, comment ces mises en mots prennent une valeur performative dont les effets portent certes sur les imaginaires de la migration mais aussi sur les décisions prises au cours des migrations: les modalités de départs, de trajectoires, les itinéraires, les modalités de résidence, les retours, etc.

Au cours du XX° siècle, les récits de vie sont devenus des objets sémiotiques circulant à l'échelle locale et internationale, dans des dispositifs pluriels : de la formation formelle à l'espace social, culturel, multimedia. Mais, en ce premier quart du XXI° siècle, ils sont globalement « saisis par la performativité », ce qui nous conduit à préférer avec Isabelle Luciani (2014) la notion de «récits de soi», voire, de « mises en œuvre de soi » (Molinié, 2020, à par.) pour les définir « moins comme narration rétrospective que comme la cohérence de l'interprétation, sans cesse actualisée, qu'un individu fait de son existence » (Luciani, 2014: 18).

Nous souhaitons montrer ici comment ces infléchissements vers la performativité se lisent aussi lorsqu'on jette un regard rétrospectif sur l'évolution des AL et BL.

3. Des dynamiques autobiographiques de (ré)interprétation de l'existence

Au tournant des années 2000, la production de *biographies langagières* est encouragée par les politiques linguistiques et éducatives promues par le Conseil de l'Europe. La BL fait son entrée officielle dans le CECRL et dans le *Portfolio Européen des Langues*, en tant que récit autobiographique qu'effectue un individu à partir du thème « moi et mes langues » et qui le conduit à mettre en intrigue (et souvent, à découvrir) son plurilinguisme tel qu'il s'est constitué au fil du temps, dans des contextes familiaux, sociaux, historiques qu'il commence alors à explorer sous cet angle. Faisons un rapide examen de quelques définitions de la BL parues dans six ouvrages (une monographie, un dictionnaire, une encyclopédie, un guide pour la recherche, un *Abcédaire* et un *MOOC*), publiés en France, en Grande Bretagne, en Amérique Latine, depuis 20 ans.

Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre aux auto-apprentissages, définit la BL comme :

> l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000: 116).

[4] Voir par exemple les interventions animées par Frédéric Praud, médiateur intergénérationnel, avec l'Association Paroles d'Hommes et de Femmes, https://parolesdhommesetdefemmes.fr.

Dans la première édition d'une *Encyclopédie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, publiée en anglais à Londres par Byram et Hu (2002), l'auteur de la notice sur le *portfolio européen des langues* caractérise la BL comme « describing in more detail both knowledge of specific languages and learning experiences, such as visits and exchanges or work experiences abroad » (Dobson, 2002: 204). Poursuivant ce travail de définition, le *Dictionnaire de didactique du français* édité en France en 2003, définit à son tour la BL d'une personne comme

> l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003: 36-37).

A partir de 2004, nous alertons sur les limites de ces définitions :

- qui réduisent la BL à la seule dimension individuelle et psychologisent la question des parcours plurilingues ;
- qui replient le genre autobiographique en DLC&P sur la seule thématique langagière sans toujours relier celle-ci aux aspects sociaux, historiques et interculturels[5] ;
- qui accroissent la confusion – entretenue par plusieurs PEL – entre rédaction d'une biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques de l'apprenant ;
- et enfin, qui sous-estiment la capacité du narrateur à engager, via le récit autobiographique, des processus de médiation entre lui et son histoire.

Ce repli du biographique sur le seul *totem* individuel reflète plus largement une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative (dénoncée par Anquetil, 2006), qui entraîne un aplatissement de l'interculturel et de la pédagogie des échanges sur **des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation. C'est pourquoi dans le *Guide de la recherche en didactique des langues*, (Blanchet, Chardenet, 2011, 2015), nous caractérisions non seulement la BL mais, par extension, *la méthode biographique* via trois éléments. Premièrement, le rôle de la narration comme mise en lien d'événements vécus par le sujet ici et maintenant (en synchronie) et tout au long de son existence (en diachronie). Deuxièmement, le rôle du cadre didactique pour favoriser des interactions entre pairs dans la construction des récits autobiographiques. Troisièmement, le rôle de la BL comme élément d'un dispositif éducatif utilisant l'expérience plurilingue/pluriculturelle comme levier de développement des savoirs. Rappelons que l'article intitulé *La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue* propose la définition suivante:

> outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL

[5] Nous rejoignons ici la position exprimée par Blondeau, Allouache et Salvadori (2011: 176): «Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour «fabriquer» un sujet singulier, qui lui-même «bricole», pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit».

> développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (Molinié, 2011; 2015: 447).

Pour clarifier les liens entre historicité du sujet et biographisation de son parcours langagier, nous insistions alors sur le fait que « quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles, qu'ils proviennent d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités socio-professionnelles et culturelles, *les sujets plurilingues sont capables d'historiciser leur diversité de façon à imaginer de nouveaux contours à leurs identités* » (ivi: 155). Ce point souligne le rôle du développement des capacités de médiation que met en œuvre tout individu « pour advenir comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (Gaulejac, 2009: 12).

Cette idée était déjà présente sous la plume des sociolinguistes et didacticiens Ludi et Py qui posaient, dans *Être bilingue*, ce principe fondamental : « le migrant doit *mettre en relation* deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Ludi, Py, 1986: 59). Or, dans un contexte où les mobilités internationales se sont considérablement développées, cette proposition théorique est plus que jamais pertinente. L'enseignant est donc en première ligne pour permettre à l'acteur social qu'est l'apprenant en mobilité « de prendre des repères […], de tester des hypothèses interprétatives », comme le résument Coste et Cavalli (2014: 108). D'où la place croissante prise en DDL par divers modes de médiation pour ménager des transitions et verbaliser les conflits et les rejets, pour développer les capacités des acteurs en situation de mobilité à comprendre et interpréter les transformations de leurs dispositions.

Nous rejoignons donc l'orientation prise par *l'Abécédaire de sociodidactique* qui propose à l'article biographie langagière :

> Il s'agit, via la médiation de modes plurilittéraciques (Marielle Rispail), de retracer son expérience d'une ou plusieurs langues, d'articuler son parcours avec son contexte sociétal, culturel, historique, politique, sociolinguistique, éducatif, de formuler la complexité et la richesse de sa vie langagière, dans sa dimension à la fois individuelle et collective (Rispail, 2017: 18-19).

Nous définissons cette notion centrale de médiation comme un *espace* entre des instances et un *tiers* qui vient y tenir un rôle (Barus-Michel, 2013), puis comme toute *intervention* visant à réduire la distance entre deux pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre (Coste, Cavalli, 2014) afin de favoriser l'interaction entre ces pôles. C'est pourquoi, parler de *médiation sociobiographique plurilittératiée* nous permet de renvoyer au travail effectué par le sujet lui-même, en interaction avec d'autres, pour concilier des valeurs issues de diverses filiations et affiliations culturelles, pour donner sens à son histoire plurilingue et interculturelle et, surtout, pour en faire un élément moteur de son parcours éducatif et de son intégration scolaire et sociale.

4. L'ENSEIGNANT: A L'ÉPREUVE D'INJONCTIONS PARADOXALES CONCERNANT LA GESTION DE LA PLURALITÉ

La gestion de la pluralité et de la diversité culturelle de nos sociétés est marquée par un certain nombre de paradoxes: entre multiplication des injonctions structurelles – par exemple, injonction à mener des projets éducatifs interculturels en contexte scolaire – et manque de crédibilité des institutions dans leur volonté de créer les cursus de formation à la hauteur de cette injonction[6]. Confrontés à ces décalages entre idéaux éducatifs et moyens alloués pour les atteindre, les professionnels s'efforcent de composer avec ces manques et de trouver leurs propres chemins de formation pour inventer des solutions en réponse aux nécessités éducatives du terrain. Or, les institutions publiques (éducatives, de formation et de recherche), ont, dans leur ensemble, une responsabilité et un rôle à jouer pour que la diversité constitutive de la population soit un levier éducatif et humaniste pour tous. Elles doivent initier, soutenir tous les processus qui construisent une meilleure adéquation entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés. Car l'inadéquation actuelle est source de nombreuses interrogations, comme le montre une récente enquête menée dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire Evascol[7] (Armagnague et *alii*, 2018). Ce hiatus entre objectifs et moyens alloués à la formation peut avoir comme conséquence de renforcer le recours des enseignants (peu formés à ces questions) à un traitement pédagogique de type égalitariste : « l'altérité est (alors) ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée: tous les élèves sont pareils » (Goï, Bruggeman, 2013: 5). Ceci s'avère contre-productif en situations d'enseignement de la langue du pays d'accueil, à des apprenants (enfants, adultes) en cours d'insertion dans les établissements publics (de l'école à l'université) en France aussi bien que dans les Outre-Mers (Prax-Dubois, à par.). Car ce traitement pédagogique égalitariste tend à empêcher les sujets de construire leur rapport au monde et aux savoirs sur un mode à la fois singulier et pluriel. L'une des missions de la recherche biographique en DLC&P a donc été (et est toujours) de créer et de renouveler au sein des parcours de formation[8] et de recherche[9] des dispositifs pour permettre aux professionnels de se confronter à l'ensemble de ces questions et d'en débattre[10].

[6] Par exemple, création d'un Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger/CAPEFE qui, par le peu d'heures allouées à une telle Certification, et l'ignorance dans laquelle sont tenues les recherches menées dans ce domaine, vient anéantir la portée éducative de l'injonction à mener des projets éducatifs interculturels, signalée précédemment. Cf. JORF n°0043 du 20 février 2020, Arrêté du 4 février 2020 relatif au certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger, ELI: https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2020/2/4/MENH1933048A/jo/texte). Voir aussi à l'échelle de la francophonie *Le livre blanc de la FIPF* (Cuq, 2016).

[7] Recherche financée par le Défenseur des droits et portée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA). L'enquête a porté sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles de voyageurs. Cf. aussi https://www.fle.fr/Projet-de-CAPEFE-les-associations-ecrivent-aux-ministres.

[8] Nous intervenons dans un *Master de Didactique des langues, du FLE et du FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie* (qui réunit chaque année plusieurs centaines d'étudiants venus de tous les continents) et, plus spécifiquement, dans le cadre du séminaire optionnel «Approche biographique et création multimodale» que nous y avons créé dans ce but.

[9] Cf. par exemple le séminaire doctoral de l'ED 268 (2015-2017), «La recherche (socio)biographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel : itinéraires de chercheurs et questions théoriques» sous notre direction.

[10] Cf. entre autres, http://www.univ-paris3.fr/l-enfant-ses-langues-et-leurs-histoires-a-l-ecole-505570.kjsp.

5. Émergence

On pourrait situer l'émergence de la recherche biographique en DLC&P dans les années 1990. C'est en effet au sein même de la formation universitaire des enseignants de FLE lancée en 1986, qu'un dispositif original est créé dans le cadre du cours intitulé *Apprentissage réflexif d'une langue inconnue* (ARLI). Il s'agit de faire vivre aux futurs enseignants une expérience d'apprentissage d'une langue inconnue tout en leur faisant tenir le *journal de bord* d'apprentissage dans lequel ils retracent ces processus. Cet exercice (qui est toujours, obligatoire au cours de la 3ème année du cursus universitaire de formation des enseignants de FLE) les invite à conscientiser la façon dont ils vivent l'appropriation scolaire d'une nouvelle langue de façon à pouvoir, par la suite, mieux comprendre non plus seulement les *résultats* des apprentissages de leurs futurs élèves mais bien les *processus* d'apprentissage eux-mêmes. Dans les années 2000, Causa et Cadet décident de prolonger dans le cadre de la maitrise FLE[11], ce dispositif et de nommer *biographie formative* l'ensemble des « démarches biographiques qui, en formation initiale participent de manière essentielle à la construction d'un *répertoire didactique* ». Outil de réflexivité *et* forme d'écriture autobiographique, le journal de bord d'apprentissage fait « partie des démarches biographiques qui, depuis le début des années 1990, se sont multipliées dans les domaines scolaires, dans ceux de la formation professionnelle et dans la recherche en sciences humaines » (Causa, Cadet, 2006: 71). Sur un plan épistémologique, ces deux didacticiennes situent ce travail à la croisée de deux courants. « Le premier […] favorise l'exploitation des histoires de vie comme outil de formation tant au niveau de la vie personnelle que professionnelle. Le second […] s'intéresse à la réalisation des histoires de vie dans l'apprentissage en général et des biographies langagières dans l'apprentissage des langues étrangères » (*ibidem*).

Ce mariage entre le mouvement de l'introspection autobiographique et le mouvement de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles d'abord observées durant les stages puis conduites par le jeune enseignant lui-même est au fondement de la posture de praticien réflexif qui marque le tournant des années 2000. Pour les enseignants en devenir (ou confirmés), ces dispositifs constituent des lieux favorables à la mise en intrigue d'un certain nombre d'épreuves vécues par eux, autour des enjeux de plurilinguisme, de mobilités et de diversité, aux quatre coins du monde. Ce sont des lieux de mises en relation de ces notions avec une identité professionnelle en construction. Nous avons montré en effet (Molinié, 2015) que la biographisation de ces expériences leur permet de penser leur identité professionnelle dans un registre éthique et historicisé. Car suivant la perspective foucaldienne, « l'individu – sujet n'émerge jamais qu'au carrefour d'une technique de domination et d'une technique de soi. Il est le pli des procès de subjectivation sur des procédures d'asujetissement, selon des doublures, au gré de l'histoire, plus ou moins recouvrantes » (Foucault, 2001c: 505).

[11] Au Département FLE, Sorbonne Nouvelle Paris 3, les étudiants de maitrise étaient alors invités à tenir un *journal de bord d'apprentissage* dans lequel ils rendaient compte d'une double observation: leurs observations menées dans des classes de langues et l'auto-observation de leurs propres démarches, attitudes et réactions face à la langue inconnue. Ces travaux pionniers se prolongent aujourd'hui dans la recherche-action FARR (Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la Recherche) porté par le DILTEC, sous la direction de Véronique Laurens et Muriel Molinié. http://www.univ-paris3.fr/circulation-des-savoirs-ecriture-s-et-reflexivite-dans-la-formation-et-la-recherche-468575.kjsp?RH=1310460012200.

6. L'ÉPREUVE SOCIOBIOGRAPHIQUE

C'est précisément ce travail de dépliage que permet la notion d'épreuve, notion qui, comme le rappelle Périlleux (2019: 259-262), a d'abord été forgée dans le champ de la sociologie. Nous ne retiendrons ici de cette notion que deux aspects. Premièrement, l'épreuve biographique s'apparente à un défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire face (Martuccelli, 2006). C'est pourquoi nous la nommons épreuve sociobiographique, le préfixe *socio* nous permettant d'en souligner la dimension socialement inscrite dans le temps d'une vie, elle-même enchâssée dans l'histoire. Travaillée dans une dynamique de groupe, elle permettra donc d'articuler les niveaux macro- et micro-sociaux en reliant les problématiques existentielles avec les structures sociales. Deuxièmement, les épreuves ne renvoient pas à une expérience de vie forcément angoissante, malheureuse ou négative. Certes, elles affectent l'individu mais, comme le souligne Sacriste (2019: 75), l'épreuve biographique peut être vécue sur le mode du défi ou du jeu, se révéler, après sa résolution, comme émancipatrice, et constituer une expérience qui renforce le pouvoir d'agir et la confiance en soi, voire comme un affrontement conduisant au dépassement de soi. Enfin, loin de se réduire à un simple mot, l'épreuve, en tant qu'opérateur analytique, vise à rendre compte concrètement de la manière dont les individus agissent et vivent « sur les plans affectif, émotionnel, culturel, familial et social, dans leurs dimensions conscientes et inconscientes » (Gaulejac, 2013: 57)[12].

Ces variations d'échelle dans l'interprétation de l'impact existentiel de l'histoire (entre l'intime, le social et l'institutionnel, le régional et le transnational, le récit individuel et l'histoire collective) sont très pertinentes dans le champ de la recherche biographique en contexte plurilingue (Molinié, 2015). Les épreuves anthropologiques de relation à l'espace et à la modernité (Martucelli, 2006), liées à la pluralité, l'altérité, la mixité culturelle vécues dans des situations d'immigration, d'expatriation ou de mobilités deviennent alors un analyseur puissant. La conversion de *l'épreuve* en analyseur en fait donc un puissant opérateur de formation et de recherche.

7. PLURILITTÉRATIES, AUTOMÉDIALITÉS, MISES EN ŒUVRE DE SOI

L'histoire récente de l'essor de la performativité dans la recherche biographique en DLC&P est marquée par la représentation visuelle que font les acteurs (futurs enseignants) de leurs expériences de l'altérité, de la mobilité, de la pluralité. Il semble que ces processus de représentation permettent aux sujets de mieux co-construire les dynamiques existentielles de leurs mobilités. C'est en tout cas ce dont témoignent e nombreuses recherches qui font converger dessins réflexifs et autobiographies langagières, engageant toujours plus les sujets dans une exploration à la fois mémorielle, sensorielle et esthétique de leur expérience des langues tout en prenant en compte les aspects sociaux et culturels de celle-ci. Le récit de soi en DLC&P se confond désormais avec les pratiques textuelles plurilingues regroupées dans la notion de textes identitaires (*identity texts*, chez Cummins, Early, 2011) ou encore d'autobiographies littératiées (*literacy autobiographies,* chez Canagarajah, 2020). Ces récits se construisent comme une exploration plurisémiotique de la vie qui s'inscrit dans un espace-temps lui-même en résonance avec d'autres. Quant aux approches autobiographiques multimodales regroupées sous le

[12] La notion implique ainsi une conception spécifique du social et de l'individu, qui ne déduit pas directement et unilatéralement les comportements des individus en fonction des déterminations des structures, ou à l'inverse, en considérant que les actions résultent du pur et seul travail des acteurs.

vocable *visual narratives*, elles s'inscrivent dans un tournant visuel (Kalaja, Pitkänen-Huhta, 2018) émergeant qui se caractériserait par le fait de valoriser le rôle de sémiotiques plurielles pour mieux comprendre l'expérience des individus en mobilités (Molinié, Moore, à par.). Ces approches rencontrent la notion d'automédialité proposée par C. Delory-Momberger et J.-C. Bourguignon (2019: 38) pour renvoyer à

> une conception de la subjectivité qui n'est plus celle d'une instance fondatrice trouvant dans l'exercice d'un savoir-faire ou d'un art un simple *instrument* de son expression, mais celle d'une subjectivation en acte se construisant dans ce que Foucault appelle des «pratiques de soi» ou des «techniques de soi», (Foucault, 2001a; 2001b).

Il nous paraît donc plus que jamais indispensable d'inviter les professionnels à parcourir ces chemins de traverses de façon à ce qu'ils animent ces démarches en étant dotés d'une écoute plurielle, si possible transdisciplinaire, en accueillant la créativité des participants et en étant garants des règles déontologiques (respect, écoute bienveillante, non jugement) favorables à la narration des faits et des sentiments représentés.

8. CONCLUSION

En ce premier quart de XXI° siècle, les acteurs de la DLC&P portent une belle responsabilité: faire que les pluralités (intellectuelles, langagières, culturelles) deviennent des leviers éducatifs dans nos sociétés. Un défi majeur que des praticiens chercheurs relèvent en commençant par opérer des articulations créatives entre les niveaux micro-meso- et macro-sociologiques de leurs propres autobiographies langagières. Nous nommons *mises en œuvre de soi* ces articulations, subtiles et sans cesse renouvelées. Elles s'expériencent dans un va-et-vient créatif entre connaissances intellectuelles et sensibles, entre les registres de la réflexion et de l'éprouvé. Comme nous l'indique Foucault, elles s'inscrivent dans la longue histoire des modes de subjectivation, des modes de rapport à soi et donc des formes que prend la subjectivité contemporaine. Elles permettent au sujet de procéder aux négociations identitaires internes et externes nécessaires pour se relier aux autres, agir et exister avec eux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allouache F., Blondeau N., Taourit R. (2016), "Autobiografie linguistiche: ancoraggi esistenziali, transmissioni, elaborazioni identitarie", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E., *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-164.

Anquetil M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Peter Lang, Berne.

Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I., Tersigni S. (dir.) (2018), *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits, Paris.

Barbot M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris.

Barus-Michel J. (2013), "Clinique et sens", in Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A. (dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*, Érès, Paris, pp. 323-333.

Beacco J.-C., Lieutaud S. (1986), *Tours de France. Manuel pratique de civilisation*, Hachette, Paris.

Blanchet P., Chardenet P. (2011/2015), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, EAC-AUF, Paris.

Blondeau N., Allouache F., Salvadori E. (2012), *Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission* (Partie I); *Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours* (Partie II), Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Jul 2012, Paris, France: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document.

Byram M., Hu A. (dir.) (2012 [2000]), *Encyclopedia of Language teaching and learning*, Second edition, Rutledge, London.

Canagarajah S., (2020), *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*, Rutledge, London-New York.

Cadet L., Causa M. (2006), "Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ?", in Molinié M. (coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, « Le Français dans le Monde-Recherches et Applications », 39, Cle International-FIPF, Paris, pp. 56-66. Numéro entier: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document.

Canut C., Sow A. (2014a), "Les voix de la migration. Discours, récits et productions artistiques", *Cahiers d'études africaines* [En ligne], pp. 213-214 | 2014, mis en ligne le 27 juin 2016: http://journals.openedition.org/etudesafricaines/17578.

Canut C., Sow A. (2014b), "Nous nous appelons les voyageurs". Mise en scène des parcours migratoires dans le théâtre des réfugiés d'Afrique centrale à Bamako, in *Les voix de la migration*, Cahiers d'études africaines, 213-214, pp. 383-414.

Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, Paris.

Cuq J.-P. (dir.), (2016), *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*, Gerflint, Sylvains-les-Moulins.

Cummins J., Early M. (Eds.) (2011), *Identity Texts. The collective creation of power*, Trentham Books, London.

Coste D., Cavalli M. (2014), "Extension du domaine de la médiation", in *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, vol. 1, 1-2, pp. 101-117: www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648.

Delory-Momberger C. (dir.) (2019), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès, Toulouse.

Delory-Momberger C., Bourguigon J.-C. (2019), "Automédialité", in Delory-Momberger C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès, Toulouse, pp. 36-39.

Fugier P., Vandevelde-Rougale A. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Erès, Toulouse.

Foucault M. (2001a), "Les techniques de soi", in Foucault M., *Dits et écrits II. 1976-1988*. (p. 1602-1632), Gallimard, Paris, pp. 1602-1632.

Foucault M. (2001b), "L'écriture de soi", in Foucault M., *Dits et écrits II. 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp. 1234-1249.

Foucault M. (2001c), *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Gallimard, Paris.

Gamboa-Diaz P., Molinié M., Tejada I., Truscott de Mejia A.-M. (2019), *Comprendre l'interculturel au quotidien*. MOOC. Université de Los Andes & Université Sorbonne Nouvelle, Coursera, Bogota.

Gaulejac V. (2009), *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Seuil, Paris.

Gaulejac V. de (2013), "Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet: pour une clinique de l'historicité", in Niewiadomski C., Delory-Momberger C. (dir.), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 53-64.

Goï C., Bruggeman D. (2013), "L'inclusion scolaire des EANA: questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques", in *Ressources FLS / éduscol*, MEN/DGESCO : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf.

Kalaja P., Pitkänen-huhta A. (2018), "ALR Special Issue 'Visual methods in Applied Language Studies", in *Applied Linguistics Review*, 9, 2-3, pp. 157-176.

Kalaja P., Melo-Pfeiffer S. (Eds.) (2019), *Visualising multilingual lives. More than words.* Multilinguals Matters. Blue Ridge Summit, Bristol.

Martucelli D. (2010), *La société singulariste*, Armand Colin, Paris.

Martucelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris.

Mendonça Dias C., Azaoui B., Chnane-Davin F. (2020), "Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui: quelles perspectives?", in Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas, Paris, pp. 123-140.

Molinié M. (2015 [2011]), "La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue", in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2e éd., AUF / Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 144-155 : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819.

Molinié M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Actes académiques. Série «Langues et perspectives didactiques» Riveneuve, Paris.

Molinié M., Moore D. (2020), "Plurilinguismes, Plurilittératies et Idéologisations. Une conversation avec Jean-Louis Chiss", in Weber C., David J. (dir.), *Mélanges offerts à Jean-Louis Chiss*, Lambert-Lucas, Paris (à paraître).

Molinié M. (2020), "Autobiographie, réflexivité et expérience historique de la diversité", in Delory-Momberger C., Janner Raimondi M., *Penser la recherche biographique en situations et en dialogues*, Le Sujet dans la Cité, 10, Paris. (à paraître).

Moore D., Molinié M. (dir.) (2012), *Notions en questions (NeQ) en didactique des langues : Les littératies. Recherches en didactique des langues et des cultures*, Les Cahiers de l'ACEDLE, 9, 2. Numéro entier : https://journals.openedition.org/rdlc/2335.

Périlleux T. (2019), "Epreuve", in Vandevelde-Rougale A., Fugier P. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Erès, Toulouse, p. 259-262.

Prax-Dubois P. (2020), "Histoires langagières et dynamiques circulatoires à La Réunion. Comment penser la mobilité internationale à l'école aujourd'hui en Outre-mer ?", in Molinié M., Moore D. (dir.), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. «Le Français dans le monde Recherches et Applications», 68. FIPF-Cle international, Paris (à paraître).

Rispail M. (2017) (dir.), "Biographie langagière", in *Abécédaire de sociodidactique*, Presses universitaires de Saint Etienne, Saint Etienne, pp.18-19.

Sacriste V. (2019), "Epreuve biographique", in Delory-Momberger C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès, Toulouse, p. 75.

Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

AUTO/BIOGRAPHICAL APPROACHES FOR A POST-CARTESIAN MODEL OF PLURILINGUALISM

Simon Coffey[1]

1. MONOLINGUALISM: A MODERN INVENTION

From the Renaissance and the decline of Latin as a lingua franca, Europe's vernacular languages underwent a process of codification and grammatisation to become idealised standard languages befitting the newly emerging ideology of the nation-state model (see Gramling, 2016). While most people within several of these states did not actually speak the same language for some time, monolingualism was posited as the 'ideal', and prestige linguistic varieties became enshrined as the national standard indissociable from national identity, unity and loyalty to the values of the state. This process was hastened and secured during the nineteenth and twentieth centuries with the centralising of national education, industry, civic and military structures.

The impact of these structural developments has long been analysed within sociological research (following traditions established by Durkheim and Weber), but standardisation as a political ideology and a form of social control has also had important ramifications for language education and the way we apprehend pluri- or multilingualism. As languages competed for supremacy and were increasingly controlled through official academies and national agencies, beliefs that languages themselves had intrinsic qualities became woven into popular lore at the service of national and regional identities. This tendency, begun in the medieval period and anticipating the Renaissance (with, for example, Dante's *De vulgari eloquentia* in 1304), gathered pace so that by the eighteenth century, for instance, from an English perspective, French could be perceived as, simultaneously refined and elegant, while also foppish and effeminate, in contrast with English which was cast as concise, direct and manly.

Descartes' famous mind-body duality, where the mind represents control and rationality and the body represents lack of control and emotion, is "reproduced powerfully in the modern State" (Handelman, 2007: 124) where rational bureaucracy serves to constrain and regulate the emotions of its citizens. The Enlightenment shift toward the rational, while yielding great advances in terms of science and rational philosophy, de-emphasised the role of the body and emotion in education and learning. The Cartesian model of education posits knowledge as a substance to be transmitted: knowledge is in the mind, separate from the body. The purpose of education within a Cartesian pedagogy is, therefore, to develop logical thinking skills, free from emotion (the passions). The goal of language learning within this model is to develop a set of competences which may be cultural as well as linguistic but that do not fundamentally affect the core identity of the citizen subject.

[1] King College London.

Against this backdrop, modern languages developed alongside other subjects as an expected part of the school curriculum in the nineteenth century, intending in some cases to provide intellectual and cultural training through the appreciation of the language and literature of other major powers, as well as functional linguistic competence for trade and travel. Language teaching, though, did not set as an objective *intercultural* empathy or any interrogation of identity affiliation, a line of consciousness raising that would be deemed dangerously unpatriotic.

The establishment of learning as a field of research, dating from the professionalisation of teaching and the even more recent growth in the science of education, did little to challenge the prevailing monolingual / monocultural ideology – hardly surprising given that researching learning has been largely legitimised through the scientific paradigms of behavioural and cognitive psychology that dominated the twentieth century. The reality of demographic diversity in recent decades, however, has disturbed the status quo and necessitated a broadening of perspective, both practically to meet new classroom realities, and theoretically to be able to re-conceive learners' experience.

Recent theoretical advances in applied linguistics, specifically sociolinguistics, have increasingly emphasised that languages are "not autonomous and closed linguistic and semiotic systems" (García, Li Wei, 2014: 42), some authors even claiming that the notion of "a 'real language' is a normative fiction" (Klein, 1998: 541). In sociolinguistics, the monolithic model of the native-speaker standard has been challenged in favour of more nuanced, diverse models, including that of the plurilingual repertoire. Nevertheless,

> in language policy discourses and in sites of popular characterisation such as the print media, the national border-language model, with its corollary conceptions of standardised unity pitched against foreignness, tenaciously resists the challenges of linguistic complexity. Furthermore, the model of politico-linguistic homogeneity rooted in the ideology of Westphalian sovereignty, has generalised, in various mutations, beyond its Western European origins, to inform regimes of language boundary maintenance across the world. Nowhere is this more evident than in systems of national education (Coffey, Wingate, 2018: 2).

Given the systemic inertia of deeply-engrained structural constraints, the challenge, therefore, is not just how to re-conceive theoretical models but how to how to translate these into workable and accessible formats that acknowledge teachers' and students' personal and social histories as coherent forms of knowledge. One way of working towards this goal is through the frame of auto/biographical experience.

2. Plurilingual repertoires and the auto/biographical turn

The turn to auto/biography in foreign language teaching and learning is embedded within a broader epistemological shift toward first person subjectivity that gathered pace throughout the late twentieth century. In the social sciences (more exactly sociology), the Chicago school of the early twentieth century is often credited with pioneering ethnographic methods of observation and documentary analysis with life history data to research the behaviour and attitudes of representative samples of groups or types. Life history as a method continued to be used to a limited extent throughout the century, including in some key studies of teachers' lives and careers (Ball, Goodson, 1985; Lortie,

1975). An early study into the lives of motives of modern languages graduates turned lecturers was Evans' *Language People* (1988).

Since the 1990s auto/biographical approaches have diversified tremendously to meet evolving questions about the nature of learning and speaking different languages as multilingual subjectivity ('the multilingual subject' described by Kramsch, 2009). Increasingly creative approaches have helped us to our understand multilingualism as a deeply emotional enterprise that sees language competence not simply as an additive set of communicative assets but as an integral process of negotiating material and symbolic relations between self and the world. The impact on actual teaching and learning practices does not, inevitably, always keep apace with epistemological developments in theoretical and research-based fields of knowledge production, a lag which can, at least in part, be explained by the intensified political pressure felt by teachers and the inertia of implementing institutional changes of long-established practices.

The recent autobiographical turn in applied linguistics fits conceptually with the formulation of language knowledge and proficiency as a plurilingual repertoire. Plurilingualism, a concept advocated by the Council of Europe, "refers to the repertoire of varieties of language which many individuals use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties" (Beacco, Byram, 2007: 8). As a theoretical model, plurilingualism emphasises variable and fluctuating competences in different languages rather than mastery or linear proficiency in the traditional model of additive bilingualism. The concept of repertoire has been widely theorised since its development from Gumperz' verbal repertoire, to provide a more nuanced schematic inventory of an individual's language(s), and there remains further scope still to avoid overly instrumental links between languages and specific functions (e.g. English for business, French for daily use, Arabic for family life). This characterisation of domain-specificity does not always capture the affective rapport individuals have with languages, nor the role of the imaginary in the way languages are invested in. Language auto/biographies can be powerful modes of reflexivity that show how languages are enfolded in affective memory and in current and future life projects.

2.1. *Narratives of language learning as an identity project between the social and the personal*

The first wave of language auto/biographies were inscribed in the 'narrative turn', which looked specifically at spoken or textual accounts of teachers' and learners' language learning stories. In his review of the field, in which he lists the pivotal studies in the field of narrative research on a timeline from 1995-2014, Barkhuizen (2014: 450) notes that

> What stories are, and indeed what narrative research is … remains far from agreed upon in language teaching and learning research. There is no single, all-encompassing definition of narrative.

This strand of narrative research was aimed at practitioner development in particular (e.g. Barkhuizen, 2011; Johnson, Golombek, 2011) and drew on life history methodologies that had already been developed in education and sociology research. Others drew insights from published language learning memoirs of language learning and migration, language *memoirs* being a term first coined by Kaplan (1994: 59) to denote a

literary genre of "autobiographical writing which is in essence about language learning"[2], a term that can be distinguished from *language auto/biographies* which are elicited for research or training purposes.

Speaking personally, I first turned to language auto/biographies during my PhD in the early 2000s. With the intention of investigating the motivation of British learners of modern languages I had originally intended to use the established tools of motivation research i.e. the attitude measurements such as had been formulated by Gardner and Lambert in Canada and which have been refined by different applied linguists since the 1960s. It was only when I read a short language autobiography that I had elicited from a colleague for my pilot study that I realised how rich and intersectional narratives of language learning could be in contrast with what I saw as the restrictive scope of synchronic surveys of (psychological) attitudes to languages. My analysis therefore shifted from a somewhat positivistic position of 'collection' of data to confirm my original starting point toward a less predictable, interpretative perspective as I began to see how participants adopted different subject positions according to which narrative stance they were constructing i.e. not only which life history episode was being narrated (childhood, adolescence etc.) but how identities were enacted by the manner in which the account was told.

I was struck by the element of narrative performance in the account: overcoming adversity, pursuing goals, and adapting to life's circumstances. While language auto/biographical text can be analysed drawing on narrative frames (e.g. Labovian structure), there was also an important articulation of the personal and the social that reached beyond the form of the text. Individual stories are always constructed against a social landscape, positioning personal subjectivities within a range of historicities: "our identities as social beings emerge as we construct our own individual experiences as a way to position ourselves in relation to social and cultural expectations" (Schiffrin, 1996: 170). The language auto/biographies I collected of adults talking about their schooling in the 1960s, for instance, illustrated how education could represent opportunity for social mobility for the baby-boom generation, and in particular how language learning could represent an integral component of self-reinvention.

The desire to reinvent oneself through the absorption or appropriation of the voices of others is a common motif in many of the autobiographical accounts of language learning (Coffey, Street, 2008). Kinginger (2004) reports on an American woman called Alice, for whom the emotional investment in French became a bid for a better life, a "bid to break free of the confining circumstances of a peripatetic, working-class childhood and to become a person she can admire" (240) through an imagined France "populated with refined, interesting, cultured people" (228).

The prospect that, through learning a new language, one can consciously re-invent oneself in a new language is a theme which resonates through many of the accounts in my doctoral study. This perspective has only recently been acknowledged as a potential motivating factor in language learning theory – at least that which seeks to integrate the role of *emotion* into understanding identity construction of language learners. Proficiency

[2] Most work in this area has focused on the experience of migrants who have written about their passage from one language and culture to another (e.g. Eva Hoffman, Anna Wierzbicka, Andrei Codrescu) – see the contribution of Lantolf and Pavlenko (2001) for an early analysis of language learning memoirs which the authors use to argue for the legitimacy of first person subjectivities within applied linguistics. The accounts of learners describing their journey to a new language and a new country are often characterised by a strong emotional attachment to or rejection of one's mother tongue and the often ambivalent relationship to the 'new' language.

in French or German was not just gaining a set of functional competences but offered a form of cultural capital that entailed access to new professional opportunities, and also, critically, to new social fields. In other words, being a Francophile is as much about indexing a British identity as about linguistic competence (Coffey, 2010).

Auto/biographical accounts are not neutral, and any analysis needs to examine the conditions of production and the performative dimension of the narrative that the teller constructs. Published memoirs of adult migrants writing about the experience of developing new, second-language identities, for example, have been shaped by their genre as literary artefacts. While eloquent, rich life story accounts of language learning they are rooted in the tradition of literary memoir rather than spontaneously elicited narratives within the methodological frame of social science. While published memoirs are integral texts unaffected – at least in their production – by the research process (Pavlenko, 2007), they are, nonetheless, constrained by their genre inasmuch as they constitute carefully crafted accounts aimed at and marketed at a public readership. As such, they typically represent a particular range of voices i.e. that of the publishing author, most commonly white, middle-class and female (Pavlenko, 2001).

Elicited accounts, though more spontaneous, are also shaped by their mode of production. I found, for instance, that written language autobiographies produce neater, paragraphed episodes and tend to focus more on institutional settings, compared with oral accounts which tend to be more multi-directional and to focus to a greater degree on the affective influence of others. Tellers draw on setting-specific repertoires to evoke different episodes, so that childhood memories of schoolteachers, for instance, draw on schoolchild caricatures like "battle-axe" to describe teachers, whereas when participants describe their own professional lives as adult teachers they use more specialised professional terminology.

The use of autobiographical accounts for teacher reflexivity helps teachers build empathy with the learning journey of their own students, not least in highlighting potential feelings of shame or embarrassment (Coffey, 2020) as they take on the identity of the other through speaking a different language. While speaking a foreign language might be a simple matter of learning a new form of linguistic code for some, most learners know that the enterprise involves a lot more personal identity engagement, which can be rewarding and sometimes risky in terms of misunderstandings or reduced capacity to express oneself fully.

2.2. *Different modes of narrating emotion and embodied experience of language*

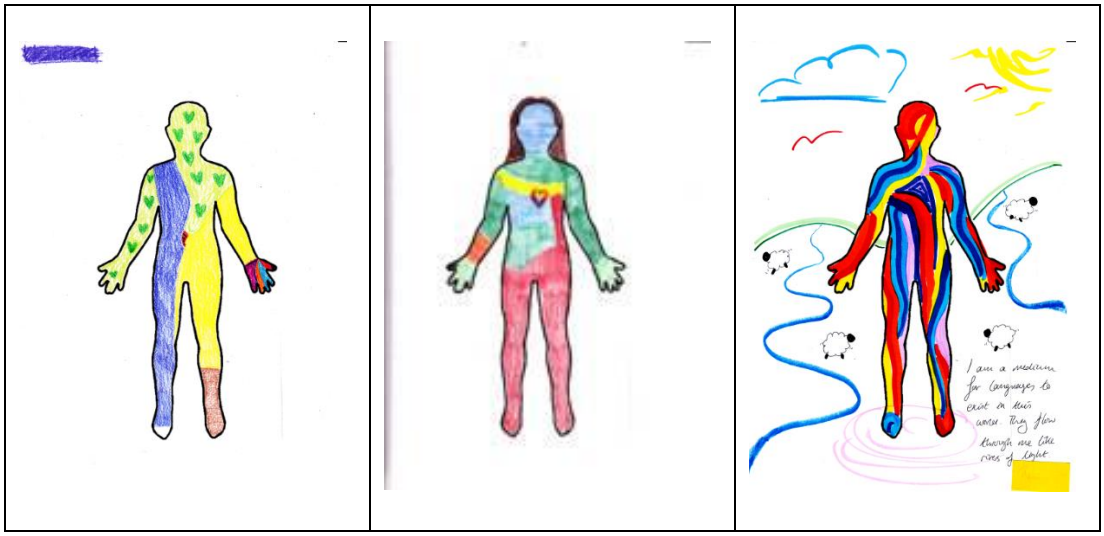
Most of what I call here, for convenience only, 'first wave' language narrative research has focused on realist interpretations of auto/biographical accounts that are presented as coherent narratives. More recent research has sought to complement this branch of inquiry with more varied methods that may be non-textual, or may capture textual fragments. These alternative modes of expression can reveal different experiences of emotional and somatic experience that may not be manifest in fuller, developed accounts.

It is clear that school students, like teachers and indeed all human animals, invest their whole being in the enterprise of learning. Echoing earlier educational theorists such as Comenius and Dewey, psychologists like Damasio (1994), who points to Cartesian duality as a false binary, have begun to (re-)emphasise the emotional and embodied dimensions of cognition, Similarly, in linguistics Lakoff and Johnson's (1980, 1999) concept of the "embodied mind" shows how mental conceptualisation is inextricable from sensory,

embodied interactions with the world, interactions which can only be formulated through the metaphorical categories offered by language.

Language body portraits have been a popular method for encouraging auto/biographical reflexivity in a non-linguistic mode. I use the method regularly (see Coffey, 2015) in workshops with teachers and student teachers as a complement to more traditional audits of 'subject knowledge' to extend narrowly mentalist and functional conceptions of language competence. A key goal of the workshop is to encourage participants to reflect on the affective relationship with different languages: affect (not proficiency) is often expressed through core-periphery relations as more emotionally invested languages are drawn in the main trunk of the body. Some participants also metaphorise languages as being in the head, rather than near the heart or other parts denoting affect. Three examples are included here (Figure 1) as illustrations of the variety of representations; in fact of the hundreds of portraits I have elicited in different workshops, each is unique, although there are discernible patterns. Most drawings include solid blocks within the body shape, with very few individuals showing languages as lines coursing through the body as we see here in portrait 3. This may point to a tendency to separate and compartmentalise languages rather acknowledging the fluidity and messiness of plurilingualism. Colours chosen are often representative of colours associated with languages which relate to colours of the flag, colours which are often replicated in textbook covers and associated design material (e.g. the 'tricolour' *bleu, blanc, rouge* for French or red and yellow for Spanish).

Figure 1. *Examples of language portraits from Coffey (2015)*



Originally developed as a means of expression for primary school children (bilingual children in monolingual elementary schools, see Krumm, 2011; Krumm, Jenkins, 2001), the language portrait approach has now been used by many other researchers and teachers in different contexts. Kalaja and Melo-Pfeifer (2019) showcase a wonderful collection of case studies using this and other multimodal approaches – see also Molinié (2009) for a range of 'reflexive drawing' methods, and Prasad (2014) who extended the body portrait by moving from using fixed body silhouettes to encouraging children to invent their own multimodal forms. The body portrait approach has also been used to complement a wider toolbox of methods to understand subjectivities of plurilingual mobility trajectories (see Ruet, 2019, for example). Ever more sophisticated and innovative models of inquiry are

developing to research plurilingual repertoires, and the current challenge is to take account of new forms of communication, in particular how language is used to enact identities in on-line interactions and to perform versions of digital selves. Narratives in these cases may not be fully-fledged but rather fragmentary indexes of other identity investments and so multi-faceted and longitudinal studies will provide a fuller picture (see, for example, Georgakopoulou, 2017).

3. Concluding remarks

Educational theorists from Comenius to Dewey advocated a more holistic approach to understanding knowledge, and learning as a multi-sensory engagement, but education *systems* have tended to reproduce the Cartesian view that "the mind is disembodied", a perspective that has shaped "a good deal of Anglo-American philosophy of mind" and is woven into "other academic disciplines, into our educational systems and into popular culture as well" (Lakoff, Johnson, 1999: 400-401). Cartesian rationalism bequeathed a totalising logic upon which monolithic models of the nation state were founded, and which promoted the ideology of a standard language and monolingualism. While this logic inferred popular unity and coherence on an unprecedented scale as well as, arguably, facilitating scientific advancements, it also marginalised the role of the body and emotions in intellectual discourse.

Centralised systems of education, at the service of the state, provided an important mechanism for minimising linguistic diversity and for producing model citizens. Against this backdrop, education, including language teaching and learning, has been theorised through mentalist models of knowledge and functional competence. Only recently have we seen a turn to embracing the symbolic dimension of language as experienced by and expressed through the body and the emotions. Recent demographic shifts combined with a more liberal social and political conception of the individual, have presented systemic challenges for how we are able to both forge social cohesion while at the same time respecting cultural and linguistic diversity. In language education, auto/biographies – in different modes and media – can offer a form of articulation that provides narrative coherence for an individual telling their story *and* an important method of 'listening' to the experience of others. In other words, auto/biographies offer a reciprocal reflexivity, where this can "move researchers and teachers away from dogmatic, essentialised truths about themselves and others" (Byrd Clark, Dervin, 2014: 3).

Ways of applying language auto/biographies as a methodology have matured. Storytelling never takes place in a vacuum, and auto/biographical accounts cannot be seen as autonomous artefacts of inherent value. Rather, they can serve to address a particular question and can complement other methods (e.g. observations, questionnaires, artistic or literary outputs). Attention to narrative structures may yield, for instance, differences according to gender, such as identified by Thomson. In his analysis of educational life histories[3] Thomson compared two accounts: those of Joan and George, both retired. His comparison highlighted the different structuring devices of the accounts which he attributed to gender, concluding that Joan's account was "reflective and more thematic", including more detail of significant others, whereas George's narrative was "mainly structured through short, staccato paragraphs, arranged in strict chronological order, each of which outlines a particular stage in his education and training" (1995: 171).

[3] Generated for the Mass Observation Archive stored at the University of Sussex (the 1991 Spring Directive asked contributors to write about their lifelong learning, yielding 453 life histories).

Equally, there needs to be transparency about the conditions of production and analysis of the auto/biographical accounts, both materially and epistemologically. This is still absent from many published studies that use forms of auto/biographical analysis. Language auto/biographies have been increasingly used as data to understand the subjective experience of language learning and language contact, and several researchers have shifted from a realist to a more constructivist perspective, in keeping with the general epistemological trend in life history work: "to report one's memories is not so much a matter of consulting mental images as it is engaging in a sanctioned form of telling" (Gergen, 1994, 90). The use of language body portraits cited in this paper, for example, while affording a non-textual mode of articulating language subjectivities, also sets up particular metaphors. Asking teachers or students to draw their languages onto a body silhouette obviously metaphorises their languages onto parts of the body. If participants had been asked to express their languages in a different format other metaphorical articulations would have been afforded.

Plurilingualism refers to the repertoire of varieties of language which individuals may use, and is therefore the opposite of monolingualism; it includes the language variety referred to as 'mother tongue' or 'first language' and any number of other languages or varieties. However, a plurilingual repertoire is more than a toolbox of linguistic codes: it is the complex kaleidoscope of affective and somatic engagements with others and is forged at the interface between personal and social subjectivities.

REFERENCES

Ball S. J., Goodson I. F. (Eds.) (1985), *Teachers' Lives and Careers*, Falmer Press, London.

Barkhuizen G. (2011), "Narrative knowledging", in *TESOL Quarterly*, 45, pp. 391-414.

Barkhuizen G. (2014), "Narrative research in language teaching and learning", in *Language Teaching* 47, 4, pp. 450-466.

Beacco J-C., Byram M. (2007), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Byrd Clark J., Dervin F. (2014), *Reflexivity in Language and Intercultural Education*, Routledge, New York.

Coffey S. (2020), "«Je ne suis pas 100% bilingue» : la honte et le sentiment d'imposture dans les auto/biographies langagières", *Le Langage et* l'Homme, 1, pp. 119-132.

Coffey S. (2010), "Becoming a Francophile: Stories of Frenchness", in *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10, 2, pp. 119-136.

Coffey S. (2015), "'Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits", in*The Modern Language Journal*, 99, pp. 500-514.

Coffey S., Street B. (2008), "Narrative and identity in the language learning project", in *Modern Language Journal*, 92, pp. 452-464.

Coffey S., Wingate U. (2018), "Introduction", in Coffey S., Wingate U. (Eds.), *New Directions for Research in Modern Languages Education*, Routledge, London, pp. 1-7.

Damasio A. (1994), *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Putnam, New York.

Day E. Mellen (2002), *Identity and the Young English Language Learner*, Multilingual Matters, Cleveland, UK.

Evans C. (1988), *Language People: The Experience of Teaching and Learning Modern Languages in British Universities*, Open University Press, Milton Keynes, UK.
Gardner R. C., Lambert W. E. (1959), "Motivational variables in second language acquisition", in *Canadian Journal of Psychology,* 13, pp. 266-272.
Gardner R. C., Lambert W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning,* Newbury House, Rowley, MA.
Georgakopoulou A. (2017), "Small stories research: a narrative paradigm for the analysis of social media", in Sloan L., Quan-Haage A. (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, London: Sage, London, pp. 266-282.
Gergen K. (1994), "Mind, text and society: self memory in social context", in Neisser U., Fivusti R. (Eds.), *The Remembering Self: Construction and Accuracy in the Self-Narrative*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 78-104.
Gramling D. (2016), *The Invention of Monolingualism*, Bloomsbury, London.
Handelman D. (2007), "The Cartesian divide of the nation-state: Emotion and bureaucratic logic", in Wulff H. (Ed.), *The Emotions: A Cultural Reader*, Berg, Oxford, pp. 119-140.
Johnson M. (1989), "Embodied knowledge", in *Curriculum Inquiry*, 19, pp. 361-377.
Johnson K. E., Golombek P. R. (2011), "The transformative power of narrative in second language teacher education", in *TESOL Quarterly*, 45, pp. 486-509.
Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (Eds.) (2019), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*, Multilingual Matters, Clevedon, UK.
Kaplan A. (1993), *French Lessons: A Memoir*, Chicago University Press, Chicago-London.
Kaplan A. (1994), "On language memoir", in Bammer A. (Ed.), *Displacements, Cultural Identities in Question*, Indiana University Press, Bloomington, pp. 59-70.
Kinginger C. (2004), "Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity construction", in Pavlenko A., Blackledge A. (Eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Clevedon, UK, pp. 219-242.
Kramsch C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
Krumm H-J., Jenkins E-M. (2001), *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts: gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*, Eviva, Wien.
Krumm H-J. (2011), "Multilingualism and subjectivity: 'Language portraits' by multilingual children", in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, Éditions des Archives, Paris, pp. 101-104.
Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors we Live By*, University of Chicago Press, Chicago-London.
Lakoff G., Johnson M. (1999), *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
Lantolf J. P., Pavlenko A. (2001), "(S)econd (L)anguage (A)ctivity: theory: understanding second language learners as people", in Breen M. P. (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research*, Pearson Education, Harlow, Essex, pp.141-158.
Lortie D. C. (1975), *Schoolteacher: A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
Molinié M. (Ed.) (2009), *Le dessin réflexif : Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise.
Prasad G. (2014), "Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto:
Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities", in *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17, pp. 51-77.

Ruet M. (2019), *Politiques linguistiques européennes et dispositifs éducatifs à l'épreuve des mobilités étudiantes. Quelle responsabilité éthique pour la didactique des langues et des cultures dans le contexte Croate?* (Phd thesis, Université Sorbonne Nouvelle-Paris): http://www.theses.fr/2019PA030060.

Schiffrin D. (1996), "Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity", *Language in Society*, 25, 2, pp. 167-203.

Thomson A. (1995), "Life histories, adult education and identity", in Swindells J. (Ed.), *The Uses of Autobiography*, Taylor & Francis, London, pp. 163-176.

RADICI E SCONFINAMENTI. AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE NELLA MIGRAZIONE

Graziella Favaro[1]

Non c'è malattia più terribile di quella che colpisce l'uomo che perde la propria lingua individuale e adotta, come privata, la lingua collettiva.

Olga Tokarczuk

> La lingua privata si forma nel corso di tutta la nostra vita come combinazione della lingua dei genitori, dell'ambiente circostante, di letture, studi e della propria irripetibile individualità. Qualcosa che è unico e che ci identifica, come le impronte digitali. Le lingue collettive sono strade battute, mentre le lingue individuali fungono da sentieri solitari. Quelle collettive sono strumenti condivisi e a servizio della società, funzionali a una comunicazione il più possibile comprensibile, ma soprattutto capaci di trasmettere un contenuto che produca immagini della realtà simili o identiche.

Il frammento, tratto dal discorso di Olga Tokarczuk in occasione della sua premiazione al Nobel 2019, ben introduce il tema del plurilinguismo degli individui, della polifonia diffusa nella quale si intrecciano e si sovrappongono lingue madri, lingue adottive, *lingue private e lingue collettive.*

Le biografie linguistiche dei migranti rappresentano situazioni concrete e cangianti di mescolanza e pluralità, paesaggi sonori dove parole, suoni e alfabeti si incontrano, si perdono, si contaminano. Una vicenda migratoria che conta ormai più di tre decenni disegna scenari linguistici variegati e ha dato origine a vicende e storie personali nelle quali gli idiomi si mescolano, si sovrappongono, si fanno da parte o prendono il sopravvento.

Se utilizziamo la metafora della casa per rappresentare le autobiografie linguistiche plurali e polifoniche (la lingua costituisce per ciascun parlante sempre la propria dimora) osserviamo fra i migranti passaggi e modi differenti di appropriazione del nuovo codice e di conservazione e mantenimento di quello di origine. Il nuovo spazio linguistico si compone di una costellazione di voci, un'architettura sempre in costruzione nella quale la nuova lingua può prendere le forme di un riparo provvisorio oppure di un palazzo che si arricchisce via via, grazie ai contatti e alle relazioni. C'è chi usa l'italiano come un rifugio nel quale sostare lo stretto necessario, strumento utile a garantire una comunicazione obbligata ed essenziale; chi fa della nuova lingua una casa meno precaria, ma pur sempre spoglia e disadorna. Per altri invece, l'idioma di accoglienza diventa un'abitazione stabile e quotidiana e infine vi è chi riesce a fare della nuova lingua una reggia, il mezzo attraverso il quale raccontare e raccontarsi. Questi ultimi si sono avvicinati così tanto al codice linguistico della terra ospite da potersene poi allontanare per scrivere e narrare attraverso di esso ed erigere con i suoni e le parole della seconda lingua una costruzione inedita e singolare che mescola creativamente gli idiomi. La lingua francese – scrive Meddeb, algerino e francese – «è come l'acqua che scorre; mentre la mia lingua madre araba è come il letto del fiume, fissa e rocciosa» (cit. in J. Amati Mehler *et al.*, 2003: 84).

[1] Centro Come, Milano.

Immobili e in mutamento; dure come il cristallo e porose come la sabbia: le lingue nella migrazione favoriscono i cambiamenti di confine di sé e la scoperta che non vi sono confini.

1. Fare della nuova lingua la propria casa

I sistemi linguistici che compongono le biografie individuali svolgono funzioni diverse ed entrano in gioco in situazioni comunicative specifiche. Una lingua sarà praticata a casa, con i familiari, su temi affettivi e quotidiani e un'altra sarà la colonna sonora del lavoro e dei doveri. Nel tempo, gli ambiti e gli usi relazionali/affettivi e funzionali/strumentali possono sovrapporsi e intrecciarsi. E allora la seconda lingua potrà occupare spazi comunicativi ed esprimere ruoli di prossimità assegnati fino a quel momento solo alla madrelingua. In ogni caso, la riconfigurazione e riorganizzazione del repertorio linguistico costituisce per gli immigrati una sfida cruciale che modifica gli equilibri e produce cambiamenti profondi. E questo processo – che ha profondamente a che fare con l'integrazione/l'inclusione – è ancora più complesso e delicato perché avviene in una situazione di immersione, con tempi non definiti dai protagonisti e che si compie sotto gli occhi degli interlocutori nativi.

I cammini individuali di avvicinamento al nuovo codice e di accoglienza delle sue parole e strutture nel proprio repertorio linguistico sono molto diversi. Il documento del Consiglio d'Europa (Beacco *et al.*, 2014) individua quattro situazioni/tipo:

– *un'integrazione linguistica passiva*:
la competenza nella lingua maggioritaria non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative;

– *un'integrazione linguistica funzionale*:
le risorse nella lingua maggioritaria sono sufficienti per consentire ai migranti di gestire con relativo successo la maggior parte delle situazioni comunicative di carattere personale, sociale e professionale. Essi non si preoccupano dei numerosi errori che commettono perché ricercano soprattutto l'efficacia comunicativa;

– *un'integrazione linguistica proattiva*:
i migranti cercano di migliorare le loro competenze, non soltanto per adattarsi meglio dal punto di vista linguistico, ma anche per motivi personali;

– *un'integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica*:
i migranti riconfigurano il loro repertorio linguistico integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza che diventa lingua co-identitaria rispetto a quella di origine.

Tavola 1. *Forme e modi dell' integrazione linguistica*

	LINGUA D'ORIGINE	SECONDA LINGUA
Integrazione linguistica passiva	- È usata quotidianamente nella stragrande maggioranza degli scambi. - Conserva tutte le sue funzioni.	- Competenza molto limitata e insufficiente a gestire le situazioni ordinarie. - Ricorso ad altre persone come mediatori / interpreti ed evitamento di attività e scambi sociali.
Integrazione linguistica funzionale	- La L1 conserva le funzioni e il ruolo preminente.	- La seconda lingua è accettata per la sua utilità. - Competenza sufficiente a gestire le situazioni comunicative quotidiane e legate al lavoro. - Numerosi errori (anche fossilizzazioni) e ricerca dell'efficacia comunicativa.
Integrazione linguistica pro-attiva	- La L1 viene praticata nell'ambito familiare e affettivo.	- La seconda lingua viene utilizzata anche per scambi sociali e personali. - Ricerca intenzionale di un miglioramento della competenza e anche dell'accuratezza formale.
Integrazione linguistica co-identitaria	- La lingua d'origine conserva la funzione identitaria, ma la L2 comincia a diventare co-identitaria	- Alternanza delle due lingue anche nella vita sociale e affettiva. - Il parlante riconfigura il suo repertorio linguistico integrandovi pienamente anche la lingua d'accoglienza.

2. LE BIOGRAFIE DEI GENITORI, LE BIOGRAFIE DEI FIGLI

Con il tempo, l'italiano diventa dunque per molti *lingua di adozione*, veicolo attraverso il quale esprimere, oltre a fatti ed eventi, anche emozioni, pensieri, attese, punti di vista. Lingua nella quale trasportare, attraverso un denso lavorio di *transfer* e di riflessione metalinguistica, immagini, metafore ed espressioni della propria lingua madre. Il mescolarsi e il sovrapporsi di parole, significati, ritmi e matrici culturali differenti è fonte di arricchimento e di vivificazione. I due universi non sono dunque giustapposti e predisposti per usi settoriali e diversificati, ma si confondono e si intrecciano in un discorso che trascorre e si sovrappone.

Perché l'italiano passi dalla condizione di lingua funzionale a quella di lingua adottiva è necessario che vi sia una spinta affettiva ad "abitare" le nuove parole e il loro tempo/spazio. Sono le relazioni e gli affetti a radicare giorno dopo giorno la nuova lingua dentro di sé attraverso usi inconsci e incontrollati, acquisizioni pensate e impensate. Una spinta fortissima a far sì che l'idioma strumentale diventi lingua affettiva che permea il quotidiano deriva inoltre dalla presenza di figli, nati qui o ricongiunti, che portano dentro la casa parole e significati riferiti a situazioni ed eventi *vissuti in italiano*. La nuova lingua tende così ad occupare uno spazio sempre più centrale anche nella comunicazione intrafamigliare. Non lingua madre, ma lingua *filiale,* in un capovolgimento generazionale che tende a lasciare i genitori – dal punto di vista linguistico – sull'altra riva (Favaro, 2017).

Anche il repertorio linguistico degli immigrati adulti, presenta quasi sempre forme più o meno estese di bilinguismo, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. L'uso della lingua d'origine resta tuttavia predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano parole ed espressioni in italiano che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale i due idiomi si mescolano e convivono. Le nuove espressioni che costellano il discorso in madrelingua, hanno a che fare, ad esempio, con numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale che segnalano lo sforzo di impadronirsi della seconda lingua e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi. Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola.

La storia dei genitori è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia famigliare si svolge nel paese di immigrazione. La cosiddetta seconda generazione eredita questa lingua che contiene numerosi prestiti, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della lingua materna. Eredita soprattutto la flessibilità della norma comunicativa. Nel tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed erodere sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante. L'erosione a cui è sottoposta la lingua della casa dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto svalorizza, gli apporti linguistici differenti.

3. Perdita o conquista: il legame fra lingua e identità

Il legame tra la lingua e i processi identitari è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono una sorta di *pelle* degli individui (Anzieu, 1987). Anzieu formula il concetto di io-pelle con funzione anche di "involucro sonoro", come una struttura intermedia dell'apparato psichico che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino: in essa prevalgono gli aspetti corporei, le sensazioni e i processi primari. In particolare, le lingue che si apprendono prima dei 4-5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale, presimbolico, intimamente collegato a esperienze corporee e a vissuti dell'ordine del concreto strettamente collegati con il processo primario. La lingua materna non è quindi un vestito da togliere e abbandonare in un canto per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma.

A proposito delle esperienze di plurilinguismo vissute nell'infanzia, nel testo già citato *La Babele dell'inconscio* (J.Amati Mehler *et al.*, 2003) alcuni protagonisti di vicende di migrazione ed esilio danno una lettura diversa. Per alcuni, come Tzvetan Todorov, la condizione di bilinguismo imposto dall'esodo è causa della scissione del loro mondo interno. «Cambiando lingua», scrive, «mi sono sentito cambiare di interlocutore immaginario. Era impossibile fare di queste due metà un tutto: o era l'una, o era l'altra» (cit. in J. Amati Mehler, 2003: 81). Il suo vissuto è dunque che questi due mondi linguistici (del bulgaro, la sua lingua materna e del francese, lingua del Paese nel quale si è trasferito in giovane età) potessero alternarsi, ma non combinarsi. Anche per Julia Kristeva, la migrazione, che ha comportato la perdita della frequentazione quotidiana della lingua materna ma anche dei legami e dei luoghi familiari, è la causa di una sorta di silenzio, che nasce dalla percezione del venir meno del nucleo autentico di sé. Scrive:

> Non parlare la propria lingua materna. Abitare sonorità, logiche separate dalla memoria notturna del corpo, dal sonno agrodolce dell'infanzia. Portare dentro di sé come una cripta segreta o come un bambino handicappato – amato e inutile – quel linguaggio di un tempo che sbiadisce e non si decide a lasciarvi mai. Vi perfezionate in un altro strumento, come ci si esprime con l'algebra o il violino. Potete divenire virtuosi in quel nuovo artificio che vi procura del resto un nuovo corpo, altrettanto artificiale, sublimato – alcuni dicono sublime. Avete l'impressione che la nuova lingua sia la vostra resurrezione: nuova pelle, nuovo sesso. Ma l'illusione si squarcia quando vi riascoltate, su un nastro registrato per esempio, e la melodia della vostra voce vi ritorna bizzarra, da nessuna parte, più vicina al borbottio di un tempo che al codice di oggi. Così, fra due lingue, il vostro elemento è il silenzio (cit. in J. Amati Mehler *et al.*, 2003: 336).

Per altri invece, la situazione di bilinguismo è ancorata all'universalità dei significanti e produce il desiderio di integrare in maniera creativa e singolare le due aree di esperienze e di riferimenti. Il linguaggio allora, oltre a essere veicolo di espressione e comunicazione, diventa anche gioco e piacere: il piacere di produrre suoni, il gusto di usare le parole in modi inediti, l'eccitante avventura dell'invenzione linguistica. A questo proposito nel testo *La Babele dell'inconscio* viene citato un frammento tratto da *Le Fànfole* di Fosco Maraini, che rende in maniera efficace la potenzialità creativa della situazione plurilingue.

> [...] Nel caso mio il fatto d'esser cresciuto parlando lingue diverse e d'averne poi imparate delle altre, di cui alcune peregrine assai, mi ha reso cosciente fin da piccolo della parola come oggetto, cosa, fastello di suoni, polline di sogni. La parola era un giocattolo, un fuoco d'artificio, un telescopio con trappole. La parola poteva venir rigirata, rivoltata come un guanto, annodata come uno spago e ne venivano fuori sempre nuvolette nuove, altri sorprendenti gingilli. Quelle d'una lingua scivolavano in quell'altra. Piano piano imparai ad amare le parole col gusto che il musicista ha per i suoni e i timbri, il pittore per i colori e gli impasti, lo scultore per la forma e la pelle della materia; ma in più c'era tutta l'infinita ricchezza semantica, il mondo sconfinato dei pensieri e de sentimenti che le parole risvegliano e mettono in moto, che sono capaci d'evocare con precisione terribile o vaghezza dolcissima. La parola infine era un tesoro o una bomba. Ma soprattutto era una caramella, qualcosa da rigirare tra lingua e palato con voluttà, a lungo, estraendone fiumi di sapori e delizie (cit. in J. Amati Mehler *et al.*, 2003:190).

Perché questo possa avvenire, perché le parole della nuova lingua trovino posto accanto a quelle della lingua materna come nuovo "polline di sogni", sorprendenti colori e impasti, è necessario che il clima nel quale si sviluppa l'apprendimento della seconda

lingua sia di apertura, curiosità reciproca, riconoscimento di una storia che ha radici altrove e che ha sedimentato saperi, competenze, parole. Per fare in modo che la storia possa continuare e comporsi in un'identità complessa. Come scrive A. Maalouf (1999: 9)

> Un giovane nato in Francia da genitori algerini porta con sé due appartenenze evidenti e dovrebbe essere in grado di assumerle entrambe. Che si tratti di lingua, delle credenze, del modo di vivere, delle relazioni famigliari, dei gusti artistici o culinari, le influenze francesi, europee, occidentali si mescolano in lui a influenze arabe, berbere, africane, musulmane... Un'esperienza arricchente e feconda se il giovane si sente libero di viverla pienamente, se si sente incoraggiato ad assumere tutta la propria diversità; al contrario, il suo percorso può risultare traumatizzante se, ogni volta che si dichiara francese, certuni lo considerano come un traditore, addirittura un rinnegato e se, ogni volta che afferma i suoi legami con l'Algeria, la sua storia, la sua cultura, la sua religione, si trova esposto all'incomprensione, alla diffidenza o all'ostilità".

4. *Io ho tre anime*… Autobiografie linguistiche di scrittori migranti

La letteratura abbonda di esempi di scrittori che hanno scelto di esprimersi attraverso una lingua che non è quella materna. Per citarne solo alcuni: Nabokov, nato in Russia, scrive in inglese; Kafka si esprime tra il ceco e il tedesco; Conrad in polacco e in inglese; Canetti, tra il bulgaro e il tedesco. E più di recente: Hanif Kureishi; Tahar Ben Jelloun, Amintav Ghosh. A proposito della sua condizione plurilingue, quest'ultimo scrive: «Io penso alla cucina in bengalese, ai trasporti in hindi, alla scuola in inglese. È come se ogni lingua, da noi, si fosse appropriata di una fetta di vita» (cit. in J. Amati Mehler *et al.*, 2003: 221).

Amintav Gosh usa un inglese ricco e barocco, ma in altri scrittori bilingui/esolingui può accadere il contrario. La nuova lingua subisce un processo di deterritorializzazione, alchimia, tensione interna che si può esprimere in due modi, quello dell'aggiunta e quello della "sottrazione". Il primo modo tende ad arricchire la lingua adottiva, caricandola di immagini, artifici, metafore; il secondo tende, al contrario, a "scarnificarla", rendendola più essenziale e sobria. Alcuni "scrittori migranti" si esprimono per accumulo e stratificazione di significati, rimandi, evocazioni; in altri, l'incessante traduzione interiore porta piuttosto alla semplicità e al rigore. Barocca o essenziale, la scrittura nella nuova lingua accoglie sempre un nucleo di materia primordiale e pre-logica, esprime emozioni e pulsioni, avvicinamenti e rifiuti.

Nelle storie linguistiche dei giovani di seconda generazione, nati in Italia o arrivati qui durante l'infanzia, si colgono i passaggi e le perdite, le riconquiste e le ricomposizioni. In quasi tutte le biografie, vi è un momento/un episodio che ha provocato l'allontanamento dalla propria lingua madre e suscitato un vissuto di vergogna. Si dimentica il codice materno per essere accettati, sentirsi come gli altri, appartenere al luogo di accoglienza. Solo più tardi, quando la seconda lingua è stata interiorizzata e ha occupato gran parte dello spazio comunicativo quotidiano, inizia per molti un processo di curiosità e di ricomposizione. Attraverso la scrittura possono allora venire a galla parti di sé che si credevano rimosse e dimenticate e si illuminano aspetti che prima erano in ombra. Jorge Canifa, un giovane capoverdiano, arrivato in Italia a sei anni e mezzo, così parla delle sue tre anime/lingue:

> Io di anime ne ho tre: la bianca, la nera, la grigia. Quando stavo a scuola, quella che predominava era la mia anima bianca. Scrivevo racconti legati alla storia del Bel Paese. La mia era un'esigenza forte di affermare il mio io. Un gioco

> con me stesso o forse contro me stesso. Questa ricerca dell'anima bianca poi ha ceduto il posto alla scoperta dell'anima nera, delle mie isole, della mia Capo Verde. Con il tempo ho capito che in me dominava il grigio... sì, la mia anima è anche grigia... Per me il grigio è vita: è l'incontro del bianco con il nero, è la fusione, la via di mezzo, comprende tutto (cit. in Mubiayi, Scego, 2007: 39).

Anche Nima Sharmahd, italo-iraniana che vive in Italia dall'età di tre mesi, usa l'immagine dell'anima per evocare la sua polifonia: il *farsi* è la lingua dell'anima per la madre, mentre l'italiano è la lingua che altre "anime" e relazioni le hanno regalato e trasmesso.

> Mia mamma mi aveva sempre parlato in *farsi*, fin dall'inizio. Quando avevo circa due anni e mezzo, presa dall'ansia che potessi trovarmi in difficoltà nel comunicare con gli altri bambini a scuola, cominciò a usare l'italiano. Per poco, però. Perché il suo italiano non era perfetto, non era la lingua del cuore. E quindi non mi arrivava. Non mi toccava. Smise di farlo quando si rese conto che di fronte alle sue arrabbiature a me veniva da ridere. Se si arrabbiava in *farsi* non ridevo proprio per niente. Così riprese a parlarmi nella lingua della sua anima. L'italiano l'avrei imparato dall'anima di qualcun altro. E così è stato (Sharmahd, 2011: 61).

Anche l'autobiografia di Igiaba Scego è segnata da una forma precoce di "bilinguismo sottrattivo" e da un tempo di successiva afasia, causati dalla vergogna e dal desiderio di essere come gli altri: a cinque anni, "nasconde" il somalo, la sua lingua madre, lo mette da parte per poter essere accolta, per essere amata. Racconta:

> Avevo constatato che la pelle nera non si poteva cancellare, quella me la dovevo tenere. Ma almeno sulla lingua potevo lavorarci. Avevo cinque anni. Non ero ancora un'africana orgogliosa della sue pelle nera. Non avevo ancora letto Malcom X. Quindi decisi di non parlare più il somalo. Volevo integrarmi a tutti i costi, uniformarmi alla massa. E la mia massa di allora era tutta bianca come la neve. Non parlare la mia lingua madre divenne il mio modo bislacco di dire "amatemi". Invece non mi amava nessuno (Scego, 2010: 150).

Ma la perdita della lingua madre provoca alla bambina una forma di afasia: non parla più in somalo, ma neppure in italiano. Saranno le storie di qui e d'altrove, i racconti e le leggende che riguardano la Somalia e l'Africa, insieme all'autorizzazione a parlarne in classe ai compagni e ad avere "due lingue madri", a sbloccare finalmente la comunicazione e a sciogliere la lingua:

> Mia madre andò a lamentarsi con la maestra. Le spiegò che era la paura a bloccarmi la lingua. Da allora la maestra cambiò radicalmente nei miei confronti. Mi ricordo che un giorno mi chiamò a sé e mi spiegò che in un cassetto erano raccolte delle storie magiche. Però per prenderle dovevo promettere che per ogni storia le avrei regalato una parola in più in classe… Promisi alla maestra tutte le parole del mondo. E piano piano, storia dopo storia, la mia lingua si scioglieva…. Ora posso dire di avere due lingue madri che mi amano in ugual misura. Grazie alla parola sono quella che sono (Scego, 2010: 156).

5. MADRI E LINGUE MADRI

La testimonianza di Jhumpa Lahiri, scrittrice americana di origine indiana, descrive il suo plurilinguismo "imperfetto" come un triangolo con una base più solida, stabile e fissa (l'inglese) e due lati più deboli, meno marcati e indistinti: il bengalese, che rappresenta il passato, l'origine e l'eredità e l'italiano, che è il desiderio, il traguardo e forse il futuro. Scrive:

> Il primo idioma della mia vita è stato il bengalese, tramandato dai miei genitori a me. Per quattro anni, finché non sono andata a scuola in America, è stata la mia lingua principale, in cui mi sono sentita a mio agio, anche se sono nata e cresciuta in Paesi in cui mi circondava un'altra lingua: l'inglese. Il mio primo incontro con l'inglese è stato duro, sgradevole: quando sono stata mandata all'asilo sono rimasta traumatizzata: mi era difficile fidarmi delle maestre e fare amicizie, perché dovevo esprimermi in una lingua che non parlavo, che conoscevo a malapena, che mi sembrava estranea. Volevo soltanto tornare a casa, alla lingua in cui ero conosciuta, ero amata. Qualche anno dopo, però, il bengalese ha fatto un passo indietro, quando sono diventata una lettrice. Avevo sei o sette anni. Da allora la mia lingua madre non è più stata capace, da sola, di crescermi. In un certo senso è morta. È arrivato l'inglese, una matrigna. Sono diventata una lettrice appassionata per conoscere la matrigna, per decifrarla, per soddisfarla. Eppure la lingua madre rimaneva un fantasma esigente, ancora presente. I miei genitori volevano che parlassi soltanto il bengalese con loro e con tutti i loro amici. La parte di me che parlava inglese, che andava a scuola, che leggeva e scriveva, era un'altra persona. Non riuscivo a identificarmi con nessuna delle due (Lahiri, 2015: 109-110).

I racconti autobiografici di molti scrittori bilingui/plurilingui descrivono tappe e ricorrenze comuni a quelle di molti bambini e ragazzi della migrazione. A casa, sono esposti fin dalla nascita alla lingua madre, lingua che avvolge, sussurra, consola, colora il quotidiano. Lingua che non si parla, ma che "scorre come il latte materno", per citare la metafora usata da Aharon Appelfeld. Al momento dell'ingresso a scuola, la lingua materna scompare, diventa muta e clandestina, priva di valore nella comunicazione con i compagni e con gli adulti. Una lingua da nascondere, di cui vergognarsi perché connota una diversità – e a volte un vero e proprio stigma – difficili da portare. Giorno dopo giorno la seconda lingua occupa gran parte dello spazio comunicativo del quotidiano, dà parole e vivifica le relazioni, è colonna sonora del gioco, dell'apprendimento, delle amicizie. Più tardi, tuttavia la lingua madre può riemergere, portare a galla ricordi ed emozioni e ricollocarsi accanto alle parole del nuovo idioma.

Queste stesse tappe e vicende linguistiche (dalla lingua madre alla seconda lingua e poi verso un cammino di ricomposizione) sono descritte in maniera sapiente ed efficace nel libro *La lingua di Ana* di Elvira Mujčić. Ana, un'adolescente moldava, le percorre dal momento del suo arrivo in Italia: al silenzio iniziale segue l'appropriazione delle prime parole; si consolida poi l'apprendimento di e attraverso l'italiano, mentre avviene la perdita progressiva della lingua madre e la rinascita nella seconda lingua:

> Parlando sempre in italiano e riducendo i miei discorsi in moldavo alle solite telefonate con le nonne e il papà, quando mi mettevo a pensarne uno più articolato, le parole non mi venivano. Le sapevo, sapevo di saperle, erano lì, nella testa, c'erano state fino a poco tempo prima e non potevano andarsene… Iniziavo a pensare qualcosa in moldavo, ma poi, non so come, s'intrufolavano le parole italiane e non c'era verso di scacciarle, anzi mi

> sembravano una salvezza in quel vuoto lasciato dalla mia lingua madre (Mujčić, 2012: 87-88).

Ma un giorno, grazie a un piccolo incidente lungo il cammino da casa a scuola, la ricomparsa improvvisa e imprevista sulla scena quotidiana della lingua moldava scatena emozioni e ricordi del suo mondo perduto. E da lì inizia un cammino di ricomposizione:

> Un giorno passando di corsa di lì, inciampai e caddi a terra. Mentre cercavo di rimettermi in piedi, una signora s'alzò dalla panchina dov'era seduta, mi si avvicinò e disse: -*Viata mea*, hai fatto male? Quelle parole mi parve arrivassero da molto lontano. Era come se fossero rimaste impigliate tra le ragnatele del mio animo e quella signora, pronunciandole, le avesse liberate. Quella breve espressione mi punse, provocando un misto di dolore e gioia. … La signora mi guardò preoccupata e chiese: -Tu fatto male a gamba? Annuii anche se non era vero. Del resto cosa potevo dirle? Che piangevo perché mi aveva chiamato *Viata mea?* …Avrei potuto cercare di dirle che per un attimo mi aveva fatto sentire a casa e, contemporaneamente mi aveva ricordato che non c'ero più. Avrei potuto dirle che *viata mea* oppure *puiul meo* erano due delle mille espressioni del mio mondo perduto. Anche in italiano, ovviamente, c'erano espressioni del genere ma non avevano alcuna presa su di me. Le sentivo continuamente da tutti, per strada e a scuola tra le mie compagne: tutti si chiamavano *amore, tesoro*. Io le udivo queste parole ma non apparivano diverse da tavolo o sedia, erano vuote d'amore di tenerezza, di profondità." (Mujčić, 2012: 61-62).

6. Le lingue che ci portiamo dentro

Chi ha vissuto la migrazione trova nella possibilità di raccontare e raccontarsi nella lingua di adozione e di condividere la propria autobiografia linguistica un modo attraverso il quale sviluppare quella che con Foucault potremmo definire "cura di sé". Attraverso l'apertura del presente sul "prima", su altre storie, lingue, alfabeti si esprime spesso una richiesta ripetuta di riconoscimento e legittimità. E in questo modo, il disvelamento della propria storia linguistica risponde a profonde esigenze interne e si colloca su dimensioni diverse. Grazie ad esso, si può legittimare la propria origine ed evocare il passato e l'altrove, in un processo di ricomposizione delle parti di sé che continuerà per tutta la vita (*dimensione autobiografica*). Parlando di sé, si depositano nelle parole i vissuti di dolore e perdita, ma anche di ricominciamento e rinascita, che sono propri e di altri simili (*dimensione psicosociale e affettiva*). Attraverso un'autoriflessione sulle parole che ci abitano, si può dare forma ai processi di integrazione e di nuova cittadinanza che non negano la memoria e la storia personale (*dimensione dell'appartenenza*). Le lingue in contatto consentono inoltre di inventare e di creare, vivificando immagini e rivedendo metafore e consentono di essere "più liberi", di trasgredire norme, riferimenti e regole più rigidi (*dimensione creativa*). A volte si può dire e scrivere in italiano ciò che non si potrebbe/vorrebbe dire/scrivere nella propria lingua d'origine.

E le lingue – ereditate o apprese; nascoste o riemerse; del cuore o della testa – possono finalmente convivere in pace e dare più parole al mondo.

> Ormai penso in italiano e pure i sogni li faccio quasi sempre in questa mia nuova lingua. Non è più un mero esercizio, ma la sento, arriva in profondità e dice qualcosa di me, mi comprende e mi contiene. È acquisita, ma è diventata parte di me. Non sarà mai la stessa cosa del moldavo. E come potrebbe esserlo? Il moldavo è la mia lingua madre e non può essere sostituita,

> anche se ormai parlo meglio l'italiano, ma non è una questione di conoscenza. Non importa come parlo il moldavo, ciò che conta è quello che provo quando ritorno "a casa" e vado a fare la spesa e la signora del negozietto mi dice: - *Viata mea*, cosa ti do? Quel *viata mea* non è solo lingua madre, bensì è la madre, l'utero accogliente al quale appartengo visceralmente, nonostante tutto (Mujčić, 2012: 167).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (2003 n.e.), *La Babele dell'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano.

Anzieu D. (1987)*, L'Io-pelle*, Borla, Roma.

Favaro G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo.

Favaro G. (2017), "La lingua filiale. Repertori linguistici di adulti e bambini «nuovi italiani»", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, I Quaderni del GISCEL, Aracne, Roma.

Kristeva J, (1990), *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano.

Lahiri J. (2015), *In altre parole*, Guanda, Milano.

Maalouf A. (1998), *L'identità*, Bompiani, Milano.

Mubiayi I., Scego I. (a cura di) (2007), *Quando nasci è una roulette*. G*iovani figli di migranti si raccontano*, Terre di Mezzo, Milano

Mujčić E. (2012), *La storia di Ana. Chi sei quando perdi radici e parole?*, Infinito edizioni, Roma.

Scego I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.

Sharmahd N. (2011), *Un'italiana non italiana*, Gingko Edizioni, Bologna.

FROM PLURILINGUAL TEACHING TO PLURILINGUAL EXAMINATION

Isabella Gruber and the Austrian CEBS-Team[1]

1. PLURILINGUALISM – MISSION AND CHALLENGE[2]

The development, support and recognition of plurilingual competence, in other words a person´s ability to perform successfully in a plurilingual setting, goes hand in hand with the development of "Project Europe". As early as March of 2002, at the meeting in Barcelona[3], the heads of governments in the European Union demanded school curricula to contain the instruction of at least two foreign languages. Ever since, the European Commission has been supporting individual plurilingualism with the aim that all European citizens, in addition to their mother tongue, also have practical knowledge in at least two other (foreign) languages[4]. For example we can consider the combination of Italian and English as plurilingual competence of two foreign languages.

In view of the realities of globalization, *being* plurilingual – both as an educational objective as well as a life-long learning goal – means recognizing that the total is infinitely larger than the sum of its components.

Language itself helps us to understand that. Being plurilingual means so much more than being in command of a cumulative collection of different language competences. It includes rather, a conscious attitude and comportment towards oneself and towards the identities influenced by cultural, social, economic and, last but not least, language factors, which surround and accompany this self.

2. BEING PLURILINGUAL

Being plurilingual is not a definition in itself, but rather defines and manifests itself in its application, in abilities and in action. It is therefore never a static process but always a dynamic one, expressing itself in conscious self-awareness of being a life-long learner.

Being plurilingual means

- being curious and "capable of" learning. It empowers one to approach people and situations that are unfamiliar and, while doing so, develop understanding and respect;
- being humble and "capable of" reflecting. It protects the learner from arrogance and self-importance since the limits of one's own competence are rarely as obvious as in a plurilingual context;

[1] Ute Atzlesberger, Irmgard Greinix, Thomas Ladstätter, Franz Mittendorfer, Gerda Piribauer , Helmut Renner, Belinda Steinhuber, Isolde Tauschitz.
[2] Franz Mittendorfer, April 2015.
[3] Europäischer Rat (Barcelona), 15. und 16. März 2002, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Teil I, 43.1.
[4] KOM (2003) 449: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004. 2006. KOM (1995) 590: Weißbuch "Lehren und Lernen".

- being self-determined and "capable of" actively and responsibly participating in current processes which are shaping communities and economies. Having access to a variety of sources of information leads to detailed viewpoints and lateral thinking.
- being mobile and "capable of" thinking creatively. Mental and physical flexibility protect me from isolation and are important factors in the development of individual quality of life and work.

Plurilinguallism leads to an individual´s, and ultimately, to a society's exceptional quality of being. Everyone who takes on the responsibility for education is also responsible for the development and growth of this quality.

We have always, at least in schools, taught languages "side by side", and for the most part, kept each language in a separate mental compartment. Therefore, it is not always easy for us to simply press a button and switch languages when called for. It is almost as if we first needed to "activate a different (school) subject" before being able to switch languages.

As early as 1979, in his book, "Die Mehrsprachigkeit des Menschen,"[5] Mario Wandruszka made a clear distinction between "internal plurilingualism" (the ability to use language variants in one's mother tongue) and "external plurilingualism" (the ability of learning and using knowledge of other languages and cultures). He recognized both as a natural predisposition of an individual – a predisposition, however, which needs to be developed and maintained.

3. BILINGUALISM, PLURILINGUALISM, MULTILINGUALISM

For about two decades now, Europe has shown very clearly that it is in favour of bilingual or plurilingual education and the instruction of non-linguistic subjects in a foreign language (CLIL programme).

3.1. *What is bilingualism?*

Briefly, bilingualism is the practice of two languages. For example, a person who speaks French as a mother tongue and a second language in their daily life, depending with whom and under what circumstances.

3.2. *What is plurilingualism?*

It includes individuals who communicate in different languages for different activities: for example, a Greek who would speak French in his professional life, Greek in his family (which is defined as "internal linguistic plurality"), and Italian in his social life because he lives in Italy.

3.3. *What is multilingualism?*

Multilingualism is when several languages coexist within one society. Individuals speak a language and live alongside other individuals whose language they do not know. For

[5] Piper Verlag, München, 1979; siehe auch: Bausch K-R., Königs F. G., Krumm H-J., *Mehrsprachigkeit im Fokus, Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, Narr Francke Attempto, Tübingen, 2004.

example, Armenians and Swedes living in France[6].

Figure 1. *Example of plurilingual assessments: English & French for German speaking Austrian students*

4. Plurilingual exams – reasons and rationale

- Plurilingualism is part of the European identity.
- A plurilingual exam documents and shows respect for diversity.
- It implements the goals of Agenda 2020 of the European Commission.
- Successful completion of a plurilingual exam documents proof of acquired competences.
- A plurilingual exam opens up new opportunities. New types of exams, with a clear view of the learners' individual profiles, can be offered.
- Individual portfolios can be developed.
- A plurilingual exam is an additional offer for learners who are interested and/or talented in languages.
- Successful completion of a plurilingual exam increases opportunities on the job market due to the upgrading and expansion of the learner's individual portfolio.
- The introduction of plurilingual exams in schools contributes to cross- curriculum teaching of subjects which, until now, have been taught separately.

5. The distinguishing characteristics of plurilingual communication

«Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite

[6] http://www.atenao.com/blog/actualites/bilinguisme-multilinguisme-plurilinguisme/.

competence on which the user may draw»[7].

Plurilingual communication takes place when interlocutors with different linguistic and cultural identities meet in a given situation and desire to communicate in order to exchange information.

Plurilingual communication is characterized by the following features:

- Communication occurs not in one single language but rather in a combination of languages (polyglot dialogue)[8].
- The languages are not opposed but rather complementary.
- Several languages are used in order to make information available and to exchange information; this requires (code) switching among the languages.
- All participants must accommodate to numerous interlocutors with different linguistic and cultural identities.
- In addition to language competence, social, intercultural and emotional competence is of vital importance for successful communication.
- The participants play a bridging role in many respects.
- The decision of the participants to use their various languages instead of a "lingua franca" is either a necessity or a conscious choice in order to express appreciation for cultural and linguistic diversity.
- Plurilingual communication demands flexibility and sensibility regarding language, sensitive issues and behaviour.
- One aspect of plurilingual communication is the act of mediating between interlocutors[9].
- In all plurilingual communicative situations it is even more vital than usual to confirm understanding by using a "comprehension check".

6. Exam format and specifications

The plurilingual oral exam consists of a monologue and an interactive task, which simulates a polyglot dialogue. In both parts of the exam several languages are used, all of which are characterized by elements of mediation and code-switching[10].

CRITERIA	DESCRIPTION
General Goal	To determine whether the candidate has plurilingual oral competency, whereby the proficiency of the candidate in English and in the second foreign language must be at Level B2 and Level B1 (according to CEFR) respectively.
Specific Goals The candidate:	1. Shows plurilingual competence and can interact flexibly and in a goal-oriented manner in a given context. 2. Demonstrates competence in both general language and professional language use. Depending on the situation, the candidate can alternate spontaneously between (foreign)

[7] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR), § 8.1, p. 168.
[8] See glossary at the end of this article.
[9] CEFR, § 4.4.4, p. 87. See glossary at the end of this article.
[10] See glossary at the end of this article.

	languages (language switching); the candidate can switch languages on his/her own initiative when it appears logical and sensible in a given situation. 3. Is aware of similarities and differences between the cultures and is capable of intercultural communication in both personal and professional domains. 4. Can act as an intermediary to facilitate communication between interlocutors who are unable to understand each other directly[11]. 5. Ensures that all interlocutors are included in the conversation and receive the desired information. 6. Demonstrates intercultural sensitivity and can react appropriately to the interlocutors, both verbally and non-verbally. 7. Can successfully select and use communication strategies in order to reach a goal in a given situation. 8. Can use strategies to compensate linguistic deficiencies and to ensure successful communication. 9. Can carry on a conversation spontaneously in both languages (at a high degree of fluency in English) about a variety of familiar topics, of general, professional or of personal interest, during which he/she expresses opinions, feelings (emotions), plans and desires. 10. Can give accounts of personal events and experiences in both languages, describing feelings and reactions, in English in detail and at a high degree of fluency. 11. Can converse spontaneously and with some confidence in both languages on familiar routine, in English clearly and in detail, so that interaction is possible without imposing a strain on either of the participating parties. 12. Can recognize problems in general and in professional situations, develop solutions and choose appropriate courses of action. 13. Can discuss the advantages and disadvantage of various options in both languages, can state or defend his/her personal viewpoint, make suggestions and in English, is able to discuss and evaluate these. 14. Can, in both languages, invite others to express their opinions and can then briefly comment on these points of view. 15. Can explain, in both languages, where the problem lies and can discuss further action and compare and contrast alternative solutions. 16. Can, in both languages, present a topic (i.e. presentation) clearly enough to be followed without difficulty most of the time. The candidate can highlight the most important points and following the presentation he/she can answer a series of follow-up questions spontaneously, might, however, in the second language, need to ask for repetition, should the speech be too rapid.

[11] Lenz P., Berthele R, *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg 2010: 21. See glossary at the end of this article.

	17. Can, in both languages, give a short speech and make announcements in a personal or professional context (i.e. welcoming visitors, outlining the programme). 18. Can, in both languages, pass on information, reliably and in detail, provided that he/she is familiar with the topic and that the input is expressed clearly and in well- structured language. 19. Can use and/or summarize information from different sources in order to fulfil a particular task. 20. Can, as a member of a team, take on responsibility and contribute constructively to a common solution.
Situation in the target languages at the time of testing	The school leaving exam is taken at Vocational Colleges at the end of upper secondary education. Successful completion of the leaving exams grants both professional job qualifications as stated in the valid national curriculum of Austria as well as entrance qualifications for tertiary educational institutions (i.e. colleges, universities).
Description of the candidate	The candidate is 18-21 years of age at the time of his/her A-level oral leaving exams. German is L1 for the majority of candidates and for those candidates whose mother tongue is not German, German is then L2.
Level of the exam	The candidate is expected to show competence at Level B2 in English and at Level B1 in the second or additional foreign language.
Specifications	The exam paper consists of a sustained monologue task and an interactive polyglot dialogue, both of which are set in an area of language use which has been selected from a pool of established domains. It is recommended to begin with domains and situations of Level B1 and make any necessary adjustments for English. The topic categories are a pool of topics decided upon by the foreign language teachers of the school.
Authenticity	The test paper should mirror situations of personal and professional life in which both the target languages and the language of instruction are needed. The given situations should be realistic and should correspond to the candidates' fields of experience.
Type of discourse	The following types of discourse are to be expected in the plurilingual oral exam: - arguing, describing, reporting, citing examples and explaining, illustrating and/or recounting of examples; - expressing feelings and reactions; - drawing comparisons and comparing different points of view; - illustrating advantages and disadvantages of different options; - testing, confirming and passing on of information; - commenting; - expressing and justifying a point of view; - expressing and defending a personal opinion; - making suggestions and, in English, discussing and justifying the suggestions; - describing intentions, desires and hopes; - summarizing.

Content of the tasks	The content of the given tasks can be both concrete and abstract.
Test format	The exam paper consists of a sustained monologue task and an interactive polyglot dialogue task. Each task has clear instructions given by operational verbs. The test paper also contains input or impulses. Both tasks of the test paper, (monologue and dialogue), are always embedded in a given situational context.
Instructions	Instructions should be given in the curriculum language (i.e. German in Austria) using function verbs. Each sub point of the individual tasks must be addressed.
Instructions for the examiners	The examiners converse at the language level which corresponds to the candidate's level of receptive competence. They follow the guidelines regarding the conducting of the exam (see pt. 5.5 guidelines for examiners).
Assessor	As there are two examiners during the plurilingual exams, no additional assessor is necessary.
Weighting	Both tasks (monologue and dialogue) are to be evaluated equally as each task is equivalent in value.
Length of exam	According to official exam regulations in Austria, the exam is to last between 10 and 20 minutes. The recommendation of exam length lies at 12-15 minutes, whereby 4-5 minutes should be allotted for the monologue (including introduction and follow-up questions) and 8-10 minutes for the dialogue.
Preparation time	According to official exam regulations in Austria, a candidate has 20 minutes minimum preparation time. The recommendation lies at 30 minutes.
Assessment criteria	There is one common assessment grid for both examiners.
Implementation of the exam	Both examiners are present during the exam. It is recommended that assessment immediately follow the exam whereby time for joint consultation must be allotted.
Aids	Dictionaries (online or in book form) provided by the school may be used during preparation time.

7. Developing competence oriented plurilingual tasks

It is recommended to use topics for Level B1 and then, if needed, adjust the contents for English. Using this recommendation and taking the specifications of the plurilingual exam (pt. 3.1) into consideration, concrete support for the implementation of these principles will now be outlined.

7.1. *Speaking tasks*

The exam papers testing plurilingual oral competency consist of two separate and independent speaking tasks: a sustained monologue speaking task and an interactive dialogue speaking task.

A – monologueue	**B – dialogue**
Using the input or impulse provided in the test paper, the candidate is expected to give a well-structured and coherent **presentation** in both foreign languages, during which he/she should address the audience defined in the task.	Using the input or impulse provided in the test paper, the candidate is expected to conduct a conversation with two interlocutors with different linguistic identities. During this interactive dialogue, the candidate should fulfil the set task, act as an intermediary between the interlocutors to ensure the successful exchange of thoughts and ideas and lastly, to actively lead the conversation in the desired direction.

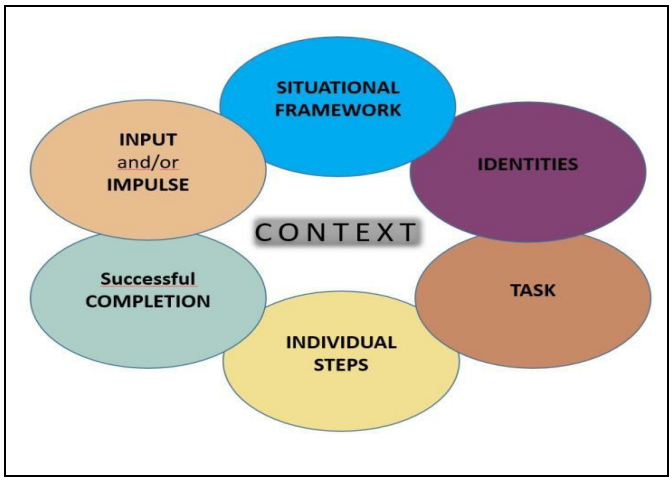
Both the monologue as well as the dialogue are characterized by various fundamental elements. Both tasks of the plurilingual oral exam paper must be embedded in a given **context**.

7.2. *Exam context*

This exam context is defined in short and precise words and specifies:

- the situational framework;
- the identities of the candidate and the audience/interlocutors;
- the task as such;
- the individual steps of the task;
- the successful completion.

In addition, each of the two tasks must contain an "input" and/or "impulse" (see glossary).



Situational framework:	This sets the location (i.e. home or abroad), the physical environment (i.e. host family, canteen, educational institution, company/department, exhibition, airport) and the reason for the conversation. If it is possible and makes sense, then the setting should be the same for both parts of the exam. The framework should be set in a manner which allows, as far as possible, natural plurilingual communication.
Identities:	While describing the identity of the candidate, attention needs to be paid that his/her position corresponds to his/her life experience. Although the candidate assumes a certain position and carries out a particular function for the purposes of the exam, he/she still always remains himself/herself. The allocation of roles and identities is based on a genuine sense of reality. If, for instance, the task requires candidates to interact with teachers or superiors, they will **not** be asked to adopt the role of buddy or best friend. The candidate assumes the same position in both the monologue and the dialogue.
Task and steps of the task	The task must be divided into (interactive) steps. The individual steps are introduced by using operational verbs. An interactive introductory phase (introducing oneself, small talk) before beginning the monologue is possible. Should an introductory phase be expected, the candidate must be informed about this in the task. The exam paper itself should be written in the language of instruction (in Austria, German) so that it is not necessary to take into account the different levels of the two foreign languages. It is recommended to use three operational verbs for the monologue task, where it can make sense to use only two in the dialog task, one of which to be accompanied by sub points.
Goal or objective:	The goal or objective of the conversation must be clearly recognizable. The primary goal is successful communication among the interlocutors.
Input/Impulse:	The input or impulse is a necessary element of the test paper, not a simple decorative add-on. Furthermore, the way the input or impulse is to be used must clearly stated in each task. This additional exam material should predominantly be in the curriculum language (in Italy, Italian if it is not acquired as foreign language)…, although depending on the situational framework, some elements of the input or impulse might also be taken from foreign language sources.

When using a foreign language text as input, the following should be taken into consideration:

- The degree of difficulty of the text must not exceed the level of the exam.
- The text should be as short as possible, so that the candidate is not tempted to use text passages verbatim.
- The text should be authentic but should not contain language mistakes which could influence text comprehension; if there are language mistakes in the original text, these should be corrected.

Longer texts as input should only be used if the set task demands that these texts be skimmed, and information be selected.

When developing the exam paper attention should be paid to the following points:

- The monologue and the dialogue should cover different aspects of the same topic.
- If possible, the function verbs used in the first part of the exam should be different to those used in the second part, if possible.
- Various test papers developed by the teachers should be comparable regarding the demands and the time allotted for the processing of the input.

7.3. *Exemplary task settings*[12]

	SITUATION	POSSIBLE DETAILS
1	Internship in the press department of a non-profit organisation. Visit from foreign delegates of the organisation´s international network	Introduction. Presentation of the organisation's fields and types of activity. Discussion about future common activities/projects/or areas of co-operation.
2	Employment in a firm. Visit of foreign business partners.	Small Talk. Presentation of a new product. Discussion about a marketing concept for the two countries which the interlocutors represent.
3	Employment in a firm. Visit of foreign business partners. Business lunch/dinner.	Small Talk. Explanation of Italian specialities. Conversation about eating habits and a healthy lifestyle
4	Employment at the Austrian National Tourist Board. Visit of foreign partners.	Presentation of new offers. Conversation about travelling habits in the target countries. Discussion about holiday possibilities in Austria for certain target groups.
5	Visit at a host family. Arrival of an English speaking flatmate who is not very proficient in the target language.	Conversation about cultural diversity, festivities. Comparing and contrasting clichés and reality. Relaying important information about the local language school, etc.
6	Employment at a radio station. Visit of foreign media representatives	Introduction of the radio station and its programmes. Conversation about the responsibilities and the importance of various media for the youth. Discussion about possible success strategies for radio stations.

[12] Focusing on Austrian professionally oriented secondary schools.

7	International event. Planning meeting with partners from abroad.	Welcome address. Presentation of the concept/ of the planning to date. Conversation about open points, i.e. finances, needs of specific countries and offers. Planning of further steps.
8	International fair. Responsible for a stand at the fair. Contact with foreign visitors.	Presentation of the company and its products. Planning a visit at the company. Discussion about possible business contacts.
9	Project with foreign schools. Preparatory visit of the project partners.	Information about the state of affairs in Italy concerning the project topic. Conversation about the partners´ thematic focusses. Working out the common areas and the differences. Planning of further steps for the project.
10	Conclusion of an international project	Statement about the progress of the project in Italy. Planning of the closing event (where, who, with whom). Discussion about the possible expansion of the project.
11	Interview for a job placement in a plurilingual environment.	Personal introduction and information about education. Conversation about experience. Discussion about expectations.
12	Employment for an international business. Meeting with persons responsible for interns.	Statement about the work of the interns. Discussion about possible (financial) rewards in the different countries. Conversation about future opportunities.
13	Selection interview for an international flat sharing community (flat sharing casting) or joint search for possible living quarters.	Personal introduction and information about education. Thoughts/ideas about requirements for joint living quarters. Discussion about the expectations of joint responsibilities.
14	Organisation of a closing event at the end of an Erasmus+ programme	Presentation of the results of the programme. Discussion about the division of responsibilities, the planning, the venue, international buffet, possibility of (financial) sponsors…

8. THE PROCESS AND IMPLEMENTATION OF THE EXAM "PLURILINGUALISM"

8.1. *Exam participants*

There are three people participating in the exam:
2 teachers (examiners) and one candidate.

The candidate carries out the exam in both languages. Each of the teachers is the examiner for one of the two foreign languages. It is not necessary for the participating teachers to be proficient in or to be teaching the other foreign language.

8.2. *Choice of topic*

Out of a collection of sealed envelopes, each containing a different topic, the candidate picks **two** envelopes. After reading the contents of both envelopes, he/she chooses **one** of the topics and then receives the appropriate test paper from the examiner.

At this point, the preparation time for the exam begins.

8.3. *Preparation*

The candidate should use the recommended preparation time of 30 minutes to:

- familiarize himself/herself with the context of the exam;
- work out the most important information from the input / use the impulse to gather ideas and knowledge which are relevant to the task;
- plan the monologue (also in regards to sensible language switching, keeping in mind that he/she address both interlocutors);
- consider reactions to possible situations which might occur during the dialogue.

In order to give all candidates the same chances for successful completion of the exam, it should be ensured that each candidate has the same amount of preparation time.

Before beginning preparation, the examiners should remind the candidate that notes can be written down, but the candidate will not be permitted to read long written passages during the actual exam.

8.4. *Layout of the exam room*

The candidate can more easily adapt to the given exam setting if the setup of the furniture and the seating/standing arrangements of the candidate and examiners correspond to the context of the exam paper. For example, during a presentation it is advantageous if the student is standing and the examiners are sitting. It would also be possible to conduct the entire exam while standing, for example, around a high table.

8.5. *Instructions for the examiners*

The examiners should be familiar with the exam paper, should adapt to the given context of each exam and should attempt to create a positive atmosphere.

In order to obtain fair, valid and significant results in the assessment, it is necessary to give each candidate clear instructions.

The following recommendations could help in guaranteeing a standardized exam situation:

The *examiners* should:

- … introduce each exam consistently in the same foreign language (state topic and title or number of the exam paper);
- … make it possible for the candidate to lead the conversation according to the exam context and given task;
- … speak clearly and adjust their speed to the level of the exam;
- … remind the candidate, if necessary, that written notes may be used but must not simply be read off;
- … clearly distinguish between the monologue and the dialogue during the exam;
- … ensure that all points of the exam paper have been dealt with;
- … pay attention to time management;
- … keep eye contact with the candidate;
- … make sure that the candidate has ample opportunity to produce language independently;
- … ensure that the speaking time in each foreign languages is, as far as possible, equally divided;
- … react appropriately when there are comprehension difficulties;
- … not correct language mistakes,
- … avoid making any judgmental comments about the language performance of the candidate;
- … end the exam in a neutral manner.

Each candidate is unique and each course of conversation is an individual event. The fact that there are three interlocutors and two foreign languages involved causes additional challenges. Therefore it is necessary to adapt to each given exam setting accordingly. Both examiners not only have to follow the candidate´s contributions closely, they also need to actively take part in the conversation themselves and to show respect for all interlocutors. The examiners should avoid taking notes during the course of the exam unless these notes are important details of the conversation. In other words, the examiners should only be taking note of informational details that would also be written down in a natural setting (that is to say, a non-exam situation). These notes should only pertain to informational content of the conversation.
There must be ample time allotted for the assessment immediately following the exam.

8.6. *Sustained Monologueue Task*

Following a general introduction of the exam paper given by one of the examiners, the candidate can, depending on the task assignment, either begin the exam with an interactive introductory phase (personal introduction, small talk) or begin immediately with the monologue, during which the candidate should not be interrupted. At the conclusion of the monologue the teachers could ask follow-up questions in order to clarify certain

points, to gather missing information or to balance the speaking time in both foreign languages.

Should it be the case that the candidate has not touched upon all points in the task assignment but has clearly signalled that he/she has reached the end of the monologue, one of the examiners should give an impulse to encourage the candidate to continue speaking. The examiners should also supportively intervene if the candidate is obviously having difficulty continuing the monologue without aid. This assistance must be taken into consideration in the final assessment of the candidate.

8.7. *Interactive Dialogue Task*

The examiners guide the candidate from the monologue to the dialogue in accordance with the task context. The actual process of the dialogue depends greatly on the task setting.

The examiners can contribute significantly to the success of the dialogue if they:

- phrase their statements/questions in a manner applicable to the situation, thereby supporting the candidate in implementing the instructions;
- allow the candidate to lead the conversation;
- take the lead in conversation only if the candidate is obviously not able to do so himself/herself. This aid must be taken into consideration in the final assessment of the candidate;
- mention the sub points of the set task if the candidate does not touch on these ideas independently;
- initiate language switching when it appears natural or when the candidate is concentrating on only one of the two languages;
- interact with each other (although they do not speak the same language);
- show respect towards all interlocutors.

The conversation in the dialogue can be started or brought to an end either by the candidate or by the examiners. The exam itself is brought to a close by the examiners.

In order to familiarize the students with the unique demands of the exam subject "plurilingualism" the following hints for candidates (5.8) should have been raised, discussed and clarified at the latest, at the beginning of their final year.

8.8. *Information for the candidates (copy template)*

8.8.1. *Preparation time:*

You should use the recommended exam preparation time in order to:

- familiarize yourself with the context of the exam, analyse the **situational framework** of the two tasks involved in the exam, study the **identities** of the participating persons and exactly what their **tasks** are and what their needs and interests might be;

- work out the most important information from the input / use the impulse to gather knowledge and ideas which are relevant to the tasks you are expected to complete;
- plan the monologue (also in regards to sensible language switching, keeping in mind to address both interlocutors);
- prepare yourself for the situations in the dialogue and consider reactions to possible statements which might occur during the dialogue;
- take down notes where necessary;
- acquaint yourself with the time restrictions of each task.

Dictionaries will be at your disposal during the preparation time, however, due to time pressure, it is recommended that you use them sparingly

8.8.2. *Instructions for the exam situation (both for the monologue and for the dialogue):*

- React in accordance to the given context and, if possible, take the lead in the conversation after the examiners have officially introduced the exam.
- Be sure to demonstrate your competence in both languages.
- Speak loudly enough so that the entire exam board can hear and understand you.
- Attempt to switch from one foreign language to the other in a manner which is as natural as possible in order to address both interlocutors equally.
- At the end of the monologue be prepared to answer follow-up questions.
- Carry out your role as an intermediary; i.e. not only should you present your own ideas, but also make it possible for the two other interlocutors to exchange ideas among themselves.
- Make it possible for the two other interlocutors to interact with each other although they are not speaking the same language; i.e. pass along comments or observations.
- Remember that you may use the accompanying exam material and also your own handwritten notes, but be aware that you must not read out any passages.
- Take into consideration that you also have the possibility to end the conversation in a manner appropriate to the exam setting when you are of the opinion that you have fulfilled all aspects of the given task.

9. EVALUATION OF PERFORMANCE IN PLURILINGUAL EXAMS

As the plurilingual exams consist of a sustained monologue and an interactive dialogue, the candidates will demonstrate two different types of speech – from planned to spontaneous – each demanding varying competences.

In order to evaluate these competences, each examiner uses one assessment grid for both the monologue and for the dialogue. The candidate's performances in both parts of the exam and in each foreign language are taken equally into consideration for the final assessment.

Paramount for the assessment is the successful communication in a plurilingual context. This demands not only competences in the individual languages but, in addition, an overlapping repertoire of communicative competences, including not only communicative skills but also understanding and personal attributes which enable the candidate to act, in a plurilingual context, as a successful interface between other users of language who are monolingual.

The following criteria must be taken into consideration for the final assessment:

- **Task achievement.**
- **Language switch and interaction.**
- **Range and accuracy of spoken language.**

The two examiners have one vote and therefore must agree on a common final mark following the exam.

9.1. *Structure of the assessment grid and instructions for use*

Evaluation is based on a special criteria-oriented assessment grid which has been developed in the spirit of the CEFR.

Only one assessment grid is used because:

- there is no assessor in a plurilingual exam;
- the main criterion of the exam is whether the candidate can master a given situation in both languages and not whether the candidate has attained level B2 or B1 in an individual language;
- experience shows that in plurilingual exams there can be an approximation of the levels when using two languages.

The grid describes the above mentioned evaluation criteria, all of which are independent of each other but of equal value. All of the criteria must be applied to the entire performance and the monologue and the dialogue are evaluated together to give one final mark. The columns for monologue and dialogue enable the examiner to check off impressions during the exam.

The grid consists of eleven levels (bands) just as the assessment grid in the monolingual foreign language exams of the Austrian Matura (school leaving exam). Band six describes a performance which fulfils the minimum expectations for a particular criterion and therefore is considered to be a successful pass.

The grid mainly contains descriptors which are relevant to plurilingual communication. The descriptors describe the most important characteristics of each criterion.

The assessment is based on an overall impression. Each examiner compares his / her impressions of the performance with the description of the levels and chooses the level which best corresponds to his/ her impression.

Once an exam has been completed, the examiners compare their evaluations in order to obtain a common proposal for the exam mark. Ultimately, a candidate is assessed according to which band best describes a candidate's overall performance, i.e. to which extent he/she meets the criteria in both languages, plus: to which extent the candidate actually fulfils his/her task as a mediator between languages and people.

An explanatory example:

A candidate performs exceptionally well in one language and is evaluated at band 10 by his / her examiner. The evaluation of the performance in the other language lies at band six.

It is not sufficient to merely add those two scores and divide them by two. Equal value is given to each of the three criteria (see above) and the candidate's performance is evaluated according to the corresponding descriptors.

9.2. *Explanation of the individual criteria*

Task fulfilment

The optimal fulfilment of the task means that each given point must be raised but not each aspect needs to be dealt with in both languages in the same amount of detail. Likewise, it is neither necessary nor does it always make sense to transfer all content information into both languages. It is important that the interlocutors get the attention and the information that they personally desire. This is not only true for facts but also for details concerning emotions, attitudes and opinions. The candidate is expected to show that he/she has understood the context /the situation and can adjust and react accordingly.

Language switch and interaction

The candidate should demonstrate that he / she is attuned to the needs of the interlocutors and

- can switch both spontaneously and flexibly between the two languages.
- can take the initiative and also lead the conversation.
- can address both interlocutors equally (i.e. he/she does not use one language predominantly over the other in the sustained monologue; asks, in the interactive dialogue, whether the interlocutor whose language is not being spoken, has any questions).
- can make it possible for the two other interlocutors to interact with each other by passing along comments or information.
- can act in a sensible and meaningful manner and react spontaneously.
- is aware of intercultural differences when necessary (i.e. varying manners of greeting).

Should the candidate spontaneously react to a question at first in the "wrong" language, but then correct himself/herself or if he/she/ uses words from the other language, this should not be counted against him/her as long as it only happens occasionally.

Spectrum and accuracy of spoken language

The criteria "spectrum" and "accuracy" have been grouped together in order to allot the proper amount of emphasis to the criteria of "task fulfilment" and "language switching and interaction".

When interpreting the descriptors attention is paid to the fact that the candidate's repertoire in structure and vocabulary is going to be different in each language (compare level B2 and B1).

The use of compensation strategies[13] (i.e. nonverbal communication, attempt at transferring words from one language to the other) is of particular importance in a plurilingual context.

In band 4 and less, no comments have been made as to the type of mistake, since the mistakes are so grave and so numerous that they strongly influence successful communication and or even, as in band 2, prevent it.

[13] See glossary at the end of the article.

10. ASSESSMENT GRID

	Task fulfilment (Relevancy, detail, accuracy, clarity, identification with the context/situation)	Monologue	Dialogue	**Language switching and interaction** (Flexibility, spontaneity, initiative, coherence and cohesion, accommodation to interlocutor, ability to mediate).	Monologue	Dialogue	**Range and grammatical accuracy of spoken language** (Appropriateness of vocabulary and structure in relation to context, task and topic; flexibility; frequency and communicative significance of mistakes in vocabulary, structure, pronunciation and intonation)	Monologue	Dialogue
10	(1) All aspects of the test paper are addressed and are persuasively/ strongly/convincingly executed. (2) Both interlocutors receive all the desired information. (3) Conduct continuously corresponds to the context/ situation			(1) Switches language on his/her own initiative when it appears logical and sensible in a given situation. (2) Leads the course of conversation satisfactorily for both interlocutors. (3) mediates successfully between the interlocutors. (4) Reacts flexibly to a change in language. (5) Reacts appropriately and spontaneously.			(1) Demonstrates a broad spectrum of communication strategies in both languages for the given task. (2) Paraphrases or circumlocutions to compensate for occasional lack of vocabulary. (3) Mistakes are rare in both languages and they do not cause misunderstanding; they can often be corrected by the candidate himself/herself. (4) To a certain extent, pronunciation, intonation and fluency are natural and smooth.		
9									
8	(1) All aspects of the test paper are addressed and executed. (2) Both interlocutors receive most of the desired information. (3) Conduct, for the most part, corresponds to the context/situation.			(1) Generally switches language on his/her own initiative when it appears logical and sensible in a given situation. (2) Generally leads the course of conversation satisfactorily for both interlocutors. (3) Generally mediates successfully between the interlocutors. (4) Generally reacts flexibly to a change in language. (5) Generally reacts appropriately and spontaneously.			(1) Demonstrates a fairly broad spectrum of communication strategies in both languages for the given task. (2) Compensates verbally for his/her lack of vocabulary. (3) Mistakes rarely interfere with communication and occasional misunderstanding can be clarified. (4) Pronunciation and intonation are easily understood.		

7									
6	(1) Most aspects of the test paper are addressed and sufficiently executed. (2) Both interlocutors receive most of the desired information OR one interlocutor receives all of the desired information while the other interlocutor receives only a part of the desired information. (3) Conduct generally corresponds to the context/situation	Monologue	Dialogue	(1) Infrequently switches language on his/her own initiative. (2) Mainly guides/leads the course of conversation satisfactorily for both interlocutors. (3) Mainly mediates successfully between the interlocutors. (4) Mainly reacts flexibly to a change in language. (5) Mainly reacts logically.	Monologue	Dialogue	(1) Demonstrates sufficient communication strategies in both languages in order to cope with the given task. (2) Compensates non-verbally and most of the time also verbally for his/her lack of vocabulary. (3) Mistakes rarely interfere with communication; possible misunderstandings can usually be clarified. (4) Pronunciation and intonation can be sufficiently understood.	Monologue	Dialogue
5									
4	(1) Only some aspects of the test paper are addressed but not sufficiently executed. (2) Both interlocutors receive only a part of the desired information OR one interlocutor hardly receives any of the desired information. (3) Conduct rarely corresponds to the context/situation.			(1) Never switches language on his/her own initiative. (2) The course of conversation is mainly guided by the interlocutors. (3) Shows little success in mediating between the interlocutors. (4) Rarely reacts flexibly to a change in language. (5) Does not always react appropriately.			(1) Communication strategies are too insufficient in one of the languages to be able to cope with the given situation. (2) Has major difficulty compensating for lack of vocabulary. (3) Mistakes often interfere with communication.		
3									
2	(1) Only some aspects of the test paper are partially addressed. (2) Neither of the interlocutors receive much information at all. (3) Behaviour does not correspond to the context/situation.			(1) Course of conversation is lead /guided by the interlocutors. (2) Cannot mediate between the interlocutors. (3) Does not react flexibly to a change in language. (4) Rarely reacts appropriately.			(1) Communication strategies are too insufficient in both of the languages to be able to cope with the given situation. (2) Cannot compensate for lack of vocabulary. (3) Mistakes often prevent communication.		
1									
0	Test paper is not fulfilled; task is not achieved			not enough language to assess					

11. EXAMPLES OF TEST PAPERS

The following are examples of plurilingual test papers. They could be used regardless of which second or additional foreign language is combined with English. The input/impulses which accompany the exam papers would usually be in the curriculum language (in Italy, Italian), but actually could be in any one of the languages used in the exam, depending on the situation (compare 4.1).

Example 1

TOPIC: health and nutrition **EMPHASIS**: (un)healthy lifestyle

Situation:

Your school is particularly involved in various activities encouraging a healthy lifestyle. Your class has organized a meeting with students and teachers from other countries who are also interested in implementing projects in this field.

Monologue (4-5 minutes)

During the meeting, you are responsible for presenting information on health in Austrian schools. The basis of your presentation is the study carried out during the academic year of 20.. (impulse #1)*.
Begin your presentation by greeting your visitors.

- Introduce yourself and present your school.
- Inform your visitors about, in your opinion, the most important results of the study.
- Comment on the results from your point of view.

Dialogue (8-10 minutes)

Following the presentation, you carry on a conversation with the visiting teachers in which you discuss the possibility of working together on interscholastic projects.

- Present examples of activities or projects promoting a healthy and active lifestyle which have been introduced at your school (input #2)*.
- Inquire about similar activities at the schools of your foreign visitors.
- Discuss the possibilities of a joint project.

Present your own ideas. Answer questions and react to the comments of the interlocutors. Facilitate the exchange of ideas between the two interlocutors. You do not have to discuss all point of the tasks in equal detail in each language and it is not always necessary to give the same information in both foreign languages.

* Impulse #1 is a bar chart illustrating the results of a study carried out among young people in Austria aged 11 to 17 concerning a healthy lifestyle. Impulse one also includes a short text about the smoking habits and sport activities of youth in Austria. Both are in German in the original test paper. The input 2, used in the dialogue includes 3 pictures showing young people in healthy lifestyle situations and two short texts giving examples of healthy lifestyle projects in an Austrian Secondary Higher Vocational school. Similar short texts have to be in the first language of the students.

Example 2

TOPIC: lifestyle, school, education and personal point of view **EMPHASIS**: study abroad, mobility

Situation:

You are the head student of your school. In the course of preparing the Erasmus project with England and Italy[1] representatives of the partner schools come for a visit.

Monologue (4-5 minutes)

It is now your job, at the start of the visit, to introduce your school and to present information about study abroad programs. Begin your presentation by greeting the guests.

- Introduce yourself, describe your position and present your school.
- Inform the foreign visitors about the various activities abroad which your school organizes (internships abroad, language courses/weeks, etc.).
- Explain why the Italian youth are interested in study abroad programs (impulse #1).**

Dialogue (8-10 minutes)

A student exchange is planned as one aspect within the Erasmus project framework. Discuss the details with the representatives of the partner schools.

- Clarify the following aspects: accommodation, activities, and school visits during the stay.
- Discuss which challenges must be faced when dealing with foreign cultures during a study visit, i.e.
  - Differences in communication practices (for example greeting someone).
  - Conversational closeness and distance.
  - Dress code.
  - Punctuality.
  - Daily routines.

Use the input #2** and cite two additional examples.

Present your own ideas. Answer questions and react to the comments of the interlocutors. Facilitate the exchange of ideas between the two interlocutors. You do not have to discuss all point of the tasks in equal detail in each language and it is not always necessary to give the same information in both foreign languages.

** Impulse #1 is a bar chart illustrating reasons for participating in study abroad programmes. It is in German in the original test paper. The input used in the dialogue includes 3 pictures illustrating difference in communication practices and two short texts giving examples and explanations of cultural differences. Similar short texts have to be in the first language of the students.

[1] Exemplary choice of countries.

GLOSSARY

Code-Mixing	In relevant literature a difference is sometimes made between code-mixing and code- switching, whereby some linguists use only the term code-switching. One speaks of code-mixing when the language is changed within a sentence or when code-switching takes place within a sentence. Vgl. Munukka P.(Dezember 2006, S.14), *Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht*. Pro Gradu –Arbeit. Deutsche Sprache und Kultur. Institut für moderne und klassische Sprachen. Universität Jyväskylä.https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11491/URN_NBN_fi_jyu-2006602.pdf?sequence=1.
Code-Switching	Code switching can be explained as the changing of languages (or language varieties) among bilingual or plurilingual speakers depending on the demands of the communicative situation (Bußmann, 1990). According to Gumperz a distinction is generally made between situational code- switching and metaphorical code switching. *Situational code-switching* happens when bilingual or plurilingual speakers alternate between language varieties depending on the context of the conversation, i.e. children being raised bilingually speak one language with their father and the second language with their mother, thus switching occurs within the interactions. *Metaphorical code-switching* refers to language switching within a single interaction. The speaker uses code-switching to influence the communicative effect, exploiting associations between languages and social roles, i.e. a public speaker uses standard language to demonstrate his status and social position, but will also switch to the regional dialect in his speech in order to demonstrate solidarity and down to earthiness with his audience. Vgl. Schepelmann Alexandra (2003), *Kontextualisierungskonventionen im Internet. Relay Chat*, Diplomarbeit, Univeristät Wien: https://www.univie.ac.at/linguistics/publications/diplomarbeit/schepelmann/Daten/code-switching.htm.
Function	Throughout the exam, the candidate assumes a given role or function which has been determined by the exam paper. He/she is, for example, an exchange student, an intern, a co-worker in a department of a company. In a professional context, function refers to a position within the structure of an organisation carrying a defined area of work and responsibility.
Operational competence	Operational competence refers to the ability to fulfil tasks and/or to solve problems within the context of a particular situation. Operational competence is often referred to as a primary competence. Personal /existential competence, professional competence, methodical competence and social competence are understood to be secondary competences. http://qualifikation.kenline.de/qualifikation/handlungskompetenz.htm.
Communicative situations requiring problem-solving and targeted action	In a teaching context, communicative situations requiring problem-solving and targeted action are the most important level of methodical action. They are structured and restricted in time, consciously executed by teachers and students, make sense and are meaningfully interactive. These communicative situations are task oriented. They initiate the teaching process, keep it flowing and deliver concrete results. Vgl. http://lehrerfortbildung-bw.de/.

Impulse	An impulse demands a reaction (contradiction, acceptance, questions, search for alternatives) and offers thematic stimuli; an impulse can be individual/subjective and thus ignite the conversation (i.e. cartoons, quotations, interview); among other things, an impulse leads to an exchange of opinions with possible personal components.
Input	Input may be provided in form of texts, pictures or data which need to be processed (i.e. combined, connected, compared, structured, presented); Input defines the CONTENT of the exam conversation and it is objective in character.
Operational verbs	Operational verbs clarify which language activities need to be completed in the given task. These operational verbs can be divided into three different requirement categories (reproduction, re-organization and transfer, reflection and problem solving), each expressing different levels of difficulty. They call up language patterns and simultaneously demand cognitive operations (activities). When dealing with foreign languages, the level of difficulty is determined on the one hand, by the cognitive requirements and on the other hand, by the language elements which the candidate must use in order to fulfil the spoken language activities demanded by the operational verbs. Vgl. http://mokant.at/gesellschaft/1304-lehrplan.html https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf.
Performative speech act performance	Based on John L. Austin (1955) and developed in the sixties, this term refers to the successful completion of a speech act. Competence enables a momentary utterance which is called a performative speech act or simply performance. This means that a performative speech act is a part of competence. When assessing language achievement, it is the performative speech act and not the (language) competence which is being evaluated. Vgl. http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Was_heisst_Sprkompeten z.pdf. The term performance is often used as an umbrella term for language production in exam situations.
Polyglot Dialogue	Polyglot dialogue is an interactional regime that allows for the use of two or more different languages in interpersonal interaction. Most often participants use one of their best-mastered languages productively and are capable of understanding the languages used by their interlocutors. Polyglot dialogue thus involves the use of two or more different languages in oral interpersonal exchange in production and the use of two or more different languages in reception as well. Both code-switching and mediation can be parts of a polyglot dialogue. A polyglot dialogue represents an alternative to using a *lingua franca* (a common language distinct from the native languages of the conversation participants but used by all to make communication possible). See: Lenz P., Berthele R (2010), *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education.* Council of Europe, Strasbourg, p. 21.
(field of) emphasis	A field of emphasis is a possible in-depth aspect of a domain. Schools can place the emphasis on certain sub-points or in-depth aspects of a domain which reflect the school profile.

Mediation	Written and/or oral activities of mediation make communication possible between persons who are unable, for whatever reason, to communicate with each other directly. When mediating it is not the intent of the speaker to express his/her own personal opinion or view point, but rather to act as an intermediary between interlocutors who cannot understand each other because they speak different languages. Intercultural aspects could play an important role. Mediation can also be necessary within a particular (single) language, i.e. summarizing and paraphrasing a scientific (technical, specialized) text for lay persons. See: CEFR, § 2.1.3, p.14; § 4.4.4. p. 87 See: Lenz P., Berthele R. (2017), *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg, p. 17.
Verbal und nonverbal compensation strategies	Compensation (production) strategies are problem solving strategies used to compensate linguistic deficiencies. The language user applies what resources he/she has in a positive manner. Examples of verbal and non-verbal compensation strategies: • *Nonverbal compensation strategies*: for example, identifying what he/she means by pointing at it; by using an inadequate word and gesturing to clarify what he/she wants to say. • *Verbal compensation strategies*: for example, foreignizing a mother tongue word; using a simple word with a similar meaning to the concept he/she wants to convey and then inviting correction; conveying meaning by qualifying a word with a similar meaning; paraphrasing or using circumlocution. See: CEFR, § 4.4.1.3, pp. 63-64.

2

LA FORMAZIONE E LE COMPETENZE DI UN INSEGNANTE RIFLESSIVO

LE RÔLE DES RÉFÉRENTIELS DANS UNE APPROCHE RÉFLEXIVE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : INSTRUMENTS D'UNIFORMISATION OU RESSOURCES POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL?

Ana Isabel Andrade[1], *Michel Candelier*[2], *Maddalena De Carlo*[3]

INTRODUCTION

Depuis des années, les études internationales sur la qualité de l'éducation au niveau mondial mettent en évidence qu'en dépit des différences frappantes dans les approches didactiques et les contextes socio-économiques, les systèmes scolaires les plus performants présentent une caractéristique commune : la centralité attribuée à la formation des personnels enseignants. Déjà en 2007, la conclusion du Rapport McKinsey montrait que les actions les plus efficaces pour assurer un enseignement de qualité concernent : le recrutement des personnels enseignants parmi les professionnels les plus compétents et plus motivés ; la qualité de leur formation ; le contrôle continu de l'impact du système scolaire sur l'apprentissage et l'épanouissement de chaque apprenant (Rapport McKinsey, 2007 : 13).

Or, les tâches que les enseignants sont amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier se sont considérablement complexifiées ces dernières années du fait de la présence dans les classes de publics issus de milieux, contextes et histoires très variés. L'hétérogénéité inhérente à tout groupe d'apprentissage s'est amplifiée, faisant ainsi émerger de nouveaux besoins éducatifs en termes d'objectifs à atteindre et d'actions à mettre en place.

Face à ces défis a émergé l'exigence de nouvelles cultures éducatives et d'une approche critique de la formation contribuant à former des "enseignants capables" – dans l'acception forte de la "phénoménologie de l'homme capable" élaborée par Paul Ricoeur, (Ricoeur, 2004, cité in Araújo e Sá, De Carlo, Melo-Pfeifer, 2020) – de comprendre les buts de leurs actions éducatives, ainsi que leurs rôles d'éducateurs, dans le domaine qui nous concerne, en langues et aux langages.

1. APPRENDRE DE L'EXPERIENCE

L'une des questions fondamentales à laquelle toute approche de la formation des enseignants doit répondre, c'est de comprendre comment se construit et se transmet une *connaissance pratique*, qui présuppose non seulement la connaissance d'un ensemble de

[1] Universidade de Aveiro.
[2] Le Mans Université.
[3] Università di Cassino e del Lazio Meridionale.
Cette contribution reprend largement les propos exprimés dans Candelier, De Carlo (2018) et Andrade, De Carlo (2020).

principes théoriques fondateurs, mais exige également une capacité d'action, en vue d'un objectif, dans des contextes très variables et soumis à l'influence de multiples facteurs.

Les recherches internationales depuis les années 80 (Freeman, 1982; 1994 ; Schön, 1983 ; Kennedy, 1990 ; Wallace, 1991) plaident pour une approche réflexive de la formation qui considère l'enseignant comme sujet actif, engagé à construire personnellement son propre développement professionnel.

La distinction proposée par Dewey dans son texte *How we think* (1933) entre une action résultant d'une routine et une action suivant une réflexion, a été successivement revisitée par Schön (1983) qui a élaboré une nouvelle conception de la relation entre théorie et pratique par les concepts de *réflexion sur l'action* et *réflexion en action*. Dans cette ligne de pensée, Freeman (1982, 1994) décrit trois conceptions différentes de la relation entre l'action et la pensée dans la pratique pédagogique.

Une première conception identifie le rôle d'enseignant avec ce que *fait* l'enseignant (*teaching as doing*) : les comportements et les actions qui visent à conduire les élèves vers les objectifs d'apprentissage. Dans ce modèle, la recherche en éducation se concentre sur ce qui se passe dans la classe, instituant un rapport direct entre les actions des enseignants et les résultats des élèves. Les données obtenues ont pour limite d'être purement descriptives, ne rendant pas compte des raisons pour lesquelles les enseignants font certains choix dans des situations spécifiques.

La deuxième conception prend en considération l'action et la pensée combinées (*teaching as thinking and doing*), intégrant les dimensions affective et cognitive. L'attention de la recherche se concentre sur les connaissances des enseignants et sur la façon dont ils les organisent pour répondre à la complexité des situations de classe spécifiques. Enfin, la troisième conception repose sur l'hypothèse que le travail de l'enseignant consiste à interpréter constamment les éléments présents dans son contexte professionnel (*teaching as knowing what to do*) : la discipline d'enseignement, le groupe-classe, les contenus et les activités proposés se configurent comme autant de contextes par rapport auxquels prendre des décisions sur la base des connaissances disponibles.

Il s'agit de connaissances:

- contextuelles, co-construites par les participants et socialement partagées;
- contingentes, car elles dépendent de l'interprétation du contexte;
- en développement constant, car elles se transforment dans le temps et en fonction de l'expérience.

Comme le souligne Roldão, il ne faut donc pas banaliser le concept de réflexivité le limitant à l'acte informel et spontané de commentaire et description de la pratique quotidienne des enseignants. En revanche, « la "pratique réflexive" exige : (a) le recours à des connaissances théoriques antérieures et à des pratiques déjà expérimentées, (b) la théorisation/modélisation du problème à analyser et (c) la production de connaissances pouvant être communiquées à la communauté professionnelle et appliquées à d'autres situations » (Roldão, 2008: 53)[4].

Dans cette nouvelle perspective, dans le domaine spécifique de l'éducation en/aux/par les langues[5], qui est le nôtre, les approches plurielles (Candelier *et al.*, 2012) jouent un rôle prioritaire, mettant en question les idéologies rattachées aux objets d'enseignement-

[4] Notre traduction.

[5] Il serait sans doute souhaitable dans notre domaine, d'emprunter la dénomination de *linguistique éducative* à De Mauro, pour exprimer justement toute l'ampleur que les enseignements linguistiques contemplent : « Le noyau de la linguistique éducative est la mise au point spécifique ou le réemploi d'outils et de concepts propres aux sciences du langage pour offrir une analyse des relations entre le développement (ou le non-développement) des capacités sémiotiques et linguistiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et le développement intellectuel et relationnel global des élèves » (De Mauro, 2012 : 19).

apprentissage, aux acteurs et pratiques pédagogiques : « […] on est passé d'une conception de l'enseignement des langues dont le but était d'offrir à l'apprenant la possibilité de communiquer efficacement dans une langue "cible", à un autre but : la construction d'une compétence plurilingue qui inclurait les variétés non standard des différentes langues, où les répertoires langagiers des apprenants ne seraient pas cloisonnés » (Leconte, Babault, 2005 : Présentation), ce qui ouvre à la nécessité d'un tronc de formation commune aux enseignants de toutes langues et toutes disciplines[6].

Les composantes de la situation éducative subissent dans cette perspective des modifications remarquables (Anquetil, De Carlo : 2011) :

- en ce qui concerne l'objet : le nombre de langues en présence augmente (du couple traditionnel L1-L2 à trois, quatre, *n* langues) ; la première langue et les compétences déjà acquises jouent un rôle fondamental ; les différentes compétences à développer s'élargissent aux domaines stratégique et métacognitif (observation, réflexion, comparaison) ; le type de description linguistique s'oriente surtout vers des démarches comparatives ;
- en ce qui concerne les acteurs : l'enseignant perd son rôle central en tant que seul détenteur de connaissances, il se reconnaît comme un locuteur "plurilingue" en devenir (Nicolas, 2016: 88), afin de collaborer avec les apprenants dans la gestion d'une situation pédagogique plus complexe. L'apprenant est obligé de modifier ses représentations sur les langues, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, d'accepter un processus d'apprentissage heuristique, autonome, plus ouvert et moins structuré ;
- en ce qui concerne le groupe classe : les différentes relations entre enseignant et apprenants et de ces derniers, modifient profondément la dynamique de la classe, qui se transforme en une communauté d'apprentissage collaboratif.

Ainsi, assiste-t-on à un phénomène de renforcement réciproque : les approches plurielles produisant une profonde transformation dans l'éducation langagière d'une part et, d'autre part, les approches interactionnelles et réflexives de la formation – les approches biographiques notamment – constituant les ressources privilégiées pour leur mise en œuvre.

2. Un référentiel de compétences pour une formation réflexive a l'éducation plurilingue

Les considérations précédentes sur la complexité des tâches que les enseignants sont amenés à accomplir nous ont persuadés de la nécessité de les munir de points de repère qui les aideraient à s'orienter : « Because teaching is complex, it is helpful to have a road map through the territory, structured around a sharing understanding of teaching » (Danielson, 2007 : 2). C'est sur la base de cette conviction, que nous nous sommes lancés dans le projet d'élaborer un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* en étant extrêmement conscients de la difficulté à fournir un instrument qui puisse satisfaire les exigences extremement diversifiées des contextes éducatifs.

[6] Une étude récente (Candelier, Schröder-Sura, 2020) a entrepris de repérer les compétences dont on peut attendre le développement par les futurs enseignants dans quatre dispositifs de formation initiale qui s'inscrivent explicitement dans la perspective de la didactique du plurilinguisme en Autriche, France, Portugal et Suisse. Elle montre que si ces dispositifs forment à la mise en place d'une transversalité plus ou moins étendue entre les langues enseignées – contrairement à ce qui se passe dans la plupart des universités et centres de formation – elles ont encore beaucoup de chemin à accomplir en ce qui concerne la formation d'enseignants d'autres disciplines aux principes de l'éducation plurilingue dont ils ont également besoin pour leur activité professionnelle.

Ces dernières années nous avons assisté à une multiplication de cadres de référence dans le domaine éducatif qui ont suscité une vive réflexion sur leur véritable fonction. Des critiques ont été soulevées relativement au caractère prescriptif et standardisant de ce genre d'instruments. La question est de taille : les référentiels, qui souvent oscillent entre un modèle managérial, axé sur la performance et l'efficacité et un modèle bureaucratique, préoccupé d'uniformiser des procédures, risquent de perdre leur utilité potentielle et même de se révéler être des moyens de contrôle et une limite à la créativité des individus.

Dans notre perspective, un référentiel n'est pas un instrument de standardisation, c'est un outil dynamique, un accompagnement des processus éducatifs dans leur globalité qui peut contribuer à déterminer des objectifs, à sélectionner des matériaux qui aident à les atteindre, à utiliser une approche didactique adaptée aux différents contextes d'intervention.

Le premier problème que nous nous sommes posé a donc été celui de devoir concilier deux caractéristiques qui pourraient apparaître inconciliables : la validité des contenus du référentiel pour le plus grand nombre d'utilisateurs, la souplesse et l'adaptabilité au plus grand nombre de contextes.

Pour atteindre notre objectif – fournir un instrument permettant de construire des programmes de formation et d'auto-formation focalisés sur les approches plurielles des langues et des cultures – nous avons utilisé comme documents d'appui principaux deux cadres de référence visant explicitement les approches plurielles. Le premier est naturellement le CARAP. Cependant le CARAP décrit les compétences et les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à acquérir et à développer de la part des apprenants. Comprendre comment fonctionnent les langues comme systèmes et comme moyens de communication, comprendre les rapports entre représentations culturelles et systèmes discursifs, mettre en question ses propres convictions sur les langues et les cultures sont autant d'objectifs d'apprentissage que le CARAP décline en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire. L'un des objets d'intérêt de notre groupe de travail porte alors sur la façon de tirer parti des contenus existants du CARAP dans un cadre de références destiné à former les enseignants.

L'autre document qui constitue la deuxième source directe du futur *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* est le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (*REFDIC*) élaboré en 2015 par une équipe de chercheurs dans le cadre du projet MIRIADI[7] (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*) qui, comme le dit son intitulé, décrit les compétences nécessaires aux enseignants pour insérer dans leur enseignement des activités d'intercompréhension.[8]

2.1. D'un *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) à un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*

Le *Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension* (REFDIC) (Andrade, Martins, Pinho, 2019b) est un des résultats produits par les participants du Lot de travail 4[9] dans le cadre du projet européen Miriadi, deuxième volet des deux documents ayant le

[7] https://www.miriadi.net/.

[8] Pour un point sur la présence de descripteurs de compétences enseignantes relevant de la didactique du plurilinguisme, cfr. Candelier, 2020.

[9] Elaborés par les participants au lot de travail 4 Référentiels/Outils d'évaluation: Maddalena De Carlo de l'Université de Cassino coordinatrice du lot, Mathilde Anquetil et Silvia Vecchi de l'Université de Macerata, Marie-Christine Jamet de l'Université de Venise (Italie), Eric Martin de l'Université Autónoma de Barcelone, Encarni Carasco Perea de l'Université de Barcelone, Raquel Hidalgo de l'Université de Madrid (Espagne),

but de décrire les compétences de communication, d'apprentissage et professionnelles à développer dans une approche intercompréhensive[10]; le premier étant représenté par le *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) (De Carlo, Anquetil 2019)[11]. Ces deux documents s'adressent spécifiquement aux enseignants et aux formateurs d'enseignants avec deux visées différentes. Les descripteurs du REFIC concernent les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies les plus efficaces qu'un enseignant/formateur en intercompréhension souhaite développer auprès de son public en formation, et qu'il doit lui-même acquérir en préalable. Le REFDIC décline les savoirs, les savoir faire, ainsi que les attitudes et les stratégies nécessaires à un enseignant/formateur pour promouvoir dans sa pratique professionnelle une didactique de l'intercompréhension.

Les deux référentiels se présentent donc comme des instruments de travail pour tous les enseignants experts ou novices, de langues (L1, L2, L3, langues de l'école, langues classiques) ou d'autres disciplines (histoire, géographie, mathématiques, sciences)[12] souhaitant élargir leur perspective didactique et programmer des enseignements cohérents avec une vision décloisonnée des disciplines. Les descripteurs ont été conçus à partir de ce qui a été produit ces dernières années dans le domaine de la didactique des langues et des approches plurilingues en matière de matériaux, démarches et principes innovants, le CARAP en premier lieu, en sélectionnant en particulier les contenus les plus pertinents dans la perspective intercompréhensive et plurilingue.

En particulier, le référentiel focalisé sur la formation professionnelle (REFDIC) veut constituer un instrument pour concevoir et mettre en pratique des parcours de formation à l'intercompréhension et un instrument d'évaluation (y compris en auto-évaluation) de compétences professionnelles (connaissances, attitudes et capacités) nécessaires à l'introduction de l'intercompréhension dans les espaces de contact de langues et de communication interculturelle (situations de communication en présence et à distance) (voir Andrade, Martins, Pinho, 2019a). L'intercompréhension, tout comme les autres approches plurielles, peut certainement aider les enseignants à promouvoir une éducation linguistique démocratique et à ouvrir des espaces de communication entre des sujets appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes, envisageant ainsi de nouvelles modalités d'*être* et de *savoir être* enseignant/formateur en/de langues. Cette finalité générale est concrétisée dans ce référentiel par des descripteurs de compétences, de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui permettent à l'enseignant/formateur de s'engager dans l'élaboration et la mise en œuvre de projets qualifiés dans une perspective pragmatique de l'intervention éducative répondant à des besoins exprimés par les sociétés actuelles.

La formation professionnelle y est envisagée dans le cadre d'une approche éducative qui considère comme fondamentaux les processus suivants :

- l'acquisition de nouveaux savoirs, par des activités de recherche d'information ainsi que de réélaboration et co-construction de connaissances ;

Yasmin Pishva et Fabrice Gilles de l'Université de Grenoble (France), Ana Isabel Andrade, Filomena Martins et Ana Sofia Pinho de l'Université de Aveiro (Portugal).

[10] Il s'agit d'une des quatre approches plurielles répertoriées par le CARAP. Elle consiste à développer des compétences de compréhension permettant à des locuteurs de langues parentes de communiquer en utilisant chacun sa langue maternelle, sans nécessairement recourir à une langue tierce.

[11] La version digitale des Référentiels, mise à jour en 2019 est consultable sur : https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/.

[12] L'acquisition de stratégies de compréhension et de compétences métalinguistiques s'avère en effet fondamentale aussi pour la compréhension de contenus disciplinaires.

– l'expérimentation sur le terrain, comprenant les phases de planification, mise en œuvre et évaluation, afin d'intervenir dans les situations éducatives que l'on souhaite faire évoluer ;
– l'engagement, l'ouverture et la prise de responsabilité dans la promotion du plurilinguisme par la participation dans différents espaces et formats de communication.

De même que le REFIC, ce référentiel respecte les principes suivants :

– transparence des enjeux formatifs ;
– clarté des objectifs, des contenus et des méthodologies de l'intercompréhension ;
– participation des acteurs éducatifs à la construction de parcours de formation axés sur l'intercompréhension.

Le document se structure autour de trois dimensions constitutives de la compétence professionnelle de l'enseignant/formateur, qui se donne pour objectif d'éduquer au plurilinguisme par l'intercompréhension, dans une approche réflexive :

I. la dimension éthique et politique ;

II. la dimension langagière et communicative ;

III. la dimension pédagogique et didactique.

La dimension I (comprenant les macro-descripteurs : S'engager pour le respect des droits linguistiques ; S'engager pour une éducation linguistique démocratique ; Promouvoir le dialogue interculturel) est placée en ouverture du document pour en souligner l'importance. Toute action éducative se déploie en effet nécessairement sur des niveaux d'intervention multiples par rapport auxquels l'action de l'enseignant peut avoir un impact différent : un niveau individuel, avec la prise de responsabilité de chaque participant ; un niveau institutionnel concernant les différents rapports aux pouvoir qui s'y instaurent ; un niveau socio-politique qui affecte le type de citoyen que l'on désire former, ses capacités et ses valeurs, ainsi que le type de société que l'on souhaite construire.

Lors de ces interventions, la dimension éthique est conviée au moins à partir de deux perspectives complémentaires : les finalités et les moyens nécessaires pour les atteindre. Les enseignants/formateurs sont alors appelés à mener une réflexion éthique

a) comme pédagogues, dans la relation maître-élève, qui inclut le respect des capacités et des rythmes de tous, la recherche d'une communication dans la classe permettant la participation harmonieuse des apprenants, la prise de conscience des travers de l'exercice du pouvoir sur des sujets qui se trouvent en position de dépendance psychologique et institutionnelle ;
b) comme intellectuels, dans la relation au savoir mettant à jour leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques et choisissant des parcours de développement professionnel en fonction de leurs propres besoins et de ceux de leur public ;
c) comme professionnels, dans la relation à l'école et à la société (cfr. Desaulniers, 2000 : 303-308). Si d'une part, l'enseignant ne peut complètement s'affranchir de son appartenance institutionnelle, d'autre part il n'est pas obligé non plus de s'identifier totalement avec l'institution et aux valeurs qui y circulent. Garder une certaine autonomie de jugement sur la fonction sociale de l'école et agir pour proposer des modèles éthiquement acceptables constituent donc des éléments essentiels pour les professionnels des métiers de l'éducation.

Dans la perspective du REFDIC, la dimension éthique implique l'engagement de l'enseignant/formateur dans la promotion du dialogue interculturel ainsi que de *l'équité*

linguistique, en vue d'assurer la reconnaissance effective de l'égalité de valeur de toutes les langues et cultures. Dans ce cadre général, l'intercompréhension est envisagée au niveau macro-social comme un enjeu politique et éthique et, au niveau micro-social comme une occasion d'éducation au plurilinguisme et à l'interculturalité.

Reste la difficulté à trouver un juste équilibre entre le souci légitime de donner des indications sur des attitudes et des comportements qu'il est souhaitable que les acteurs du domaine éducatif développent et le respect de leurs choix autonomes : décrire des savoir être ne serait-il pas en soi contradictoire dans une perspective de responsabilité individuelle ?

Pourrait-on apprendre/enseigner à être, comme s'interrogeait Edgar Faure dès les années 70 dans son Rapport à l'UNESCO sur le développement de l'éducation? D'autre part, les institutions éducatives ne sont-elles pas amenées, de par leur vocation, à s'occuper de la formation des individus en tant que personnes et en tant que membres d'une communauté ?[13]

La dimension II – langagière et communicative – se rapporte au développement de la compétence de communication et d'apprentissage plurilingue et interculturel de l'enseignant/formateur. On considère ici le formateur lui-même, engagé dans l'apprentissage de langues-cultures en intercompréhension. L'objectif est de faire évoluer son propre répertoire linguistique et culturel et de développer sa capacité à gérer des situations de communication multilingues et interculturelles.

L'enseignant/formateur devra donc avoir acquis les compétences décrites dans le REFIC (*Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension*) pour pouvoir à son tour aider les apprenants à les développer. Les macro-descripteurs de cette section sont déclinés de la façon suivante :

- développer son répertoire linguistico-culturel ;
- développer ses compétences d'apprentissage en intercompréhension ;
- développer ses compétences de communication en intercompréhension.

La dimension III, enfin, est centrale dans la compétence professionnelle de l'enseignant/formateur. Elle inclut les connaissances déclaratives sur les approches pédagogiques et didactiques et la connaissance procédurale nécessaire à la mise en œuvre de formations à l'intercompréhension :

- s'approprier des savoirs sur l'intercompréhension dans le cadre des approches plurielles ;
- elaborer un projet d'intervention en intercompréhension ;
- réaliser une intervention didactique en intercompréhension ;
- évaluer le parcours de formation et valoriser les résultats[14].

[13] Ces questions on donné lieu à de nombreux échanges dans le forum de discussion qui accompagne le travail en cours pour l'élaboration du futur *Cadre de référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles.*

[14] À titre d'exemple, voici une hypothèse d'adaptation des catégories de descripteurs du REFDIC pour la Dimension III – pédagogique et didactique – dans le *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* :

III.1. Compétence à construire son savoir pédagogique et didactique.
III.2. Compétence à planifier son action didactique.
III.3. Compétence à mettre en œuvre des parcours d'éducation aux langues.
III.4. Compétence à évaluer les résultats de son action pédagogique et didactique.
III.5. Compétence à travailler collaborativement avec d'autres acteurs éducatifs.
III.6. Compétence à décrire ses actions pédagogiques et à en expliciter les fondements.

Les compétences et les ressources décrites devraient comprendre la maîtrise de tout le processus de formation de la recherche d'information à la planification des actions, la mise en œuvre didactique, et enfin l'évaluation sur le travail accompli.

Les premiers travaux – non institutionnalisés[15] – visant au développement d'un futur référentiel *pour la formation des enseignants aux approches plurielles* ont tiré parti de l'organisation globale du REFDIC en trois « dimensions » pour structurer les contenus.

L'expérience accumulée a orienté les contributions apportées par une "équipe CARAP" au sein des travaux, d'ambition plus large, non limitée au domaine des approches plurielles, du projet *Vers un cadre européen commun de référence pour les enseignants de langue* (2016-2019)[16]. Ce projet a conduit à la réalisation d'un *Guide des compétences enseignantes pour les langues dans l'éducation.*

L'intégration d'une équipe CARAP dans ce projet plus large avait pour but à la fois de faire valoir des orientations plurilingues et pluriculturelles au sein d'un projet plus général et de veiller à la possibilité d'un continuum entre un instrument global – celui pour lequel le *Guide* auquel on vient de référer fournit une "taxonomie" (voir sa rubrique "Compétences enseignantes – Conclusions") et un référentiel pour la formation des enseignants aux approches plurielles, dont le projet n'a pas été abandonné.

Le nouveau "Programme à moyen terme" du CELV (2020-2023) contient un projet intitulé *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils de formation pour enseignants et formateurs d'enseignants* qui livrera une identification de ces compétences ainsi que des matériaux de formation destinés à leur développement chez les enseignants[17].

2.2. D'un *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (CARAP) à un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles*

Nous nous concentrerons maintenant sur l'articulation souhaitable entre le CARAP lui-même – qui cherche à décrire les compétences visées pour l'apprenant – et un instrument spécifiant les compétences dont doivent disposer les enseignants pour les développer.

Un premier objectif à se fixer est celui de la transparence : puisque beaucoup d'utilisateurs se serviront des deux instruments - le référentiel élèves et le référentiel enseignants - il faut que les liens entre les deux soient explicités.

On peut faire l'hypothèse que, quel que soit l'élément du référentiel CARAP dont on cherche à tirer parti pour formuler un élément d'un référentiel de compétences des enseignants, on se trouvera devant deux perspectives :

a) affirmer que l'enseignant doit aussi disposer de cet élément ;

[15] Ils se sont déroulés en 2016 et 2017 autour d'un forum de discussion mis à disposition par le CELV (Graz, Conseil de l'Europe) auquel ont participé des collègues venus d'horizons divers, notamment Françoise Armand, Ana-Isabel Andrade, Michel Candelier, Antoinette Camilleri Grima, Anna Maria Curci, Petra Daryai-Hansen, Maddalena De Carlo, Jean-François de Pietro, Carole-Anne Deschoux, Brigitte Gerber, Isabelle Grappe, Ildikó Lörincz, Danièle Moore, Cécile Sabatier, Anna Schröder-Sura, Monica Vlad et Janina Zielinska.

[16] https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/tabid/1850/language/fr-FR/Default.aspx.
Le projet était coordonné par Lukas Bleichenbacher. L'équipe CARAP était composée de A. Schröder-Sura et M. Candelier, avec l'aide de A- I. Andrade et M. De Carlo.

[17] Ce projet est coordonné par B. Gerber. A.-I. Andrade, A. Schröder-Sura et M. Vlad font partie de l'équipe du projet. M. Candelier, L. Bleichenbacher, P. Daryai-Hansen, M. De Carlo et D. Moore sont partenaires associés.

b) affirmer que l'enseignant doit être capable d'aider l'apprenant à acquérir l'élément en question.

Nous verrons quels sont les problèmes posés par chacune des possibilités et exposerons quelques pistes que nous avons envisagées.

Prenons par exemple un élément du tableau des compétences globales et un élément des listes de ressources du CARAP :

C 2.1 - *Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.*

A 4.2 - *Accepter qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.*

Cela impliquerait pour l'enseignant :

- d'une part, selon A, qu'il dispose lui-même de cette compétence et de cette ressource.
- d'autre part, selon B, qu'il soit capable de les faire acquérir par l'apprenant.

Les descripteurs pourraient alors être formulés de la façon suivante :

Compétence à aider l'apprenant à acquérir une compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers.

Compétence à aider l'apprenant à accepter (/ développer l'acceptation) qu'une autre langue ou culture peut fonctionner de manière différente de sa propre langue ou culture.

Les descripteurs relevant de la perspective B doivent trouver leur place dans la partie d'un futur référentiel consacrée à la dimension pédagogique et didactique.

Pour la perspective A, les choses sont un peu plus complexes. On voit bien que cette perspective doit être prise en compte dans les parties du futur référentiel consacrées aux compétences (méta-)linguistiques et (méta-)culturelles et plus généralement (méta)communicatives de l'enseignant et à ses capacités d'apprentissage. Mais cela signifie-t-il que nous devons y intégrer tous les descripteurs de compétences et de ressources (savoirs, savoir-être et savoir-faire) listés dans le CARAP ?

Nous tombons là sur une question plus générale, qui a été un des thèmes du forum de discussion mentionné en note 12. Dès l'entrée en formation initiale, un futur enseignant dispose, du fait de ses expériences et apprentissages antérieurs, déjà de compétences ou ressources à propos des langues, des cultures et de leur diversité qui sont nécessaires pour son activité enseignante, et il peut sembler inutile de les citer toutes, comme on cherche à le faire pour les apprenants – de tous âges – dans le CARAP.

Mais comment savoir avec exactitude, au niveau d'un référentiel "universel" et adaptable aux situations et contextes particuliers, ce dont chacun va disposer ?

N'y a-t-il pas quelques précautions à prendre, sous forme de rappels, même brefs?

Pour ce type de compétences, un moyen devra être trouvé pour distinguer ce qui de toute évidence n'a pas à être mentionné, ce qui doit être rappelé, ce qui doit être exposé de façon approfondie, tout en permettant une adaptation aux différentes contextes de formation ou d'autoformation particuliers.

Il conviendra sans doute de distinguer, à l'intérieur du CARAP, des descripteurs qui concernent a priori uniquement l'apprenant et des descripteurs qui renvoient à des compétences ou ressources dont les enseignants en formation pourraient ne pas disposer encore d'une maîtrise suffisante.

Des questions encore ouvertes aux niveaux conceptuel et expérimental, reste la conviction qu'un référentiel pour la formation des enseignants est une chose utile. Utile pour aider les formateurs et les formés à avoir une vue la plus claire possible des choix qu'ils vont effectuer parmi l'ensemble des compétences qu'il est envisageable de développer afin d'adopter une approche didactique dont ils comprennent les enjeux et en dominent les moyens.

3. CONCLUSIONS

Parmi les différentes orientations suivies par la recherche en éducation au plurilinguisme, la formation des enseignants s'est révélée être un des champs d'action principaux pour intégrer les approches plurielles dans une politique linguistique ouverte à la pluralité, à travers des formes d'institutionnalisation et d'insertion curriculaire.

Si l'on considère que le développement professionnel est à la fois un concept et une pratique incontournable dans un métier à vocation éducative, alors pour que ce développement ait lieu il est nécessaire que les sujets en formation soient stimulés à adopter une attitude réflexive qui les rend critiques vis-à-vis des représentations et certitudes concernant la profession et les disciplines d'enseignement. De même que, l'attention en classe s'est graduellement déplacée de la discipline, à la méthodologie et enfin à l'apprenant ; ainsi la formation des enseignants, fondée surtout sur la transmission de notions et de savoir-faire relatifs à la gestion de la classe, reconnaît plus récemment la centralité du vécu individuel de l'enseignant en formation.

Apprendre à enseigner est en effet un processus qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière, même les meilleures programmes de formation initiale peuvent tout au plus préparer les futurs enseignants à débuter dans leur carrière ; mais lorsqu'on adopte une attitude réflexive l'enseignant assume la responsabilité de son développement professionnel et s'engage personnellement à améliorer son enseignement.

Les approches plurielles, en tant que regard jeté sur l'enseignement linguistique et pour les défis qu'elles lancent à nombre de partis pris sur les langues et leur apprentissage, constituent une entrée privilégiée pour la promotion d'une formation fondée sur la réflexion, l'esprit critique et la collaboration.

Le développement de l'autonomie des personnes en formation et leur capacité à réfléchir sur leur processus de formation continue représente l'objectif principal des cadres de référence ici illustrés : les participants à la formation sont placés dans un contexte formatif dialogique et transformatif, basé sur le parcours biographique des participants, visant le développement de la pensée critique envers l'éducation aux langues et la découverte/construction d'autres pratiques linguistiques-communicatives et professionnelles.

Dans cette optique il est possible d'envisager une cohérence entre l'utilisation de référentiels de compétences professionnelles et les pratiques du récit biographique en formation qui permettent aux sujets de « se positionner dans un parcours, […] de porter un regard réflexif sur leur identité professionnelle, […]de reformuler, pour ainsi dire de *resignifier* le rapport aux savoirs expérientiels » (Torterat, 2011 : 78).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andrade A. I., De Carlo M. (2020), "Former les enseignants à l'intercompréhension : l'apport du REFDIC", in Hülsmann Ch., Ollivier Ch., Strasser M. (Hrsg.) *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Waxmann, Munster, pp. 159-170.

Andrade A. I., Martins F., Pinho A. S. (2019a), "Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação", in *EL. LE*, 8, 1, pp. 235-252 : https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/.

Andrade A. I., Martins F., Pinho A. S. (2019b), "Un Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, REFDIC", in *EL. LE*, 8, 1, pp. 253-264.
Andrade A. I., Martins F. (2018), "Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto)reflexão", in *Indagatio didactica*, 10, 1, pp. 47-62.
Andrade A. I., Pinho A. S. (2003), "Former à l'intercompréhension: qu'en pensent les futurs professeurs de langues?", in *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langue*, 28, pp. 173-184.
Anquetil M., De Carlo M. (2011), "L'intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica", in De Carlo M. (a cura di) *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts editore, Porto S. Elpidio, pp. 30-83.
Araújo e Sá M. H., De Carlo M., Melo-Pfeifer S. (2020), "Formation d'enseignants de langues à l'intercompréhension: pratiques, répercussions, contraintes. Back to the future ?", in Galligani S., Vlad M. (coord.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, numéro monographique *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 67, pp. 160-168.
Candelier M., De Carlo M. (2018), "Les approches plurielles : des outils d'enseignement et de formation pour aider les enseignants à gérer l'hétérogénéité de la classe de langue", in Ouvrard L., Akborisova E. (coord.), *L'hétérogénéité dans la classe de langue. Comment et pourquoi différencier* ?, Editions des Archives contemporaines, Paris, pp. 7-29.
Candelier M., Schröder-Sura A. (2020), "Mehrsprachigkeitsdidaktik und Lehrkompetenzen – Einige Ausbildungsmodelle im Vergleich", in Hülsmann Ch., Ollivier Ch., Strasser M. (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, Waxmann, Münster, pp. 141-158.
Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2012), Le *CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources.* Strasbourg : Conseil de l'Europe. [Version révisée et actualisée] : https://carap.ecml.at/Start/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx.
Trad it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2: http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026.
Candelier M. (2020), "Quelle place pour les approches plurilingues et interculturelles dans les référentiels de compétences des enseignant e.s ? Bilan comparatif et analyses", in Galligani S., Vlad M. (coord.), *Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, numéro monographique *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 67, pp. 143-159.
Danielson C. (2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, ASCD, USA.
De Carlo M., Anquetil M. (2019), "Un Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. REFIC", in *EL.LE*, 8, 1, pp. 157-228: https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1num-monogr/.
De Carlo M. (2015), "L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti", in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*, Humanitas, São Paulo, pp. 189-229.
De Mauro T. (2012), "Linguistica educativa: ragioni e prospettive", in Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*. Atti del XLIX Congresso Internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma, pp. 3-2.

Desaulniers P. (2000), "L´éthique appliquée en éducation", in *Revista Portuguesa de Educação*, 13/1, pp. 299-317.
Dewey J. (1933), *How We Think*, D. C. Heath, Boston-New York.
Freeman D. (1994), "Interteaching and the development of teachers' knowledge", in *Perspectives, TESOL-Italy* , XX, 1, pp. 5-14.
Freeman D. (1982), "Observing teachers: three approaches to in-service training and development", in *TESOL Quarterly*, 16, 1, pp. 21-28.
Kennedy J. (1990), "Getting to the heart of the matter: the marginal teacher", in *The Teacher Trainer*, 9, 1, pp. 10-14.
Leconte F., Babault S. (2005), "Construction de competences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures", in *Glottopol*, 6, Présentation, pp. 1-2.
Nicolas C. (2016), "Une formation aux approches plurielles des enseignants français ?", in *Synergies Pays germanophones*, 9, pp. 81-91.
Rapport McKinsey (2007), *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, Rapport de synthèse, USA, McKinsey&Co.: http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/HowtheWorldsBestPerformingfrench.pdf.
Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, Stock Editions, Paris.
Roldão M. do Céu (2008), "Formazione degli insegnanti fondata sulla ricerca e sulla pratica riflessiva", in *Annali della Pubblica Istruzione*, 1-2, pp. 47-62.
Schön D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey Bass, San Francisco.
Schön D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Temple Smith, London.
Torterat F. (2011), "Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les parcours", in *Lidil*, 43, pp. 75-88.
Wallace M. (1991), *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

LA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE : D'OBJET DE RECHERCHE À OBJET DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE. RÉCIT D'EXPÉRIENCES D'UNE ENSEIGNANTE-CHERCHEUSE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE (FLES)

Stéphanie Galligani[1]

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de mes recherches sur les démarches biographiques en formation initiale des enseignants de français langue étrangère et seconde (FLES), des apports pour la formation d'un enseignant réflexif ont pu être dégagés à plusieurs niveaux. Le premier concerne l'engagement du futur enseignant à travailler sur ses expériences langagières contribuant ainsi à une prise de conscience de son « plurilinguisme rétrospectif » (Hufeisen, Neuner, 2004). En effet, sa perception de son plurilinguisme est souvent masquée par des représentations cristallisées sous la forme réductrice d'une compétence égale dans les langues composant le répertoire verbal (Causa, Galligani, 2019). Ensuite, la démarche biographique va favoriser l'adhésion du sujet au processus de « se raconter », où l'expérience individuelle lorsqu'elle rentre dans le cadre narratif devient partageable. Ce travail d'introspection mené sur les relations entretenues avec les langues révèle des modes d'appréhension et de perception de l'altérité, où le rôle de l'affectif et des émotions dans l'apprentissage des langues transparait (Galligani, Simon, 2020). Enfin, le travail biographique qui est une mise en forme de l'expérience fondée sur la mémoire, va permettre la transformation des expériences de vie en expériences formatives du futur enseignant de langue en participant, de ce fait, à la construction et au développement de compétences professionnelles (Galligani, 2010, 2014 ; Causa, Galligani, 2018 ; Galligani, Simon, 2020 ; Molinié, 2006, 2011 ; Vlad, 2020). Ces éléments que l'on retrouve en partie dans les travaux de recherches sur la méthode biographique menée depuis plusieurs années par des didacticiens et des sociolinguistes reposent sur « des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, qui reposent sur des études de cas, laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits » (Molinié, 2011: 148).

Dans cet article, je souhaiterais envisager ces différents apports de la démarche biographique à travers les 3 étapes envisagés par Causa (2012b) dans le travail de mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale d'enseignants de/en langues, à savoir le niveau de prise de conscience et de compréhension de la notion générale de *plurilinguisme*, le niveau de prise de conscience individuelle et de réflexion sur cette notion et le niveau d'autonomie. Au niveau biographique, comment se manifestent ces étapes – et particulièrement la deuxième fondée sur la prise de conscience individuelle

[1] Université Grenoble Alpes – LIDILEM.

– et quels en sont les indices ayant trait au développement professionnel repérables dans les récits ? Pour mieux éclairer cette problématique, un plongeon préalable concernant mon intérêt porté aux biographies langagières, comme objet de recherche et de formation, s'impose.

2. Genèse de mes recherches sur les biographies langagières

L'intérêt que je porte aux biographies langagières, en tant que chercheuse en didactique des langues et en sociolinguistique et par la suite comme formatrice d'enseignants de FLES, remonte à mes premiers travaux de recherche lorsque j'ai étudié, pour mon mémoire de Maitrise en sciences du langage, les représentations langagières et les rapports que des jeunes filles issues du contexte migratoire espagnol entretenaient avec les langues composant leur répertoire verbal (Costa, 1993). Cet intérêt pour l'analyse des représentations langagières recueillies en situation d'entretien a été aiguisé par l'ouvrage de Deprez (1994), où les fragments biographiques recueillis en situation d'entretien nous renseignent sur le bilinguisme en tant qu'objet de recherches en même temps qu'ils nous informent sur les pratiques langagières réelles et déclarées des personnes enquêtées.

C'est d'ailleurs cette perspective de recherche qui a, par la suite, orienté mon travail de thèse mené sur les pratiques langagières en français parlé chez des migrants espagnols installés en France depuis de longue date. La confrontation entre les pratiques observées en situation d'entretien et les discours tenus par les sujets sur leurs expériences langagières au cours de leur histoire de vie, m'ont permis de construire des hypothèses d'études sociolinguistiques et didactiques sur ces relations. Le titre de ma thèse – *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières* – soutenue en 1998 avait suscité quelques hésitations quant au choix du terme *biographie* car il n'était pas fréquent à cette époque, de parler de *biographie langagière* pour essayer de comprendre, à partir d'entretiens, comment et pourquoi se développent et se modifient les rapports aux langues au cours d'un parcours de migration. Les entretiens qui se voulaient au départ semi-directifs se sont rapprochés du récit de vie sous forme d'autobiographie dans la mesure où un travail particulier fondé sur la mémorisation, la réflexion a été demandé à l'informateur pour qu'il « se raconte » (Galligani, 2000) : « le verbe 'raconter' (faire le récit de) […] signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (Bertaux, 1996: 32).

Un autre élément important à donner pour comprendre mon fort intérêt pour l'objet *biographique* et les effets qu'il peut produire, chez un sujet, dans la (re)connaissance des différents contacts avec les langues de son répertoire verbal et dans la prise de conscience de sa compétence plurilingue, a été ma participation avec le Centre de Didactique des Langues (CDL) du laboratoire Lidilem[2] au projet européen *Éveil aux langues à l'école primaire*[3]. Le premier module du curriculum Evlang conçu par l'équipe grenobloise – *Des langues de l'enfant aux langues du monde* – propose à des élèves âgés entre 9 et 10 ans comme première activité un travail biographique inspiré de la vie d'une petite bolivienne Chaska et des langues avec lesquelles elle est en contact au quotidien, autrement dit celles de son répertoire[4]. Vient ensuite la situation de recherche où les élèves sont invités à réaliser leur

[2] Lidilem : LInguistique et DIdactique des Langues Étrangères et Maternelles.

[3] Programme Socrates-Lingua, le projet européen *Éveil aux langues à l'école primaire* (Evlang) piloté par Candelier de 1997 à 2001 a impliqué une trentaine de chercheurs, des élèves et des enseignants (plus de 160 classes). L'équipe du Centre de Didactique des Langues de Grenoble était pilotée par Louise Dabène. Pour plus d'informations, voir Candelier, 2003.

[4] Dans un premier temps, les élèves prennent connaissance, à partir d'un support pédagogique intégrant une photo de la petite fille et un texte de présentation, les différentes langues qu'elle côtoie, notamment le

biographie langagière à partir des différentes formes de contacts rencontrées dans l'activité précédente. Les résultats des expérimentations menées sur le terrain scolaire[5] convergent quant à l'importance de cette démarche biographique pour une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle de la classe, une reconnaissance des différents langues d'origine des enfants et de leurs parents leur attribuant ainsi un statut légitime, tout en stimulant la curiosité de tous les enfants vis-à-vis de ces langues.

Le travail sur les biographies langagières s'est ensuite poursuivi dans le cadre de mes activités de formation auprès de futurs enseignants de FLES, en utilisant cet outil privilégié de la didactique du plurilinguisme comme levier pour la prise de conscience des expériences langagières et de la transformation de ces expériences en connaissance de soi. Il convient de dire que le support de Chaska s'est révélé également très efficace auprès de ce public en contexte formatif en ouvrant des espaces de conscientisation pour pouvoir effectuer un travail profond sur les relations aux langues.

Il importe de préciser que le travail biographique se déroule toujours au sein d'un dispositif de formation encadré par l'action enseignante et vise la verbalisation des expériences langagières éclairée par l'apport de savoirs légitimes, permettant ainsi aux formés une relecture de l'expérience (Jeanneret, 2010 ; Perrenoud, 1994). Concernant les fragments biographiques présentés dans cet article, ils proviennent d'étudiants inscrits au Diplôme d'Université français langue étrangère (DU FLE) de l'Université Grenoble Alpes et pour les autres, d'étudiants de Master FLE (deuxième année) de l'Université de Bordeaux.

Le travail biographique demandé aux étudiants du DU FLE fait partie intégrante de leur rapport d'apprentissage d'une langue nouvelle[6] et leur permet de convertir en mots leur parcours langagier et de verbaliser leurs relations aux langues en fonction de différents contextes d'apprentissage (milieu familial, scolaire, professionnel, études, mobilités, etc.). Pour les seconds en Master FLE, le travail biographique est proposé à l'issue de leur formation dans le cadre d'un cours sur les approches plurielles. Le choix de ce double corpus est intéressant car provenant de deux moments forts de la formation universitaire d'un enseignant de FLES : l'un se situant au début d'un cycle de formation en didactique du FLES ; l'autre en fin de cycle après deux années de formation professionnelle accordant une certaine importance à la maitrise théorique et pratique des processus d'enseignement et d'apprentissage du français[7].

3. La biographie, outil de formation et de développement professionnel

Faire travailler sur les biographies langagières en formation initiale d'enseignants de langues et par rapport à mon contexte formatif d'enseignants de FLES, c'est avant tout placer le futur enseignant dans un processus de prise de conscience et de développement professionnel. En mobilisant les 3 niveaux de formation à partir desquels Causa (2012b)

quechua, l'aymara et l'espagnol. Elle associe à ces langues, différents interlocuteurs et différentes situations en indiquant le type et le degré de compétence qu'elle déploie dans chaque langue.

[5] Voir les activités sur les biographies langagières, entre autres, dans les projets :
ELODIL : https://www.elodil.umontreal.ca/;
EOLE : http://eole.irdp.ch/eole/;
Maldive : https://maledive.ecml.at/.

[6] Les étudiants doivent faire l'expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle (24 heures) leur permettant de s'auto-observer en tant qu'apprenant et d'analyser la démarche d'enseignement. Cet apprentissage donne lieu à un rapport organisé en 4 Blocs : ressources biographiques et objectifs d'apprentissage, analyse de la situation didactique, auto-évaluation des compétences, retour réflexif sur expérience.

[7] Les extraits sont anonymisés et fidèles aux écrits des étudiants.

envisage la formation au(x) plurilinguisme(s), comment s'observent-ils dans les fragments biographiques recueillis auprès de futurs enseignants de FLES ?

3.1. *Première étape : l'action enseignante dans la prise de conscience*

Selon Causa, le premier niveau « doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues » (Causa, 2012b: 64). Cette prise de conscience s'effectue, en grande partie, par l'action enseignante visant la transmission de connaissances (Cicurel, 2007) qui doit amener les formés à reconnaitre la pluralité des langues et des cultures, les répertoires plurilingues et la variété/complexité de ces répertoires et leur caractère évolutif. Mais la transmission de ces « savoirs légitimes » qui sont décontextualisés (Hofstetter, Schneuwly, 2009: 13) nécessite, de la part du formateur, un travail d'adaptation pour favoriser leur réception et leur traitement par les formés en vue de leur appropriation. Ce travail relève d'une opération de simplexité (terme emprunté à Berthoz, 2009) au sens où il incombe au formateur, face à la complexité épistémologique, de trouver des solutions d'adaptation, de mettre en place des processus de simplification visant à la fois la sélection, la hiérarchisation des savoirs légitimes, leur séparation et de choisir des modes de transmission pour optimiser leur appropriation (Causa, Galligani, 2017: 217). Face au savoir légitime qui se veut complexe, il revient ainsi au formateur de déconstruire la complexité en l'expliquant de manière appropriée. La transmission de contenus simplexifiés doit donner du sens pour que les formés puissent les situer dans l'action, les adapter à leur environnement et s'en servir dans des situations particulières en mobilisant leurs expériences passées.

Bien que ce premier niveau ne s'observe généralement pas directement au niveau des biographies langagières, il arrive que les biographés y fassent référence dans leurs récits comme dans l'exemple ci-dessous :

> Extrait 1.
> Si on m'avait posé la question il y a quelques mois, j'aurais donné le français, et uniquement le français comme langue première et langue maternelle. Mais j'ai découvert le concept de variétés linguistiques grâce au cours d'initiation à la didactique des langues du DU, et celui intitulé « plurilinguisme et identité » du master 1. (MP, DU)

En ce qui concerne la prise de conscience collective du plurilinguisme, le recueil et l'analyse des 24 biographies réalisées dans le cadre du Diplôme Universitaire Français langue étrangère (DU FLE)[8] montrent que les étudiants n'ont pas eu recours à cette notion dans leur écrit réflexif, bien que cette dernière ait été introduite et développée dans le cadre d'un enseignement semestriel. Et pourtant, le travail de mise en mots du vécu langagier et culturel offre, dans les récits, une grande pluralité des répertoires verbaux par les situations, les modalités d'acquisition/d'apprentissage et les usages langagiers. La seule occurrence relevée sert à une étudiante à qualifier à la fois le contexte et la capacité langagière d'un membre de sa famille, sans pour autant se considérer elle-même comme plurilingue :

[8] Promotion 2019-2020.

> Extrait 2.
> Pour information, ma cousine est en contexte plurilingue : elle parle couramment l'anglais – qui est sa langue première – à l'école et dans sa vie quotidienne. Ses parents lui parlent chacun dans leur langue maternelle et elle leur répond en anglais, le français et l'allemand étant donc les langues secondes de ma cousine. De même avec moi : je lui parle français et elle me répond en anglais. Elle a observé un « pseudo-retard langagier » plus jeune, ce qui est courant dans ce cas de figure. Toutefois, elle est en pleine « évolution » et commence à répondre dans la langue parlée par son interlocuteur. Elle pratique donc un plurilinguisme de réception mais se dirige petit à petit vers le plurilinguisme commun. (CP, DU)

Si la prise de conscience de la notion générale de plurilinguisme ne s'observe pas directement dans les fragments biographiques recueillis à ce stade préliminaire de la formation d'enseignants de FLES, ce sont plutôt les effets de l'action enseignante dans le travail d'appropriation de nouvelles notions théoriques et leur application dans le travail de relecture de l'expérience que nous allons à présent étudier.

3.2. *La prise de conscience individuelle et l'articulation des savoirs à ses expériences*

Pour le deuxième niveau, Causa parle de prise de conscience individuelle de la compétence plurilingue permettant ainsi « aux futurs enseignants de se reconnaitre en tant que "plurilingues" […] et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d'enseigner une langue étrangère signifie en maitriser toutes les compétences ou encore d'avoir une compétence de "natif" dans cette langue » (Causa, 2012b: 64). Dans son modèle formatif, cette prise de conscience individuelle doit participer à la reconnaissance du plurilinguisme des élèves.

C'est à ce niveau que la biographie langagière devient un outil extrêmement intéressant pour enclencher, chez le futur enseignant, cette prise de conscience qui se manifeste à la fois dans le récit de ses expériences de vie et dans la contextualisation et l'articulation des savoirs à ses expériences.

> Comme tout psychanalyste qui doit lui aussi passer par l'analyse, l'enseignant de langues d'aujourd'hui ne peut plus faire l'impasse d'un travail profond sur lui-même en termes d'identité linguistique et culturelle. Il doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire. (Carrasco Perea, Piccardo, 2009: 20)

Dans une étude récente menée avec Simon (Galligani, Simon, 2020), nous nous sommes intéressées aux relations entretenues avec les langues en termes de distance et/ou de proximité symbolique telles qu'elles s'observent dans les fragments biographiques à travers les transformations opérées par les sujets dans leurs écrits réflexifs.

> La distance ou la proximité symbolique s'observe chez un sujet, dans le cadre de son récit biographique, par l'expression de son rattachement, son identification ou au contraire son détachement vis-à-vis d'un groupe d'appartenance (groupe de pairs, famille), ses rapports aux langues quel que soit leur statut, ses systèmes de croyances ou encore ses imaginaires qui façonnent ses expériences de vie. (Galligani, Simon, 2020: 124)

Par effets de zoom, le formé se raconte à travers ses rapports aux langues et de leur évolution au cours de son histoire (approche diachronique), et construit du sens (approche synchronique), comme le montre cet extrait :

> Extrait 3.
> Le rapport que j'entretiens avec mes langues a donc beaucoup évolué au moment où j'écris cette biographie langagière. (LDCS, M2B)

Pour certains, la mise en mots de ses rapports aux langues passe par un travail de catégorisation (le contexte, la maitrise, la régularité, la temporalité et l'affect) et leur interaction :

> Extrait 4.
> Concernant le contexte, j'ai pu classer ces langues [une quinzaine] en fonction de leur apparition dans ma sphère académique, professionnelle ou personnelle. […] J'ai réalisé tout d'abord qu'une distance s'est installée avec les langues apprises ou connues à l'école. Ainsi, l'anglais dit BBC, le castillan, le latin et le grec ancien, le chinois et le français médiéval ne font plus partie de ma sphère quotidienne. […] Côté personnel, de par mes voyages et ma culture littéraire, j'ai été en contact avec beaucoup de langues différentes. […] Ces langues sont majoritairement arrivées dans ma vie par des voyages ou des rencontres, mais je n'ai jamais suivi de cours pour les apprendre. […] Les langues que j'utilise et/ou que j'aime aujourd'hui sont celles avec lesquelles un lien s'est créé. Il y a d'abord les langues qui font de moi qui je suis : même si j'aimerais dire que toutes les langues évoquées m'ont construites, certaines ont eu une importance particulière dans ma vie et dans mon cœur. (CL, M2B)

Cet autre fragment biographique d'une étudiante de Master 2 FLE, originaire du Cap Vert, rend compte du cheminement parcouru dans ses différentes perceptions de sa langue première et des influences subies par son entourage social l'amenant à créer, à un moment de son parcours, une distance symbolique.

> Extrait 5.
> Alors que je le [cap-verdien] considérais une langue comme les autres, quand je suis arrivée au Luxembourg, la représentation que j'avais du cap-verdien avait changée. En effet, parfois je ne la considérais plus comme langue mais comme un dialecte et j'étais un peu mal à l'aise quand je disais que je parlais cette langue. Je la parlais uniquement à la maison avec ma mère alors qu'il y avait beaucoup de locuteurs cap-verdiens sur le sol luxembourgeois. Je n'en suis pas fière, mais j'ai eu cette attitude parce que j'étais influencée par les autres qui avaient une autre représentation de cette langue. « C'est juste un dialecte ! oh ce n'est pas une langue » disaient-ils. Etant jeune et influençable je croyais bêtement à ces mots. Je m'étais égarée, mais en grandissant, j'ai renoué avec elle et aujourd'hui, je clame qu'elle est une de mes langues et qu'elle a en partie, façonné la personne que je suis aujourd'hui. (LDCS, M2B)

Cette remise en question de la distance symbolique est rendue possible par la capacité du futur enseignant à biographer, à mettre en mots et en scène des évènements significatifs de son parcours mais surtout par le travail qu'il opère pour définir, appréhender ses relations aux langues, à partir de la transformation des savoirs légitimes en « savoirs situés ».

Extrait 6.
Le rapport que j'entretiens avec mes langues a donc beaucoup évolué au moment où j'écris cette biographie langagière. Au Luxembourg, il est tellement normal de parler autant de langues, qu'au fil des années j'en suis venue à banaliser le fait que je parlais 6 langues. Ce n'est que depuis que je suis arrivée à Bordeaux que je me suis rendu compte que je devais en être fière. En effet, grâce aux cours sur le plurilinguisme […], j'ai pu faire un travail sur moi et avoir un autre regard sur moi-même. (LDCS, M2B)

De nombreux fragments biographiques témoignent de la façon dont les formés abordent et transforment le savoir légitime/universitaire métissé à leur vécu personnel, à leur expérience familiale et sociale mais aussi à des représentations sociales et des valeurs. Ces dernières rentrent parfois en contradiction avec les savoirs légitimes et c'est par effet de retardement qu'une prise de conscience s'effectue dans le récit biographique. C'est le cas de cette étudiante, originaire de Franche-Comté, qui n'a jamais considéré le franc-comtois comme une langue jusqu'à ce qu'elle découvre l'*Atlas du français de nos régions* (Avanzi, 2017) venant modifier « la perception que j'avais de mes origines » (MP, DU).

Extrait 7.
[…] dès mon arrivée à Grenoble, je m'étais efforcée de masquer mon accent, d'oublier les expressions que j'avais pourtant utilisées pendant plus de vingt ans, modifier certaines structures grammaticales qui se sont avérées incorrectes en français standard. J'avais presque honte de toutes ces marques visibles de mes origines. Chaque accent véhiculant des représentations, des images ou a priori sur son locuteur, avoir l'accent franc-comtois me semblait être perçu comme être provincial, rural, peu instruit, pas très raffiné, de classe populaire, paysanne... Petit complexe d'infériorité ? Pourtant, quelle joie à chaque fois que je croisais une personne qui parlait « comme moi » ! Je ne manquais pas de lui demander d'où elle venait pour vérifier que mon oreille avait bien identifié ces sonorités et phrases spécifiques de mon enfance. Une sorte de connivence pouvait alors s'établir et une conversation démarrer sur quelques souvenirs ou traits caractéristiques de notre région. Finalement, j'étais fière de mes origines et de ma culture, et, depuis que je sais que le franc-comtois est comptabilisé dans les « langues de France », fière de ma langue maternelle. Celle-ci a été réhabilitée à mes yeux. (MP, DU)

La manière avec laquelle cette étudiante confronte ses représentations à des savoirs légitimes constitue la trace d'une reconfiguration de son identité linguistique et culturelle par le rapprochement symbolique qu'elle opère avec le franc-comtois. La mise en récit des expériences langagières porte ainsi les traces de l'identité du biographé et la mise en forme de l'expérience est aussi à interpréter avec les dynamiques langagières et identitaires.

C'est également à ce niveau que le travail de contextualisation des savoirs enseignés en vue de leur appropriation s'observe dans les biographies langagières. Il se manifeste souvent par la référence à des concepts travaillés dans les cours et utilisés pour décrire leurs rapports aux langues mais dont la restitution rend compte de la complexité à les convoquer pour exemplifier leur vécu. C'est le cas notamment avec les notions de « langue maternelle » et « langue première » :

Extrait 8.
Ma langue première est le français. […] Cela pourrait embrouiller la compréhension, et donc provoquer une erreur d'interférence avec ma langue maternelle (le français). (MC, DU)

Elles servent tour à tour à désigner, pour cet étudiant du DU FLE, le français sans qu'aucune distinction terminologique et sémantique ne soit introduite en référence aux travaux de Dabène (1994). Dans cet autre exemple, la restitution du savoir légitime autour de « langue maternelle », sorte de concept composite selon Dabène faisant intervenir trois réalités langagières – le parler familial vernaculaire, la langue de référence et la langue d'appartenance – se réalise par un procédé de réduction (voir Causa, Galligani, 2017) en référence à l'expérience personnelle du formé :

> Extrait 9.
> Ma langue première est le français, que je définis comme ma langue maternelle car elle renvoie, dans mon cas, à deux réalités langagières : d'une part, au parler vernaculaire des personnes avec qui j'ai grandi, à savoir ma mère, ma tante et ma grand-mère ; d'autre part, à la langue de référence dans laquelle j'ai évolué en société, notamment à l'école. (VF, DU)

La capacité à se raconter rend compte d'un travail de compréhension de son capital langagier et culturel et fait appel à des processus de sélection qui débouchent sur des savoirs simplexifiés par leur réinterprétation en lien avec les expériences langagières.

3.3. *Se projeter comme enseignant…*

Le troisième niveau dans le modèle de Causa qui correspond à la transmission de « pratiques plurilingues » visant l'autonomie de l'enseignant dans la mise en place d'une éducation plurilingue et pluriculturelle (voir Coste, 2010) est également repérable dans les écrits réflexifs des futurs enseignants biographés.

La possibilité qui leur est donnée de mener une réflexion intime sur les langues qui ont jalonné leur parcours, alimentée par des connaissances théoriques et pratiques, permet d'envisager son action enseignante en dehors de ses propres modèles d'apprentissage et des discours et représentations sociales non scientifiquement étayés (Salim, 2020). Mais le changement de regard et de posture vis-à-vis du plurilinguisme et de son propre plurilinguisme demande un travail long et progressif.

> Extrait 10.
> Ainsi, ce que je retiens particulièrement de cette réflexion est le fait que plus jeune, il n'était pas envisageable pour moi d'être confronté à des contextes linguistiques différents du mien, à savoir un contexte très monolingue, cependant mes différents voyages m'ont permis de faire évoluer cette vision des choses et le multilinguisme est aujourd'hui à mes yeux, et surtout dans le monde globalisé d'aujourd'hui quelque chose de primordial. C'est pour cela que je veillerai à l'avenir à développer ma compétence plurilingue le plus possible. (AF, M2B)

Cette étape, particulièrement importante dans la construction de l'agir enseignant, ne peut être amorcée sans l'intervention du formateur et son travail d'accompagnement, sorte d'*interaction de tutelle* au sens de Bruner (1983), reposant sur des actions de guidage, d'accompagnement et de médiation de la part du formateur.

L'introduction de savoirs légitimes et de leurs transformations en savoir situés, s'effectue dans des contextes potentiellement formatifs (CPF) selon Cambra Giné (2007), favorisant ainsi alternance entre apports théoriques, activités réflexives comprenant la démarche biographique et actions de terrain (voir également Causa, 2012a). C'est dans

cette dynamique que le futur enseignant parvient à agir de manière efficace, à développer des attitudes ouvertes à l'altérité, à mettre en place une médiation langagière :

> Extrait 11.
> Par conséquent, j'ai donc tendance à me servir des langues de mon bagage linguistique pour en appréhender une autre et à encourager mes apprenants à puiser dans leurs propres ressources. Pour cela, il est important d'aider l'apprenant à prendre conscience de la richesse de ce bagage langagier. (JP, M2B)

4. Pour poursuivre

Produites dans différents dispositifs de recherche et de formation, les biographies langagières engagent la réflexivité de la personne, « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994) dans le récit de soi au travers de ses processus d'appropriation des langues qui s'inscrivent dans des trajectoires familiales, professionnelles et de mobilité. Elles favorisent un travail de transformation des représentations du monde qui débute par un premier regard rétrospectif vis-à-vis de soi, pour créer une distanciation favorable à la compréhension et l'interprétation de nos expériences plurilingues et pluriculturelles, et qui se poursuit par un changement de regard porté sur l'altérité et sur la diversité grâce à la conjugaison de l'action enseignante et des expériences individuelles et formatives. L'ensemble de ces changements s'inscrit dans un processus dynamique et interactif, dans la durée et au-delà du cycle de formation initiale. Et ces changements sont autant d'indices du développement professionnel, sorte de « professionnalité émergente » repérable par la transformation des expériences langagières en expérience de formation.

Références bibliographiques

Avanzi M. (2017), *Atlas du français de nos régions*, Armand Colin, Paris.

Bertaux D. (1996), *Les récits de vie*, Nathan 128, Paris.

Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire et savoir dire*, PUF, Paris.

Cambra-Giné M. (2007), "Représentations des futurs étudiants catalans et stages pratiques", in *Recherches et applications. Le français dans le monde*, 41, pp. 136-146.

Candelier M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire, Evlang, bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, Bruxelles.

Carrasco Perea E., Piccardo E. (2009), "Plurilinguisme, cultures et identités: La construction du savoir-être chez l'enseignant", in *Lidil* , 39, pp. 19-42.

Causa M. (2012a), "Le répertoire didactique : Une notion complexe", in Causa M. (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et* questionnements, De Boeck, Bruxelles, pp. 15-72.

Causa M. (2012b), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", in *DIRE*, 2, pp. 62-72.

Causa M., Galligani S. (2019), "Plurilinguisme, médiation et distance(s) : quelle articulation en formation initiale ?", in *Babylonia*, ADLES-Beilage, 2, p. 46.

Causa M., Galligani S. (2018). "Plurilinguisme, intégration et distances : quelles articulations en formation initiale des enseignants de/en langues". Conférence

plénière au colloque ADLES *Des langues étrangères pour tous : didactique et méthodologie*, 6-7 septembre 2018, HEP du canton de Vaux, Lausanne : https://vimeo.com/hepvaud.

Causa M., Galligani S. (2017), "Différenciation des discours produits en didactique des langues : savoirs en transformations dans les échanges entre formateur et formés", in *Bulletin VALS-ASLA* n° spécial, tome 2, pp. 215-225 : https://core.ac.uk/download/pdf/83636558.pdf.

Cicurel F. (2007), "L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?", in Plazaola Giger I., Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles Supérieur, pp. 15-36 : https://www.cairn.info/paroles-de-praticiens-et-description-de-l-activite--9782804153151-page-15.htm.

Costa S. (1993), *Des jeunes filles issues de la deuxième génération espagnole : étude des représentations et des pratiques langagières*. Mémoire de Maitrise Sciences du langage sous la direction de J. Billiez, Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble.

Costa-Galligani S. (1998), *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : biographies et pratiques langagières*. Thèse de doctorat en Linguistique et didactique des langues sous la direction de L. Dabène, Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble.

Coste D. (2010), "Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1 : http://journals.openedition.org/rdlc/2031.

Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.

Deprez C. (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Credif, Paris.

Galligani S. (2014), "Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?", in Causa M., Galligani S., Vlad M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve éditions, Paris coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques, pp. 209-228.

Galligani S. (2010), "Les biographies langagières comme outil de (re)construction de l'identité professionnelle. Réflexions à partir de travaux biographiques réalisés par des étudiants de master professionnel en ingénierie de la formation à distance", in *Actes du colloque de l'ACEDLE Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie*, Université de Lille 3, 10-12 décembre 2009, Lille, pp. 95-105 : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.4799&rep=rep1&type=pdf.

Galligani S. (2000), "De l'entretien au récit de vie. Quand les sujets s'emparent de la conduite d'un entretien", in *Écart d'Identité* , 92, ADATE, Grenoble, pp. 21-24.

Galligani S., Simon D.-L. (2020), "La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES", in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 122-132.

Hufeisen B., Neuner G. (2004), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Conseil de l'Europe, CELV, Strasbourg.

Hofstetter R., Schneuwly B. (éds.) (2009), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, De Boeck, Bruxelles.

Jeanneret T. (2010), "Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ?", in *Cahiers de l'ILSL*, 27, pp. 147-159.

Molinié M. (2006), "Activité biographique et développement du sujet plurilingue", in *Recherches et applications*, *Le français dans le monde*, 39, pp. 171-189.

Molinié M. (2011), "La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue", in Blanchet Ph., Chardenet P. (dir), *Guide pour la*

recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 144-154.
Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.
Salim Z. (2020). *Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme*, Mémoire de Master 2 Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde, Université Grenoble Alpes, Grenoble.
Schön D. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les éditions logiques, Paris.
Vlad M. (2020), "Former à l'enseignement du FLE dans des formations à vocation plurilingue : cheminements, ouvertures, enjeux", in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 52-61.

DIVENTARE INSEGNANTI: L'IMPORTANZA DELLA RIFLESSIONE DI FUTURI/E DOCENTI SUL PROPRIO PERCORSO DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Stefania Cavagnoli[1]

1. INTRODUZIONE[2]

Al centro delle mie ricerche di glottodidattica dell'ultimo decennio sta il tema della biografia linguistica, nato un po' per caso con la consulenza quindicennale di percorsi plurilingui a livello di scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado[3]. In fondo, la motivazione per gli studi di questi anni è ben riassunta in questa citazione, di una studentessa del mio corso di glottodidattica, posta davanti alla riflessione scritta.

> Mai prima d'ora mi era capitata l'occasione di riflettere sul mio percorso linguistico, sulla mia 'storia' con le lingue ed ora che sono chiamata a farlo devo ammettere che non è affatto semplice. Ritengo però, senza alcun dubbio, che un adeguato processo di formazione e di crescita personale non possa prescindere dalla presa di coscienza di ciò che siamo, di quali sono i nostri limiti e le nostre capacità. Come acquisire tale consapevolezza? Attraverso un'introspezione, cercando in noi stessi[4].

La riflessione personale sui propri percorsi di apprendimento e di esperienze linguistiche ritengo sia un ottimo punto di partenza per l'appropriazione da parte dell'apprendente della propria responsabilità di imparare; allo stesso tempo, un ottimo strumento per fare il punto dei propri apprendimenti. L'idea che ogni apprendente sia diverso, e di conseguenza necessiti di percorsi didattici individualizzati, è presente nella letteratura e muove un filone di ricerca[5]. Questo contributo si concentra sulle biografie linguistiche di futuri insegnanti e pone il focus sugli atteggiamenti che intervengono nel processo di apprendimento/acquisizione di lingue straniere e seconde, quelle stesse lingue che probabilmente essi andranno ad insegnare nelle scuole di tutti i gradi ed in contesti non scolastici.

In questo contributo l'attenzione è posta sull'idea di insegnante, di colui o colei che facilita l'apprendimento linguistico. Tale idea concorre necessariamente a formare l'immagine che il futuro docente avrà di se stesso, o di un docente standard in cui si può (o più frequentemente crede di dover) riconoscersi. Infatti, la rappresentazione che il

[1] Università di Roma Tor Vergata.

[2] Il presente lavoro è parte di uno studio *in itinere* sul tema delle biografie linguistiche. Per questo motivo, in alcuni punti, riprende una pubblicazione recente, considerata il punto di partenza della ricerca – nello specifico, il paragrafo 2 – Cavagnoli (2020, in corso di stampa).

[3] Cavagnoli, Passarella (2011); Cavagnoli, Passarella (2016); Cavagnoli, Passarella (2020).

[4] Da una biografia linguistica, anonima, anno 2012, Università di Macerata.

[5] Per tutti si veda Benson (2004: 4): «The term '(auto)biography is used […] to refer to a broad approach to research that focus on the analysis and description of social phenomena as they are within the context of individual lives». L'autore riporta una ricca bibliografia su questo argomento.

docente ha di se stesso, delle sue credenze, delle sue modalità didattiche è il risultato di anni di studio, ma anche di percorsi individuali che partono dalle pratiche personali di apprendimento, in qualità di apprendente, sulla base delle quali si fondano le conoscenze e si costruisce l'immagine di insegnante. Ricordi, esperienze, sensazioni, fatiche ed apprezzamenti vanno a formare l'idea di un 'buon' insegnante, o almeno di quello che si vorrebbe rappresentare. Spesso, effettivamente, non si tratta di un buon insegnante, ma dell'unico che potrebbe essere per quella persona, con quelle esperienze, con quegli obiettivi. Nonostante i manuali di glottodidattica riportino approcci e metodi sicuramente più innovativi ed efficaci di quelli adottati nella maggior parte dei percorsi scolastici, infatti, il vissuto di molti docenti o futuri docenti prevale sulle conoscenze glottodidattiche, impedendo così la sperimentazione e l'implementazione di nuovi modelli. Tale approccio è maggiormente pericoloso perché riguarda anche le persone giovani, che potrebbero apportare ai percorsi scolastici saperi e modelli innovativi, o comunque più consoni all'apprendimento e soprattutto più soddisfacenti per tutti coloro che partecipano alla dimensione scolastica. La tradizione, e la mancanza di fiducia in se stessi, blocca il cambiamento. Una chance persa, proprio in un ambiente che potrebbe essere fruttifero e ricco di novità e di relazioni interpersonali; una chance persa, che lascia nei ricordi di apprendenti spesso situazioni negative e faticose.

La riflessione sulle biografie linguistica di futuri docenti si pone l'obiettivo di sensibilizzare le classi di glottodidattica all'importanza delle persone, alla necessità di partire da chi andrà ad insegnare e alla riflessione sui propri percorsi di apprendimento come base per ogni didattica efficace.

2. La biografia linguistica

Gli studi sulla biografia linguistica sono molto diffusi, a partire dall'approccio sociologico, anche a livello internazionale. Lo scrivere di sé è un processo diffuso, meno diffuso in ambito glottodidattico, dove ha trovato la sua collocazione più recentemente. È stata usata in ambito letterario, come testimonia Groppaldi (2010: 89): «inizialmente lo strumento autobiografico è stato impiegato, nella letteratura italiana del Novecento, per documentare, attraverso la storia linguistica dell'io narrante, il passaggio dell'Italia da paese contadino (e dialettofono) a paese industriale (e italofono)». Non solo la letteratura ne ha fatto ampio uso, ma anche in ambito di studi linguistici, come testimoniato da Nencioni (1983) e da De Mauro (2006); in ambito pedagogico cruciale il ruolo di Demetrio (2003, 2012), soprattutto nell'educazione degli adulti.

Una possibile definizione di biografia linguistica è quella data dal Consiglio d'Europa, ed inserita nel Portfolio per le lingue straniere:

> La Biografia linguistica si concentra sull'esperienza passata del discente, sul suo percorso di apprendimento presente e sulle sue aspirazioni per il futuro. È studiata per adattare l'apprendimento ai principi pedagogici fondamentali per l'utilizzo del PEL, tra cui in particolare l'individuazione regolare di obiettivi di apprendimento, la riflessione sulle esperienze di apprendimento e l'autovalutazione dei progressi compiuti e delle competenze acquisite[6].

[6] Barbara Lazenby Simpson, *Portfolio europeo delle lingue destinato agli immigrati adulti* Guida per il docente Sommario, p. 5.

E ancora:

> La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier: elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003 : 36-37)[7].

Tale definizione rafforza il modello teorico di Franceschini, così descritto:

> Ein Sprecher seine Kenntnisse von anfaenglichen Erstsprache her ausweitet […]. Diese Kenntnisse werden im Verlauf des Lebens mit weiteren vernetzt und verdichtet, in einem generellen Zuwachs […]. Nicht alle Varietaeten haben dabei diesselbe Stellung und geniessen dieselbe Aufmerksamkeit. […]. In Zentrum des Sprachsystem befinden siche jene Varietaeten, die in einem bestimmten Moment des Lebens under der Annehmen von Normalitaet und Unmittelbarkeit verwenden werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert (Franceschini, 2001, 113-114).

La biografia è quindi uno strumento didattico, come sostengono Sofia, Favero (2018: 55):

> L'autobiografia linguistica è una narrazione autobiografica condotta lungo il filo delle lingue. È un'attività di scrittura che spinge lo studente a cercare nel proprio vissuto parole, conte, filastrocche, storie che sono entrate in lui attraverso la lingua madre o le lingue seconde; che gli fa prendere consapevolezza di questo vissuto (di questo universo) e lo induce a valorizzarlo. L'esplorare il vissuto linguistico porta lo studente a scoprirsi come essere portatore di significati e di storie, a riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali.

La condivisione di tali affermazioni sta alla base dell'utilizzo dell'autobiografia linguistica in questo percorso formativo, proprio perché «Incoraggiare a parlare di sé può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva 'decentrazione' conoscitiva nei confronti del proprio vissuto» (Brasca, Zambelli, 1992: 156).

Si tratta quindi di un'esperienza linguistica privata, individuale ma sempre in collegamento con le altre persone, a partire dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici. Nelle biografie linguistiche si intrecciano le vite degli altri, ci si rende conto di essere inseriti in una comunità. Anche la classe è una comunità, o dovrebbe esserlo: condividere aspetti di sé facilita la creazione del gruppo. Vuol dire consapevolizzare gli apprendenti su quello che hanno vissuto, ma anche sul loro sapere; vuol dire una riflessione sulle esperienze del singolo, ma anche del singolo in comunità linguistica e culturale. Prendere coscienza significa riposizionarsi sia nel percorso personale che in quello collettivo. Inoltre, per poter

[7] Nel testo di Manconi (2016: 231) è riportata la citazione di Cuq e la traduzione in italiano. «La biografia linguistica di una persona è l'insieme dei percorsi linguistici, più o meno lunghi e più o meno numerosi, che questa ha seguito e che formano ormai il suo capitale linguistico; è un essere storico che ha attraversato una o più lingue, materne o straniere che costituiscono un capitale linguistico in continua evoluzione. Sono, in totale, le esperienze linguistiche vissute ed accumulate, in un ordine aleatorio che differenziano ogni individuo».

imparare bene una nuova lingua è fondamentale rendersi conto di quanto già si sa, di quanto si sa fare, e di come si sa essere, attraverso i propri atteggiamenti linguistici, le proprie credenze, le teorie di riferimento. È un mettere al centro il percorso personale, unico, che prende in considerazione la persona che scrive e che in quanto tale esiste e non è paragonabile agli altri apprendenti e condividerlo con chi è nello stesso gruppo di apprendimento. Tale consapevolezza è in primo luogo dell'apprendente, ma coinvolge, necessariamente, anche il docente, che non può prescindere dal percorso di vita dei formandi per impostare la sua didattica. Come sostiene Cognigni (2007: 26)

> i concetti di rappresentazione, atteggiamento o motivazione sono oggi sempre più al centro degli studi relativi all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue. […] Poiché queste rappresentazioni possiedono un carattere centrale nel processo di apprendimento linguistico, esse sono diventate di particolare interesse anche per la politica linguistico-educativa.

Cognigni approfondisce inoltre la differenza fra rappresentazione sociale e atteggiamento, la prima considerata sia come elaborazione individuale che come modello sociale, la seconda radicata nella comunità linguistica, spesso legata a stereotipi; forse per questo motivo lo strumento autobiografico è particolarmente efficace in un insegnamento apprendimento di adulti, oltre naturalmente alla fetta di vita più consistente che essi hanno alle spalle.

Nella letteratura dedicata, diverse sono le denominazioni utilizzate, e a seconda della scelta effettuata mettono il focus su aspetti diversi. Principalmente si usa la forma '(auto)biografia linguistica' (Lévy, 2001; Franceschini, 2001; Molinié, 2006; Cognigni, 2007; Favaro, 2009); segue 'language (learning) memories' (Kramsch, 2009; Pavlenko, 2001), ma anche 'racconti biografici' o 'racconti di lingue' (Gohard, Rachédi, 2009.) In tutte però l'idea del racconto e del percorso personale di vita fungono da collante. Si parla di una tale tipologia linguistica dal 1997 in poi, attraverso i documenti del Consiglio d'Europa, e nello specifico del *Portfolio europeo delle lingue*[8]. Il portfolio prevede tre parti, di cui una, la seconda, è rappresentata dalla biografia linguistica. La definizione che ne viene data, ad uso di apprendenti, è la seguente: «Biografia linguistica: incoraggia lo studente a definire ciò che sa fare con le lingue in apprendimento ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi».

Gli obiettivi di tale strumento sono molteplici, e possono essere fissati sulla base delle esigenze delle classi o dei singoli apprendenti. La valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue conosciute, o vissute, è alla base di tutti i percorsi di apprendimento. Valorizzare il plurilinguismo delle persone vuol dire mettere al centro chi apprende partendo da esperienze linguistiche, da conoscenze pregresse, da una dimensione affettiva forte e motivante. Valorizzare il plurilinguismo significa assumersi delle responsabilità, riflettendo sull'apprendimento/acquisizione a partire da sé. Valorizzare il plurilinguismo significa individuare vie personalizzate per avvicinarsi alle lingue, straniere e seconda. Tali dimensioni si riflettono sia sul singolo apprendente che sulla classe e sul docente, nella costruzione di un sistema didattico equilibrato ed efficace.

La biografia linguistica rappresenta inoltre uno strumento flessibile, proponibile in diversi momenti dell'attività didattica; come strumento diagnostico in entrata, come strumento valutativo formativo in uscita. L'aspetto dell'(auto)formazione è valido sia per gli apprendenti che per i docenti della classe di riferimento. Anche un'attività di scrittura in parallelo può costituire uno scambio e una condivisione della comunità linguistica in

[8] https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml.

cammino. Può essere ripetuta, perché «la stratificazione nella storia di un individuo ne modifica, nel corso dell'esistenza, lo statuto, l'approccio e la rappresentazione che ognuno di noi ha (o si fa) delle lingue, materne o straniere che siano. Di conseguenza, l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere vengono per lo meno influenzati dalla propria storia linguistica e dal racconto e dalla valutazione che ne fa ciascuno di noi» (Lévy, 2001: 71-71)[9].

Sofia e Favero (2018) considerano la biografia come strumento didattico in diverse accezioni: in primo luogo come strumento conoscitivo, poi operativo. È uno strumento innovativo per la didattica linguistica, ma allo stesso tempo può svolgere una funzione valutativa. In ultimo (ma direi *in primis*), la biografia è uno strumento che aiuta nella costruzione di un clima positivo, fatto di relazioni affettive, alla base di qualsiasi didattica efficace e piacevole.

Diverse sono le modalità utilizzabili. In questo contributo si è scelta la modalità narrativa, del racconto, dell'utilizzo delle parole in quanto il gruppo di riferimento era costituito da docenti italofoni (almeno la maggior parte) in formazione glottodidattica. L'obiettivo, come spiegato più avanti in questo contributo, era di riflettere e far riflettere proprio a partire dalle parole utilizzate per descrivere il proprio rapporto con le lingue possedute. Ma in ogni contesto didattico le modalità vanno accordate con le competenze e le esigenze del gruppo di riferimento. Per esempio, nei Portfolio elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano, per le classi dai nove agli undici anni, la biografia linguistica è somministrata in forma de «la mia immagine delle lingue». Il Portfolio, pensato in quattro lingue (italiano, tedesco, ladino ed inglese), riporta la seguente consegna:

> questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue. Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle (Portfolio, 2004: 11).

Lavorare sulle immagini, per arrivare alle parole, costituisce un'ulteriore possibilità didattica ricca di implicazioni di apprendimento.

3. Alla ricerca dei docenti nelle biografie

Nel corso degli anni, e nella lettura attenta di molte biografie di persone in formazione, mi sono sempre interrogata sul ruolo dei/delle docenti nella costruzione dell'identità professionale dei/delle corsisti/e. Con questa ricerca ho deciso di mettere al centro la docenza, con l'obiettivo di verificare il ruolo e di proporre eventuali riflessioni e interventi concreti per modificare quei meccanismi negativi, che spesso bloccano l'apprendimento. La riflessione sulla docenza ha l'obiettivo di poter poi offrire ai/alle discenti spunti per insegnare, mettendo al centro coloro che imparano e che responsabilmente costruiscono il loro sapere linguistico.

I testi che stanno alla base dell'analisi per questo contributo sono frutto di molti anni di insegnamento nei corsi di glottodidattica di due università del centro Italia, l'università di Macerata e l'università di Roma Tor Vergata, inseriti nei percorsi di laurea di lingue e letterature straniere, triennali e magistrali, e di percorsi di laurea in lettere, a livello

[9] Si veda anche Pavlenko, 2007.

magistrale. I corsi di glottodidattica si sono svolti anche nei percorsi formativi per futuri docenti, negli anni PF24, PAS e Fit[10]. Il gruppo di riferimento è proveniente in maggioranza dal sud e dal centro Italia, con una forte presenza di dialettofoni. È interessante, nelle biografie, il ruolo che le varianti dialettali assumono per chi scrive. Il dialetto passa da essere un impedimento nell'acquisizione dell'italiano standard, ad una grande ricchezza, soprattutto dal punto di vista emotivo e della costruzione delle relazioni. In altre ricerche correlate, in altre zone d'Italia, il ruolo del dialetto è marginale, e la connotazione più negativa.

Il *focus* della ricerca è dunque posto sui futuri insegnanti ed i loro racconti di vita linguistica; raccontare è condividere e creare legami, oltre che scrivere e ordinare i pensieri e le esperienze a livello individuale. La creazione di legami sta alla base di qualsiasi apprendimento: non si insegna se non si è in grado di costruire relazioni, e non si impara se non c'è un coinvolgimento emotivo. Il lavorare a livello universitario con persone giovani, spesso inesperte di didattica, se non subita, ha un forte potenziale, è un investimento per il futuro e l'auspicabile miglioramento della didattica delle lingue nelle istituzioni scolastiche. Proprio perché al centro della ricerca sono poste le relazioni fra docente e apprendente, ma anche fra apprendenti, la teoria di riferimento è l'approccio umanistico affettivo[11].

La ricerca effettuata nel contributo è una ricerca di parole; quelle parole che esprimono le credenze, le abitudini, i ricordi e i pensieri di coloro che raccontano la loro vita linguistica. E proprio attraverso le parole individuate nel *corpus* qui proposto si cercherà di interpretare alcuni atteggiamenti di docenti e discenti con l'obiettivo di poterci poi riflettere in classe e di modificare quegli aspetti che sono considerati, a posteriori, complessi e poco adatti per un miglior apprendimento linguistico, nel quale la dimensione personale e relazionale venga considerata come fondamentale e motivante.

4. Il corpus

Il *corpus* è costituito da 100 biografie linguistiche, scelte nell'arco temporale degli ultimi 15 anni. Si tratta di biografie narrative scritte da studentesse e studenti dei corsi di glottodidattica sopra elencati. La scelta trasversale del *corpus* è legata all'idea di verificare se, anche dal punto di vista diacronico, siano riscontrabili delle linee comuni o se emergano delle differenze sostanziali. Anche il confronto fra due università diverse per numero di corpo studentesco, provenienza e soprattutto di collocazione geografica, ha l'obiettivo di arrivare a considerazioni comuni, nonostante le differenze contestuali.

Non cambia invece il ruolo della docente, di colei che dà le consegne e discute con le classi le parole chiave rintracciate nei testi.

La scrittura della biografia è una delle prime attività didattiche in classe, il punto di partenza per lo sviluppo del corso. Dopo una breve illustrazione sul tema della biografia, e la condivisione della scelta di una biografia narrativa libera, la consegna è quella di scrivere il proprio racconto di vita linguistica, in forma narrativa. Il tempo a disposizione è di quarantacinque minuti, il testo si scrive in classe, su un foglio, a mano, in forma anonima.

Le reazioni della classe sono sempre differenziate: qualcuno/a si fa subito coinvolgere nell'attività, qualcun altro/a ha un atteggiamento scettico, ma di solito prevale la curiosità

[10] Si tratta dei diversi percorsi formativi degli ultimi anni, proposti dal Ministero dell'istruzione e realizzati dagli atenei italiani. L'ultimo percorso è il PF24, qui alcuni riferimenti https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf/29e23102-1022-4710-a0e4-d971d95a73dc?version=1.0.

[11] Per tutti si veda Balboni, 2017.

del compito, soprattutto perché prima attività del corso. Pochi/e si aspettano di dover partecipare attivamente e mettersi in gioco in un corso universitario.

Nella lezione successiva, riporto le biografie alla classe, cercando di fornire una sintesi degli argomenti raggruppati in modo trasversale fra i testi, individuando così una serie di parole chiave come docente, emozione, lingua, contesti extrascolastici, difficoltà, stupore, riflessione metalinguistica. In tal modo si avvia una discussione *in plenum*, con la richiesta spesso di poter leggere le biografie degli altri componenti della classe e ulteriori riflessioni sugli elaborati precedentemente scritti. Tale discussione costituisce un momento importante nella costruzione del gruppo classe da un lato, ma soprattutto nella costruzione della propria idea di docente e di lingua (Lévy, 2001).

La riflessione ed il confronto sulle biografie è fondamentale, come sottolinea Franceschini, Miecznikowski, 2004: XIII:

> Durch den breiten Vergleich werden Muster deutlich, bis hin zu ähnlichen Formulierungen; diese erlauben es, generalisierbare Aussagen zu machen und sozusagen 'eine innere Morphologie und Syntax der Sprachbiographien zu formulieren. Figuren sprachbiographischen Erzählens werden aus den vielen Vergleichen unterschiedlichen Fallbeispiele deutlich, ebenso typische Verläufe des Erwerbsprozesses in seiner biographischen Einbettung.

4.1. *I criteri di ricerca*

L'analisi delle 100 biografie linguistiche è stata svolta secondo alcuni indicatori di ricerca.

L'attenzione è stata posta principalmente, in un primo momento, sugli aggettivi utilizzati per caratterizzare il/la docente e la sua metodologia didattica, considerando il ruolo di tali parole nella caratterizzazione del contenuto. Nella grammatica Treccani si legge:

> qualificativi, aggettivi
> Gli aggettivi qualificativi sono aggettivi che indicano una qualità del nome a cui sono riferiti.
> A questa categoria appartengono anche gli aggettivi di relazione, che esprimono una relazione immediata con il nome da cui derivano.
> Gli aggettivi di relazione si formano con l'uso dei suffissi, che vanno ad aggiungersi alla base, ma in alcuni casi si formano da una base diversa, di origine greca o latina.
> Gli aggettivi qualificativi sono collocati di solito dopo il nome a cui si riferiscono.
> In molte circostanze la posposizione dell'aggettivo indica una certa oggettività del dato, mentre l'anteposizione indica una soggettività di vario tipo.
> Inoltre, molti aggettivi qualificativi cambiano funzione a seconda della posizione rispetto al sostantivo a cui si riferiscono:
> – Hanno una funzione restrittiva o distintiva, cioè limitano e distinguono all'interno della categoria di appartenenza, quando sono posti dopo il sostantivo (gli amici vecchi e non quelli giovani)
> – Hanno una funzione descrittiva o intensificatrice, cioè forniscono un puro dato oggettivo o lo enfatizzano, quando sono posti prima (i vecchi amici)
> La contrapposizione risulta particolarmente evidente con alcuni aggettivi (una certa notizia, una notizia certa).

> Se si tratta di due o più aggettivi posposti di valore qualificativo, il secondo ha sempre valore restrittivo (una montagna rocciosa alta – e non bassa).
> Se invece entrambi gli aggettivi hanno valore puramente qualificativo, si deve usare la congiunzione coordinativa o la virgola[12].

La ricerca sugli aggettivi utilizzati e sulla loro posizione, nella descrizione di esperienze passate legate al/alla docente di lingue straniere o seconde, e nella descrizione presente, aiutano a capire meglio l'atteggiamento di chi sta apprendendo e l'idea di docente che si forma sulla base di quanto vive nei percorsi formativi, così come l'uso linguistico legato a riflessioni sul loro futuro lavoro di docenti.

In un'analisi più approfondita però, la concentrazione sui soli aggettivi rimaneva limitante per il pensiero espresso dagli/dalle scriventi. In un secondo momento si sono riconsiderate quindi le biografie, estrapolando anche espressioni realizzate con altre categorie grammaticali, tutte però riferite ad atteggiamenti, commenti, riflessioni sull'essere docente nell'apprendimento delle lingue.

Dalle biografie sono state individuate alcune immagini trasversali, che rendono in primo luogo l'idea di approvazione, affetto, piacere o al contrario, difficoltà, incomprensione, scoramento nei confronti di chi insegna. Ciò che emerge è che il ruolo del/la docente è centrale nella gestione dell'apprendimento/acquisizione della lingua insegnata, ma anche nell'atteggiamento personale verso tale lingua. Considerando che la motivazione[13] è determinante per progredire in un apprendimento, l'idea che si ha di una lingua, positiva o negativa, è sicuramente centrale. E poiché l'idea di lingua è spesso legata alle persone che tale lingua veicolano, il ruolo docente, come primo esempio di lingua e cultura, è probabilmente più determinante di quanto si creda.

4.2. *Buoni/e, brave/i, ma severe/i*

Nelle biografie il/la docente è principalmente bravo/a. «Tremendamente brava, bravissima". Il/la docente è buono/a. Le lingue si apprendono «grazie alla bravura delle insegnanti»; «tutto ciò grazie ad un'insegnante straordinariamente brava che è riuscita a trasmettere la sua passione, la sua allegria nell'insegnare»; «una bravissima insegnante… il suo corso di tedesco che ho amato da subito»; «sono stata fortunata perché ho avuto sempre buoni insegnanti». Queste parole sono confortanti, per chi insegna e per chi fa ricerca in ambito glottodidattico. Non solo, quindi, il/la docente è centrale nel percorso di apprendimento, ma spesso lo è in modo positivo.

La prima parola chiave, che emerge dall'analisi, è legata al/alla docente buono/a. L'attributo è di chi scrive, che individua nell'aggettivo un termine ampio in cui sono comprese diverse accezioni positive; il/la buon/a docente è chi dimostra la sua passione, suscita interesse, coinvolge e capisce la classe e le persone con cui ha una relazione didattica. È chi ama la disciplina che insegna, chi si mette in gioco, chi fa esempi pratici, chi è simpatico/a, chi motiva.

Non importa se è severo/a, è molto più importante che riesca a far amare la lingua alla classe. Anzi, in alcuni stralci, pare che la severità sia parte di un'umanità e comprensione per gli/apprendenti: «La mia insegnante di inglese era severa…, ma molto umana e trasmetteva la sua passione e il suo amore per il suo lavoro»; «Il mio vero amore per questa lingua è iniziato alle scuole medie quando ho fatto la conoscenza di un'insegnante molto

[12] http://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-qualificativi_(La-grammatica-italiana)/.

[13] Balboni, 2014.

autoritaria, severa ma professionale». La severità per molte biografie è un accidente quasi positivo, se legato ad un'alta professionalità e alla passione per il lavoro di insegnamento. «Credo che la mia passione per l'inglese sia scattata grazie alla sua pronuncia perfetta e alla sua grinta nell'insegnare»; «La mia professoressa di inglese era molto severa ed esigente: ci assegnava esercizi, regole da imparare a memoria…, ma allo stesso tempo cercava di rendere il tutto un po' più gradevole, facendoci ascoltare canzoni, parlandoci della cultura, della geografia e delle usanze del popolo inglese ed americano».

Interessanti, e a dire il vero un po' inquietanti, le riflessioni sull'aspetto fisico delle docenti, a coronamento della descrizione positiva. L'uso di aggettivi superlativi, quasi esagerati, sottolineano maggiormente il coinvolgimento emotivo nella relazione didattica. «la professoressa era una donna piccolina e sempre allegra»; «l'insegnante piccolina di statura e incredibilmente preparata. Una capocciona» (con l'utilizzo di un sostantivo che spesso ha una connotazione negativa, ma che in questo caso rappresenta la forza, la costanza necessarie per portare a compimento un'azione). Anche nell'esempio seguente, la competenza disciplinare e didattica si lega all'aspetto e alla caratteristica della severità: «bravissima professoressa di inglese. Bella, elegante, molto severa ma preparatissima. A lei devo tutte le basi linguistiche che ho. Forse anche l'interesse per le lingue». Non viene risparmiata nemmeno la considerazione sull'età, attribuendo ad una giovane età una minor competenza e preparazione: «grazie ad una professoressa molto brava nel suo lavoro che, nonostante la giovane età…».

Le altre parole ricorrenti sono passione e amore, unite a curiosità e voglia di imparare. L'importanza della motivazione, e questa volta dei docenti, è fondamentale e viene recepita immediatamente dagli/dalle apprendenti, che scrivono «una passione... Grazie alla mia professoressa… Che reputo una grande insegnante», e ancora «solo un anno ebbi un'insegnante che riuscì a trasmettermi la voglia di imparare». «gli insegnanti possono appassionare o far detestare».

È l'empatia, la ricerca della relazione affettiva, la trasmissione di esperienze emotive che coinvolgono le persone: «ho conosciuto un professore che ha capito chi sono»; «i professori furono in grado di trasmettermi curiosità, passione e voglia di imparate». probabilmente il fatto che avessi un'enorme simpatia per la professoressa ha influito molto». Attraverso la simpatia ci si mette in relazione, ci si mette in gioco, si scambiano passioni e si costruisce sapere: «insegnamento di docenti molto potente e proficuo» quando fa scattare la relazione, che aiuta a credere in se stessi: «devo molto alla mia insegnante di spagnolo, che è stata capace di trasmettermi la sua passione per la lingua… Ma soprattutto di farmi credere nelle mie potenzialità».

4.3. *Il discorso della competenza*

Nelle biografie emerge in modo sufficientemente chiaro che i/le apprendenti hanno ben chiaro il tema della competenza e della necessità di tale competenza per i/le docenti. «L'insegnamento di tale lingua mi fu offerto in maniera impeccabile e il mio interessamento nei suoi confronti crebbe sempre più»; «Entusiasta, merito della lingua… e dell'insegnante che era molto competente»; «Per una fortunata concomitanza di bravi insegnanti e forte inclinazione personale»; «Ho conosciuto diversi insegnanti e diversi metodi didattici: quelli che ritengo più fruttuosi sono quelli della scuola media… perché veniva dato molto spazio alla conversazione».

Nel tema della competenza ha grande posto il giudizio sulla competenza linguistica di chi insegna, forse anche in modo poco riflettuto e soprattutto senza alcuni strumenti di valutazione, e meno quello della competenza didattica. Spesso torna il giudizio di perfezione linguistica, assai discutibile per chi di lingua si occupa professionalmente, e

quindi conosce la dimensione dinamica, in perpetuo movimento e mutazione, delle lingue, che non possono essere considerate in una dimensione statica come quella della perfezione: «Gli unici a poter vantare la bravura della nostra professoressa di inglese. Mi sono subito innamorata della sua perfetta pronuncia e da lì è nato il mio interesse per l'inglese. Ecco quindi che il ruolo dell'insegnante è spesso fondamentale»; «Ho trovato un professore splendido, perfetto per una lingua così difficile»; «L'insegnante svolse bene il suo lavoro e mi trasmise la sua dinamicità, la sua grande passione»; «grazie ad un'insegnante molto qualificata».

4.4. *Quando ad insegnare sono loro*

Nell'analisi delle biografie non sono molti i passi in cui si riportano esperienze di insegnamento, anche minime, a livello di lezioni private, piccoli corsi fuori dalla scuola, anche se, ad una richiesta in classe, spesso sono molte le persone che danno lezioni private. Anche questo può essere un segnale di riflessione; perché non vengono riportate le esperienze didattiche nella biografia? Una risposta possibile è che gli/le apprendenti, nel momento della scrittura, si sentano tali e non docenti, sebbene lo siano. Ma quando si trovano i riferimenti alla docenza, emerge chiaramente l'aspetto positivo del lavoro docente, seppur si evidenziano la fatica e la difficoltà di una tale professione. «Non è un compito facile, ma dà molte soddisfazioni»; «Sono già 7 anni che do lezioni private. Le difficoltà sono state tante e a volte ci si stanca davvero, ma la soddisfazione di insegnare, tramandare qualcosa che hai dentro di te a qualcun altro ti ripaga totalmente»; «La prima volta che un ragazzino mi ha chiamata prof (sebbene non lo sia ancora) mi sono commossa»; «Ho tenuto delle "lezioni" di italiano che si rivelarono sorprendenti per lo scambio di cultura. È stata un'esperienza veramente gratificante e appagante».

4.5. *E quando andranno ad insegnare: il futuro*

Sono pochi gli/le apprendenti che si soffermano, nelle biografie, sul futuro, quasi che il racconto di vita si rivolga solo al passato e non al futuro. Forse, nelle consegne del lavoro, si potrebbe esplicitare maggiormente l'arco temporale e, in una analisi successiva, confrontare le differenze con il *corpus* in oggetto in questo contributo. Una riflessione è d'obbligo, anche in questo caso, sulle motivazioni per cui chi scrive non parli di futuro. Un orientamento al passato legato al genere testuale del racconto biografico?

«Quando ho conosciuto la mia professoressa d'inglese al liceo ho capito che questo è la mia materia, e che voglio farne la mia professione, perché la sento mia, ancora più che l'italiano»; «Ho capito cosa voglio fare da grande. Vorrei diventare professoressa»; «Un giorno spero di diventare un'insegnante di francese»; «Vedo molte possibilità, tra le quali, sognando, vedo molto quella dell'insegnamento all'estero».

Gli/le insegnanti sono fonte di ispirazione, lasciano impronte decisive per la scelta della professione futura; i modelli sono sempre quelli della competenza e dell'umanità, delle passioni, delle relazioni. «Se in futuro diventerò una professoressa ciò che mi auguro è di arrivare ai livelli delle mie insegnanti …. Mi formerò prendendo spunto dai loro metodi educativi e professionali… spero di poter trasmettere tutta la mia passione e la mia conoscenza delle lingue»; «Il futuro? Se continuo così avrò delle lingue forti e scottanti, e con il giusto metodo. Potrò anche studiare delle lingue da autodidatta: non è superbia, è consapevolezza delle proprie capacità e del metodo»: «Un giorno spero di diventare una brava insegnante di lingue e far appassionare i ragazzi proprio come hanno fatto le mie insegnanti»; «Vorrei incentrare il mio futuro proprio a questa lingua».

4.6. *E gli/le altri/e*

Nell'analisi delle biografie si contrappone chiaramente un altro punto di vista, un giudizio negativo sulle competenze, non solo disciplinari di docenti. Quello che si era indicato come buono, bravo, competente diventa, per contrapposizione, cattivo, incostante, impreparato, non motivante e non valido. Nella scrittura si notano anche espressioni eufemistiche, «sfortunatamente ho avuto un'insegnante di inglese che non definirei docile e socievole», che fanno riflettere. L'aggettivo *docile* riferito ad un insegnante non è comune. Anche la definizione di *valido* è vaga, e può essere ambigua («non avendo mai avuto degli insegnanti validi…»); certo la sua definizione è personale.
«La mia maestra d'inglese alle elementari neanche la ricordo, la prof. del liceo conosceva la lingua a stento, spesso la correggevamo noi studenti. Nonostante ciò, amo questa lingua, senza sapere esattamente il perché». Si impara nonostante il/la docente, anzi, si riesce perfino ad amare una lingua rappresentata da un insegnante che non piace. «Il professore di inglese non era molto preparato… non parlava quasi mai in inglese…perdeva molto tempo parlandoci di cose che non c'entravano con la lingua inglese. Questo ha diminuito moltissimo il mio interesse»; «Purtroppo però l'insegnante di inglese si è dimostrata incompetente e per i primi tre anni ero fermamente convinta che l'inglese fosse una brutta lingua. Invece mi piaceva molto, era sbagliato il modo in cui mi ero approcciata a tale lingua durante le lezioni a scuola». «Andò male. Ci era capitata una professoressa che sapeva poco la lingua e per di più non sapeva tenere la classe».

In tutti i giudizi però appaiono chiaramente gli elementi che definiscono un/a docente in modo positivo, anche per contrapposizione. Chi insegna bene è colui/colei che conosce bene la lingua («perfettamente»), che dimostra la sua passione, che riesce a gestire la classe, anche con severità, che prende sul serio le persone a cui sta insegnando («si accorge di me»), che stimola gli/le apprendenti, le incuriosisce, le coinvolge. Le conseguenze di un cattivo insegnamento sono l'ansia, l'insicurezza, la poca motivazione, il rifiuto di apprendere, e spesso la messa in discussione delle proprie capacità. («non sono portato per le lingue»); e ancora: «sono stata scoraggiata e umiliata costantemente dalle insegnanti: sono stata segnata negativamente dal loro giudizio… ma non lascio mai le cose a metà».

Le parole utilizzate sono forti e potenti, purtroppo al negativo. Chi scrive abbassa i tabù e nella descrizione della realtà coinvolge le emozioni: «in quella classe la materia non era insegnata bene, zero passione, zero coinvolgimento, zero stimoli». Emergono anche gli stereotipi, per i quali un'insegnante dovrebbe avere un approccio materno «un'insegnante cattiva, priva di tatto e pazienza… Si rivolgeva a noi in modo poco materno»; «mi ha portato ad odiare quella lingua».

Il tema della motivazione, che passa dall'esempio e dalla relazione, è spesso indicato al negativo: «Il mio professore non faceva niente per cercare di attirarmi in qualche modo verso l'inglese… diciamo che era troppo buono, al livello umano, quindi era sottomesso da noi in ogni situazione», sebbene in realtà il giudizio sull'insegnante sia al fondo positivo. Gli atteggiamenti e le credenze relativi all'insegnamento determinano poi la realtà comunicativa, stravolgendo l'idea che un "docente buono" diventi troppo buono e non riesca a gestire la classe. Certo è che l'esempio dei docenti è determinante: «I professori avevano meno voglia di noi nell'insegnare che noi nell'apprendere». Come dire, ma se perfino loro non hanno voglia di insegnare, ed è la loro professione, perché noi classe dobbiamo impegnarci nel processo didattico? Ed infatti, altri commentano: «Se qualcuno mi avesse attirato un po' di più sicuramente sarebbe andata meglio». Una richiesta di presa in carico, che spesso non viene considerata, sia per incompetenza, sia, purtroppo, per superficialità e non considerazione delle persone che i docenti devono educare ed istruire: «Non è stato altrettanto forte l'amore per il francese e per il tedesco, credo anche a causa degli insegnanti che non sono riusciti ad accendere il mio interesse»; «I miei insegnanti del

liceo erano dei casi umani. Il loro compito era insegnare e il nostro era studiare; entrambi i compiti non venivano svolti. La manna dal cielo è arrivata solo l'ultimo anno: troppo tardi».

Anche il ruolo dei genitori nei giudizi, soprattutto quelli negativi, è presente nelle biografie: «mia madre definiva la maestra impreparata e aggressiva, chissà che ciò non abbia influito sul mio rifiuto»; «Il mio rapporto con lei era sempre molto freddo. Migliorò dopo un colloquio con mia madre».

Di seguito, una lista di esempi prototipici, che riguardano sia la scuola dell'obbligo, che quella secondaria di secondo grado che l'università, con i corsi di laurea in lingue. È interessante sottolineare che spesso, sia in positivo che in negativo, gli atteggiamenti verso le lingue e il loro apprendimento si modificano nel corso della formazione scolastica, e questo avviene quasi sempre sulla base dei docenti che si incontrano sul percorso:

> Trovo molte difficoltà nel rapporto con la lettrice e condivido poco il suo approccio umano ed educativo con la classe, soprattutto con chi fa fatica nell'apprendimento.
>
> Prima di arrivare alle superiori nessuno dei professori di inglese aveva acceso in me l'amore per una lingua straniera, molti erano poco motivati/appassionati del loro lavoro e io poco interessata.
>
> [...] inglese, rimasto poco impresso dato l'impreparazione dell'insegnante.
>
> [...] è stato un inglese traumatico, la prof. era veramente incompetente, non sapeva gestire una classe, né organizzarla e né soprattutto era in grado di poter insegnare qualcosa.
>
> [...] mi sento carente dal punto di vista della pronuncia (ciò è dovuto all'insegnante del liceo).
>
> [...] a scuola... non mi è stato di grande aiuto perché la maestra parlava in italiano e si limitava alla traduzione delle parole
>
> [...] nonostante non abbia imparato il tedesco per via delle professoresse a parer mio non molto capaci.
>
> Non sono riuscito a migliorare poiché l'insegnante non ha saputo stimolarmi all'apprendimento
>
> L'insegnante della scuola privata non si è curata di potenziare le mie conoscenze grammaticali privilegiando lo speaking e il reading.
>
> La docente che ci ha preparato agli esami era tutto fuorché preparata.
>
> Le basi delle elementari avrebbero benissimo potuto essere spazzate via dal bassissimo livello della docente alle superiori.
> [...] entusiasmo capitolato del tutto alle superiori a causa di prof. incapaci, addirittura, di ottenere silenzio in classe.
>
> Il mio problema verso questa lingua è stata la mancanza di una professoressa competente.
>
> La professoressa di francese insegnava in maniera più blanda e non pretendeva molto da noi, forse proprio perché sicura della nostra incapacità

di fare di più; sembrava avesse smesso di giocare perché riteneva che la partita fosse "persa" in partenza. Così presi ad amare l'inglese ed odiare il francese.

L'insegnante di inglese era competente e sapeva insegnare bene, anche se per via della sua severità tutta la classe temeva la sua ora e c'era sempre un clima di tensione che non incoraggiava l'amore per la materia.

Avevo una professoressa e una lettrice fredde, un po' come mi ero sempre aspettata la lingua e il popolo tedesco.

[...] anche oggi ho la sensazione che le lezioni dei lettori inglesi siano inutili, meglio stare a casa a dormire.

5. Conclusioni

Le parole delle biografie mettono in luce le esperienze di vita e soprattutto la rielaborazione di esse dal punto di vista cognitivo ed emotivo, punto di partenza per ulteriori apprendimenti. Ciò che emerge è che «l'atteggiamento della mia professoressa è stato fondamentale per il mio percorso formativo». Il ruolo dei docenti è determinante, nel bene e nel male, e di questo gli/le apprendenti sono molto consapevoli. L'idea di costruire una relazione di apprendimento sana, partecipata, equilibrata sta alla base di ogni apprendimento. Per questo motivo, la riflessione sui propri percorsi è fondamentale, sia da parte dei docenti che degli apprendenti. Il lavoro sulla biografia linguistica, all'inizio di un corso di lingue, offre l'occasione per fermarsi a riflettere, a partire da sé. Il confronto in classe sui testi prodotti, in un secondo momento, aiuta la riflessione e allo stesso tempo la creazione di un gruppo classe. Mettere in comune esperienze, paure, atteggiamenti, emozioni fa sì che si riesca a condividere il percorso educativo e ad essere riconosciute come persone.

In tal modo chi apprende è al centro, perché si parte da lui/lei, è inserito in una comunità di apprendimento, nella quale è più semplice mettersi in gioco ed imparare. La biografia linguistica in corsi di preparazione all'insegnamento rappresenta un'ulteriore possibilità educativa, in quanto chi apprende andrà poi a ricoprire un altro ruolo nella comunità di apprendimento, dopo però essersi messo nei panni degli/delle apprendenti.

Non è facile, d'altro canto, scrivere di sé e riflettere su quanto si scrive; lavorare insieme, scambiarsi le biografie aiuta a centrare anche gli obiettivi della consegna. Chi scrive prova spesso smarrimento, fatica, ansia da prestazione. Quando però capisce che il testo è autobiografico, e serve a fare il punto della situazione in primo luogo per chi scrive, si rallegra della possibilità, si meraviglia di quanto scritto e di quanto è implicito nel testo prodotto. Si riposiziona, si guarda da fuori per ripartire e trovare i punti fissi e forti del suo apprendimento. E un po' alla volta scalfisce e modifica le abitudini, le immagini dell'insegnamento che ha costruito per imitazione. Fa riflettere infatti sapere che si imitano i/le docenti, nonostante le esperienze di apprendimento siano state faticose, difficili e noiose e che chi imita è consapevole, formula proprio tali giudizi sul passato, ma poi ripropone gli stessi modelli nel futuro.

La riflessione si concentra principalmente su alcuni elementi, che vedono in primo luogo il ruolo del docente al centro della relazione di apprendimento. Tale ruolo è determinante sia in senso negativo che positivo. Le parole utilizzate per rappresentare tale relazione sono spesso parole legate ad emozioni polarizzate, come odiare e amare, e spesso il ruolo determina la possibilità di apprendere o di chiudere con la lingua studiata. Spesso infatti gli aggettivi legati alla lingua sono aggettivi legati alla relazione docente-apprendente. Emerge quindi con forza il ruolo del docente, anche in un approccio

umanistico affettivo; una forza di cui spesso gli stessi docenti non si rendono conto se non attraverso riflessioni mirate anche in forma di scrittura libera.

Un altro elemento ricorrente è la presenza di pregiudizi linguistici, che spesso sono però legati a pregiudizi verso parlanti quella lingua di apprendimento: «Ho scoperto di non dover giudicare una lingua solamente da come te la insegnano» ma anche «Il professore ha il compito di guidare l'alunno, altrimenti il suo ruolo verrebbe completamente annullato e la sua presenza diventerebbe del tutto aleatoria».

Il ruolo degli insegnanti è quindi fondamentale, un punto di partenza che permette però di rimettersi in gioco, di essere flessibili, di adattarsi al contesto di apprendimento. Di divertirsi, di rischiare, di imparare. E in fondo, di seguire i propri sogni. «L'amore per questa lingua è tale da avermi spinto a passare dalla facoltà di economia, la quale mi avrebbe assicurato un lavoro, a quella di lingue che mi condurrà verso la professione di barbona o di mendicante, ma poco importa. Credo fermamente che sia più importante seguire i propri sogni, almeno provarci, vada come vada».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Balboni P. (2014), "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions,* Photocity, Napoli, pp. 165-178.

Balboni P. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *Educazione linguistica Language education*, V, pp. 1-16

Benson P. (2004), "(Auto)biography and learner diversity", in Benson P., Nunan D. (eds.), *Learners' Stories*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 4-21.

Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

Cavagnoli S. (2014), "L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli, pp. 179-189.

Cavagnoli S., Passarella M. (2011), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.

Cavagnoli S., Passarella M. (2016), *È molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Alpha Beta, Merano.

Cavagnoli S., Passarella M. (2020), *Crescere nel plurilinguismo*, FrancoAngeli, Milano.

Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.

Cuq J.- P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.

Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.

Demetrio D. (a cura di) (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.

Favaro G. (2008) (2), "Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche," in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Udine, pp. 111-123.

Franceschini R. (2001), *Biographie und Interkulturalitat*, Stauffenburg, Tuebingen.

Franceschini R., Miecznikowski J. (eds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien, biographies langagières*, Peter Lang, Bern.

Gohard A., Rachedi R. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, L'Harmattan, Paris.

Groppaldi A. (2010), L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano linguaDue*, 2, 1, pp. 89-103: https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633.

Kramsch C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.

Levy D. (2001) "Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord -africaine en Italie", in Zarat G. (ed), *Langues, xenophobie, xéenophilie dans un Europe multiculturelle*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, pp. 77-93.

Manconi T. (2016), "Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 230-244.

Molinié M. (a cura di) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Numero monografico di *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, Paris, CLE International.

Nencioni G. (1983), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25.

Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data", in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 163-188.

Provincia autonoma di Bolzano (2004), *Portfolio europeo delle lingue, per alunne e alunni dai 9 agli 11 anni, (2004) accredited model No. 65/2004*, Bolzano.

Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

3

LE AL: COME PROPORLE, PRODURLE, ANALIZZARLE, VALUTARLE

«OGNI PERSONA È LINGUISTICAMENTE UNA CITTÀ DI MARE». FRA LINGUE, VITA E NARRAZIONE: LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DEI DOCENTI

Cristina Fraccaro, *Antonella Strazzari*[1]

PREMESSA

L'elaborazione dell'autobiografia linguistica (AL) da parte dei docenti è da tempo riconosciuta come pratica efficace sotto vari aspetti. Il quadro di luoghi, tempi, contesti di diffusione di tale pratica, gli aspetti teorici ad essa sottesi, anche in relazione alla concezione della lingua, nonché le ricadute positive della AL a livello personale e professionale, sono ampiamente descritti nel testo introduttivo di Nicole Blondeau e Eleonora Salvadori e in quello di Muriel Molinié in questa stessa monografia. Il nostro contributo presenta un'analisi ragionata di un *corpus* di AL elaborate per iscritto da docenti italiani, con la quale intendiamo sia mettere a disposizione ulteriore materia per studi di confronto con altre simili analisi, sia confermare l'opportunità della pratica della AL, che richiede ancora di essere molto incentivata, soprattutto in ambito italiano. Gli scritti che esaminiamo non costituiscono un campione unitario ed omogeneo, inteso come insieme di testi che abbiamo richiesto, al fine di una ricerca su un *target* molto specifico, a docenti accomunati da uno stesso ordine di scuola, dalle materie insegnate, o altro; si tratta invece di un *corpus* con testi di tre gruppi eterogenei di insegnanti, elaborati in tre occasioni distinte, tutte però inserite in un percorso di formazione per docenti dedicato alla AL. Riteniamo che il *corpus*, anche se così costituito, sia, con i suoi ventitré scritti, ampiamente rappresentativo. Dopo aver illustrato i contesti e le modalità di scrittura, commentiamo i contenuti più significativi, presentandoli, nella seconda parte del contributo, in base alle tematiche più salienti.

1. LA SCRITTURA DELLA AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

1.1. *Contesti e approcci*

I docenti autori delle AL esaminate hanno partecipato ad uno dei seguenti percorsi di formazione: il primo, "Tiriamo fuori le lingue. In viaggio verso le autobiografie linguistiche", si è tenuto a Pavia nel 2014 per iniziativa di Eleonora Salvadori[2]; ad esso

[1] CEM – Centro Educazione ai Media, Pavia.

[2] Pavia, Almo Collegio Borromeo, gennaio-maggio 2014. Organizzato dal Centro Educazione ai Media di Pavia con la collaborazione di Giampaolo Anfosso, il corso, frequentato da oltre venti insegnanti, ha visto interventi di studiosi afferenti ad ambiti diversi, da quello linguistico letterario, a quello filosofico, a quello psicoanalitico ed altri, nonché una parte laboratoriale. Le sette AL che esaminiamo sono pubblicate in Anfosso G., Polimeni G, Salvadori G. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, Parte terza: "Parla, ricordo. I docenti si raccontano", pp. 265-303. Il volume, di riferimento, presenta anche gli interventi teorici del citato corso, i contributi dei curatori del volume

afferiscono sette AL del *corpus*. Il secondo corso sull'AL, a cui si riconducono dieci degli scritti esaminati, rientra nel progetto europeo Erasmus Plus IRIS (*Identifying and Reconstructing Individual Language Stories*), ideato da Eleonora Salvadori e attuato fra il 2017 e il 2020, capofila l'Università Statale di Milano. Nell'ambito del progetto la formazione sull'AL per i docenti è stata propedeutica ai percorsi sperimentali di AL condotti nelle classi dai docenti stessi[3]. Infine, sei testi provengono dalle lezioni/laboratorio sull'AL tenute nell'autunno del 2019 da chi scrive all'interno del Master "Immigrazione, genere, modelli familiari e strategie di integrazione" dell'Università degli Studi di Pavia; alcuni degli autori hanno esperienza di docenza, seppur non stabile, nella scuola, altri sono volontari di italiano L2 in centri di accoglienza per migranti[4].

I tre percorsi di formazione si differenziano riguardo agli incontri propedeutici all'elaborazione dell'AL[5], ma tutti propongono la scrittura dopo lo svolgimento di una stessa attività preparatoria, la cosiddetta *silhouette*: entro il disegno di una sagoma umana si devono collocare nelle varie parti del corpo, volendo anche con dei colori, le proprie lingue, intendendo per tali anche i dialetti; non solo lingue conosciute e parlate, ma anche "solamente" comprese, desiderate, dimenticate, evocate da singole parole, relazioni, esperienze, od altro ancora. Nella nostra esperienza[6], quando diamo queste indicazioni per la *silhouette* ci sembra di cogliere in alcuni un senso di scarsità, come se fossero poche o poco significative le cose da dire, il che può indicare un'iniziale ridotta consapevolezza del proprio repertorio linguistico. Il consiglio nostro in genere è quello di elencare di getto tutte le proprie lingue prima di collocarle sul disegno; spesso l'elenco si allunga proprio quando immediatamente dopo si passa alla sagoma, ovvero quando già, di fatto, si ripercorrono i propri vissuti a partire dagli idiomi. Stupisce sempre la ricchezza di lingue che affiorano, dalla singola persona come anche dal gruppo; anche il *corpus* qui esaminato ne ha davvero moltissime, contando, come già segnalato, anche i dialetti, di cui fra l'altro esistono parecchie varietà entro territori relativamente circoscritti. Il nostro riscontro è che proporre la *silhouette* senza interventi preparatori, quali ad esempio *input* di testi, domande di elicitazione o altro, è di grande impatto ed efficacia per il coinvolgimento di chi si immerge in questa attività stimolante, che riserva anche stupore per la quantità di ricordi ed emozioni che sollecita.

All'elaborazione della *silhouette* segue la condivisione in plenaria: chi desidera spiega, racconta il proprio disegno; che questa fase non sia obbligatoria è fondamentale: possono essere affiorati, magari dopo molti anni, contenuti emotivi e ricordi anche dolorosi, che non si è pronti o disposti a raccontare subito o del tutto. Subentra poi, con diversi giorni a disposizione, la scrittura dell'autobiografia, anch'essa facoltativa: le AL devono essere frutto di una scelta libera e di un'adesione molto spontanea. Qualcuno preferisce non condividere in plenaria la *silhouette* però scrive volentieri, qualcuno né condivide né scrive, ma non chiediamo mai ragione di ciò, raccogliamo solo eventuali spiegazioni spontanee.

stesso, gli esiti di ricerche e sperimentazioni, fra cui quelle di chi scrive, condotte con studenti di vari ordini di scuole, con docenti e con migranti.

[3] Per il Progetto IRIS v. irisplurilingua.unimi.it. La formazione ha interessato due gruppi di docenti sperimentatori, uno a Milano, coordinato da Maria Frigo, uno a Pavia, coordinato da Cristina Fraccaro. Le dieci AL qui esaminate sono state analizzate e commentate anche da Eleonora Salvadori e Antonella Strazzari nella restituzione in plenaria ai docenti.

[4] Da diversi anni collaboriamo al Master nell'ambito del modulo linguistico, per il quale ha tenuto lezioni anche Eleonora Salvadori.

[5] Rispetto ai primi due percorsi di formazione citati, quello del Master si differenzia per la nostra scelta di non proporre materiali e interventi propedeutici all'elaborazione dell'AL, come spiegato più oltre.

[6] Ci riferiamo al Master, approfittando di questa sede per segnalare le nostre modalità di lavoro quando proponiamo le AL.

1.2. *Modalità e tempi della scrittura*

Per l'attività di scrittura non vengono date tracce, indicazioni o istruzioni particolari, se non i tempi per la consegna: è uno spazio di totale libertà. Alcuni testi presentano una scrittura quasi frettolosa, altri una forma elaborata, con uno stile alto, un linguaggio raffinato, frutto di un'attività molto meditata. C'è chi dichiara, sui tempi della scrittura: «Ci ho messo un'ora esatta»[7]; c'è invece chi scrive e riscrive più versioni del testo, dando quindi molto spazio ad un lavoro profondo che di fatto, come spesso accade nelle autobiografie, si rifugge dal considerare definitivo: la AL può non voler mai mettere il punto, non voler rinunciare, paradossalmente, al racconto continuo di un presente che è aperto, in movimento, proteso al futuro e che, se narrato, è già un passato. Le scelte per i tempi verbali sono varie: in due testi si usa il presente, che sembra riattualizzare il racconto e rendercene spettatori attivi mentre esso si snoda partendo dallo stesso *incipt* «Nasco a…»[8]; diverse autobiografie sono al passato, molte altre oscillano spesso fra passato e presente, mentre rarissima è la narrazione che segue uno stretto ordine cronologico, criterio asettico per testi di vita.

1.3. *Approdare a se stessi*

Nel lavoro intimo della scrittura, in piena libertà e assecondando i propri ritmi interiori, gli autori delle AL narrandosi si (ri)scoprono a partire dalle valenze che la memoria, anche affettiva, lega alle proprie lingue. Prendono corpo il patrimonio, anzi il mondo linguistico personale, l'idioletto, le lingue della vita di ciascuno.

Anche chi ha aperto il testo con una dichiarazione di approccio all'autobiografia quasi sminuente di sé, ha di fatto raccontato ed espresso moltissimo: «La mia autobiografia è davvero poca cosa»[9]; «Non sono una persona che ama molto parlare di sé, tanto meno scrivere. Riempire la sagoma al laboratorio inizialmente mi è sembrato impossibile perché «io odio le lingue, non sono portata»[10]: sono dichiarazioni subito smentite dai testi stessi: sembra che ineludibilmente, una volta intrapreso il viaggio del racconto, ci si immerga nei flussi della memoria e della scrittura e tutti si raggiunga una meta. Infatti la narrazione conduce, anche sorprendendo gli stessi autori, alla consapevolezza delle proprie lingue; alcuni accennano, circa questo aspetto, a ciò che hanno raggiunto con l'autobiografia: «Scrivere mi è stato utile per farmi comprendere che nonostante il mio rapporto travagliato con le lingue anch'io ho costruito una interessante e completa rete linguistica»[11]. Lucia mette a fuoco che «Una lingua è la chiave di accesso a un mondo e, paradossalmente, diventa occasione di riflessione e confronto con la lingua madre, perché porta a interrogarsi su tanti aspetti della lingua che normalmente diamo per scontati»[12].

Ma, al di là di esplicite dichiarazioni di questo tipo, è la narrazione stessa che intrinsecamente porta a riconoscere, collocare e valorizzare le esperienze linguistiche: ad esempio, il testo di Maria Teresa, che si è subito definita «zoppa», sostenendo che continuerà ad esserlo, per non aver studiato le lingue straniere, (di)mostra invece che proprio queste lingue, anche se non studiate, hanno avuto un ruolo notevole e positivo

[7] AL di Valentina, Master 2019, inedita.
[8] AL di Selene e AL di Martina, progetto IRIS, inedite.
[9] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272.
[10] AL di Maria Teresa, Master 2019, inedita.
[11] AL di Simone, Master 2019, inedita.
[12] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 279.

nella sua vita personale, ma anche professionale, grazie a componenti affettive o legate a gusti e passioni[13].

Il punto è proprio questo: per chi scrive la AL le lingue sono base di partenza per osservare se stessi, ma contestualmente anche oggetto di sguardi nuovi che ne riconoscono tutte le valenze, affettive e intellettuali, e i molteplici ruoli. Soprattutto, la narrazione/(ri)scoperta delle proprie lingue passa attraverso, anzi, comporta e significa narrazione/(ri)scoperta dei propri vissuti; anche i contenuti esaminati più oltre, nella seconda parte del nostro contributo, provano che (ri)scoperta del sé linguistico e di sé coincidono, sono connaturate. Per questo la AL è un approdo a se stessi. Percorso di memorie, emozioni, sorprese, intuizioni e riflessioni, la AL è anche un'intensa epifania.

Approdare a se stessi significa anche, grazie al percorso di scrittura, realizzare che *tout se tient*, che i conti nella propria vita tornano, significa dare collocazione e senso ad ogni esperienza, ad ogni cosa, anche a una parola, chiudere il cerchio. Così una «lingua muta», perché capìta ma non parlata nell'infanzia, non è ora una mancanza: la maternità di Lucia dà, con sorpresa, a questa lingua muta (il dialetto cremonese) la vita, cioè la voce per narrare filastrocche ai figli[14]; il plurilinguismo pur assorbito nell'infanzia, ma mai raggiunto e ancora desiderato, non segna per Viviana un fallimento: il grande valore di questo desiderio sta nel fatto che lo ha trasmesso ai tre figli, tutti ora interessati e coinvolti dalle lingue[15]. E ancora: Maria Teresa ora sa che la sua lingua madre è quella degli affetti[16]; Tiziana, che ora afferma sicura «La mia lingua è la mia poetica e la mia poetica è la mia etica», dichiara che per lei, più che la lingua madre, «esiste il parto delle lingue e ognuno è gestante della propria parola»[17].

1.4. *Navigazione e porti*

Nelle AL esaminate vi sono racconti pregnanti, risonanti di echi, che indicano quanto il vitale mondo linguistico che identifica ciascuno di noi sia complesso, poliedrico, permeabile e, pur con – o forse proprio grazie a – salde radici, in continuo movimento. La connotazione di tale realtà linguistica che ci rispecchia è in alcuni testi affidata a parole ed immagini legate al mare; oltre alla citazione di alcuni elementi concreti in quanto tali, vi è il ricorso alla portata simbolica di altri, scelta che del resto impronta arte e letteratura.

Anche la nostra vita fra le lingue è un viaggio per mare; un porto è la sicurezza della meta raggiunta, ma anche l'incontro con le diversità di uomini e culture che lo caratterizzano. Quando Carlo torna alla radice, nella sua Livorno, si sente sempre accolto anche dal porto, «un crogiuolo di idiomi che si intrecciano senza respingersi», così come facevano anche gli idiomi dell'entroterra toscano dei nonni, ovvero la «libertà» della sua infanzia[18]. «Di parole ce ne sono tantissime […] e dunque ogni persona è linguisticamente una città di mare»[19]: per Sara, che manifesta la vivacità dei sostrati culturali della sua Puglia, la lingua in sé è una risorsa inesauribile ed ognuno è un luogo linguistico vario, vivo, aperto e permeabile, come lo è una città di mare. «Come un vascello, con le stive ripiene di libri e parole scolpite» è il titolo della AL di Tiziana, che si definisce un *Wanderer* linguistico. La letteratura, italiana e straniera, è un fondamento, un'àncora per lei, che ha «pescato parole nel "porto sepolto", come Orfeo, strappandole alle alghe del latino e del greco»,

[13] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272-277.
[14] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 278.
[15] AL di Viviana, *Parola di sé*, cit.: 288.
[16] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 274.
[17] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 303-302.
[18] AL di Carlo, *Parola di sé*, cit.: 281-285.
[19] AL di Sara, progetto IRIS, inedita.

lingue che non ha studiato ma solo vagheggiato»; è – evidentemente nell'accezione *dolce* leopardiana – «naufragata nelle parole di Leopardi e Montale, cercando un porto in Dante e Petrarca». Sono i suoi vissuti, nel loro intreccio di natura e cultura, la genesi della lingua da cui lei viene; ha trovato nella letteratura un porto sicuro, le parole scolpite della sua stiva una risorsa certa, ma lei, ovvero il suo mondo linguistico, non è statico, è sempre in movimento: si domanda: « […] verso quale lingua sto andando?» e si muove, lei stessa vascello, «[…] sull'acqua, sulla superficie iridescente del suono delle parole»[20].

2. ITALIANO: LINGUA MADRE?

Qual è la Lingua Madre dei/delle docenti (tutti italiani e italiane) autori e autrici di queste AL? Quali sono le loro consapevolezze? Che cosa suscita dentro di loro questa Lingua Madre che altrove, nelle scritture dei migranti ad esempio, balza subito in primo piano, prepotentemente, senza oscillazione alcuna, senza incertezze?

Le lingue materne dei migranti sono le principesse delle loro scritture: nelle rappresentazioni visive occupano i cuori o addirittura l'intero corpo, si colorano di rosso come il sangue (e dunque identificandosi con la linfa vitale che scorre nelle vene), o assumono le forme e i colori delle bandiere nazionali.

Bisogna dunque vivere in un Paese *altro* per sentire riaffiorare il bisogno della Lingua Madre e riconoscerla come lingua degli affetti, delle radici, dell'identità culturale?

Ad un primo sguardo, invece, in questi testi, l'italiano sembra piuttosto trascurato o, meglio ancora, viene quasi dato per scontato, sempre che la lingua italiana sia considerata come Lingua Madre e non lingua *seconda* (dopo il dialetto).

Emanuele[21] parla con un certo distacco di *lingua principale* (*non* madre) e a questa asettica definizione segue uno slittamento istantaneo sul dialetto: allora il tono del racconto si fa più caldo e si ricollega immediatamente ad un tempo particolare (l'infanzia) e al ricordo di una persona cara (la nonna). Sarà questa la chiave di lettura ricorrente nelle AL quando si parla di dialetto. Simone[22] cita l'italiano come ultima tra le lingue della sua vita, quella che *occupa la sfera consapevole del cervello*: razionalità dunque, non sentimento.

Stefania[23] non nomina l'italiano «*lo do per scontato*[24], quindi non ne parlo», salvo nella conclusione della sua AL, quando con immagine sorprendente rispetto alla dichiarazione iniziale assimila la Lingua Madre alla terra dalla quale germogliano i suoi pensieri.

Maria Cristina[25] contrappone l'italiano *all'italiano scolastico* e poi al dialetto milanese che irrompe nella sua AL quasi per caso ma per parlare del quale usa accenti molto più intensi e suggestivi che per l'italiano: «[…] trama del mio sentire interiore, del mio sguardo su chi sono e su chi sono stata». Il dialetto milanese, legato alla figura materna, sembra decisamente vincere il conflitto quando ad un tratto viene definito *lingua della mia vita*.

Nella AL di Chiara[26] l'italiano finalmente merita un posto di rilievo: è la lingua menzionata per prima, *Lingua Madre e materna*, lingua delle emozioni, dei pensieri, degli affetti, dei sogni. In italiano si può esprimere ogni sentimento e ogni stato d'animo, scrive Maria Teresa[27], che nel riconoscere la propria *ignoranza* linguistica (non conosce alcuna lingua straniera) conferisce alla propria lingua lo status di *materna*.

[20] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 301, 303.
[21] AL di Emanuele, Master 2019, inedita.
[22] AL di Simone, Master 2019, inedita.
[23] AL di Stefania, progetto IRIS, inedita.
[24] Il corsivo è nostro.
[25] AL di Maria Cristina, progetto IRIS, inedita.
[26] AL di Chiara, progetto IRIS, inedita.
[27] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272-277.

Valentina[28] parla di lingua *fondativa*, lingua di *casa*, lingua dei codici segreti dell'infanzia, dei neologismi, del *motherese*, del lessico familiare: nelle sue parole la Lingua Madre trova una definizione più profonda e *capace*, perché sembra contenere dentro di sé i primi passi dell'esistenza, l'incamminarsi in quel codice linguistico che fonda poi tanta parte del nostro essere e del nostro percepire ed esprimere il mondo.

Nell'AL di Maria Pia[29], l'italiano, fino a quel momento del racconto ancora ignorato, si rivela lingua *veicolare*, necessaria per comunicare con le compagne di collegio provenienti da diverse regioni italiane, in un singolare parallelismo che richiama alla mente le trincee della Prima Guerra Mondiale, dove soldati di tutte le regioni italiane dovevano usare l'italiano come *lingua franca* per capirsi tra loro. Così anche Mara[30]: «Del resto si era anche costretti a parlare spesso italiano perché il rione era operaio e perciò era pieno di immigrati»: ancora una volta italiano *zona franca*, terreno comune di intesa strettamente legato ad una storia italiana di analfabetismo, immigrazione e povertà; *italiano lingua seconda*, come oggi, in questa nostra società intessuta di lingue e culture di altri mondi, dove parlare la stessa lingua è diventata la via maestra per la comunicazione e l'integrazione.

2.1. *L'italiano, quali italiani?*

L'entrata a scuola segna il passo nella demarcazione tra un italiano Lingua Madre *del prima* e l'italiano *del dopo*: lingua orale, lingua dei primi passi, lingua di famiglia *prima*, lingua scritta, lingua scolastica, lingua formale *dopo*. A volte, si entra a scuola con un italiano impastato di dialetto, come nel racconto di Lisa[31], quando la bambina arriva sui banchi portandosi nella mente dialetto brindisino e italiano in un insieme felice ma «dai confini non ben definiti». A scuola l'italiano si consacra Lingua Madre, ma poi questa stessa lingua necessita di essere *ripulita* dalle inflessioni dialettali che ancora la intridono. La separazione definitiva dal dialetto è compiuta.

Maria Teresa[32] che con accenti di immensa tenerezza definisce la Lingua Madre/dialetto appresa nella prima infanzia come *lingua legata* alla *sensorialità*: «[…] è il contatto con la camicia di flanella della nonna […], è il profumo di tabacco del nonno contadino […], è la carezza sulla testa del papà […], è la voce della mamma che sgrida e rassicura […], è una coperta calda che ti avvolge e ti protegge.», interrompe poi la sua narrazione poetica con le lapidarie parole: «Poi viene il momento della scuola».

Se da un lato l'italiano non formale è quello che, come anche i dialetti, viene impiegato per esprimere al meglio l'indagine di sé e della propria storia, dall'altro canto l'italiano formale, oggetto di studio ricercato, offre maggiori opportunità di riflessione. Tale espressione completa di se stessi avviene grazie allo studio più approfondito dell'italiano anche formale e scritto, per acquisire uno strumento di comunicazione sempre più profondo e capace di cogliere le sfumature: allora l'italiano *diventa strumento di ricerca*[33]. Viviana[34] decide di passare alla Facoltà di Lettere per una *scelta consapevole e appassionata* che la conduce alla «riscoperta della mia lingua, di cui volevo conoscere il più possibile, che amavo nelle espressioni più raffinate, con cui volevo misurarmi per poterla possedere e usare al meglio».

[28] AL di Valentina, Master 2019, inedita.
[29] AL di Maria Pia, progetto IRIS, inedita.
[30] AL di Mara, *Parola di sé*, cit.: 269.
[31] AL di Lisa, Master 2019, inedita.
[32] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 274.
[33]AL di Greta, Master 2019, inedita.
[34] AL di Viviana, *Parola di sé*, cit.: 288.

Nelle AL delle insegnanti l'italiano è variamente definito come lingua scolastica, lingua formale, lingua della letteratura e della poesia, lingua di studio, lingua preziosa, raffinata, colta. Da parte delle docenti si nota una grande attenzione agli aspetti formali della lingua, un forte *imprinting* che sembra nascere dalla professione stessa: «L'italiano *formale* rimane in testa» scrive Selene[35], «alle medie lo scopro veicolo di emozioni e narrazioni personali […] lo colloco in testa e nelle mani, (perché è) lingua dei pensieri, dello studio, del lavoro, delle scritture creative». A scuola subentra anche la grammatica, «un codice astratto e non plurale […], non il risultato di identità collettive ma una lingua né diatopica, né diacronica. […] Presto ho imparato che la grammatica è frutto della lingua scritta e non di quella orale»[36].

Liquidata come *italiano scolastico*, la Lingua Madre è completamente assente nella AL di Martina[37] che richiama piuttosto la suggestione dei dialetti parlati in famiglia o dagli amici, lingue amate e rievocate ma che non sembrano identificarsi con la lingua materna. Eppure anche in questo caso, ad un tratto, il racconto slitta sull'aspetto della scrittura e dunque sulla rappresentazione dell'italiano come "*lingua di scuola*", "*lingua di studio*". Analogamente Marta[38], pur esprimendo grande amore per la lingua italiana (ma non nega un pizzico di invidia per chi è bilingue), collega l'italiano all'apprendimento scolastico, ai poeti, agli scrittori, ai cantautori, ad una lingua *soprattutto* scritta.

La contrapposizione tra oralità e scrittura, in queste AL molto ricorrente, tra la Lingua Madre che ha accompagnato le prime parole e la prima infanzia, e la lingua scolastica, sembra quasi completamente assente nelle AL dei migranti dove, salvo i casi in cui essa sia una lingua esclusivamente orale (alcuni dialetti africani, per esempio), la Lingua Madre appare come un *unicum* granitico, per niente sfaccettato, né tantomeno bifronte. Il più delle volte queste Lingue Madri dei migranti sono differenti dalla lingua ufficiale imparata a scuola. Il più delle volte la Lingua Madre *non* si impara a scuola. È Lingua Madre e basta, a scuola, a casa, per strada, nel mondo, nel viaggio di migrazione. Come scrive la siriana Almira[39] «È lingua del cuore che alimenta l'anima».

3. DIALETTI

I dialetti, non l'italiano, appaiono i grandi protagonisti di queste AL[40]: si affacciano amichevolmente sulla scena ma in punta di piedi, con l'insicurezza di chi entra in un Paese nel quale non sa se ha diritto di cittadinanza. Ma poi l'affollano come nessun'altra lingua e vi restano saldamente ancorati.

3.1. *Il dialetto è infanzia*

«*Le parole, prima di essere di tutti, arrivano a noi passando dalla voce di qualcuno*»[41]

«Marusìn!»: sono i nonni che hanno coniato questo diminutivo per Mara[42] nella sua prima infanzia: e i ricordi di lei bambina si colorano di parole che hanno senso solo se

[35] AL di Selene, progetto IRIS, inedita.
[36] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 299-300.
[37] AL di Martina, progetto IRIS, inedita.
[38] AL di Marta, progetto IRIS, inedita.
[39] AL di Almira, inedita
[40] È stupefacente la ricchezza di lingue che affiorano in questi racconti: il dialetto trentino, cavese, vigevanese, pugliese, abruzzese, bergamasco, milanese, aquesiano, cremonese, lomellino, livornese, savonese, umbro, romanesco, sardo, siciliano, toscano, salernitano, pistoiese, friulano, bolognese, veneto, marchigiano, piemontese, novarese fino al *patois* valdostano.
[41] AL di Sara, progetto IRIS, inedita.
[42] AL di Mara, *Parola di sé*, cit.: 267-271.

pronunciate e richiamate nel loro suono originario. E allora il divano è l'*utumana,* c'è una *barciòla* grigia sulla testa del nonno e la fiaba meravigliosa dell'infanzia è "*Giuanìn sensa pagüra*". Marusìn ascolta quel racconto in dialetto senza capire quasi nulla, perché solo in pochi casi le parole si combinano in un insieme coerente e sensato, il resto è un alternarsi di toni, ritmi, timbri, attraverso i quali il nonno, grande affabulatore, riesce a trasmetterle le emozioni della fiaba. Dunque la fiaba in dialetto viene compresa per la suggestione dei suoi suoni, non per il significato di ogni singola parola.

Questo è il potere del dialetto.

Nel racconto di Maria Teresa[43], il dialetto lomellino diventa il codice segreto del dialogo con la nonna, un *lessico famigliare* esclusivo, scaturito da una relazione profonda, intessuta di giochi e di complicità.

Non sempre compresi e parlati, i suoni dei dialetti tuttavia appaiono scolpiti nel ricordo e capaci di suscitare emozioni intense, perché a queste risonanze interne sono legati intimamente i profili delle persone care che quelle lingue parlavano. Dei dialetti si ricordano gli accenti, il suono *gutturale* o *stretto e incomprensibile*, la musicalità *energica*[44], le dolci cadenze, le inflessioni cariche di ricordi o intrise di nostalgia per chi parlava quelle lingue e ora non c'è più, o perché non si è in grado di parlarle come si vorrebbe.

«La lingua delle nonne: che lingua era? Livornese? No. C'erano inflessioni che la ingentilivano, aspirazioni che la assimilavano alla parlata dei fiorentini, indurimenti che la apparentavano agli idiomi delle campagne pisane»[45]. L'AL di Carlo non parla esplicitamente di lingue. È un intrecciarsi di ricordi di infanzia. Ma quando i protagonisti del suo racconto prendono la parola, parlano solo in dialetto.

3.2. *Il dialetto è terra madre*

Nei racconti vengono abbozzate storie di migrazioni interne che caratterizzano la storia italiana ma troppo spesso non emergono, perché trascurate o perché non se ne rileva la portata culturale e identitaria: le persone viaggiano con il loro carico di dialetti, i volti delle persone che li hanno parlati, in un variopinto insieme di suoni, sapori, colori, profumi. Nell'AL di Marta[46], il dialetto compare sulla scena subito dopo il racconto dell'emigrazione dei nonni in Lomellina a seguito dell'alluvione del Polesine: lo parlava sua nonna ed era una lingua «musicale, piena di note alte, di suoni spagnoleggianti», capace di esprimere il mondo in modo *gioioso*, *vero e variopinto*. Il dialetto è la Terra perduta, il Veneto, la patria *primordiale e simbolica*, è lingua dolce e materna, poiché accompagna con il suo lessico così ricco di sfumature tutti i passaggi della vita, da un'età all'altra. Ogni parola che Marta ricorda e ama conduce ad un ricordo, un gesto, un episodio, un profumo che richiama la terra madre, come «l'odore del baccalà appeso alle travi del soggiorno».

3.3. *Ma che cos' è il dialetto?*

Nella *silhouette* che precede il racconto, Greta[47] disegna il dialetto sui polmoni: è come l'aria che si respira, come la vita. È lingua dell'*ineffabile*,[48] batte sul cuore come una Lingua Madre, consente di esprimere ciò che in italiano è inesprimibile, di rappresentare

[43] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272-277.
[44] AL di Marta, Master 2019, inedita.
[45] AL di Carlo, *Parola di sé*, cit.: 281-285.
[46] AL di Marta, *Parola di sé*, cit.: 289-294.
[47] AL di Greta, Master 2019, inedita.
[48] AL di Sara, progetto IRIS, inedita.

mirabilmente il mondo con tutte le sue sfumature e asprezze: e questo perché il dialetto non lo si impara sui libri, ma dalla vita, dalla strada, dalle esperienze che rinascono dal passato. Un passato nel quale ci permette di affondare a pieno le mani per riscoprirne ignote origini. Il dialetto è *viscerale*, risuona di *proverbi intraducibili*, richiama in vita chi non c'è più e perciò crea dentro di noi un «rifugio caldo e protettivo[49]».

La *lingua-scudo* è un concetto che spesso emerge nelle AL o nelle riflessioni che nascono dal *Laboratorio* delle *silhouette*: lontani dal Paese d'origine o di nascita, immersi in una realtà linguistica diversa, lo *s-paesamento* genera il bisogno di far risuonare dentro di sé le lingue *perdute*: e il monologo interiore dà consolazione e allevia la nostalgia e la paura dell'esilio[50].

Mara[51] definisce il dialetto *consolante* perché irrevocabilmente legato alle ninne nanne della sua primissima infanzia. Nella sua testa la mescolanza linguistica delle nuove e vecchie patrie[52] le impedisce la sistematizzazione strutturale e la rende incapace di parlare alcun dialetto in modo corretto. Ne consegue un italiano controllatissimo, «ordinato, pulitissimo nei costrutti […] *algido*», di contro ad un dialetto disordinato, che fluisce «in onde morbide […] aggressivo, anatomico, sornione» colorato di immagini e di emozioni. Italiano *algido*, dialetto *sornione*: in queste connotazioni sta un mondo di sentimenti.

3.4. *Il dialetto: lingua inclusiva*

Nelle AL il dialetto appare connotato dai caratteri dell'*inclusività*: parlarlo permette di sentirsi parte di un gruppo. È lingua che affascina perché chi lo padroneggia sembra «il depositario di un sapere arcaico precluso ai più»[53].

Scrive Marta[54] che nel suo paese tutti parlano dialetto e questo viene interpretato come segno di integrazione (c'è una specie di *legge dell'autorevolezza* per cui il dialetto parlato dai meridionali, con lieve accento che tradisce le loro origini, è garanzia di un'emigrazione di lunga data); il dialetto marca il passaggio tra infanzia e adolescenza: «[…] uno non è veramente cresciuto se non sa parlare un po' di dialetto, così può comunicare con tutti»; se parla dialetto «i più grandi lo stimano di più perché lo considerano uno di loro»[55].

Con stupefacente acutezza la maestra di Maria Teresa[56] ricorre al dialetto, ben consapevole che è la lingua che i suoi scolaretti utilizzano a casa, per rendere chiari certi problemi ortografici, come nel bellissimo esempio: «HO = POSSIEDO = GO (in dialetto pavese MI G'HO = io ho, possiedo)»: ecco che questa lingua, così spesso in passato demonizzata ed esclusa dalla scuola, qui è invece intesa come lingua *veicolare*, *necessaria* perché più trasparente, più comprensibile ed ancorata alla realtà dei suoi parlanti.

3.5. *Non parlare il dialetto: essere esclusi da un mondo*

Se dalle AL non emerge un particolare senso di esclusione quando si dichiara di non conoscere una lingua straniera, non altrettanto accade relativamente al dialetto. Non parlare il dialetto o capirlo poco e male crea il sentimento dell'esclusione da un mondo,

[49] AL di Valentina e Maria Teresa, Master 2019, inedite.
[50] Questo bisogno della lingua madre/ dialetto è ovviamente sempre presente nelle AL dei migranti.
[51] AL di Mara, *Parola di sé*, cit.: 269
[52] I dialetti dei nonni, quelli dei genitori, quelli del paese dove ora vive.
[53] AL di Marta, Master 2019, inedita.
[54] Ibidem.
[55] Ibidem.
[56] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 274.

provoca un sentimento sgradevole di *isolamento linguistico*: «(il patois) un *pastone* incomprensibile[57]», genera il sentimento alienante «*di non parlare la lingua di nessuno*»[58].

D'un tratto la lingua viene percepita come strumento di *discriminazione*[59], di emarginazione, specialmente quando chi attorno a noi parla il dialetto pur sapendo che non siamo in grado di comprenderlo. «Nonni e prozii parlavano il dialetto cremonese, ma non per rivolgersi a noi bambini, come se esistesse una sorta di *gap linguistico generazionale*»[60]: dunque nell'infanzia il dialetto diventa *lingua muta*.

L'analfabetismo dialettale crea una sensazione di *straniamento*: la consapevolezza del «senso del confine tra le lingue e del potere che dà la loro conoscenza»[61]. Perciò Lisa stessa è costretta a «ripulire i suoni gutturali del brindisino, dialetto molto stretto e sguaiato» per evitare di essere derisa[62].

In certi casi non parlare il dialetto provoca un senso di mancanza, di un vuoto: «fatico a parlarlo come vorrei e questo mi spezza il cuore»[63]; Lucia cerca, in età adulta, di dare un senso a quella lingua *muta* e discriminante dell'infanzia perché è consapevole che ciò significa recuperare le radici della sua famiglia; va dunque alla ricerca delle poesie e dei racconti ascoltati da bambina perché cresce in lei la consapevolezza che il dialetto definisce «l'identità familiare, l'appartenenza ad un gruppo»[64].

In molti racconti non conoscere il dialetto, oppure parlarlo male e non essere in grado di parlarlo *meglio*, genera la *nostalgia* di chi sa che è un'occasione mancata e forse perduta per sempre. Altrove si manifesta invidia per chi sa parlare il dialetto, per l'amica calabrese che ha ereditato dalla madre «un infinito canestro di proverbi e detti e lapidarie frasi sagge»[65]: dunque il dialetto è un serbatoio prezioso che va custodito *con cura speciale* perché in questo modo si mutuerà «il mondo saggio e poetico»[66] della persona che lo parlava.

Dalla risonanza dei dialetti nascono in queste AL le memorie più struggenti e nostalgiche delle persone amate: dal milanese diventato poi *lingua esclusiva* (e non a caso), nella vecchiaia del papà di Stefania, ai dialetti delle compagne di collegio di Maria Pia, al salernitano materno identificato come *lingua dei rimproveri*[67] (Martina), al veneto che riallaccia il legame con le radici paterne, alle dolci cadenze che rievocano i nonni, le zie, le persone care.

Il dialetto è la famiglia, infine, la nostra storia più lontana e più autentica, il legame con la terra madre, con le tradizioni, con l'infanzia e i suoi ricordi ancora intatti.

4. IL POPOLO DELLE ALTRE LINGUE: DESIDERATE, SFIORATE, INVENTATE

4.1. *Lingue e lingue: la magia dei suoni*

Quali sono? quelle che magari non si conoscono, quelle che si sono incrociate per poco tempo, magari per un solo attimo, nell'incontro con una persona, all'interno di un libro, nel corso di un film, ammirando una fotografia, un quadro o un affresco nella volta di una

[57] AL di Valentina, Master 2019, inedita.
[58] AL di Sara, progetto IRIS, inedita.
[59] AL di Maria Teresa, Master 2019, inedita.
[60] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 278-280.
[61] AL di Lisa, Master 2019, inedita.
[62] Ibidem.
[63] AL di Maria Teresa, Master 2019, inedita.
[64] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 278.
[65] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 298-303.
[66] Ibidem.
[67] AL di Martina, progetto IRIS, inedita.

chiesa, sentendo un nome, afferrando chissà dove e quando, una parola che chissà perché è rimasta in mente e ritorna, per qualche via, nel momento in cui si ricordano le lingue della vita.

Le lingue hanno un magico potere evocativo. Questi idiomi inafferrati spesso restano *misteriosi e intraducibili* come la cantilena dei *muezzin* che scandisce le ore della preghiera nei paesi musulmani o certi *parlottii* nelle strade, sui treni, sugli autobus, di cui non si afferra il senso ma solo *la musicalità* [68]. Sono lingue ghermite attraverso suoni, bisbigli, a volte grida: e da quel confuso sottofondo entrano poi nella nostra vita e ne radicano un *nuovo inizio*[69] oppure prendono la forma di una *finestra* che permette «uno sguardo su un nuovo panorama di possibilità»[70]. A volte queste lingue ci arrivano attraverso la musica e il canto: pur non comprese né parlate, diventano strumento di comunicazione, di dialogo, di integrazione. Uno sconosciuto e affascinante linguaggio comune[71]. E allora ecco il turco «che mi ha scaldato i piedi per un bel periodo della mia vita»[72], il francese lingua mai appresa ma carissima perché «lo parlava mia madre»[73], il russo e il polacco *danza di suoni gutturali*[74], l'arabo, il cinese, il portoghese, lingue «pensate, ascoltate, desiderate»[75].

«Esplorare le lingue rimase un bel gioco d'infanzia» scrive Mara[76] rievocando le vacanze da bambina e i giochi con i piccoli coetanei tedeschi e americani. Ognuno parlava la sua lingua ma, per il motivo magico per cui la comunicazione infantile funziona sempre, si capivano benissimo. «Intrecciare idiomi diversi non era affatto un problema: era un'avventura». Viviana[77] da piccolissima scopre che esistono altre lingue oltre alla sua, poiché la nonna le canta ninne nanne e filastrocche in tutte le lingue che conosce, francese, tedesco, albanese. I significati restano misteriosi e al momento la bimba non sa che sono lingue *altre*: ma le bastano i ritmi che cullano e le cantilene intrise di coccole per ricordare quei suoni per tutta la vita. Nelle AL appaiono anche *le lingue inventate* che proprio perché rievocate hanno qui pieno diritto di cittadinanza: Maria Cristina parla di «una lingua *cosmica* con cui rinomino le persone, gli oggetti, le situazioni»[78], Maria Pia[79] , invece, racconta della lingua nata da certi momenti di solitudine infantile, una lingua *diversa*, *ideata al momento*, parlata con un immaginario compagno di giochi e fantasticamente «farcita di *esse e so*» ad accentuarne lo scarto fiabesco dalla lingua reale. *Scarus* è la parola inventata, sconosciuta, lontana da «ogni possibile ricostruzione etimologica» che la bambina di Tiziana[80] utilizza per comunicarle (a una mamma che prima capiva tutto di lei, che poteva «leggerle negli occhi, nella pancia e nella testa») qualcosa la cui definizione/comprensione risulta impossibile. Una parola che appartiene al lessico personale di una minuscola analfabeta, espressione che non ha un significato condiviso, alla quale non corrisponde un oggetto univoco. Una parola che appartiene solo a chi la sa pronunciare perché rappresenta unicamente il lessico del suo mondo: eppure esiste, percorre il tempo e la storia individuale, rimane nel ricordo.

[68] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 280.
[69] AL di Maria Teresa, Master 2019, inedita.
[70] AL di Maria Cristina, Progetto IRIS, inedita.
[71] Così i canti in varie lingue, comprese quelle più lontane dall'italiano, come lo svedese e il georgiano, nei cori studenteschi: nelle AL di Lisa e Valentina, Master 2019, inedite.
[72] AL di Selene, Progetto IRIS, inedita.
[73] AL di Stefania, Progetto IRIS, inedita.
[74] AL di Valentina, Master 2019, inedita.
[75] AL di Maria Cristina, Progetto IRIS, inedita.
[76] AL di Mara, *Parola di sé*, cit.: 270.
[77] AL di Viviana, Parola di sé, cit.: 286-288.
[78] AL di Maria Cristina, Progetto IRIS, inedita.
[79] AL di Maria Pia, progetto IRIS, inedita.
[80] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 298.

4.2. *Il latino: lingua morta?*

In questi racconti non poteva mancare la lingua che è alle origini della nostra, a maggior ragione poiché si tratta di testi scritti per la maggior parte da docenti. Il latino entra nelle AL accompagnato da un'aura di sacralità, collegato spesso all'atmosfera solenne delle celebrazioni liturgiche, alle scritte sillabate a fatica su un mosaico o un affresco o sulle basi di un monumento. Mara[81] racconta che il latino è la lingua incontrata a messa tutte le domeniche, quando era bambina, e ascoltava il lungo *rosario* delle litanie recitate dal nonno.

Una lingua affascinante che coltivava in segreto, tenendo stretto tra le mani con infinita cura il librettino con la liturgia postconciliare in latino, accogliendone i suoni e cercando di decifrarne, in un silenzio rispettoso, il grande mistero. Vissuto a volte come lingua morta, fredda ed estranea, Stefania[82] ne riscopre tardivamente la bellezza arrivando a definire il latino «*vera lingua comunitaria europea*» e Chiara[83] solo nel corso dei suoi viaggi per il mondo ne comprende il fascino: in particolare dovendo rispondere alla curiosità delle sue piccole allieve. Mediato infatti da un autentico interesse infantile nato durante una gita scolastica, il latino diventa lingua magica e misteriosa e costruisce un ponte, per una volta non attraverso i luoghi, ma nel tempo, il tempo *altro* da noi ma fondante la nostra cultura e le nostre origini. La stessa Chiara, che riconosce nell'italiano la propria Lingua Madre, testimonia la sua attrazione oltre che per il latino, per quel *volgare* che si colloca sulla linea evolutiva della nostra lingua: e se non sa spiegarsi perché la senta così parte di sé, ne richiama i suoni duri prima che i significati, e ne interpreta la struttura semplice e scarna come un primo pensiero *sillabato* alle origini della nostra infanzia letteraria.

Esclusa perché non ritenuta meritevole di frequentare il liceo classico, Tiziana[84] guarda al latino e al greco come a un *campo minato*, un santuario esclusivo per pochi eletti, il linguaggio di una cultura per lei inaccessibile. «Ho colto parole nel vento» scrive, «ho pescato parole come Orfeo, strappandole alle alghe del latino e del greco che non ho studiato, ma solo vagheggiato come luoghi a me proibiti, idilliaci e ameni».

Il latino è dunque *la lingua* per eccellenza, forse perché statuaria, immutata e *immutevole*, perfetta nella sua secolare cristallizzazione. Lingua accessibile a pochi, contrariamente a qualsiasi altra lingua: e dunque elitaria e raffinata, come tutto ciò che è riservato a pochi prescelti. Un privilegio senza prezzo, perché chi lo sa leggere e comprendere ha uno strumento in più per interpretare ed esprimere il mondo.

5. Lingue e scuola, lingue e vita

Si può imparare una lingua a scuola? Si può amare una lingua imparata a scuola? Oppure è l'esperienza della vita a motivarci alle lingue, che diventano creature vive, animate, capaci di coinvolgerci e di lasciarsi apprendere, quasi venissero loro a te, per gettare ponti, per costruire relazioni, per aprirci ai nuovi mondi?

5.1. *A scuola: il docente fa la differenza*

Dalle AL sembra che le lingue imparate a scuola rimangano imprigionate in quell'etichetta di "scolastico", che le cristallizza come lingue libresche, poco interessanti, senza vita. A meno che queste lingue non siano insegnate da docenti speciali.

[81] AL di Mara, *Parola di sé*, cit.: 27.
[82] AL di Stefania, Progetto IRIS, inedita.
[83] AL di Chiara, Progetto IRIS, inedita.
[84] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 302.

Il ruolo dell'insegnante, le sue modalità didattiche sono fondamentali e fanno la differenza. Sono insegnanti straordinari quelli che portano Stefania ad amare il latino, Maria Pia ad appassionarsi all'italiano[85]; un'insegnante eccentrica e allegra crea con modalità ludiche un percorso di apprendimento «sereno e divertente» che fa amare l'inglese a Chiara; una madrelingua illuminata e radiosa insegna a Maria Cristina uno spagnolo gioioso e pieno di calore[86]. Per Marta era «sempre […] quasi naturale l'apprendimento dell'inglese, grazie a quel docente straordinario che si serviva delle canzoni per insegnarcelo»; «imparare l'inglese era un modo per noi di conoscere il mondo di quelle canzoni, e dunque comprendere altri mondi lontani da noi».

Così si intrecciano in una spinta motivante la scoperta di realtà diverse e l'apprendimento: come è anche per Tiziana, un'amante del francese che a memoria sa ancora la poesia africana, il primo di una lunga serie di testi in francese della letteratura della decolonizzazione, attraverso cui l'insegnante delle medie portava la coscienza che il mondo è grande, la consapevolezza della dignità di una radice culturale e del valore libertà[87].

E ancora: ti predispone all'apprendimento un insegnante che non ti giudica, che ti accoglie con la tua lingua, così come è: Selene si avvicina all'italiano «della scuola» grazie a un'insegnante che dimostra di apprezzare il suo stile «semplice e povero»[88]; racconta Lisa che il maestro «illuminato» della sua scuola di periferia «dove si parlava come capitava (in italiano, in brindisino, a gesti, con gli occhi) […] non ci ha mai fatto intendere che il nostro linguaggio potesse essere inadeguato, tranne quando si dicevano parolacce»[89]. La maestra di Maria Teresa accoglie gli scolari con la loro prima lingua, il dialetto, che entra a pieno titolo in classe, dove la traduzione verso l'italiano è una risorsa per introdurre la lingua di scolarità[90].

5.2. *A scuola: disamoramento e lingue afasiche*

Ma troppo spesso affiorano in queste AL giudizi impietosi sull'apprendimento delle lingue a scuola, quelle «lingue […] che mi hanno imposto di studiare e non ho imparato certo per il mio piacere», come le indica Greta, che nella *silhouette* le colloca tutte nella testa, area cerebrale[91]; quelle lingue scolastiche che «scelte o no […] si fanno conoscere con insistenza e non se ne vanno facilmente»[92].

Tiziana ha appreso «con il metodo tradizionale» – siamo del resto a fine anni Settanta – il francese, lingua «scolastica e normativa», che non ha mai amato, di cui ricorda regole ed eccezioni, che legge e capisce ma che fa molta fatica a parlare[93]. Anche il professore di francese di Anna, pur in tempi molto più recenti, usava un «metodo antiquato, ci soffocava di esercizi […] mai una prova d'ascolto, mai un video…»[94]. «Scolastico», aggettivo che nelle AL connota anche un livello di competenza a stento spendibile al di fuori dalla scuola, è per Maria Pia l'inglese, lingua che per Marina è «difficile […] complicata e lontana» perché non gliela «hanno fatta amare»[95]. Stefania lo ha imparato a scuola da

[85] AL di Stefania, AL di Maria Pia, AL di Maria Cristina, progetto IRIS, inedite.
[86] AL di Chiara, progetto IRIS, inedita.
[87] AL di Tiziana, *Parola di sé*, cit.: 301.
[88] AL di Selene, progetto IRIS, inedita.
[89] AL di Lisa, Master 2019, inedita.
[90] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 274.
[91] AL di Greta, Master 2019, inedita.
[92] AL di Valentina, Master 2019, inedita.
[93] AL di Tiziana *Parola di sé*, cit.: 278.
[94] AL di Tiziana *Parola di sé*, cit.: 296.
[95] AL di Maria Pia e AL di Marina, progetto IRIS, inedite.

«insegnanti che non hanno lasciato traccia» o, peggio, hanno lasciato in eredità una lingua che la fa sentire a disagio, «senza parole», indifesa e incapace, il peggio che si possa dire di una lingua, poiché le parole, si sa, difendono e proteggono fornendo gli strumenti necessari per rapportarsi con il mondo. Da Selene, infine, inglese è definito un insieme di «parole e regole sterili, fini a se stesse»[96].

Ma una lingua non è mai fine a se stessa. Che cosa è mancato? Quale lingua viene insegnata a scuola? Magari una lingua in cui si raccolgono risultati brillanti ma che in realtà non si sa parlare, né si sa usare «nei reali scambi comunicativi», come scrive Maria Cristina[97], una lingua paradossalmente *afasica*; oppure, come racconta Maria Teresa, una lingua che *si è dovuta* imparare, «tra lacrime e sudore», con obbligo dei corsi per le certificazioni perché «l'inglese serve sempre nella vita», espressione tipica qui usata con sprezzo ironico ripensando alla scuola[98].

5.3. *Lingua e (è) vita*

Ma come si impara la lingua che davvero "serve sempre nella vita"?

Spesso sterile a scuola, l'apprendimento delle lingue fiorisce invece quando si esce dal contesto di studio *obbligato*, istituzionale, slacciato dalla realtà, senza scopo apparente. Chiara incontra il carattere profondo ed espressivo dell'inglese quando incomincia ad usarlo nei suoi viaggi, Maria Pia riprende l'inglese – questa volta è lei che lo sceglie – e lo pratica durante i corsi estivi con gli amici madre lingua[99]. L'inglese di Anna passa per il divertimento nel tradurre in savonese con il padre i testi dei Beatles[100], cantanti che insieme ad altri ravvivavano con «qualche fiammata» l'inglese «scolastico» di Maria Teresa[101].

Solo quando vive a Cambridge per studiare inglese all'università, Lucia realizza che questa lingua non è più «solo oggetto di studio ma mezzo per esprimere se stessa» e diventa anche una «lingua interiore del pensiero e del sogno»[102]. Appurata, quando si trasferisce in Svezia, l'inadeguatezza dell'inglese imparato a scuola, Martina sceglie di aprirsi ad uno studio sì faticoso, ma motivante per la sua vita[103].

Marta ha vissuto un «disamoramento» per le lingue straniere imparate a scuola, con l'apprendimento mnemonico di regole; cercando di parlare l'inglese o il francese, ha sempre temuto il giudizio altrui non sentendosi «all'altezza», ma poi ecco i viaggi, i soggiorni per l'Erasmus che la hanno aiutata a cogliere nella lingua uno strumento comunicativo e non una sterile ripetizione di regole[104]. A scuola Chiara ha studiato l'inglese con una sensazione si straniamento, disagio, fatica («questa lingua non è la mia, questi suoni non li riconosco»), ma viaggiando ha incontrato un altro inglese, una lingua che la accompagna, la protegge, le apre infinite strade[105].

È l'esperienza di vita, con l'apertura alla conoscenza delle diversità, con gli incontri – talvolta anche con insegnanti straordinari – che ti porta ad apprezzare le lingue, a volerle imparare. I rapporti significativi, l'incontro con i mondi degli altri sono anche la chiave per una comunicazione efficace; e ciò anche con una lingua che non occorre studiare: la

[96] AL di Stefania e AL di Selene, progetto IRIS, inedite.
[97] AL di Maria Cristina, progetto IRIS, inedita.
[98] AL di Maria Teresa, Master 2019, inedita.
[99] AL di Chiara e AL di Maria Pia, progetto IRIS, inedite.
[100] AL di Anna, *Parola di sé*, cit.: 295.
[101] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272.
[102] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 279.
[103] AL di Martina, progetto IRIS, inedita.
[104] AL di Marta, progetto IRIS, inedita.
[105] AL di Chiara, progetto IRIS, inedita.

«molla per comunicare in una LS è la necessità, ma a volte è l'amore» scrive Maria Teresa, che riesce a intendersi con la signora rumena che bada alla madre e risponde a chi le chiede stupito se sappia il rumeno: «No […] ci capiamo perché ci vogliamo bene»[106].

6. Insegnanti allo specchio

Che insegnante sono? Elaborate in piena libertà, in assenza di richieste di toccare o meno aspetti specifici del rapporto con le lingue, le AL dei docenti solo in alcuni casi si soffermano sull'attività di insegnamento, quasi che l'occasione di potersi narrare, a partire già dall'infanzia, abbia catalizzato, con priorità, la sete di riscoperta e ripensamento del proprio passato, con un coinvolgimento sì intellettuale, ma soprattutto emotivo, nel recupero di vissuti perlopiù di relazioni, di passioni e sentimenti, positivi o meno anche verso le lingue, di vita personale più che professionale.

Quali considerazioni sul proprio insegnamento affiorano?

Chi ne fa le aggancia a valide esperienze con professori stimolanti, come quello di Marta, che lo è anche quando propone il lessico, le «liste prodigiose di parole nella […] pratica quotidiana», che lei ha mutuato per la sua professione; ma soprattutto, grazie al suo professore, Marta è ben consapevole «che la motivazione e l'interesse sono tutto nell'apprendimento», e su questo assioma fonda la sua didattica efficace[107].

Altri docenti che fanno cenni alla professione hanno un interesse e una passione per le lingue che le eventuali esperienze scolastiche negative non sono riuscite a scalfire, anzi: Lucia, ad esempio, reagisce al disamoramento per il francese scolastico scegliendo lingue, ma non il francese, all'università, una scelta di studi che nel suo valore le si «è chiarita solo dopo anni di insegnamento»; per anni solitaria ma soddisfatta traduttrice, diventa professoressa quasi casualmente e per lei, fino a quel momento donna molto riservata, il nuovo lavoro significa «mettersi in relazione con un gruppo», scoprirsi «portata a un contatto con gli altri […] offerto o richiesto», significa impegnarsi «a trovare le parole in situazioni critiche»: in sostanza l'insegnamento le offre una preziosa svolta personale; scrive inoltre, consapevole che sapere una lingua non è una settica sommatoria di abilità, che da insegnante non le «è mai piaciuto l'obiettivo "usare la lingua", come se l'inglese fosse un tornio o una fresa»[108].

Motivazione e soddisfazione accompagnano l'insegnamento di Italiano L2 di Anna, lavoro per il quale ha fatto un'esperienza di studio e formazione decisamente positiva e proficua, diversa dalle precedenti, che le ha aperto gli occhi sulle culture portate dalle lingue[109]. L'interesse e la passione per la lingua o le lingue hanno quasi sempre un *background* di contatti, in infanzia e gioventù, con parlate e mondi linguistici altri, esperienze riconosciute come significative, magari proprio grazie all'AL.

Ivana, assetata di uno studio linguistico molto approfondito, si rievoca bambina coinvolta dalle lingue straniere legate al mondo della nonna e ora, insegnante motivata di lettere, riconduce a questo vissuto il fatto di sentirsi a suo agio in classi dove respira la varietà di lingue/culture degli alunni di origine straniera[110].

Maria Teresa, cresciuta anche con il dialetto della nonna e da sempre appassionata e attratta dalle lingue, che non ha potuto studiare, è una maestra appagata dalla sua passione per *la lingua,* basilare nella sua motivazione ad insegnare; scrive: «il linguaggio in cui mi sento a mio agio è quello della scuola e dei bambini» che lei sensibilizza/educa alla lingua

[106] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 275-276.
[107] AL di Marta, *Parola di sé*, cit.: 293.
[108] AL di Lucia, *Parola di sé*, cit.: 279-280.
[109] AL di Anna, *Parola di sé*, cit.: 296-297.
[110] AL di Viviana, *Parola di sé*, cit.: 286-288.

facendoli giocare con essa, «lingua dei neologismi, delle invenzioni, della creatività»; è ben consapevole però che con la lingua deve anche «trasportarli ad altri traguardi». Maria Teresa è una maestra che sa che un approccio appassionato alla lingua all'inizio della scuola si dà anche ai bambini con l'emozione, come ad esempio quella condivisa in gruppo per la conquista di una parola che prende vita dopo una serie di suoni pronunciati leggendo i segni, ovvero quando si impara a leggere; ora purtroppo molti genitori insegnano troppo precocemente ai figli la lettura, «tolgono ai bambini la gioia di condividere coi compagni un momento così unico, tolgono alle maestre una delle ragioni del loro insegnare»[111].

Sembra che ancora una volta siano le esperienze di vita personale, di relazioni ed emozioni, più che quelle di apprendimento istituzionalizzato, seppur significative in molti casi, a generare e mantenere vivo quel *fil rouge* delle lingue che porta a scegliere l'insegnamento delle lingue stesse, un lavoro motivato e motivante. Del resto ne è riprova il fatto che i tanti docenti che pur sappiamo essere appassionati al proprio mestiere, ma che non hanno accennato alla propria docenza nella AL, hanno dedicato molto della loro scrittura a rievocazioni di esperienze di vita personale o, per quanto attiene i loro contesti di apprendimento, più alle emozioni, relazioni e motivazioni che agli stimoli intellettuali.

Riteniamo che anche per chi scrivendo non si è messo allo specchio come docente, l'aver elaborato l'AL abbia *smosso* delle corde personali, magari proprio nel rivedersi come studente, e ciò non potrà che lasciare il segno anche nella vita in classe.

[111] AL di Maria Teresa, *Parola di sé*, cit.: 272-277.

LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE TRA RICERCA E FORMAZIONE: APPROCCI E METODI DI ANALISI

Edith Cognigni[1]

1. LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE COME STRUMENTO DI RICERCA E DI FORMAZIONE IN CONTESTO EDUCATIVO

Approccio autobiografico e racconto di vita sono da tempo riconosciuti ed impiegati come dispositivi formativi, soprattutto nell'ambito della pedagogia e dell'andragogia. Più recente è invece l'interesse per l'autobiografia nelle scienze del linguaggio, dove la presenza di una produzione scientifica ormai ampia sull'argomento attesta come le autobiografie linguistiche (d'ora in poi AL) siano sempre più oggetto di interesse anche nell'ambito della sociolinguistica e della linguistica educativa[2]. L'AL può essere considerata una specifica tipologia di narrazione personale, «un racconto più o meno lungo, più o meno completo nel quale una persona si racconta riguardo ad una determinata tematica, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha avuto un vissuto particolare» (Perregaux, 2002: 83 [trad. nostra]).

Queste narrazioni di sé e delle lingue, note nella tradizione europea anche come *Sprachbiographien* (Franceschini, Miecznikowski, 2004) o *récits de langues* (Gohard-Radenkovic, Rachédi, 2009; Lévy, 2008), possono essere l'esito di una consegna scritta o di un'interazione orale, condotte in un contesto di formazione, di ricerca o di entrambe. Le AL non sono necessariamente il frutto del solo processo di scrittura, ma rimandano ad una pluralità di strategie e modalità operative che, calibrandosi sulle capacità linguistiche e autonarrative del soggetto, possono facilitarne la valorizzazione del repertorio linguistico (Molinié, 2006), una ricomposizione armonica e consapevole della pluralità identitaria (Cognigni, 2007), permettendo a chi si racconta di farsi "osservatori cognitivi partecipanti" di se stessi nel corso delle più diverse attività di apprendimento (Demetrio, 1992: 215). Concepita come uno spazio discorsivo nel quale il soggetto narrante racconta la propria storia di apprendimento e di contatto con le lingue-culture, le AL rappresentano quindi un valido strumento (auto)riflessivo, sempre più diffuso e applicato anche nella formazione degli insegnanti (cfr. ad es. Anfosso, 2016; Cavagnoli, Passerella, 2016; Lévy, 2001; Manconi, 2016 per il contesto italiano).

Altrettanto diversificate possono essere le modalità attraverso cui poter analizzare le AL, in dipendenza del contesto e dei mezzi utilizzati per elicitare il racconto, ma soprattutto degli interessi di chi lo sollecita e lo interpreta. In tal senso, importante è la scelta di quali lingue e modalità (AL scritta o orale) si utilizzano come mezzi della narrazione, aspetti che incideranno tanto sulla forma dei racconti prodotti, quanto sulla definizione del metodo di analisi.

Sebbene le AL e, più in generale, il racconto di sé siano sempre più impiegati e studiati come strumenti di (auto)formazione e di ricerca empirica in contesto educativo, molto

[1] Università di Macerata.

[2] Diverse riflessioni qui condotte, che rinnoviamo al dibattito scientifico, sono state in parte discusse in Cognigni (2007 e 2014), cui rimandiamo per una bibliografia più esauriente sull'argomento.

più limitato è il numero di contributi che si sono soffermati su come analizzare la ricchezza di questa tipologia di narrazioni, legittimandone l'uso come dati di ricerca anche nel campo delle scienze del linguaggio (cfr. ad es. Pavlenko, 2007 e 2008). Ampia è invece la produzione scientifica su tale tema negli studi di area sociologica, narratologica e semiotica, dalla quale – come discusso di seguito − è possibile trarre utili spunti anche per l'analisi delle AL in una prospettiva educativo-formativa.

Attingendo a studi di diverso ambito disciplinare e alla personale esperienza professionale e di ricerca, si discutono di seguito alcuni approcci e metodi di analisi delle AL in quanto strumenti per la ricerca empirica e la formazione degli insegnanti in una prospettiva di ricerca-formazione[3], con particolare riferimento all'ambito dell'apprendimento/insegnamento in contesto plurilingue. Si intende in tal modo fornire alcune coordinate metodologiche utili per una comprensione approfondita delle AL e della loro particolare natura di "testi" di ricerca e di (auto)formazione, tra le quali formatori e ricercatori potranno selezionare le modalità e gli strumenti analitici più rispondenti ai propri scopi.

2. Raccontare le lingue, raccontarsi in più lingue

Seppure le AL, come altri racconti personali, possano essere considerate delle narrazioni e, quindi, essere analizzabili come tali, la loro focalizzazione sulle lingue in quanto 'protagoniste' del racconto le rendono dei testi del tutto particolari, dotati di proprie specificità. Tra queste, *in primis*, la loro spiccata dimensione emotivo-affettiva legata alla natura stessa dell'oggetto del racconto (Cognigni, 2014): le AL trattano infatti di azioni "affettive" prima che di fatti oggettivamente vissuti, che il narratore racconta innanzitutto a se stesso al fine di ricostruirne senso e valore (Riessman, 2002).

Tra i diversi aspetti metodologici da considerare nella fase di elicitazione delle AL, non banale è quindi la questione relativa alla scelta della/e lingua/e o varietà di lingua attraverso cui narrarsi. Per molti potrà essere naturale scegliere di farlo nella L1 in quanto principale veicolo della comunicazione quotidiana. Tuttavia, nel caso di soggetti bi/plurilingui, la scelta è tutt'altro che scontata. Nello specifico contesto sociolinguistico italiano, inoltre, anche i dialetti potrebbero diventare 'mezzo' oltre che 'oggetto' di narrazione e riflessione attraverso il racconto. Alcuni studi hanno infatti evidenziato un diverso grado di coinvolgimento emotivo del narratore nel racconto a seconda che questo avvenga in L1 (Kovin, 2001 e 2004) o in L2 (Vitanova, 2005), aspetto che non dipende unicamente dal livello linguistico o dal grado di familiarità che si possiede con l'una o con l'altra lingua, anche se questi incideranno sul piano sia qualitativo sia quantitativo. Il racconto di una medesima esperienza, anche se realizzato nella stessa lingua, può variare sensibilmente se prodotto in momenti e condizioni diverse; esso varierà a fortiori se prodotto in lingue differenti, soprattutto per quanto riguarda la quantità dei dettagli riportati, il grado di intensità emotiva, la struttura generale del racconto o di quella di specifici episodi al suo interno (Koven, 2001 e 2004; Pavlenko, 2007).

Questa variabilità può essere attribuita in parte alle specificità culturali della lingua veicolo del racconto, ma soprattutto al rapporto intercorrente tra la lingua utilizzata e gli eventi narrati. Alcuni studi sulla memoria bilingue confermano infatti che, se la narrazione di un evento avviene nella stessa lingua in cui questo è stato vissuto, il racconto è caratterizzato da una maggiore quantità di dettagli e intensità emotiva (cfr. ad es. Marian,

[3] Con ricerca-formazione si fa qui riferimento ad una forma di ricerca-azione che coinvolga le scuole e gli insegnanti come parti attive, orientata alla promozione della riflessività dell'insegnante e alla trasformazione dell'agire educativo e didattico (Asquini, 2018).

Kaushanskaya, 2004). Al contrario, l'impiego di una lingua diversa da quella veicolo dell'esperienza permetterebbe un maggiore distanziamento dagli eventi narrati facilitandone il racconto e, nel caso di vissuti particolarmente dolorosi, la possibilità stessa di raccontarli (Pavlenko, 2005; Lévy, 2008).

A seconda dei casi, il passaggio da una lingua all'altra all'interno dello stesso racconto (*code-switching*) può configurarsi quindi come una strategia autonarrativa per amplificare il coinvolgimento personale dell'emittente o del suo ricevente o, al contrario, come strategia di distanziamento emotivo da quanto narrato (Bond, Lai, 1986; Amati Mehler *et al.*, 1990; Cognigni, 2007). Quale che sia la sua funzione, la commutazione di codice, al pari di fenomeni quali il *code-mixing*, l'uso di prestiti lessicali e calchi, può costituire un oggetto di interesse e di analisi tanto per il ricercatore di linguistica educativa quanto per formatori e formandi che, a posteriori, potranno riflettere sul significato delle scelte operate in riferimento al proprio vissuto linguistico.

Seguendo questa prospettiva, l'impiego di un'unica lingua o varietà di lingua potrebbe costituire un limite non solo per la ricerca (Pavlenko, 2007), ma anche per il contesto della formazione, circoscrivendo le potenzialità espressive di chi si narra. A seconda dei repertori linguistici dei soggetti narranti e degli obiettivi di chi ne elicita i racconti, si potrà dunque richiedere di produrre più AL in momenti diversi in una o più lingue, mettendone poi a confronto gli esiti, o lasciare la libertà di impiegare una o più varietà di lingue all'interno di uno stesso racconto.

3. Analizzare le AL: approcci e metodi a confronto

Nell'ottica di chi si narra le AL, come altre tipologie di narrazioni personali, possono rispondere a numerose e diverse funzioni, come ad esempio ricostruire fatti passati, argomentare le proprie scelte, convincere o intrattenere il lettore o l'interlocutore. Per converso, ampio è il ventaglio di approcci analitici ad esse applicabili, ognuno dei quali si fonda su una diversa concezione del testo orale o scritto prodotto dal soggetto narrante. Nell'ambito delle scienze del linguaggio, gli studi sulle narrazioni autobiografiche si concentrano generalmente su tre tipologie di informazioni o 'realtà' (Pavlenko, 2007), che rimandano ad altrettanti approcci interpretativi:

a) realtà soggettiva (*subject-reality*), che indaga come eventi e situazioni siano stati vissuti dall'informante;
b) realtà della vita (*life-reality*), inerente sia ad eventi e situazioni oggettivamente accaduti sia alla percezione che ne possiede il soggetto narrante;
c) realtà testuale (*object-reality*), focalizzata prevalentemente sulle modalità con cui eventi e situazioni vengono raccontati in una narrazione scritta o orale.

Nel settore degli studi sull'apprendimento di una L2, i primi due approcci si avvalgono generalmente dell'analisi del contenuto o tematica (cfr. § 3.1) per indagare, a seconda dei casi, opinioni e sentimenti del narratore relativamente al processo di apprendimento linguistico, gli atteggiamenti linguistici e il rapporto soggettivo dell'apprendente con i vari codici del proprio repertorio, cui si aggiunge, nell'approccio *life-reality*, la ricerca della ricorsività degli eventi vissuti e delle affinità nelle varie esperienze di apprendimento[4] (cfr. § 3.2). Il terzo gruppo di studi (*text-reality*), più recente e variegato al suo interno, si concentra inoltre sulle modalità di costruzione dell'identità narrativa attraverso la L1 o la L2 e/o su come la propria storia di apprendimento linguistico si rifletta sull'organizzazione stessa del racconto e sulle scelte linguistiche effettuate (cfr. § 3.3).

[4] Si rimanda a Pavlenko (2007) per una rassegna dei principali studi inerenti al contesto del bi/plurilinguismo e dell'apprendimento di una L2, fondati sull'uso delle AL e della narrazione di sé.

3.1. *Il contenuto del racconto: l'analisi per temi*

Uno dei metodi analitici più diffusi nella ricerca sulle narrazioni autobiografiche è l'analisi del contenuto tematica o *analisi per temi*. Si tratta di un'analisi del contenuto di tipo qualitativo il cui obiettivo è far emergere i principali temi, schemi e categorie concettuali presenti nel racconto e utili a comprendere la prospettiva del soggetto narrante (Blanchet, Gotman, 2001). L'analisi tematica può essere considerata un'analisi del contenuto di tipo 'orizzontale', volta cioè a individuare le diverse forme con cui lo stesso tema compare nei racconti di un determinato *corpus*: attraverso una preliminare fase di *découpage*, i dati narrativi vengono suddivisi in sequenze, in cui l'unità di divisione è rappresentata dal tema oggetto del discorso. Successivamente, ogni tema o frammento di discorso viene generalmente codificato tramite una griglia analitica sviluppata empiricamente o attraverso opportuni strumenti informatici.

La griglia di analisi, in quanto strumento esplicativo finalizzato a produrre risultati, individua al suo interno una gerarchizzazione in temi principali e temi secondari che, seppure correlati con le ipotesi di ricerca, emergono dai racconti stessi (Blanchet, Gotman, 2001). In questo metodo, che si fonda sui principi della *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990), i temi oggetto di analisi vengono dunque in parte predeterminati dalle domande di ricerca, ma si arricchiscono progressivamente man mano che una lettura attenta e ripetuta delle narrazioni prodotte sollecita ad includerne di nuovi non previsti inizialmente.

Sebbene apparentemente di facile realizzazione, un'analisi tematica che non si fondi su un solido quadro teorico e una chiara impostazione metodologica può presentare diversi rischi o limiti. Tra questi, in particolare, la difficoltà di ricollegare tutte le sequenze individuate a specifici temi; l'eccessiva fiducia accordata ai "temi emergenti", che può indurre a trascurare eventi o temi meno ricorrenti ma ugualmente importanti a fini interpretativi; il focus esclusivo su ciò che è presente nel racconto, a fronte delle potenzialità informative del non detto e della dimensione paraverbale e non verbale nel caso di racconti elicitati oralmente; il pericolo di ridurre l'analisi ad una lunga lista di osservazioni e citazioni che essenzializzano alcuni aspetti a scapito di altri, con il rischio di fornire infine conclusioni parziali o fin troppo scontate (Pavlenko, 2007).

Queste premesse non implicano l'impossibilità, a nostro parere, di avvalersi dell'analisi tematica nello studio delle AL in quanto dati empirici, ma sottolineano piuttosto che il contenuto del racconto non può essere analizzato separatamente dal *contesto* della sua formulazione e dalla *forma* con cui è stato prodotto, pena l'esclusione di informazioni di rilievo ai fini dell'interpretazione. In un contesto di ricerca, ad un'analisi del contenuto di tipo 'orizzontale' incentrata sulla ricerca dei temi emergenti nelle diverse AL di un *corpus*, risulterà dunque proficuo affiancare un'analisi di tipo 'verticale' che, sulla base degli obiettivi di indagine, miri ad individuare le specificità di ogni singola narrazione, tenendo conto delle condizioni contestuali e dei mezzi linguistici con cui è stata realizzata.

3.2. *Storia e discorso nelle AL: metodi e strumenti di analisi*

Sebbene ognuno cerchi di rappresentarsi il corso della propria esistenza come dotato di coerenza e linearità, questa "illusione biografica" (Bourdieu, 1986) è piuttosto il risultato della ricostruzione a posteriori che ne fa il soggetto attraverso il racconto. Narratologi, linguisti e filosofi hanno messo ampiamente in rilievo che, anche quando la narrazione non è esplicitamente fondata su una successione di eventi (storici e/o soggettivi), esiste una struttura temporale di riferimento attorno alla quale essa si articola.

Dipanare il tessuto di eventi, personaggi e ambienti (storia) su cui il soggetto intesse la sua narrazione (discorso) permette di porsi nella medesima prospettiva che ha ingenerato

il materiale discorsivo oggetto di riflessione per comprenderne l'eventuale causalità sequenziale (Bertaux, 2003; Chatman, 1981).

Come suggeriscono gli studi di narratologia, il soggetto narrante propone delle interpretazioni delle azioni e dei personaggi tanto attraverso la mappatura temporale dell'intreccio quanto attraverso la sua organizzazione spaziale. Sia il tempo sia lo spazio diventano quindi utili categorie analitiche per l'individuazione delle sequenze narrative in cui si articolano le AL in quanto testi narrativi, permettendo un'interpretazione più fine della loro organizzazione generale e delle funzioni che i 'personaggi' svolgono al loro interno.

3.2.1. *Analisi diacronica del racconto*

Al fine di ricostruire lo sviluppo diacronico delle biografie di apprendimento di studenti adulti, Richmond (2002) propone l'utilizzo di una *storymap* utile a organizzare gli eventi narrati lungo l'asse temporale (Tabella 1). La ricostruzione della dimensione diacronica della storia viene effettuata intersecando le *esperienze passate, presenti e future* dell'apprendente con quattro aree tematiche trasversali (*soggetto*, *famiglia*, *comunità di riferimento*, *istruzione*), che rimandano a quegli attori e co-attori che hanno avuto un ruolo significativo nella costruzione del suo percorso di vita e di apprendimento.

Tabella 1. *Organizzazione schematica dello storymap* (*adattato da Richmond, 2002*)

	Soggetto	**Famiglia**	**Comunità**	**Istruzione**
Esperienze passate	vissuto, identità, ruoli	origini, storia, eventi	contesto, relazioni e contatti passati	avvenimenti e luoghi significativi del passato
Esperienze presenti	stato attuale, livello di consapevolezza	sostegno attuale	relazioni e contatti attuali	esperienze attuali
Esperienze future	obiettivi, crescita personale	sostegno futuro	relazioni e contatti futuri	progetti di formazione futura

Uno strumento simile, ma più orientato all'analisi del racconto di lingue, è la "scheda biografico-linguistica" proposta in Cognigni (2007) di cui si propone un adattamento nella tabella n. 2. Ispirandosi alla nozione di tempo di Benveniste (1985) che postula l'esistenza di tre diverse tipologie di tempo (cronico, fisico, linguistico)[5], la scheda elaborata consente una riorganizzazione schematica della dimensione diacronica delle AL che esplicita l'interrelazione tra le traiettorie biografiche del soggetto narrante e la sua storia di apprendimento delle lingue.

[5] Secondo Benveniste (1985: 85-95), esistono tre diverse concezioni di tempo:
- il *tempo cronico*, tipico della convenzione sociale, suddiviso in unità cicliche (anni, mesi, giorni ecc.) e caratterizzato da un orientamento cronologico;
- il *tempo fisico*, continuo ed uniforme, di durata variabile e segmentabile secondo le emozioni e al ritmo della vita interiore, dunque, un tempo psicologico e soggettivo;
- il *tempo linguistico*, legato all'esercizio della *parole* saussuriana e centrato sul presente del discorso, rispetto al quale gli eventi narrati possono essere distinti in passati, presenti o futuri.

Tabella 2. *Scheda biografico-linguistica* (*adattata da Cognigni, 2007*)

Tempo	Eventi	Lingue
Passato 1. *anno/età* 2. *anno/età* 3. …	Eventi e situazioni presenti nel racconto al passato	Enunciati relativi alle lingue apprese o con cui si è venuti in contatto lungo l'arco di vita
Presente 1. *anno/età* 2. *anno/età* 3. …	Eventi e situazioni relativi al presente del discorso	Enunciati relativi alle lingue del presente (studiate, praticate, di contatto…)
Futuro	Eventi e situazioni immaginati o programmati per il futuro	Enunciati relativi alle lingue 'desiderate' nel proprio percorso biografico futuro

Più in dettaglio, la colonna "Tempo" propone un'organizzazione diacronica (passato, presente, futuro) e al contempo cronologica (datazione in termini di anni o età) della storia narrata, cui corrispondono, nella colonna "Eventi", le situazioni e gli eventi vissuti che, nella percezione del soggetto narrante, hanno avuto un impatto sulla definizione della propria biografia linguistica. Le rappresentazioni che si possiedono di una determinata lingua dipendono infatti tanto dalla storia individuale − e, quindi, dai percorsi biografici di apprendimento spontaneo e/o guidato − quanto dal contesto in cui essi avvengono, ovvero dai condizionamenti socio-storici e geopolitici che determinano il prestigio delle lingue. La natura parzialmente negoziabile di queste "immagini delle lingue" (Matthey, 1997), di cui il soggetto narrante acquisisce spesso consapevolezza attraverso il racconto stesso, giustificano dunque l'esigenza di isolare nella terza colonna ("Lingue") gli enunciati riguardanti le lingue apprese, praticate o con cui il soggetto narrante è (venuto) in contatto, al fine di osservare le rappresentazioni che le caratterizzano e la loro eventuale evoluzione lungo il percorso di vita. Come nella proposta di Richmond, l'analisi della dimensione diacronica del racconto si intreccia all'analisi del contenuto, qui focalizzata sulle rappresentazioni sociali delle lingue. Oltre alle categorie teorizzate da Benveniste, la scheda implica una quarta tipologia temporale definita "tempo biografico-linguistico", utile a esplicitare gli atteggiamenti linguistici dei soggetti narranti e il ruolo che ciascuna lingua ha svolto, svolge o potrebbe ancora svolgere nella biografia del narratore.

La schematizzazione e il confronto delle varie dimensioni temporali del racconto, in particolare tra quella del tempo fisico o soggettivo ("Eventi") e quella del tempo biografico-linguistico ("Lingue"), permettono di rendere visibili, anche graficamente, le potenzialità autoriflessive delle AL rispetto ad un più generico racconto di vita. In tal senso, anche la ricorsività o l'assenza − visiva e discorsiva − di riferimenti al vissuto linguistico in corrispondenza di determinati eventi del tempo fisico può costituire un 'indizio' utile a stimolare la riflessione sia del soggetto narrante sia di chi ne analizza il racconto, invitando ad un'analisi globale dell'AL piuttosto che di singole parti o enunciati.

La scheda biografico-linguistica, nata come guida di lettura e introduzione alle interviste narrative di un *corpus* di ricerca, può quindi rappresentare un utile strumento di (auto)riflessione sui percorsi biografico-linguistici in un contesto educativo-formativo.

3.2.2. *Analisi sequenziale del racconto*

Le modalità narrative attraverso cui si produce un racconto possono essere indicative di come le esperienze vengono codificate nella memoria del narratore (Schütze, 1987). In un'ottica di ricerca, potrà dunque risultare utile approfondire lo studio delle AL integrando l'analisi diacronica con una ricostruzione dello sviluppo sequenziale del racconto. Questo ulteriore livello analitico mira a distinguere, all'interno delle AL, le sequenze "normali", in cui storia e discorso hanno lo stesso ordine, dalle sequenze anacroniche, che possono essere a loro volta di tipo retrospettivo (*analessi*) o anticipatorio (*prolessi*). Mettendo a confronto la storia narrata (*analisi diacronica*) e l'ordine che gli eventi assumono nel racconto (*analisi sequenziale*), sarà possibile rilevare la *prospettiva esperienziale* del soggetto narrante sulle proprie traiettorie biografiche, chiedendosi ad esempio quale dimensione temporale viene privilegiata e perché, quali eventi sono maggiormente approfonditi o più spesso richiamati nel corso della narrazione.

All'individuazione delle sequenze narrative in cui si articola il racconto partecipa, oltre alla dimensione temporale, anche quella spaziale. Particolarmente utili in tal senso sono la nozione di "cronotopo" (Bachtin, 1979), che afferma l'inscindibilità delle categorie di spazio e tempo all'interno di un testo letterario, come pure la teoria di Lotman (1972, 1995) sulla configurazione topologica del racconto. Al fine di individuare la spazializzazione delle AL si potranno prendere in esame non solo le menzioni esplicite dello spazio fisico-geografico, ma anche le forme deittiche che ad esso rimandano nel discorso narrativo (es. avverbi di luogo, pronomi dimostrativi, verbi di movimento…), gli aggettivi qualificativi riferiti ai luoghi citati e le relazioni tra questi intercorrenti, basandosi ad esempio sulle categorie oppositive individuate da Lotman (alto/basso, aperto/chiuso, destra/sinistra, vicino/lontano, limitato/illimitato…). I luoghi sono inoltre importanti in quanto contribuiscono a caratterizzare i personaggi (narratore *in primis*), che potranno essere localizzabili in un determinato punto dello spazio (statici) o muoversi attraverso di esso (mobili).

In sintesi, l'organizzazione spaziale di un testo, «essendo il principio dell'organizzazione e della disposizione dei personaggi nel contesto artistico, agisce in qualità di linguaggio esprimente i rapporti non spaziali del testo» (Lotman, 1972: 274)[6].

3.3. *Le AL come "testo": struttura narrativa e posizionamento*

Nell'ambito dell'approccio *text-reality*, diversi studi si sono focalizzati sulla struttura narrativa del racconto prendendo in esame trame e schemi narrativi che consentono ai soggetti narranti di creare storie coinvolgenti e coerenti al loro interno. Partendo dalla considerazione che le AL possano essere interpretate come dei testi narrativi, diversi ricercatori hanno applicato al loro studio gli strumenti dell'analisi narratologica e semiotica, mentre altri, intrecciando talvolta più prospettive e strumenti analitici, si sono concentrati su come il soggetto narrante scelga di mostrare una o più identità preferite attraverso il racconto.

In questo caso in modo specifico, assumono particolare rilevanza le modalità con cui le AL sono state prodotte, se cioè si tratta di narrazioni nate come testi scritti o se sono piuttosto il frutto di una co-costruzione dialogica. Molti studi orientati all'analisi strutturale o narrativa delle interviste biografiche optano per la resa del solo contenuto verbale (cfr. ad es. Demazière, Dubar, 2000) o per l'eliminazione dei turni

[6] Per un'applicazione del metodo di analisi qui descritto alle AL di migranti adulti si rimanda a Cognigni (2007). Si veda inoltre Vecchi (2009) per un'applicazione allo studio delle AL di docenti di francese in Italia.

dell'intervistatore (cfr. Riessman, 1993; Atkinson, 2002) in modo che il testo prodotto sia il più possibile assimilabile ad un testo narrativo scritto e, quindi, analizzabile come tale. Secondo la prospettiva interazionista, tuttavia, un'AL co-costruita può essere interpretata come «il luogo all'interno del quale avviene di continuo la costruzione dell'identità sociale e della relazione interpersonale» (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 277 [trad. nostra]), per cui anche il ruolo svolto nell'interazione da chi sollecita il racconto diventa un possibile obiettivo di analisi o, comunque, una dimensione di cui tenere conto. Nel caso in cui le AL siano l'esito di un'intervista di ricerca, sarà dunque importante fare in modo che la trascrizione delle narrazioni riveli il processo interazionale che le hanno rese possibili, soprattutto se il focus di indagine è sulle strategie di posizionamento del soggetto narrante (cfr. § 3.3.2).

3.3.1. *La struttura narrativa del racconto*

Il metodo analitico di Labov (1972, 1982) o *high point analysis* è stato a lungo un paradigma di riferimento nell'individuazione della struttura delle narrazioni orali, trovando applicazione anche nello studio dei racconti di apprendenti di una L2 (cfr. per es. Rintell, 1990). A partire dall'analisi delle funzioni narrative di determinati episodi ed enunciati dei racconti orali di giovani nord-americani, Labov ha teorizzato la presenza di una struttura di base in ogni narrazione, scandita in sei fasi principali[7]. Tuttavia, come fa notare Riessman (1993), il modello laboviano non risulta sempre adeguato per l'analisi delle esperienze soggettive o di quelle narrazioni che si sviluppano nel tempo prolungandosi nel presente, come spesso avviene nelle AL (cfr. § 3.2.1).

Nell'analizzare le AL di studenti finlandesi di lingua inglese, Leppänen e Kalaja (2002), ad esempio, mostrano invece come i racconti si strutturino attorno allo schema generale della fiaba secondo il noto modello di Propp. Nel ricostruire le proprie storie di apprendimento linguistico, gli studenti narrano infatti di imprese eroiche o, all'opposto, di vicende di sofferenza e di vittimizzazione. In modo analogo, uno dei livelli analitici che abbiamo applicato alle AL di apprendenti plurilingui di italiano L2 (Cognigni, 2007) si fonda sul modello greimasiano della struttura sintagmatica del racconto (Greimas, 1974 e 1984) e su altri strumenti semiotico-letterari (Cabibbo, Goldoni, 1985). Interpretabili come una forma particolare di racconto iniziatico, le AL del *corpus* presentano infatti alcune costanti narrative del genere mitico quali l'attraversamento di una frontiera reale o simbolica, la presenza di un eroe che si allontana dalla propria comunità per superare delle prove o riti di passaggio in uno "spazio liminale" (van Gennep, 1981), la presenza di Aiutanti, Opponenti e altri ruoli attanziali del modello analitico di Greimas. Secondo questa lettura semiotico-linguistica delle AL, il Soggetto utilizza le sue competenze linguistico-comunicative, o cerca di acquisirne di nuove (nel caso specifico, l'italiano L2) per portare a termine uno o più "programmi narrativi": nei racconti le lingue sono dunque rappresentate, a seconda dei casi, come degli oggetti magici, delle competenze accessorie e, talvolta, dei veri e propri Oggetti di valore da ottenere[8].

[7] La *high point analysis* di Labov (1972) si struttura intorno alle seguenti fasi: 1) *abstract*: riassunto iniziale della storia; 2) *orientation*: ambientazione della storia in termini di situazione, tempo, luogo e attori; 3) *complicating action*: sequenza degli eventi; 4) *evaluation*: significato della narrazione e atteggiamento del narratore; 5) *resolution*: risultato o conseguenza dell'azione; 6) *coda*: segnale che la narrazione è terminata.

[8] Si riprende qui il metalinguaggio della semiotica narrativa di Greimas (1974), la cui teoria prevede l'esistenza di diverse coppie attanziali, tra cui quelle di Soggetto/Oggetto e di Aiutante/Opponente, ovvero delle figure di significato del racconto diverse dagli attori o personaggi veri e propri che incarnano tali ruoli. Con "programma narrativo" si fa inoltre riferimento ad una successione di stati e trasformazioni relativi a un Soggetto e al suo Oggetto di valore, cioè il suo scopo principale nell'azione del racconto.

L'analisi della struttura narrativa si intreccia inevitabilmente con quella linguistica: l'esame attento delle forme verbali, e in particolare dell'uso dei verbi servili, permette, ad esempio, di far emergere le "modalità virtualizzanti" del *dovere* e del *potere* che designano il Soggetto come candidato a una certa azione ancora da compiersi, o le "modalità attualizzanti" del *potere* e del *sapere* che gli consentiranno, una volta acquisita la competenza, di congiungersi con l'Oggetto di valore.

3.3.2. *Le strategie di posizionamento narrativo*

Nell'ambito dello stesso filone di studi, diversi autori hanno adottato la nozione di posizionamento (*positioning*)[9] per esaminare come l'identità del soggetto narrante venga (ri)costruita nel racconto. La narrazione autobiografica costituisce infatti un'occasione per mostrare o costruire una o più identità preferite (Riessman, 2002) o, come nel caso specifico delle AL, per dare visibilità alla pluralità delle proprie competenze linguistico-culturali (Belz, 2002). Attraverso determinate scelte lessicali, verbali e morfosintattiche, o attraverso l'uso di metafore e altre figure retoriche, il narratore può infatti scegliere di 'posizionare' in diverso modo se stesso o i personaggi del racconto: l'uso della forma attiva del verbo e di verbi agentivi rimarcano così l'intenzionalità delle azioni e degli eventi narrati, mentre l'impiego prevalente di forme passive richiama al contrario una dimensione di obbligo o di vulnerabilità del soggetto narrante nei confronti degli eventi e situazioni del racconto (Riessman, 2002). Anche l'uso di forme deittiche come i pronomi personali espressi o impliciti (per es. *noi* per "siamo") possono inoltre rimandare ad eventuali "attanti collettivi" e, quindi, essere interpretabili come strategie di posizionamento socioculturale (Cognigni, 2007).

Nell'approccio *text-reality*, sottolineare questa dimensione performativa intrinseca al racconto biografico-linguistico non significa, tuttavia, volerne affermare l'inautenticità ma piuttosto riconoscerne la natura sempre situazionale e dialogica, anche quando le AL non sono l'esito di un'interazione orale o di una co-costruzione tra il soggetto narrante (*narratore*) e chi ne elicita il racconto (*narratario*). Anche in un'AL scritta, infatti, chi si racconta si rivolge ad un lettore implicito – il formatore e/o il ricercatore − con il quale stabilisce sin dal principio un "patto autobiografico" (Lejeune, 1986).

4. CONCLUSIONI

Come discusso in questo lavoro, diversi sono i metodi e gli strumenti attraverso cui poter analizzare, secondo un diverso grado di approfondimento, i molteplici livelli di significato che le AL possono potenzialmente veicolare. Alcuni dei metodi e degli strumenti di analisi presentati potranno essere la base per approntare attività *ad hoc* utili a guidare la riflessione di formandi e formatori, in modo che le AL diventino un efficace spazio discorsivo per riflettere sui percorsi di apprendimento linguistico, ma soprattutto su come essi possono riflettersi sulla professione docente e sulla relazione con la diversità

[9] Il termine *positioning*, mutuato dal linguaggio del marketing, rimanda alla *Positioning Theory* elaborata a partire dagli anni Novanta da Harré *et al.* (Davies, Harré, 1990; Harré, van Langenhove, 1999), un'impostazione teorico-metodologica utile allo studio delle ricostruzioni discorsive del Sé, degli interlocutori e dei sistemi di relazione del soggetto narrante, applicata in particolare al campo della ricerca psicosociale (cfr. De Gregorio, 2007 per una rassegna) e dell'acquisizione di una L2 (cfr. ad es. Crawshaw *et al.*, 2001; Pavlenko, 2001).

linguistico-culturale che necessariamente essa implica nel contesto delle attuali classi plurilingui.

In un contesto di ricerca in particolare, è auspicabile che l'analisi delle AL si focalizzi tanto sul significato dei racconti (*piano del contenuto*), quanto sull'uso del linguaggio e la sua organizzazione in discorso (*piano dell'espressione*) in modo che essi partecipino alla reciproca esplicitazione. L'impiego di un metodo di analisi incentrato esclusivamente sull'interazione o sulla testualità del racconto − tipico dell'analisi conversazionale o dell'analisi del discorso − non consentirebbe di approfondire adeguatamente uno degli obiettivi centrali dell'uso delle AL in contesto educativo-formativo, ovvero l'esplicitazione delle rappresentazioni sulle lingue e come queste si modificano lungo l'arco di vita. D'altro canto, l'applicazione univoca di un'analisi del contenuto anche se di tipo trasversale, non permetterebbe di prendere in esame 'come' queste rappresentazioni siano prodotte attraverso la narrazione autobiografica. Nell'ottica di impiegare le AL come dati di ricerca qualitativi, si auspica dunque un'analisi su più livelli che faciliti la "triangolazione dei dati" (Denzin, 1970): ad un'analisi del contenuto, sarà utile affiancare l'analisi della *storia* raccontata e della sua messa in *discorso* e/o il senso che questo assume entro un quadro di significazione simbolica più astratto, attraverso strumenti semiotici e/o narratologici oltre che strettamente linguistici. Permettendo al ricercatore di 'distanziarsi' dal singolo racconto e dal suo significato soggettivo, questa triangolazione permetterà di comparare i diversi testi su un livello dotato di maggiore astrazione e, pertanto, maggiormente generalizzabile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (1990), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Anfosso G. (2016), "Le autobiografie linguistiche nella formazione dei docenti in servizio", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 250-263.

Asquini G. (a cura di) (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.

Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale* (ed. or. 1998), Raffaello Cortina Editore, Milano.

Bachtin M. (1979), *Estetica e romanzo* (ed. or. 1975), Einaudi, Torino.

Belz J.A. (2002), "Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study", in *Journal for Language, Identity and Education*, 1, 1, pp. 13-39.

Benveniste É. (1985), *Problemi di linguistica generale, II* (ed. or. 1974), Il Saggiatore, Milano.

Bertaux D. (2003), *I racconti di vita. Prospettiva etnosociologica* (ed. or. 1997), FrancoAngeli, Milano.

Blanchet A., Gotman A. (2001), *L'indagine e i suoi metodi. L'intervista* (ed. or. 1992), Kappa, Bologna.

Bond M., Lai T.-M. (1986), "Embarrassment and code-switching into a second language", in *The Journal of Social Psychology*, 126, 2, pp. 179-186.

Bourdieu P. (1986), "L'illusion biographique", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63, pp. 69-72.

Cabibbo P., Goldoni A. (1985), "Eroe americano e spazio iniziatico", in Bono P. *et al.* (a cura di), *Lett(erat)ura. Lavori in corso*, La Goliardica, Roma, pp. 169-210.

Cavagnoli S., Passarella M. (2016), *È molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Alpha Beta, Merano.
Chatman S. (1981), *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film* (ed. or. 1978), Pratiche Editrice, Parma.
Crawshaw R., Callen B., Tusting K. (2001), "Attesting the self: Narration and identity change during periods of residence abroad", in *Language and Intercultural Communication*, 1, 2, pp. 101-119.
Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Wizarts, Porto S. Elpidio.
Cognigni E. (2014), "Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads. Languages in (e)motion*, PhotoCity, Napoli, pp. 189-200.
Davies B., Harré R. (1990), "Positioning: The discursive production of selves", in *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, pp. 43-63.
De Gregorio E. (2007), *Posizionamento narrativo e azioni*, Aracne, Roma.
Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche* (ed. or. 1997), Raffaello Cortina Editore, Milano.
Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
Denzin N. (1970), *The Research Act*, Aldine, Chicago.
Franceschini R., Miecznikowski J. (Hrsg./éds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien – Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières,* Peter Lang, Bern.
Greimas A. J. (1974), *Del senso* (ed. or. 1970), Bompiani, Milano.
Greimas A. J. (1984), *Del senso II* (ed. or. 1983), Bompiani, Milano.
Gohard-Radenkovic A., Rachédi L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris.
Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les Interactions verbales*, vol. I, Armand Colin, Paris.
Koven M. (2001), "Comparing bilinguals' quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages", in *Language in Society*, 30, pp. 513-558.
Koven M. (2004), "Getting 'emotional' in two languages: Bilinguals' verbal performance of affect in narratives of personal experience", in *Text*, 24, 4, pp. 471-515.
Harré R., van Langenhove L. (eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell, Oxford.
Labov W. (1972), "The Transformation of Experience in Narrative Syntax", in Labov W. (ed.), *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Blackwell, Oxford, pp. 354-396.
Labov W. (1982), "Speech Actions and Reactions in Personal Narrative", in Tannen D. (ed.), *Analyzing Discourse. Text and Talk,* Georgetown University Press, Washington DC, pp. 219-247.
Lejeune P. (1986), *Il patto autobiografico* (ed. or. 1975), il Mulino, Bologna.
Leppänen S., Kalaja P. (2002), "Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences", in Kärkkäinen E. *et al.* (eds.), *Studia Linguistica et Litteraria Septentrionalia. Studies Presented to Heikki Nyyssönen*, Oulu University Press, Oulu, pp. 189-203.
Lévy D. (2001), "La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture", in Lévy D. (a cura di), *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche*, Nuove Ricerche, Ancona, pp. 61-80.

Lévy D. (2008), "Soi et les langues", in Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 69-81.

Lotman J. M. (1972), *La struttura del testo poetico* (ed. or. 1970), Mursia, Milano.

Lotman J. M. (1995), "Il metalinguaggio delle descrizioni della cultura", in Lotman J. M., Uspenskij B. A., *Tipologia della cultura* (ed. or. 1973), Bompiani, Milano, pp. 145-181.

Manconi T. (2016), "Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 230-244.

Marian V., Kaushanskaya M. (2004), "Self-construal and emotion in bicultural bilinguals", in *Journal of Memory and Language*, 51, pp. 190-201.

Matthey M. (éd.) (1997), *Les Langues et leurs images*, Institut de Recherche et Documentation Pédagogique, Neuchâtel.

Molinié M. (éd.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Numero monografico di *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, Paris, CLE International.

Pavlenko A. (2001), "'In the world of tradition, I was unimagined': Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies", in *The International Journal of Bilingualism*, 5, 3, pp. 317-344.

Pavlenko A. (2005), *Emotions and Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.

Pavlenko A. (2008), "Narrative Analysis", in Wei L., Moyer M. G. (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell, Malden (MA), pp. 311-325.

Perregaux C. (2002), "(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues", in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, LXXVI, pp. 81-94.

Richmond H. J. (2002), "Learners' Lives: A Narrative Analysis", in *The Qualitative Report*, 7, 3, pp. 1-14: https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol7/iss3/4.

Riessman C. K. (1993), *Narrative Analysis*, Sage, London.

Riessman C. K. (2002), "Analysis of Personal Narratives", in Gubrium J.F., Holstein J.A. (eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 695-710.

Rintell E. (1990), "That's incredible: Stories of emotion told by second language learners and native speakers", in Scarcella R., Andersen E., Krashen S. (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Heinle & Heinle, Boston (MA), pp. 75-94.

Schütze F. (1987), *Das Narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*, Kurseinheit 1, Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park (CA).

van Gennep A. (1981), *I riti di passaggio* (ed. or. 1909), Boringhieri, Torino.

Vecchi S. (2009), *Devenir enseignants de langues-cultures entre compétences et expériences. L'apport des récits de vie des enseignants plurilingues issus des migrations dans le cadre de l'enseignement du FLE en Italie. Vers de nouvelles formes de médiation en perspective interculturelle*, tesi di dottorato non pubblicata, Dottorato di ricerca in "Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali" (P.E.F.Li.C.), Ciclo XXI, Università di Macerata.

Vitanova G. (2005), "Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity", in Hall J. K., Vitanova G., Marchenkova L. (eds), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 149-169.

LITTÉRATURES DES MIGRATIONS ET DES EXILS : ESPACES DE PARTAGE ET DE RÉFLEXION SUR LES IMAGINAIRES DES LANGUES

Nicole Blondeau, *Ferroudja Allouache*, *Anthippi Potolia*[1]

À la mémoire de Samuel Paty, professeur d'histoire,
décapité à la sortie de son collège le 16 octobre 2020.

« Chacun est tout un monde »
Fernando Pessoa, *Poèmes païens* (1989: 313)

NOTES LIMINAIRES

La thématique choisie pour cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* est celle de la formation/autoformation des enseignants de L1 et L2 à travers l'histoire de leurs parcours langagiers, de leurs itinérances entre les langues. Sont aussi concernés ceux qui s'identifient comme monolingues, tel Barthes (1975: 138), qui a eu « […] si peu de goût et, ou si peu d'aptitude pour les langues étrangères ». Pour lui, la langue maternelle est « langue ombilicale » même si, dans celle-ci, il ne se sent « jamais en état de sécurité ». L'insécurité de ces monolingues dans leur langue unique, à l'instar de Barthes, peut, sans doute, être mise en écho avec celle des étrangers, pour qui des subtilités de la langue à apprendre font sans cesse l'objet d'interrogations, d'incertitudes.

Les personnes qui se disent "monolingues" ne le sont jamais tout à fait, tant elles ont été en contact avec d'autres langues. Les effets de ce plurilinguisme ignoré sur leur langue maternelle et leurs rapports à l'altérité leur restent insus. Quant aux plurilingues, ils méconnaissent souvent les richesses dont ils disposent, les potentialités cognitives, métalinguistiques, inter/transculturelles qu'induit cette pluralité. Cependant, tous les plurilinguismes ne se valent pas : ceux issus des langues africaines ou peu connues, des langues minorisées, non reconnues, comme l'arabe, n'ont pas la même valeur sur le "marché linguistique" (Bourdieu, 1982) que ceux qui mobilisent les langues majorées, dominantes. Dans le premier cas, il s'agit en général de langues portées par les « […] membres de minorités ethnolinguistiques dont la langue et la culture sont peu valorisées par les communautés dominantes du pays » (Hamers, 2001: 216).

Certains enseignants monolingues sont tellement crispés sur l'amour-fascination porté à leur langue maternelle qu'ils se trouvent entravés dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ayant incorporé qu'ils ne pourraient jamais atteindre le même degré de maîtrise que celui conquis dans la "langue ombilicale". Parfois, sans qu'ils le sachent ou le veuillent, ils projettent sur les élèves cette exigence de maîtrise, qui se traduit, sur le plan pédagogique, par une pléthore d'exercices grammaticaux, d'apprentissages lexicaux, focalisés sur la norme. Dans ce cas, les élèves qui, pour des raisons historiques, sociales, ont incorporé des formes d'illégitimité quant à l'acquisition de cette langue, peuvent développer des attitudes de défiance face à une posture normative au français, qui a à voir avec le pouvoir, la domination, attitudes peu propices aux apprentissages. À l'opposé, d'autres enseignants, plurilingues, utilisent peu leurs potentialités pour bâtir des ponts

[1] Université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis.

entre les langues, l'intercompréhension entre langues parentes, par exemple[2], lorsque que c'est possible, parce qu'aucune formation ne les a accompagnés. D'autres, tout aussi plurilingues, mais dont le registre langagier relève de langues minoritaires, minorisées, en appellent peu aux compétences qu'ils ont développées car elles sont ignorées à la fois par les locuteurs eux-mêmes et l'Éducation nationale.

Le dispositif des autobiographies langagières (AL pour la suite) vise à mettre en place un espace réflexif où s'interrogent et s'intriquent l'Histoire, l'histoire singulière des sujets-écrivants, où s'articule expérience singulière et collective. Comme nous l'avons écrit précédemment :

> Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées ; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour "fabriquer" un sujet singulier, qui lui-même "bricole", pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit. (Blondeau, Allouache, Salvadori, 2012: 2)

Cependant, l'élaboration d'AL ne se décrète pas. Pour ce qui nous concerne, un protocole qui s'appuie sur une relation pédagogique de confiance, dialogique, établie avec les apprenants est le primat de notre démarche : « Le dialogue exige une grande confiance dans les hommes », écrit P. Freire (1970/1974/1980: 75). En deuxième lieu, vient le pacte déontologique que nous avons scellé depuis le projet européen PLURI-LA[3] : tout professeur embarquant ses élèves, ses étudiants, dans l'écriture de son AL doit avoir fait la sienne et doit la partager avec ces derniers. De notre point de vue, il y aurait imposture à engager des apprenants dans un exercice auquel les enseignants eux-mêmes ne se seraient pas pliés car celui-ci en appelle à la mémoire, aux souvenirs, engage les émotions, la subjectivité, implique le sujet écrivant lui-même.

Cependant, cette posture peut ne pas être suffisante. Par exemple, l'une d'entre nous, après avoir partagé son AL dans le cadre du cours "Communication interculturelle" (2nd semestre 2017/2018) a proposé aux étudiants de rédiger la leur. Tous ont joué le jeu à l'exception d'une, Victoire, étudiante française en L1 Sciences du langage (SDL), qui a montré des résistances qu'elle a expliquées par des formes de blocage. C'est la lecture d'une traite du livret rassemblant toutes les AL, édité et distribué en classe, qui a déclenché en elle l'envie d'écrire. En témoigne le préambule dans lequel elle justifie sa position face à l'exercice : « Après douze semaines d'angoisse paralysante, il a fallu que je lise les autobiographies langagières de mes camarades pour réaliser que j'avais bel et bien des choses intéressantes à raconter. C'est ainsi que sur un quai de métro j'ai sorti une feuille et un stylo et que je me suis mise à écrire ». Dès lors, le récit qui suit tente de cerner le malaise mais aussi de contrôler l'émotion qui affleure dans l'écriture : le divorce des parents qu'elle a vécu très jeune, le grand frère qui « a monopolisé la parole pendant les quinze premières années », le sentiment de « n'avoir rien d'intéressant à dire », celui de « ne pas être écoutée ». Au détour d'une anecdote, émerge soudain une révélation : Victoire

[2] Pour l'intercompréhension entre les langues parentes, voir le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) : https://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx. (trad. it. http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026).

[3] Projet PLURI-LA 2012/2014 (Plurilingualism-Language Autobiographies Project), soutenu par la Commission européenne Education and Culture DG, Lifelong Programme (PLURILA 2012-1-FR1-GRU06-35650 1).

saisit le sens de son inscription en SDL, option "Langue des signes". La petite qui s'est murée dans le silence prend très tôt conscience que « *ma* langue, celle qui m'a appartenu pendant mon enfance, est le silence ». Affirmation qui se clôt sur un paradoxe remarquable et qui aurait mérité une réflexion collective en cours : « Cette langue, bien que 'silencieuse' m'a permis de sortir de mon silence ».

De plus, le processus d'écriture fait parfois sourdre des expériences enfouies, oubliées qui peuvent être douloureuses à affronter ou qui sont susceptibles de reconfigurer des pans de vie. À titre d'exemple, voilà quelques années, une étudiante américaine en mobilité à l'Université Paris 8, prise dans l'élaboration de son AL, s'est souvenue du murmure d'une langue oubliée présente dans son enfance. Elle a alors enquêté auprès de ses parents qui lui ont dit qu'il s'agissait du yiddish car ses grands-parents, juifs, avaient fui la Pologne lors de la Seconde Guerre mondiale et que l'une de ses grand-mères parlait cette langue. Cette découverte l'a bouleversée : ses parents ne lui avaient pas transmis cette filiation et le yiddish était perdu pour elle. L'année suivante, elle est partie en Pologne afin de tricoter des liens avec un passé dont elle faisait partie, mais auquel, à cause du silence parental, elle n'avait pas été associée.

Dans le dispositif des AL tel que nous l'avons conçu, la littérature a toujours eu un rôle essentiel dans le processus de leur élaboration pour les ramifications heuristiques qu'elle permet, les espaces herméneutiques qu'elle ouvre, par rapport aux langues, qu'elles soient maternelle, première, seconde, étrangère…, aux enchevêtrements qu'elles se fabriquent et les manières dont elles "travaillent" les personnes.

1. Pourquoi la litterature et quelles litteratures ?

1.1. *D'où nous parlons/écrivons*

Le texte littéraire a été au centre de notre démarche pédagogique, que ce soit au collège, dans des zones d'éducation prioritaire[4] ou à l'Université Paris 8, sise dans la Seine-Saint-Denis, l'un des départements les plus pauvres de France, banlieue ouvrière et d'immigration, à la périphérie de Paris, ou dans des associations donnant des cours de français aux adultes immigrés. Tous ces espaces sont marqués par la pluralité des langues et des cultures, habités par des apprenants eux-mêmes dans des situations de plurilinguisme qui ne se disent pas, qui ne sont pas entendues et qui peuvent être vécues dans la honte.

Il en relève aussi de notre formation initiale, littéraire, même si certaines d'entre nous ont bifurqué vers la Didactique des langues, les Sciences de l'éducation, la Sociologie. Reste en nous la passion littéraire, les heures innombrables de lecture, l'absence à l'environnement quotidien et cependant le lien qui se noue à des mondes éloignés devenus proches, des aventures existentielles qui parlent de nous, des palpitements aux destins de héros/d'héroïnes de papier qui s'incarnent dans les émotions qu'ils/elles suscitent, les peurs primales qu'ils/elles font ressurgir, les espoirs qu'ils/elles éveillent dans leurs luttes contre les injonctions sociales et leurs engagements dans des combats d'émancipation, ou, à l'inverse, l'incompréhension, la révolte qu'ils/elles soulèvent dans l'acceptation désespérante de ce qu'ils/elles considèrent comme destin inéluctable.

Cet article s'inscrit dans notre expérience d'enseignantes, dans cette "empirie" que nous essaierons d'expliciter et de conceptualiser.

[4] ZEP : situées dans les banlieues défavorisées des grandes villes, devenues REP (Réseaux d'éducation prioritaire).

1.2. *Pourquoi la littérature ?*

« Je me réfère à de nombreuses œuvres littéraires parce que je crois que l'utilité et la beauté de la littérature reposent dans sa capacité à illuminer la vie » (Jin, 2008/2018: 7). Ha Jin, poète et écrivain né en Chine en 1956, résidant aux États-Unis depuis 1985 et ayant décidé d'y rester après la répression de la place Tian'anmen en 1989, ayant choisi d'écrire en anglais, pose comme évidence "l'utilité" de la littérature. Or force est de constater qu'elle ne semble utile qu'à ceux pour lesquels elle est déjà nécessaire, les lecteurs/lectrices, les amoureux/amoureuses, les fous/folles des mots et des histoires. Revient alors aux enseignants le lourd et lent travail d'amener des élèves éloignés à la fois de la culture et de la langue légitimes, à entrer dans les textes, dans la complexité et les subtilités des écrits, à découvrir des univers scripturaux diffractés, très éloignés des représentations binaires du monde. Toutefois, ce travail ne peut s'effectuer sans que les professeurs aient conscientisé comment eux-mêmes sont devenus ces croyants de l'utilité de la littérature, comment se sont construits leurs savoirs savants.

> L'acculturation est un processus, la culture est une acquisition (par héritage ou par apprentissage externe). Seuls les "indigènes de la culture savante", c'est-à-dire ceux qui ont été élevés en elle comme dans un pays natal, croient que le rapport à la culture est inné et ne s'apprend pas : par un phénomène classique de socio-centrisme et d'amnésie des apprentissages (précisément parce que ceux-ci ont été effectués par imprégnation lente et quotidienne), ils considèrent que tout le monde se trouve dans la même situation qu'eux, et, du coup, attribuent à leurs propres mérites personnels (appelés don, goût, etc.) ce qui, en réalité, leur a été conféré. (Porcher, 1982: 96-97)

L'acquisition de la culture savante ne peut plus être dissociée de la problématique des langues, celles, en particulier, que portent les apprenants des espaces sociaux dans lesquels nous exerçons, désormais majoritairement plurilingues. C'est en ce sens que la formation des enseignants autour des AL peut les conduire à non seulement prendre conscience de la manière dont ils sont devenus ces "indigènes de la culture savante", mais aussi comment leur répertoire langagier a pu infléchir leur trajet, à la fois personnel et professionnel. Et la littérature est inextricablement liée à la langue, aux langues.

Ha Jin ajoute qu'elle illumine la vie. Peut-être est-il possible d'accorder à ce verbe l'acception qui renvoie à "éclairer", où, de la pénombre, surgissent des rais de lumière, intellectuels, affectifs, consolateurs, nous faisant nous sentir moins seuls car l'écrit nous lie à la pensée et aux émotions d'autrui, nous aide aussi à comprendre les destinées humaines articulées à des espaces-temps spécifiques, inscrites dans des contextes sociétaux, historiques, familiaux particuliers. Enfin, "ensoleiller" peut être contenu dans "illuminer" : qui n'a pas, au moins une fois, été "porté", soulevé par la lecture d'un roman, lecture fiévreusement reprise dès le réveil et qui rendait le jour plus éclatant tant l'intrigue nous passionnait, tant la fortune ou l'infortune des héros nous captivaient jusqu'à partager leur "humaine condition".

La littérature est aussi ouverture au monde « […] c'est-à-dire moyen de connaissance des multiples environnements sociaux, culturels, historiques, écologiques, connaissance des autres et de leurs ancrages patrimoniaux, mise à l'épreuve de l'identité, expérience de l'altérité, de l'intérité » (Blondeau, Boy, Potolia, 2019: 53). Là encore, les langues jouent leurs partitions car elles qualifient le monde, l'ordonnent et l'interprètent, le signifient.

De surcroît, c'est un lieu tiers, un *media*, dans le sens étymologique de "moyen", d'"intermédiaire" où chacun a la possibilité de se positionner en fonction de ses expériences, de se projeter. Il est hospitalier dans le sens où toute personne a le droit de

dire, de se dire. Il peut aussi favoriser un travail de réparation car des mots sont mis sur ce qui fait souffrir, et qui, souvent, assigne au silence et enferme dans le mal-être ou la honte. Au regard du public qui est le nôtre, souvent habité par des sentiments de disqualification, de marginalisation, qui, au niveau sociologique, sont objectifs, objectivables, ce travail de réparation passe par la reconstitution de leur histoire, articulée à l'Histoire. Cependant, comme l'écrit Camus (1994: 79) dans *Le premier homme*, « La mémoire des pauvres est moins nourrie que celle des riches, elle a moins de repères dans l'espace puisqu'ils quittent rarement le lieu où ils vivent, moins de repères aussi dans le temps d'une vie uniforme et grise ». Les élèves ou étudiants qui nous concernent partagent certaines caractéristiques que Camus accorde aux "pauvres". Ils vivent dans des zones enclavées dont ils sortent peu, à part pour des voyages au rythme souvent espacé dans le pays natal des parents. Les possibilités de confrontations avec d'autres milieux, d'autres codes, d'autres manières de se comporter, d'autres *hexis*, sont donc rares, hormis les films ou émissions télévisuelles ou diffusées sur Internet. Quant aux "repères temporels", il leur est difficile de les inscrire dans une temporalité longue car ils se vivent souvent dans l'instantanéité du présent, démultipliée par la connexion quasi-permanente aux réseaux socio-numériques. Parfois, les parents n'ont transmis que des bribes de l'histoire familiale, des trajets de migration et de leurs causes et l'Éducation nationale n'accorde sans doute pas assez d'importance à l'histoire de l'immigration, de la colonisation et de l'esclavage, qui compose l'histoire de la France. De notre point de vue, certaines littératures, celles portées par les anciens colonisés ou leurs descendants[5] peuvent "rapailler" (Miron, 1970), rassembler les morceaux épars d'un passé qui permettraient aux élèves de se situer dans l'Histoire, de se tisser une histoire, de s'inscrire dans une filiation, une généalogie, même fragmentée.

Dans l'acte de lire, le lecteur est à la fois absence à soi et présence prégnante au monde. "Absence à soi" puisque la lecture assigne le sujet à la fugue, à la défection, à l'oubli de ce qu'il est car il est capté par des narrations où les altérités envahissent son espace mental, affectif, cognent à des nœuds émotionnels inconscients, happent des résistances. "Présence prégnante au monde" car, dans un mouvement à la fois contradictoire et complémentaire, les altérités qui se meuvent dans les narrations arpentent le monde, ses diversités linguistiques, sociales, historiques, mythologiques. Ainsi, est-il important d'amener les élèves, à certains moments, à s'absenter à eux-mêmes, à devenir "étrangers à eux-mêmes" afin de s'affronter aux divergences des inscriptions des humains dans le monde et dans leur propre humanité.

Enfin, nous persistons à croire que la multiplicité des voix contradictoires qui s'expriment dans les univers textuels, narratifs, peut permettre d'ébranler les certitudes, d'instiller le doute, de sortir de visions monolithiques du monde, de s'extirper de soi, de ses propres enfermements, de bouger, de changer… Dans cette perspective, l'objectif visé est que les élèves parviennent à "penser avec", c'est-à-dire prendre en compte une pensée, même si elle s'oppose à leurs convictions, à l'affronter, la discuter et non à la bannir *a priori* parce qu'elle heurte les opinions qui, pour l'instant, les structurent et les rassurent.

[5] Jacques Stephen Alexis, Mariama Bâ, Azouz Begag, Maïssa Bey, Magyd Cherfi, Maryse Condé, Kamel Daoud, Assia Djebar, Édouard Glissant, Faïza Guène, Hédi Kaddour, Ahmadou Kourouma, Sony Labou Tansi, Linda Lê, Alain Mabanckou, Anna Moï, Tierno Monénembo, Néhémy Pierre-Dahomey, Jacques Roumain, Boualem Sansal, Leïla Sebbar, Ousmane Sembene, Aminata Sow Fall, Pham Van Ky, Alice Zeniter et tant d'autres.

1.3. *Quelles littératures ?*

Pour nous, au regard des expériences d'enseignement que nous avons déjà évoquées *supra*, il s'agit de ce que nous nommons "Littératures des migrations et des exils". Il n'est pas question ici de créer une nouvelle catégorie dans ce qui est appelé génériquement "Littérature", mais de proposer une définition opératoire pour l'argumentaire de cet article.

Elles concernent les œuvres écrites par des auteurs ayant fait l'expérience de la migration et de l'exil et, plus largement, ceux ayant vécu des "déplacements" géographiques, culturels, linguistiques, des changements de classes sociales, ou qui ont remis en question les assignations sociales de genre.

Pour la France, il s'agit bien sûr des littératures dites "francophones", des écrivains nés dans les anciennes colonies/protectorats, des descendants de l'immigration nés en France, des exils anciens (Henri Troyat, Romain Gary, Irène Némirovsky, Henri Verneuil, Arthur Adamov…) et ceux plus récents (Négar Djavadi, Chahdortt Djavann, Maryam Madjidi, Abnousse Shalmani pour l'Iran, Atiq Rahimi pour l'Afghanistan, Omar Youssef Souleimane pour la Syrie). Sont aussi sollicités des auteurs français ayant narré leur passage d'une classe sociale à une autre, leur expérience de transfuges, ainsi que ceux qui – ou leurs personnages – ont rejeté les rôles sexués socialement construits (Annie Ernaux, Didier Eribon, Édouard Louis…).

1.4. *Pourquoi les choix de ces littératures ?*

Comme nous l'avons déjà écrit, nos choix se sont peu à peu affermis tout au long de nos enseignements auprès d'élèves éloignés de la culture scolaire, qui, pour beaucoup, rejetaient la lecture, les œuvres littéraires ou lisaient une littérature considérée comme illégitime par l'école (romans à l'eau de rose de la collection Harlequin, par exemple, pour les filles, bandes-dessinées virilistes pour les garçons, mangas…). Au départ, il y a eu ce malaise que tout enseignant a vraisemblablement vécu face à la résistance, parfois l'hostilité des élèves aux textes qu'il propose et l'intuition que "quelque chose d'autre" pouvait être entrepris afin que le *dialogue* pédagogique puisse être maintenu et que des ponts soient imaginés pour que les premiers parviennent à accéder aux écrits légitimés.

Dans ces situations, pédagogiquement et humainement compliquées, certains enseignants procèdent par injonctions (il faut apprendre, améliorer le français, il faut lire les textes du Panthéon littéraire…) car ils sont souvent démunis devant un public que leur formation les a peu préparés à rencontrer. Ainsi, les prescriptions crispent-elles et confortent-elles les élèves dans leur refus, produisant des sentiments de marginalisation, voire de victimisation, et fragilisent les professeurs.

En 1980-1990, l'une d'entre nous enseignait le français dans un collège de Garges-lès-Gonesse, situé dans la banlieue nord de Paris, qui a vu, dès le début des années 1960, la construction des grands ensembles d'habitations destinés à loger les populations de travailleurs immigrés et leur famille qui vivaient dans les bidonvilles des périphéries de la capitale, ainsi que les ouvriers chassés du centre parisien à cause de l'augmentation des loyers. La lecture du *Gone du chaâba*, d'Azouz Begag, paru en 1986, a été un déclencheur de pari intuitif pédagogique. C'est le récit autofictionnel d'un enfant algérien, écrit du point de vue réflexif et sensible qu'est devenu l'auteur, chercheur au CNRS[6], ayant vécu dans un bidonville (chaâba) de la banlieue de Lyon. Il y décrit sa famille, les dures conditions de vie, son environnement, les contradictions que le personnage affronte entre son

[6] Centre National de la Recherche Scientifique.

éducation, le récit familial et les codes de l'école, le récit national que reproduit celle-ci, les versions contradictoires de l'Histoire qu'il entend, le langage du chaâba et celui des enseignants, sa décision de se mettre au premier rang de la classe, de devenir bon élève. Il rompt donc le pacte de loyauté avec ses copains d'infortune et effectue le choix inconscient de sortir de sa classe sociale grâce aux possibilités que lui permettent les apprentissages scolaires. Si le livre est désormais devenu un "classique", à cette époque il était classé dans la littérature de jeunesse, dans la sous-catégorie "beur" ("beur" étant le verlan, langue à l'envers, de "rebeu", signifiant "arabe"), désignant une littérature "née dans les années '80, […] produite en français par des écrivains issus de la seconde génération de l'immigration maghrébine en France"[7]). Cette définition mériterait d'être complexifiée, mise en perspective historique et sociale, mais elle reste *a minima*, opératoire pour ce que nous voulons démontrer.

Après lecture du roman, décision a été prise de le proposer aux élèves. Très rapidement, une sorte d'adhésion enthousiaste et curieuse s'est développée dans la classe. Certains élèves, lorsqu'ils rencontraient la professeure au détour d'un couloir du collège lui lançaient : « Madame, on fait Azouz aujourd'hui ? ». Ils confondaient auteur et narrateur/personnage. Celui du *Gone du chaâba*, qui porte le prénom de Begag, "Azouz", était devenu un copain, un *alter ego* avec lequel ils pouvaient dialoguer. Cependant, cette confusion était clarifiée en classe, amenant peu à peu les élèves à différencier auteur et narrateur/personnage, donc à prendre des distances avec des identifications spontanées. Dans le même temps, les identifications fortes, émotionnelles, qu'ils opéraient avec l'auteur/narrateur/personnage, ont permis de faire émerger leur parole, les contradictions qu'ils affrontaient par rapport aux injonctions du milieu familial et celui de l'école, les rapports aux langues, et la fierté qu'ils exprimaient au regard du parcours d'Azouz Begag, qui venait d'un milieu socio-culturel qu'ils connaissaient et dans lequel ils se reconnaissaient.

En revanche, les effets de "ressemblance" (Noudelmann, 2004) qui déclenchent des adhésions à l'œuvre, donc amènent des élèves réticents à la lecture, à lire, sont insuffisants car pour les accompagner vers une pensée réflexive, donc critique, il s'agit de leur permettre de verbaliser ce qui, dans le texte, les heurte, les choque, ce pourquoi ils ne sont pas d'accord. Toutefois, le fait que celui que les élèves appelaient amicalement "Azouz" est devenu écrivain, qu'il a poursuivi des études supérieures, qu'il a changé de classe sociale, qu'il raconte dans le roman les choix qu'il a opérés, les conflits de loyauté auxquels il s'est confronté sont des éléments de réflexion essentiels afin de les extirper des identifications immédiates. Le but est que les effets de "ressemblances" ne se transforment pas en légitimation de l'hostilité, pour certains, à l'école et ne confortent ceux-ci dans les disqualifications qu'ils ont incorporées. À l'inverse et dans le même temps pédagogique, la lecture de l'ouvrage et les interactions dans la classe, peuvent encourager les apprenants qui développent un rapport non conflictuel à l'école, qui en attendent des transmissions de savoirs, des découvertes stimulantes et en espèrent une possible émancipation.

La plupart des textes de ce que nous nommons "Littératures des migrations et des exils" sont à caractère autobiographique ou autofictionnel. Ils s'inscrivent, et s'en détachent aussi, dans le cadre des recherches concernant les histoires de vie (Pineau, Le Grand, 1993/2019 ; Delory-Momberger, 2019). Ils abordent des problématiques qui touchent celles qu'affrontent une partie des élèves qui ont été les nôtres et des étudiants auxquels nous enseignons désormais : héritage colonial, liens entre Histoire officielle et histoires singulières, rapports de domination, décalages culturels, rapports aux langues

[7] L'aspect socio-culturel dans la littérature "Beur" : https://salledesprofs.org/aspect-socio-culturel-dans-la-litterature-beur/.

(celles des parents, de la cité, de l'école…). Ils investissent les problématiques de filiations/désaffiliations : inscription dans le pays dans lequel ils vivent et places qu'ils s'y dessinent, s'y octroient, qu'ils s'autorisent à conquérir, relations avec celui qu'ils appellent "d'origine", images des croyances et des religions.

Le travail que nous effectuons sur la littéralité des œuvres ne sera pas abordé dans cet article. Il est cependant fondamental pour parvenir à des opérations de distanciation entre identifications autocentrées et identifications réflexives émancipatrices car l'écriture est *poièsis*, acte de création et de transfiguration du réel. Ainsi, n'est-il plus possible de regarder la nuit telle que nous avions l'habitude de la voir après avoir lu ces vers de François Cheng (2002: 53):

> Vraie Lumière
> celle qui jaillit de la Nuit
> Vraie Nuit
> celle d'où jaillit la Lumière

De la même manière, n'est-il plus possible d'évoquer la faim sans avoir lu *La Grande maison* (Dib, 1952) où le petit Omar ne cesse d'être physiquement déchiré par le manque de nourriture, consacrant l'essentiel de son temps à rechercher un morceau de pain, ou de parler de la veulerie coloniale sans avoir lu *Une saison au Congo* (Césaire, 1966) ou *Une Tempête* (Césaire, 1969). La liste des romans qui font partie de la catégorisation choisie est infinie.

Ce que nous avons mis en place au cours de ces années, au niveau du secondaire, s'est poursuivi, infléchi, lorsque nous avons intégré l'Université Paris 8, dont les étudiants sont, pour partie, les élèves des collèges de ZEP dans lesquels nous avions enseigné, qui sont parvenus dans l'enseignement supérieur.

Pour en finir, nous avons fait le pari, à la fois intuitif et éclairé par la recherche en Sciences de l'éducation et Didactique des langues, soutenu par notre passion de la littérature et la "croyance" qu'elle avait la « capacité à illuminer la vie » (Jin, *op. cit.*), de mobiliser des "littératures de migrations et des exils", espérant infléchir des destins sociaux annoncés à travers une réflexion cadrée, orale puis écrite, à partir du prisme des langues qui, elles-mêmes, portent les identités, les philosophies du monde, l'Histoire et les cheminements existentiels.

2. Le module de formation de formateurs dans le cadre du projet IRIS

2.1. *Brève présentation*

Au regard des éléments présentés dans les pages précédentes, nous nous sommes appuyées sur les littératures des migrations et des exils pour élaborer un module de formation dans le cadre du projet européen IRIS[8].

[8] IRIS : *Identifying and Reconstructing Individual language Stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires / Identifier et reconstruire les histoires singulières des langues – Promouvoir le plurilinguisme et développer les répertoires langagiers individuels*. Projet Erasmus+ (Action clé 2 – Partenariats stratégiques : 2017-1-IT02-KA201-036701, 2017-2020). Partenaires : Università degli Studi di Milano (porteuse du projet), Aristotelio Panepistimio Thessalonikis (Grèce), Uppsala Universitet (Suède), Casa Corpului Didactic "Grigore Tabacaru" (Roumanie), VISION – Verein für Internationale Sprachzertifizierung, Informationstechnologie, Organisation u. Networking (Linz, Autriche), CEM - Centro Educazione Media (Pavie, Italie), Centro COME - Farsi Prossimo (Milan, Italie).

Ce module, intitulé "Autobiographies langagières : identités, langues, histoires", est destiné aux formateurs, enseignants, travailleurs sociaux œuvrant à l'accueil et à la formation linguistique des migrants ou les étudiants se destinant à ces métiers au sein de structures associatives ou institutionnelles. Les actions de formation peuvent se développer dans le cadre de l'éducation populaire, dans des formats d'apprentissage formel et/ou informel, d'éducation tout au long de la vie.

Il s'agit, par le biais de ce module, d'amener les personnes concernées à conscientiser puis complexifier leur rapport aux langues, maternelles, secondes, étrangères, celles apprises lors de leur scolarité, celles acquises, à des niveaux divers, hors de l'école, celles rêvées ou secrètes afin qu'elles élaborent leur AL (Allouache, Blondeau, Taourit, 2016). Cette dernière n'est pas seulement, comme nous l'avons déjà évoqué *supra*, la déclinaison des langues parlées, connues par le sujet, mais un travail de réflexion, de retour sur son histoire, d'écriture et de réécriture qui va lui permettre d'objectiver la palette des langues dont il dispose.

Les supports choisis sont variés : textes littéraires, essais, vidéos, entretiens d'auteurs ayant fait l'expérience de l'exil, de l'immigration, du changement de langue (par imposition ou par choix), de classe sociale, ayant été confrontés à la diversité, aux décalages sociaux et culturels, aux différenciations de genre. Le corpus comprend aussi des extraits de vidéo et d'AL d'étudiants et d'enseignants, dont certains opèrent un retour réflexif sur ce que l'écriture de leur AL leur a apporté.

Les activités présentées pour chaque support sont conçues comme déclencheurs de réflexion personnelle et alimentent les discussions collectives. Libre aux formateurs d'adapter leurs questionnements en fonction des publics qui seront les leurs.

À la fin de chaque unité et de chaque partie, une consigne de travail écrit est proposée. Chaque consigne est une étape dans l'élaboration progressive de l'écriture de l'AL. Au fur et à mesure, les scripteurs sont invités à revenir sur leurs écrits précédents afin d'approfondir leurs réflexions, développer leurs points de vue, s'acheminer vers une conception plurielle des identités.

Ce module a été conçu par les partenaires français, italiens, grecs et roumains du projet IRIS, d'abord en langue française puis adapté et/ou traduit en anglais et dans toutes les langues des pays impliqués dans le projet (à l'exception de l'Autriche et de la Suède où la formation de formateurs peut se dérouler en anglais). Les auteurs retenus écrivent dans différentes langues et sont traduits dans celles des pays participant au projet (Elias Canetti, Jhumpa Lahiri, Primo Lévi, Gabriel Liiceanu, Akira Mizubayashi, Boris Pahor). Il a été expérimenté, en totalité ou en partie, dans différents contextes, avec des publics divers (en formation initiale ou continue) et au sein de dispositifs de formation variés (en présentiel, à distance – mode asynchrone, en hybride) dans tous les pays partenaires d'IRIS. Ces expérimentations, qui ont duré près d'un an, ont permis de finaliser son adaptation dans les différentes langues et de réviser certaines activités. À titre indicatif, et à la suite de l'expérimentation effectuée auprès d'un public de Licence 3 Sciences de l'éducation à distance, nous avons constaté que les questions de réflexion proposées à la fin de chaque support convenaient davantage à des formations en face-à-face. Des questionnements plus généraux, plus ouverts ont été ainsi conçus afin de nourrir les échanges sur les forums[9].

[9] Ce module est disponible sur la plateforme Moodle du projet IRIS : https://irisplurilingua.unimi.it/course/.

2.2. *L'architecture du module*

La conception du module "Autobiographies langagières : identités, langues, histoires" prend appui sur notre expérience auprès d'élèves et d'étudiants ainsi que sur notre connaissance des littératures des migrations et des exils. L'architecture du module est le résultat d'un va-et-vient réfléchi et dialogique entre des extraits littéraires, que nous avions déjà introduits comme supports dans nos cours, de nouveaux extraits choisis, plus adaptés à un public de formateurs, notre souhait étant de présenter les rapports aux langues dans leur polymorphisme et leur complexité :

Partie 1 : langues et perception du monde

Unité 1 : Rapport avec ses propres langues (Ma langue, mes langues)

Unité 2 : Langues et frontières
I. La langue pour traverser les frontières
II. La langue qui érige des frontières

Unité 3 : Langue et langage : décalages culturels et sociaux
I. Dimension sociale
II. Dimension genrée

Partie 2 : langues et histoires/histoire

Unité 1 : Langues et rapports de force

Unité 2 : Transmission/non transmission

Unité 3 : Le récit comme mémoire

Partie 3 : le sujet plurilingue

Unité 1 : Mondialisation *versus* mondialité

Unité 2 : Identité racine unique *versus* identité-rhizome

Unité 3 : Qu'est-ce qu'écrire son autobiographie langagière ?

Trois parties constituent ce module : 1. Langues et perception du monde, 2. Langues et histoires/Histoire, 3. Le sujet plurilingue. Chacune d'elles est composée de trois unités elles-mêmes réparties en différentes entrées constituées d'extraits littéraires et/ou de documents variés visant à complexifier progressivement la thématique de chaque partie.

La première partie focalise sur la manière dont les langues nomment, organisent, symbolisent le monde. Chaque personne se reconnaît une place et se situe dans un univers sémiotique que sa/ses langue-s maternelle-s (ou première-s) décrit/décrivent. C'est l'expérience de l'apprentissage d'une langue/culture étrangère qui fait découvrir combien notre langue maternelle à la fois nous contraint et nous offre d'infinies possibilités de nous exprimer, combien la langue étrangère peut nous entraver dans la communication tout en ouvrant des interprétations, pour nous inédites, que les locuteurs se sont construites des environnements qui les entourent. C'est la confrontation à l'altérité, dans un premier temps vécue comme radicale, qui permet le retour réflexif sur la langue première et le passage vers la langue étrangère qui prévisage d'une meilleure compréhension entre les personnes.

La deuxième partie s'intéresse aux enchevêtrements des langues et de l'histoire, collective ou individuelle, les premières étant inextricablement liées aux soubresauts de la seconde. Lorsqu'un peuple assoit son pouvoir sur un autre, l'une de ses premières mesures est souvent d'imposer sa langue car "nul n'est censé ignorer la loi" linguistique par laquelle sont imposées les règles du vainqueur. Les différents empires coloniaux (France, Espagne, Royaume-Uni, Portugal…) en sont des exemples parmi d'autres, où les langues maternelles ont été minorisées, bannies, voire éradiquées. Ces langues peuvent nourrir les narrations permettant de tirer de l'oubli des pans d'histoire occultés (l'esclavage, la colonisation, la condition des femmes…) : le récit devient mémoire.

La dernière partie interroge les notions d'identité dans le contexte de la globalisation, des mobilités diverses (étudiants venant hors et de l'espace européen, exils politiques, économiques…), des migrations désormais mondialisées. Les extraits choisis offrent des conceptions ouvertes, mouvantes des identités mises en perspective avec l'Histoire, replacées dans le contemporain, interrogées à travers les trajets existentiels singuliers de chacun. Enfin, des autobiographies langagières d'étudiants, d'enseignants résonnent/raisonnent avec les récits de soi des écrivains et témoignent de la pluralité des parcours de vie, des rapports aux langues.

Outre cette progression "en entonnoir", du plus général au plus précis, notre pari a été aussi de rompre avec la vision irénique des langues-cultures, celle de certaines approches, de certaines institutions représentant le récit officiel national qui consiste à avancer que la rencontre avec l'Autre (l'autre langue, l'autre culture, l'autre - différent de soi - tout simplement) se déroule sous le charme de la différence et de l'exotisme. L'Histoire, la littérature, notre quotidien nous démontrent et nous enseignent qu'il n'en est rien. Les textes et documents sélectionnés dans ce module relatent des conflits, des souffrances, des injustices, des échecs, des peines auxquels se sont confrontés les auteurs dans leurs rapports avec les langues-cultures (qu'elles soient premières, secondes ou étrangères). La plupart des textes retenus sont, en effet, à caractère autobiographique ou autofictionnel : c'est la singularité du témoignage, de l'expérience vécue, qui complexifie la rencontre avec l'Autre et qui l'arrache à sa vision angélique.

Sur un autre plan, les écrivains choisis partagent un point commun : l'expérience du déplacement. La cartographie des itinérances de chacun permet aux lecteurs de découvrir des trajets qui se meuvent entre langues et cultures : certains romanciers voyagent entre le Japon et la France (Akira Mizubayashi), entre l'Inde, l'Angleterre et les États-Unis (Jhumpa Lahiri), entre l'Algérie, la France et les États-Unis (Assia Djebar). D'autres présentent des constellations encore plus complexes : Elias Canetti, issu de famille juive sépharade d'Espagne, né en Bulgarie, ayant vécu en Angleterre et en Allemagne, écrit en allemand ; Maryse Condé, née en Guadeloupe de parents descendants d'esclaves africains, a vécu en France et en Afrique, a enseigné aux États-Unis et écrit en français. Leurs récits permettent d'ébranler la conception idéaliste de la rencontre avec les autres langues-cultures. Les lire peut amener chacun à s'y retrouver, se projeter ou sortir de lui-même, de son espace de confort, partir ailleurs. D'une certaine manière, les auteurs retenus pour le module illustrent la citation d'A. Compagnon : « La littérature nous affranchit de nos façons convenues de penser la vie – la nôtre et celle des autres –, elle ruine la bonne conscience et la mauvaise foi » (2006: 68).

Les déplacements narratifs rendront sans doute le public en formation plus sensible à la diversité du monde, aux formes de métissages, d'influences et l'aideront à sortir des identités figées, des définitions ou des certitudes non objectivées. C'est dans le processus a) lecture des textes, b) échanges qui s'en suivent et c) accompagnement progressif dans l'élaboration de l'AL que devient possible le questionnement sur la mondialisation, le heurt de tant de configurations culturelles différentes, la confrontation de tant de valeurs

antagonistes (le pouvoir de la religion, les femmes…), ceci dans le but de conscientiser la complexité des situations, des valeurs.

3. Conclusion

Alberto Manguel (2009: 17) pose les questions suivantes :

> Comment le langage peut-il déterminer, limiter, et accroître notre imagination du monde ? Comment les histoires que nous racontons nous aident-elles dans notre perception de nous-mêmes et des autres ? De telles histoires peuvent-elles prêter à une société entière une identité, vraie ou fausse ? Et, en conclusion, est-il possible que des histoires nous transforment, nous et le monde dans lequel nous vivons ?

Nous pourrions considérer cette série de questions comme une sorte de *vade-mecum* de notre démarche pédagogique et de nos choix de la littérature dans le dialogue que nous essayons d'établir avec les élèves, les étudiants. Les interrogations soulevées par Manguel traversent nos engagements d'enseignantes et architecturent, d'une certaine manière, nos modes d'intervention.

Qu'il s'agisse du rôle du langage, des histoires racontées dans lesquelles ce dernier s'actualise, à chaque fois différemment, des effets des récits sur les lecteurs et sur le monde, ces champs heuristiques sont aussi portés par le corpus de textes sélectionnés pour le module de formation présenté dans cet article. Les auteurs des œuvres sont tous concernés, à des niveaux différentiels, par la problématique des langues, en butte à l'Histoire, aux rapports inégalitaires…

Les œuvres de ce que nous appelons "Littératures des migrations et des exils" en tant que socle de pensée commune et partagée dans le dispositif des autobiographies langagières tel que nous l'avons conçu et pratiqué, ont majoritairement été bien reçues par les différents publics, auprès desquels il a été expérimenté, y compris celui des futurs enseignants, formateurs (Cf. *supra*).

Nous considérons ces textes comme des pistes d'envol qui poussent apprenants et formateurs dans la réflexion, le commentaire puis l'écriture de l'AL. Les kaléidoscopes d'expériences qu'ils proposent étayent l'analyse, provoquent les comparaisons, les confrontations. Manguel (*Ibid.*) écrit : « […] je trouve mes propres réflexions formulées avec les mots d'autrui ». Là est sans doute l'un des enjeux de la littérature : que le lecteur se retrouve, se reconnaisse dans une parole étrangère, que des fils se tissent entre soi et l'autre, que s'estompe le sentiment de solitude et que s'entrouvre la possibilité du lien. Ainsi peuvent s'opérer des formes de distanciation avec le vécu personnel et l'entrée dans une démarche réflexive, critique.

L'accompagnement bienveillant dans l'écriture est la clé de voûte de notre démarche. Il s'agit, à partir des textes discutés, analysés, d'amener les sujets-écrivants, élèves et enseignants, à s'aventurer dans l'écrit et, à travers une forme de maïeutique, de les inciter à réfléchir sur les mots et structures adoptées, sur les anecdotes ou événements choisis, sur l'organisation de leurs textes. Peu à peu, ils s'aperçoivent que la construction/ déconstruction/reconstruction de leurs écrits change leur appréciation sur un épisode de leur vie, sur la manière dont ils avaient ressenti un bouleversement, une discussion, une dispute, un amour. Peu à peu, ils s'interrogent sur eux-mêmes, sur les altérations que produit l'épreuve de la narration, sur les allant-de-soi, les certitudes, les évidences identitaires. Ce sont les objectifs du module de formation de formateurs

"Autobiographies langagières : identités, langues, histoires" élaboré dans le cadre du projet IRIS.

« Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage » (Ricœur, 1990: 175). C'est par la narration que le "personnage" configure-reconfigure son identité et, d'une certaine manière, devient une histoire. En ce sens, tout le travail de mise en récit, à travers la focale des langues, que nous effectuons avec les élèves, les étudiants, les formateurs peut perturber les identités "racine-unique" (Glissant, 1997: 21) et acheminer les sujets à reconsidérer leurs attachements d'appartenances, ce qu'ils appellent "leurs identités". Se dire que l'on est une histoire, c'est-à-dire une forme narrative sur laquelle un scripteur, soi-même, par exemple, peut intervenir à tout moment et en changer les inflexions, peut amener à repenser ce qu'il est convenu d'appeler "identité". En ces temps où ce terme justifie parfois violences, meurtres, génocides, le concept d'identités narratives pourraient peut-être aider les enseignants à desserrer les crispations identitaires de certains de leurs élèves.

Manguel ouvre cette conclusion et c'est avec lui que nous clorons cet article :

> Les histoires peuvent nous consoler dans la souffrance et nous offrir des mots pour nommer notre expérience. Les histoires peuvent nous dire qui nous sommes et ce que sont ces sabliers au travers desquels nous passons, et suggérer des possibilités d'imaginer un avenir qui, sans exiger le confort d'heureux dénouements, peut nous proposer des façons de rester en vie, ensemble, sur cette Terre si maltraitée. (*Op. cit.*: 154)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allouache F., Blondeau N., Potolia A. (2020), "Biographisations langagières intergénérationnelles : dispositifs d'émergence des non-dits, des transformations, des personnes, d'entrée dans les apprentissages", in Leroy D. (dir.), *Écritures et/en migrations*, Petra, Paris, pp. 93-108.

Allouache F., Blondeau N., Taourit R. (2016), "Autobiografie linguistiche : ancoraggi esistenziali, transmissioni, elaborazioni identitarie" in Anfosso G., Polimeni G., E. Salvadori E (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Vulgare Latium, Lingua Testi Storia, Milano, pp. 139-164. Traduit en portugais (2017), *Autobiografias linguageiras: estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão* trad : Christianne Benatti Rochebois, in Araújo N. S., Pinheiro-Mariz J., *Línguas, Literaturas e Ensino: reflexões da contemporaneidade*, Edufma , São Luís, pp. 161-187.

Barthes R. (1975), *Roland Barthes par Roland Barthes*, Seuil, Paris.

Blondeau N., Allouache F., Salvadori E. (2012), "Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission", Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, CNAM, Paris (3-6 juillet 2012), Archives Hal : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document.

Blondeau N., Boy V., Potolia A. (2019), *L'école sans murs. Une école de la reliance*, L'Harmattan, Paris.

Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

Camus A. (1994), *Le premier homme*, Gallimard, *nrf*, Paris.

Césaire A. (1966), *Une saison au Congo*, Seuil, Paris (coll. *Points*, 2001).
Césaire A. (1969), *Une tempête*, Seuil, Paris (coll. Points, 1997).
Cheng F. (2002), *Le dialogue*, Desclée de Brouwer, Paris.
Clerc Conan S. (2018), "La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques", in *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1, 13, pp. 69-112.
Compagnon A. (2006/2007), *La littérature, pour quoi faire ?*, coll. Leçons inaugurales du Collège de France, n° 188, Collège de France, Paris : https://books.openedition.org/cdf/524.
Delory-Momberger Ch. (2019), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Érès, Toulouse.
Freire P. (1970, trad. 1974/19h80), *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et Révolution*, Maspero, Paris.
Glissant E. (1997), *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, *nrf*, Gallimard, Paris.
Hamers J. F. (2001) "Bilinguisme et bilingualité en contexte francophone", in *Dialogues et cultures*, 45, FIPF, Bruxelles, pp. 212-219.
Jin H. (2008, trad. 2018), *L'Écrivain comme migrant*, Circé, Oberhausbergen.
Manguel A. (2007, trad. 2009), *La cité des mots*, Actes Sud, Arles.
Molinié M. (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro monographique du *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39.
Molinié M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, Riveneuve, Paris.
Noudelmann F. (2004), *Pour en finir avec la généalogie,* Léo Scheer, Paris.
Pessoa F. (1989), *Poèmes païens*, Christian Bourgois, Paris.
Pineau G., Le Grand J.-L. (1993/2019), *Les histoires de vie*, coll. Que sais-je ?, PUF, Paris.
Porcher L. (1982), "Lecture subjective de Bourdieu", in J. Peytard (dir.), *Littérature et classe de langue*, Hatier-CREDIF, Paris, pp. 94-102.
Reuter Y. (1998), *Les interactions lecture-écriture*, Éditions scientifiques européennes, Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien.
Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Seuil/Points-Essais, Paris.

4

LE AL: QUALI RISULTATI?

ALLA PENICINA. SCRIVERE DI SÉ INSIEME. TRACCE DI UN SEMINARIO RESIDENZIALE

Gipo Anfosso, Ludovica Danieli[1]

1. CONTESTO E CARATTERISTICHE DEL SEMINARIO RESIDENZIALE

La Penicina è un complesso residenziale e un punto di formazione situato al passo Penice nel comune di Romagnese (PV), punto di incontro di 4 regioni: Lombardia, Emilia, Liguria e Piemonte. È un luogo immerso tra i boschi e circondato da un ampio parco a circa 1.100 metri di altezza. I suoi spazi comprendono, tra l'altro, una villa con sala attrezzata per i convegni e sala da pranzo conviviale, la zona residence con sei appartamenti e spazi di soggiorno comuni, spazi ampi all'aperto per poter lavorare comodamente tra alberi e verde.

Premessa lunga, ma non possiamo dimenticare la funzione del setting quando si lavora. Parlare, ascoltare, scrivere su un tema così delicato come l'autobiografia non sarebbe possibile in spazi ristretti, scomodi, senza possibilità di allontanarsi, isolarsi, vivere un momento individuale.

La residenzialità, poi, anche se limitata a due giorni, favorisce quell'amalgama che permette a ciascuno di sentirsi a proprio agio, pur toccando e mostrando a tutti corde profonde del proprio io. E permette a tutti di accedere con più facilità alle storie degli altri, di avvicinare emotivamente persone di cui si condivide la compagnia, parola che significa gruppo con il quale si partecipa lo stesso pane.

L'idea del seminario residenziale era nata dopo il successo del seminario in Pavia, al collegio Borromeo. Organizzato da CEM (Centro Educazione Media) di Pavia, che stava facendo delle autobiografie linguistiche un elemento portante delle proprie attività. Trenta persone si erano iscritte ai 9 incontri e venti avevano portato fino alla fine il compito. Si trattava di chiudere un cerchio nato in questo modo, ma anche di allargarlo. Il collegamento con l'autobiografia, i rapporti con la Libera Università di Anghiari, la scelta di Ludovica Danieli sono apparse la logica conseguenza. Per mettere a confronto competenze diverse e creare le basi di un mescolamento che ci arricchisse con l'idea generale di autobiografia e ci potesse servire a mostrare l'aspetto meno praticato dell'autobiografia linguistica.

Il gruppo voleva attrezzarsi per rientrare nelle scuole e proporre corsi e attività a bambini e ragazzi dalla primaria alle superiori che permettessero di verificare l'importanza dell'autobiografia come consapevolezza, cornice, sfondo unitario alla vita e l'importanza dell'AA.LL. nell'avvicinare i plurilingue che hanno la necessità di presentarsi ed essere orgogliosi delle proprie lingue. Come, per molti italiani, ragionare sulla babele dei dialetti per recuperare frammenti non secondari della propria storia. Ma c'era anche un'altra consapevolezza: che per i docenti seguire un corso di questo tipo significava davvero (avevamo già sperimentato al Borromeo) vivere l'autobiografia come cura di sé. E, molto spesso, abbiamo avvertito come i docenti fossero meno interessati agli aspetti pedagogici del corso perché 'distratti' dalle profonde evocazioni che le attività comportavano. Perché

[1] Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari.

la didattica diventava secondaria nel momento in cui si lavorava sulle parole che hanno costruito la nostra infanzia, la nostra vita. E i docenti, abituati a un ruolo di cura incessante in classe, si godevano la 'presa in cura' che il viaggio nella propria storia comportava.

Altri obiettivi erano la produzione di autobiografie linguistiche scritte dai docenti presenti, un nucleo di lavori da proporre come esempi di ricostruzione del proprio rapporto con le lingue, lavori che mettessero in mostra la relazione dei docenti di lingua italiana o di lingue straniere con il proprio vissuto emotivo e profondo rispetto ai diversi codici utilizzati a scuola come docenti. E che portassero alla consapevolezza, fondamentale per gli insegnanti, che bambini e ragazzi vivono analoghe emozioni che non possono essere trascurate.

2. La Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari

È il 1997 quando, di ritorno da un seminario in Umbria organizzato dalla Rivista *Adultità*, Duccio Demetrio, professore di Filosofia dell'Educazione presso l'Università degli Studi Milano Bicocca, incontra ad Anghiari il giornalista Saverio Tutino. È in questo incontro che la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (LUA) inizia a essere immaginata. Il primo appuntamento formativo avverrà nel 1998. Nello stesso periodo si andava fondando la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Milano-Bicocca. Tra la LUA e la Bicocca il rapporto fu subito strettissimo. Numerosi e importanti altri incontri e collaborazioni, in quegli anni, danno forma ad una realtà che diverrà punto di riferimento nazionale per quanto riguarda gli studi inerenti la memoria e la scrittura di sé. Alla LUA si intraprende il cammino dell'autobiografia per incontrare con la scrittura il valore formativo della propria storia di vita, e della biografia intesa come coltivazione dell'interesse verso la storia dell'altro[2].

Nel progetto formativo ed etico della scuola, la dimensione individuale si intreccia con quella sociale. La vita della LUA è sempre stata caratterizzata da una elevata dinamicità, ed è per questo motivo che, in ormai vent'anni di storia, numerosi sono i progetti e le attività promosse sul territorio nazionale. Progetti a valenza locale, nazionale ed internazionale che hanno visto la LUA come protagonista o fra i principali co-protagonisti. Fra i più recenti, quelli di maggior rilievo nazionale, sono sicuramente il progetto 'Nati per scrivere' (rivolto agli studenti della scuola primaria e promosso in collaborazione con l'Associazione Italiana Biblioteche, che ha già coinvolto più di 800 ragazzi in 20 città italiane).

Nel 2017 nasce il Centro Nazionale di Ricerche e Studi Autobiografici della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari che intende creare occasioni di confronto scientifico tra sedi universitarie, centri di ricerca, fondazioni, associazioni – nazionali e internazionali – per lo sviluppo in diversi campi del sapere delle conoscenze inerenti le multiformità dei generi autobiografici. L'evento che nel 2020 colpisce il mondo intero, che tutti conosciamo come Covid19, non ferma la LUA. Viene promosso un progetto di scrittura a distanza, *Cara LUA ti scrivo*…, rivolto ai bambini, ai ragazzi e anche agli adulti su questo tempo di chiusure: della scuola, del lavoro, della socialità in generale. Scritture che diverranno uno dei già numerosi *I Quaderni di Anghiari* pubblicati con la casa Editrice Mimesis di Milano. È all'interno dei diversi percorsi della Scuola di scrittura autobiografica e biografica, denominata *Mnemosyne*, che la scrittura di sé e dell'altro viene avvicinata e approfondita. La scuola si articola su tre anni. La Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari si rivolge a tutte le persone che sentono una forte motivazione a dare forma scritta alla propria storia come occasione esistenziale autoformativa.

[2] Cfr. Demetrio, 1996.

3. Incontrare la scrittura autobiografica come cura di sé

Michel Foucault nel 1982 dedicava le sue lezioni al Collège de France alla "Cura di se stessi"[3].
A partire dalla relazione fra la celebre prescrizione delfica dello *gnothi seauton* (conosci te stesso) ed *epimeleia heautou*, la domanda di ricerca all'interno della quale M. Foucault situa tale formula (*epimeleia heautou*) riguarda la fisionomia storica dell'intreccio, in Occidente, fra due elementi: "soggetto" e "verità". In particolare come viene a formarsi il soggetto nell'Antichità permette di ragionare, sostiene il filosofo, sui modi attraverso cui si forma il soggetto moderno. Dunque rileggere gli antichi per interrogarsi sulla nostra identità. Il tema della cura di sé è una formulazione filosofica che compare già nel V secolo a.C. e che attraversa tutto il periodo dal IV al V secolo d.C. e dunque la filosofia greca, ellenistica, romana e la spiritualità cristiana.

Dicevamo che "Cura di se stessi" è la formula che cerca di tradurre la nozione greca *epimeleia heautou* che i latini traducono con *cura sui*. Nella nostra nozione sono contenuti alcuni principi che qui, seguendo Michel Foucault, riprendiamo sinteticamente.

Un primo elemento dell'*epimeleia heautou* riguarda il fatto che tale nozione è un atteggiamento verso se stessi, verso gli altri, verso il mondo. Ciò significa assumere una certa condotta di essere nel mondo, nel considerare le cose del mondo, nell'intrecciare relazioni con gli altri[4].

Un secondo elemento da considerare attiene ad una certa forma di attenzione, di sguardo ove la cura di se stessi indica come il soggetto vigila il proprio pensiero attraverso esercizi, per coltivare una conversione dello sguardo su se stesso, sul mondo.

Infatti il terzo elemento da considerare ci mostra l'*epimeleia heautou* come un concetto che designa sempre la messa in atto di esercizi o pratiche esercitate da sé su di sé, quelle attraverso le quali ci si fa carico di sé, quelle per mezzo delle quali ci si modifica, ci si purifica, ci si trasforma e ci si trasfigura (Foucault, 2003: 13).

Un altro storico della filosofia che dedicherà i suoi studi alla filosofia antica riferita al periodo storico di cui sopra, sarà Pierre Hadot. Se Michel Foucault (*ibidem*) parlerà di tali esercizi di trasformazione come "tecnologie del sé",

> che permettono agli individui di eseguire con i propri mezzi o con l'aiuto degli altri, un certo numero di operazioni sul proprio corpo e sulla propria anima – dai pensieri al comportamento, ai modi di essere – e di realizzare in tal modo una trasformazione di se stessi allo scopo di raggiungere uno stato caratterizzato da felicità, purezza, saggezza, perfezione o immortalità,

P. Hadot individua la definizione di esercizi spirituali volti alla conversione, trasformazione di sé. È nel testo *Filosofia antica ed esercizi spirituali* che ritroviamo questa sua definizione

> "Esercizi spirituali". L'espressione svia un poco il lettore contemporaneo. In primo luogo non è più elegantissimo, oggi, l'uso della parola 'spirituale'. Ma dobbiamo pur rassegnarci a impiegare questo termine, poiché gli altri aggettivi o specificazioni possibili – "psichico", "morale", "etico", "intellettuale", "di pensiero", "dell'anima" – non coprono tutti gli aspetti della realtà che vogliamo descrivere. Si potrebbe evidentemente parlare di esercizi di pensiero, poiché, in tali esercizi, il pensiero fa in qualche modo di se stesso la propria materia, e cerca di modificare se stesso. Ma la parola "pensiero" non indica in maniera abbastanza chiara il fatto che l'immaginazione e la sensibilità

[3] Foucault, 2003.
[4] Ricordiamo, in ambito stoico, la figura dell'Imperatore Marco Aurelio e il suo testo *Ta eis Heauton*

> intervengano in questi esercizi in un modo molto importante. Per gli stessi motivi non possiamo accontentarci di "esercizi intellettuali", sebbene gli aspetti intellettuali (definizione, suddivisione, ragionamento, lettura, ricerca, amplificazione retorica) vi svolgano una parte molto importante. "Esercizi etici" sarebbe un'espressione abbastanza seducente, poiché come vedremo, gli esercizi in questione contribuiscono fortemente alla terapia delle passioni e si riferiscono alla condotta della vita. Eppure anche questa sarebbe una visione troppo limitata. In realtà tali esercizi corrispondono ad una trasformazione della visione del mondo e a una metamorfosi della personalità. La parola "spirituale" permette, a nostro avviso, di fare capire come tali esercizi siano opera non solo del pensiero, ma di tutto lo psichismo dell'individuo, e, soprattutto, rivela le vere dimensioni di questi esercizi: grazie ad essi, l'individuo, si eleva alla vita dello Spirito oggettivo, ossia si colloca nella prospettiva del Tutto ("eternarsi superandosi")[5].

Entrambi gli studiosi convergono dunque su una cosa: la filosofia antica è intesa come esercizio di trasformazione del soggetto. Essa è portatrice di una valenza "eto-poietica" in grado di trasformare la verità in *ethos* praticato[6]. Tali esercizi spirituali o pratiche incarnano la filosofia che si presenta dunque come un modo di essere e di vivere.

La cura di sé che si avvera mediante

> un insieme di tecniche che hanno lo scopo di legare tra di loro la verità e il soggetto. Ma bisogna tener presente che il problema non è quello di scoprire una verità nel soggetto, né di fare dell'anima il luogo in cui, per un'affinità d'essenza o per un diritto d'origine, la verità dovrebbe risiedere, e neppure, infine, di fare dell'anima l'oggetto di un discorso vero. […]. Il problema, al contrario, è quello di armare il soggetto di una verità che in precedenza questi non conosceva e che non risiedeva in lui; il problema è di fare di una verità che è stata appresa, memorizzata, e progressivamente applicata, un quasi-soggetto che regna sovranamente su di noi[7].

Nello spazio di un articolo non è certamente possibile esaminare con esaustività tale questione che comporterebbe l'analisi di una struttura complessa di concetti e delle relative riflessioni, ma l'intenzione di questi spunti è far comprendere come la scrittura autobiografica intesa come cura di sé abbia radici profonde nella cultura occidentale. Se dunque brevemente abbiamo accennato ad alcuni aspetti inerenti il motivo della *epimeleia heautou* nella cultura occidentale, vorremmo procedere con un successivo passo per giungere al nostro tema: la scrittura autobiografica come cura di sé.

Abbiamo visto l'importanza delle pratiche strettamente legate alla trasformazione del soggetto. Ma quali sono tali esercizi?

Foucault individua quattro macro ambiti nei quali ritroviamo numerose figure di esercizi o pratiche volti ad accompagnare il soggetto ad una trasformazione della visione del mondo e a una metamorfosi della personalità. Imparare a vivere, imparare a dialogare, imparare a morire, imparare a leggere. All'interno di questi ambiti, la scrittura personale è considerata, insieme ad altre, una tecnica che permette di assimilare un insegnamento e di interiorizzare delle verità per una appropriazione approfondita e che permette la trasformazione di sé. Si tratta di

> redigere delle note sulle letture fatte, sulle conversazioni avute, sulle riflessioni che si sono intese o che si sono fatte tra sé e sé; tenere della specie di taccuini

[5] Hadot, 2005: 29-30.
[6] Foucault, 2003: 293 e 209-210.
[7] Foucault, 2003: 448.

> sugli argomenti e le questioni importanti (si tratta di ciò che i Greci chiamavano hupomnemata), e che devono venire riletti di tanto in tanto per riattualizzare ciò che essi contengono[8].

Come sottolinea Foucault, le diverse pratiche di questo periodo storico quali annotazioni, la lettura, la redazione di diari di bordo, la corrispondenza epistolare, l'autobiografia o la descrizione di se stessi intervengono certamente ma in modo non sostanziale. Nel rapporto fra soggetto e verità, la questione infatti riguardava "in che modo diventare un soggetto di veridizione"[9]. Passando attraverso le *Confessioni* di Sant'Agostino, l'autobiografia diverrà centrale a partire dal XVI secolo e il fine della scrittura diverrà "in che modo dire la verità su se stessi". Michel de Montaigne, J.J. Rousseau sono solo alcuni dei numerosi protagonisti/e della via autobiografica che porta a noi.

La scrittura autobiografica praticata alla LUA e nelle diverse attività formativa si colloca anche in questi inizi della cultura occidentale. Il pensiero autobiografico è una istanza che nasce nel corso della nostra vita e che risponde al bisogno di raccontarsi in prima persona come spazio di cura di sé quale viaggio formativo che tenta di rispondere alle domande di senso e di significato che la vita ci pone in senso trasformativo.

4. Un paesaggio per raccontarsi

> Paesaggio in controluce.
> Dall'alto della montagna si scorge in basso la conca popolosa.
> Le colline intorno alla base, i paesi illuminati dal sole del primo mattino, le geometrie multicolori dei campi, i lembi di bosco, il fiume, le strade, i bagliori delle automobili, la vita che pulsa, nell'adesione al disegno territoriale degli uomini. È lo spettacolo del territorio in cui viviamo, dove vi è la nostra casa, dove intessiamo la rete dei nostri rapporti quotidiani, l'angolo di mondo che ci accoglie e che vive con noi. Osservato nel silenzio della montagna quel territorio in basso appare in tutto il suo spessore vitale così denso rispetto all'ambiente astratto e rarefatto in cui ci troviamo. Sentiamo che è il nostro territorio, il nostro habitat, il nostro humus storico e culturale che riflette nel disegno dei campi, dei paesi, delle case e in tanti segni riconoscibili il nostro sentimento, le nostre passioni, il nostro radicamento. Ci commuove, ci appassiona vedendolo e sentiamo che non possiamo lasciarlo, non possiamo morire ed abbandonarlo, siamo troppo intimamente legati a quel quadro, ora illuminato interamente dal sole mattutino per poter credere alla morte come dipartita come distacco dal territorio nato con noi. […][10].

Un'altura, un bosco, silente il rumore della città. Sono i suoni della flora e della fauna, quelli che accolgono le nostre voci umane.

Il paesaggio è, per l'uomo, una presa di coscienza di sé; nel momento in cui lo guardo esso prende vita. Il suo sguardo esprime un'intenzione, una coscienza. Il paesaggio è un motivo che mi è molto caro nella mia ricerca auto e mito biografica. Nel corso dei miei approfondimenti ho incontrato i testi di Eugenio Turri[11] che sono diventati sollecitazioni costanti per la riflessione e scrittura autobiografica.

La Penicina è un paesaggio che permette l'ascolto intimo dei racconti, la scoperta di sé

[8] Foucault, 2003: 448.
[9] Foucault, 2003: 322.
[10] Turri, 2015: 24.
[11] Eugenio Turri (1927- 2005), geografo, Professore di Geografia del Paesaggio presso il Politecnico di Milano, scrittore; numerosi i suoi testi in particolare segnalo *Il Paesaggio degli uomini. La natura, la cultura, la*

che arriva, talvolta come un lampo, grazie allo scambio delle narrazioni. Un po' come nella città di Eufemia, una delle Città Invisibili di Italo Calvino, nella quale i mercanti, dopo lunghe camminate al dondolio di cammelli, si scambiano le storie di lupi, di amanti, di sorelle, e alla fine della nottata di parole, i lupi, le sorelle, gli amanti saranno diventati altro. Eufemia, scrive Calvino, è la città dove ci si scambia la memoria e il ricordo e che saranno trasformati grazie alle risonanze con le storie altrui.

Se la scrittura autobiografica è cura di sé, anche il luogo dove avviene la formazione è un elemento importante per facilitare il risveglio dei racconti e della riflessione. Il setting formativo, nel nostro caso, si prende cura dello spazio. Scrivere è fisicità, ci ricorda Roland Barthes, dunque preparare un "paesaggio-luogo" che permetta il gesto della scrittura risulta un passaggio indispensabile.

5. Camminare verso di sé con una parola

È una poesia di Derek Walcot che apre il nostro incontro.

> Tempo verrà
> in cui, con esultanza,
> saluterai te stesso arrivato
> alla tua porta, nel tuo proprio specchio,
> e ognuno sorriderà al benvenuto dell'altro
> e dirà: siedi qui. Mangia.
> Amerai di nuovo lo straniero che era il tuo Io.
> Offri vino. Offri pane. Rendi il cuore
> a se stesso, allo straniero che ti ha amato
> per tutta la tua vita, che hai ignorato
> per un altro e che ti sa a memoria.
> Dallo scaffale tira giù le lettere d'amore,
> le fotografie, le note disperate,
> sbuccia via dallo specchio la tua immagine.
> Siediti. È festa: la tua vita è in tavola.

Imbandire, attraverso parole, ciascuno la propria tavola, senza forzature, con quanto è possibile per ciascuno/a. Camminare verso di sé, insieme agli altri, attraverso una parola che sollecita la prima scrittura. Ci sembra importante ricordare a tal proposito quanto scriveva Gianni Rodari in *Grammatica della fantasia* in quanto esprime con immediatezza il "lavoro" della parola.

> Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carta e il galleggiante del pescatore. Oggetti che se ne stavano ciascuno per conto proprio, nella sua pace o nel suo sonno, sono come richiamati in vita, obbligati a reagire, a entrare in rapporto tra loro. Altri movimenti invisibili si propagano in profondità, in tutte le direzioni, mentre il sasso precipita smuovendo alghe, spaventando pesci, causando sempre nuove agitazioni molecolari. Quando poi tocca il fondo, sommuove la fanghiglia, urta gli oggetti che vi giacevano dimenticati, alcuni dei quali ora vengono dissepolti, altri ricoperti a turno dalla sabbia. Innumerevoli eventi, o microeventi, si succedono in un tempo brevissimo.

storia, Zanichelli, 2003; *Diario di un geografo*, Cierre Edizioni, 2015; *Weekend del mesozoico*, Cierre Edizioni, 1992.

> Forse nemmeno ad aver tempo e voglia si potrebbero registrare tutti, senza omissioni.
> Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la stessa mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, costruire e distruggere[12].

Ecco che una parola ha il potere di sommuovere cose. Si lancia una parola come si può lanciare un sasso. Un gesto visibile, una materia, la parola, sulla soglia del visibile-invisibile. E la parola che viene lanciata nello stagno innesca movimento. Sobbalzi, toccamenti, scivolamenti. Succede qualcosa. C'è moto. Un cambiamento a volte visibile in quanto avviene in superficie. Talvolta invisibile nell'immediatezza, perché è nel fondo dello stagno che qualcosa si muove. La parola, come ci ricorda Rodari, tocca anche la fantasia. Essere toccati da ciò che, dal mondo variegato, emerge e sa portare corrispondenze con le cose. Abbiamo segni parole che come abiti indossiamo per i nostri diversi mondi abitati. E poi abbiamo "le nostre" parole. Come lo sguardo ha necessità di ritrovare il senso della peculiarità del soggetto (vedere con gli occhi di donna, di bambina, di vecchia, di straniera, di uomo, etc…), così anche la parola chiama a questa forma di "incarnazione". La parola è materia- energia in movimento.

Per sentire corrispondenze. Quando riusciamo a trovare parole che sanno descrivere la forma assunta dalla nostra esistenza nei suoi minuti frammenti, esse ci toccano e ci smuovono. Le nostre e quelle provenienti dall'altro. Allora si aprono nuove vie. È così che accade anche nell'ascolto, quando incontriamo parole altrui siano esse scritte o nello stato di voce. Perché certe parole d'altri ci smuovono-commuovono? Ci fanno fare sbalzi? Forse si inseriscono in interstizi antichi; memorie obliate si risvegliano nel buio della dimenticanza – mai assoluta. Quella parola giunta porta luce. Come Persefone, anche la parola dal buio ritorna in superficie; tramite il gesto della scrittura la parola si espande in racconto. Nasce una storia ulteriore. Il tempo della ruminatio può corrispondere al tempo del buio, all'oscuro del luogo dove abita il "nostro frammento, briciola" raccolto nel tempo.

La parola giunge e deve attraversare vicoli stretti. Avanzamenti e ritorni. La parola deve farsi largo e il passaggio non è indolore. Tuttavia c'è la speranza di un movimento verso una terra ulteriore di significato e di senso. Da dove arrivano queste nostre parole?

Una poesia di Valerio Magrelli, da *Ora serrata retinae*, ci dice del rapporto fra parola e silenzio. Silenzio come grembo, utero che contiene e che permette la maturazione di un frutto nascosto; dopo un giusto tempo, verrà messo al mondo nel mondo. La parola viene messa al mondo ed essa entra nel ciclo della reciprocità e molteplicità dei segni. Spazio sorgivo di cui scrive Etty Hillesum in numerosi passaggi del suo *Diario*[13] nei quali descrive questo intimo rapporto fra parola e silenzio come esperienza rigenerante. Attraversando noi stessi, nel silenzio, lanciamo all'altro un invito all'ascolto di sé, del contesto. Il silenzio serve a talune esperienze per essere dette, scrive Maria Zambrano. Il vuoto simboleggiato dalla radura non è un nulla; il vuoto di razionalità non corrisponde alla perdita di coscienza ma apertura di uno spazio che può ospitare altre voci[14]. Aldo Giorgio Gargani nel libro il *Testo del tempo*[15] crea colleganza fra parola – in questo caso scrittura – e rinascita. Per comprendersi, scrive Gargani, è necessario ridescriversi. Riassemblare segni che

[12] Rodari, 1997: 11.
[13] Hillesum, 2015.
[14] Diversi testi di Maria Zambrano toccano il tema del rapporto fra silenzio e parola.
[15] Gargani, 2010: 319-391.

permettono un ulteriore riformulazione di Io che è sempre in tensione relazionale con l'altro. Rinascere in questo spazio di Parola è anche disponibilità a decentrare l'autoreferenzialità dell'Io. Una forma di trascendenza dell'Ego che si fa disponibile ad essere toccato e semmai anche ad accogliere la parola che ancora non sa ma che sente. Possiamo anche, in una postura educata alla fiducia, cercare protezione nella Parola. Parola come mettere al mondo e mettersi al mondo. Grazie alla parola che giunge attraverso l'esperienza del silenzio e del vuoto possono nascere parti del soggetto fino ad allora rimaste oscure; la parola risveglia certi attimi dell'essere che si rendono palesi al soggetto attraverso il suo farsi muto. Ma questo affidarsi al silenzio, al vuoto da cui nasce la parola ha un profondo legame con il gesto della fiducia.

Lo spazio formativo si apre con il rituale della presentazione. Chi sono? Chi sei?[16] Sollecitazioni che predispongono all'incontro riflessivo con se stessi, alla costruzione di una prima forma di autoritratto. Nello spazio nel quale ci troviamo ho distribuito un mazzo *Le carte del Viandante*. Carte narrative che sul frontespizio riportano parole. Le persone sono invitate ad incontrare le parole e scegliere una parola che possa rispondere, in quel presente, alla sollecitazione di cui sopra. Il rituale avviene nel silenzio; non sembrano esserci resistenza verso una proposta che gioca con la parola, l'immagine. Ciascuno ritorna al tavolo con la propria parola e l'incontro con essa diverrà scrittura. Alcuni frammenti delle scritture mettono in evidenza il processo del rievocare, ricordare e, contestualmente, meta riflettere sul senso che tale parola assume in termini esistenziali.

IN CASA

[…] piccino, in una casa piena di gente. Quarto di cinque, lotto per cercare il mio spazio; mi nascondo senza troppo sforzo per rimanere anonimo; mi sollevo, atto di esistenza, per emergere, per sentirmi riconosciuto. Carlo grande, in una casa piena di gente. Siamo di nuovo in tanti, ma stavolta ci sono mia moglie e i miei figli. Lo spazio lo organizzo anch'io; le regole sono anche le mie.

L'ORIZZONTE

Mi è sempre piaciuto guardare le finestre dei palazzi, soprattutto in estate, quando si riescono a sentire i suoni, i rumori che ne escono. È rassicurante. […]mi ha dunque fatto pensare a qualcosa che mi caratterizza, ma rappresenta anche un desiderio mio del presente di azione, di allontanarmi dalla casa, di ampliare l'orizzonte […]. È divisa a metà: sotto il mio presente, sopra gli obiettivi da realizzare, le aspettative, i nuovi orizzonti da scoprire. La casa è oggi per me rifugio, ma vorrei anche allontanarmene per andare a curiosare ancora fra altre finestre. Forse oggi mi sento troppo al sicuro fra le mura della mia casa.

SENTIERI

[…] il viaggio, lo spostamento, la possibilità di cambiare, di fare nuovi incontri. Di percorrere "sentieri immaginati e raccontati". […] sono i bambini che si muovono lungo sentieri tracciati da loro stessi; sono loro, questo è il fascino, che hanno tutto da scoprire e da sbagliare. I sentieri si possono

[16] Cavarero, 2001.

abbandonare, un altro sentiero lo si trova sicuramente. Il sentiero è vario e non diritto, richiede attenzione e ti offre il suo paesaggio.

DA DOVE VIENI?

Ultimamente mi sento fare sempre più spesso questa domanda, oltre ovviamente al "come ti chiami?". Mi sono trasferita da poco più di un mese in Lussemburgo, immergendomi in una realtà, apparentemente caotica, molto diversa da quella a cui ero abituata. Sebbene piccolo questo Paese è un crocevia di lingue e culture diverse che si mescolano costantemente. Non sono sola, siamo in tanti nella stessa condizione: italiani, e non, spaesati dai nuovi ritmi, dalle nuove abitudini. Ma ci siamo presi per mano e stiamo affrontando questo nuovo percorso insieme.

IL CONFINE

Un'interrogazione che si è presentata e si presenta in modi diversi e in momenti diversi. Il termine confine per me implica la presenza di almeno due realtà, situazioni, mondi, culture. Non c'è confine (frontiera) se non c'è un di qua e un di là. Mi sono sempre sentita il prodotto (ma l'immagine non mi piace) di due culture, due lingue, due mondi, due geografie. Sempre alla ricerca delle norme che regolavano il di qua (dal confine) e affascinata dal di là, in cui quelle regole potevano essere trasgredite. Figlia di due mondi diversi, dopo la primitiva ricerca di quello che potesse unirli e dar loro coerenza, mi sono poi rassegnata alla necessità, bisogno, bellezza di vivere in due modalità, in due mondi, spostando di volta in volta quel confine che mi sembrava troppo angusto, fare un salto avventuroso nell'altrove, per poi tornare nel qui rassicurante e familiare.

La scrittura è il tempo con se stessi, si è soli con la materia che prende forma sulla carta, tuttavia si scrive in gruppo. In un laboratorio, i tempi dedicati alla scrittura, al silenzio, all'oralità si affiancano e in questi ritmi alterni si approfondiscono l'esperienza dell'ascolto, della lettura ad alta voce, della condivisione di spazi meta riflessivi sul processo che singolarmente si attraversa e che trova un ritaglio di tela da scambiare.

6. LE PAROLE DELL'INFANZIA

Parole per avviare la narrazione autobiografica e parole per incontrare l'infanzia. Il luogo ove il linguaggio prende forma. Un gesto restrospettivo per tornare all'infanzia, il tempo-luogo ove il linguaggio sorge. "Cammino nella mia infanzia e vedo....ascolto....", questa la sollecitazione. Vedo e ascolto. Ascolto parole, modi di dire che compongono una logosfera nella quale possiamo intravedere le soggettive auroralità. La ricerca autobiografica mette in movimento tipologie di sguardo diverse e fra loro connesse: uno sguardo retrospettivo nel momento in cui ritorniamo ad un tempo diverso dal presente; introspettivo quando lo sguardo sul passato produce uno spazio riflessivo, pone domande di attribuzione di significato e di senso che permettono di connettere passato e presente ritessendo una teleologia personale sulle proprie vicende; uno sguardo che in tal modo si apre alla vita e che riguarda la dimensione pro-gettuale dell'esistenza. La scrittura autobiografica permette o facilita il processo del ricordare. L'etimo della parola ricordo contiene il movimento dell'andare a ritroso, indietro e l'immagine del cuore (cor, cordis). Il ricordo richiama in cuore le cose lontane nel tempo. È in tal modo che giunge, accompagnata da uno strato emozionale, una immagine del passato. Una immagina ricostruita, risignificata con lo sguardo del presente. Il tempo nel quale ci si posiziona per ricontattare qualcosa che non è più qui e non è adesso. La tematica del ricordo come

rievocazione ci conduce a considerare in primo luogo la relazione fra presente e passato. Memoria e ricordo sono concetti complessi. Discipline diverse affrontano questi due temi con sguardi che rendono il discorso ricco di suggestioni da esplorare. Non è certo questo l'ambito per dar conto delle diverse declinazioni dei saperi, tuttavia alcuni accenni possono risultare utili per comprendere l'accadere dell'esperienza di scrittura autobiografica.

> Trascenderò dunque anche questa forza della mia natura per salire gradatamente al mio Creatore. Giungo allora ai campi e ai vasti quartieri della memoria, dove riposano i tesori delle innumerevoli immagini di ogni sorta di cose, introdotte dalle percezioni; dove sono pure depositati tutti i prodotti del nostro pensiero, ottenuto amplificando o riducendo o comunque alterando le percezioni dei sensi, e tutto ciò che vi fu messo al riparo e in disparte e che l'oblio non ha ancora inghiottito e sepolto. Quando sono là dentro, evoco tutte le immagini che voglio. Alcune si presentano all'istante, altre si fanno desiderare più a lungo, quasi vengano estratte da ripostigli più segreti[17].

Sant'Agostino pensa la memoria come luogo nel quale i ricordi sono depositati. Una sorta di magazzino dove è possibile entrare ed estrarre quanto lì è deposto. Una metafora che disegna la memoria come attività di recupero dell'oggetto-ricordo, come materia che prende forma dal lavorìo del singolo secondo una attitudine individuale che risiede nel soggetto. Questa immagine agostiniana di memoria, con gli studi di M. Halbwachs, si modifica in quanto, lo studioso, cerca di cogliere la complessità delle funzioni che essa svolge nella vita di ogni giorno. Avanza così l'immagine di memoria per cui essa non è pensabile come un luogo archivio di contenuti fissi, ma come un insieme di tracce che necessitano di essere interpretate per dare loro un significato. La relazione con la memoria assume quindi un segno ermeneutico. Da una visione legata al soggetto singolo, essa viene studiata nella dimensione di circolarità fra individuo e società. Il ricordo individuale è sostenuto e strutturato in connessione alla memoria collettiva. I ricordi non sono dunque immutabili, sono individuali, connessi ad una socialità ampia e si configurano a partire dal presente. Vi è dunque una selezione e un'azione interpretativa che coinvolge l'individuo. Il ricordo si trasforma. Tale visione interessa il singolo, ma, nello stesso tempo, anche la memoria collettiva e la memoria sociale. La memoria non è considerata una mera riproduzione delle cose avvenute; essa provoca una forza creatrice in quanto costruisce forme nuove del ricordo. Per Halbwachs ricordare non è un atto privato, bensì sociale; egli sostiene che «la memoria di ognuno è costantemente aiutata, stimolata e sorretta dai rapporti con quella di tutti gli altri membri di uno stesso ambiente sociale»[18].

> I nostri ricordi vivono in noi come ricordi collettivi e ci sono rammentati da altri, anche quando si tratta di avvenimenti in cui siamo coinvolti noi soli e di oggetti che solo noi abbiamo visto. Il fatto è che, in realtà, noi non siamo mai soli. Non è necessario che gli altri siano presenti, che si distinguano materialmente da noi: perché ciascuno di noi porta sempre con sé e dentro di sé una quantità di persone[19].

Paolo Jedlowski, studioso dei processi individuali e sociali della memoria, intende la memoria una pratica sociale e di costruzione culturale, la quale prende forma da azioni di selezione, riformulazione e rielaborazione delle vicende passate (Jedlowski, 2000). Il soggetto che ricorda non è dunque solo ma, esiste una struttura cognitiva profonda di cui

[17] Sant'Agostino, 1984: 269-271.

[18] Halbwachs, 2001: 22.

[19] Halbwachs, 2001: 38.

il singolo è partecipe attraverso i gruppi di riferimento (Jedlowski, 1991). Memoria come elemento costitutivo della nostra identità individuale e collettiva. Un altro aspetto che Jedlowski (2002) mette in evidenza riguarda la relazione tra memoria e identità e come la memoria permetta al soggetto di riconoscersi "lo stesso" nel corso del tempo. Nel lavoro di scrittura autobiografica questo significa affrontare il tema del riordino delle proprie memorie di eventi, ricordi, frammenti di vita secondo l'andamento del tempo cronologico. Modalità compositiva che, in un secondo tempo, potrà anche essere abbandonata per una nuova architettura della storia che vedrà racchiuso un senso teleologico per l'autobiografo. Nella ricostruzione autobiografica quell'essere continuo, di cui parla Jedloswki, talvolta si contrappone a sentimenti di discontinuità o difformità, come Marguerite Yourcenar fa dire all'imperatore Adriano nel brano che segue:

> Quando prendo in esame la mia vita, mi spaventa di trovarla informe. L'esistenza degli eroi, quella che ci raccontano, è semplice: va dritta al suo scopo come una freccia. E gli uomini, per lo più, si compiacciono di riassumere la propria esistenza in una formula, talvolta un'ostentazione, talvolta una lamentela, quasi sempre una recriminazione; la memoria compiacente compone loro un'esistenza chiara, spiegabile. La mia vita ha contorni meno netti: come spesso accade, la definisce con maggiore esattezza proprio quello che non sono stato: buon soldato, non grande uomo di guerra; amatore d'arte, non artista come credette d'essere Nerone alla sua morte; capace di delitti, ma non carico di delitti[20].

Secondo Alberto Melucci[21], la memoria costituisce un luogo dove possiamo incontrare le somiglianze e le differenze. Offre la possibilità di riconoscersi uguali e diversi e diviene scambio che si attua in racconto, come accade nella città di Eufemia di I. Calvino.

La memoria autobiografica ha una natura connettiva, attribuisce significato, trova forme e nessi agli e fra gli eventi. Essa mette insieme, ordina, consapevolmente, le diverse esperienze di vita. Trova forme attribuendo significati comuni e coerenti tra i diversi ricordi. Un'altra componente importante del ricordare e che funziona da organizzatrice dell'esperienza personale è l'emozione e dunque il ruolo e i modi del ricordo nel processo rievocativo. In particolare è l'intensità affettiva di un evento che influenza le dimensioni fenomenologiche del ricordo. Il soggetto integra le emozioni di allora e quelle sperimentate durante il rievocare; si attivano emozioni riguardanti il ricordo del passato e del processo in atto. La memoria autobiografica garantisce il senso di continuità che fa sentire la persona se stessa nonostante i cambiamenti nelle stagioni di vita. Rappresenta dunque un viaggio nel tempo: dal presente al passato verso un possibile futuro pensato come apertura al progetto di vita. Le faccende umane, scrive Hannah Arendt (2017: 182):

> se lasciate a se stesse […] possono solo seguire la legge della mortalità, che è la più certa e implacabile legge di una vita spesa tra la nascita e la morte. (…) il corso della vita umana diretto verso la morte condurrebbe inevitabilmente ogni essere umano alla rovina e alla distruzione se non fosse per la facoltà di interromperlo e di iniziare qualcosa di nuovo, una facoltà che è inerente all'azione, e ci ricorda in permanenza che gli uomini, anche se devono morire, non sono nati per morire ma per cominciare.

Il linguaggio nell'infanzia non è solo esperienza apprenditiva, esso assume i tratti di un rito iniziatico: essere inseriti ai segreti del mondo, di un certo mondo determinato. Nel caso del linguaggio il mistero è dare nome alle cose. Qualcuno, nel tempo dell'infanzia, ci

[20] Youcernar, 1988: 24.
[21] Melucci, 1982: 136.

ha accompagnato sulla soglia "del mondo delle corrispondenze". Un esercizio che entra non solo nell'ordine cognitivo ma in quello affettivo. Le parole e le cose indicate, soffiate, con amorevole attenzione, stupore, attesa, gioia; sentimenti percepiti per chi vive l'esperienza di nominazione, con presenza. Queste parole, nate in quel tempo aurorale, accompagnano l'esperienza necessaria al camminare la vita. Parole vive e corrispondenti alle cose. Esse provocano un moto di stupore. Commuovono perché toccano. Le parole dell'infanzia sono sensuali, sensoriali, coinvolgono l'odore, il tatto, il gusto. Facciamo esperienza di un'immersione nella parola. C'è un legame profondo fra cose e parole. Qualcosa accade là in quella prima volta.

> [...] La lingua materna in parte si trasforma, ma contiene anche molte immagini e parole che ci abitano concretamente per sempre. Nella vecchiaia e nella malattia ci parlano più fortemente. La lingua materna trasmessa dalla madre è il codice più complesso e più completo che possa esserci: è voce udita già nell'utero, è movimento delle anche, è gesto della mano, è occhi che ti guardano, è corpo caldo nutriente, è esperienza dell'amore, del cibo, del sole[22].

La scrittura autobiografica riporta nel presente le parole dell'infanzia e le riconnette all'esperienza adulta; risveglia un lessico familiare che abita in noi profondamente e che tratteggia le nostre modalità di significazione dell'esistenza.

> "Andiamo a trovare la nonna!" diceva mio padre e ci caricava in macchina, qualunque fossero i nostri piani di avventura e di gioco per la giornata. A casa di mia nonna paterna si andava, di solito, una volta a settimana, il sabato pomeriggio verso sera o la domenica mattina dopo la messa. Era l'ultima casa in fondo ad una via chiusa non lontano dal centro del paese, ma la strada era un po' malconcia, piena di buche e con l'asfalto sconnesso, aveva un che di dimenticato e di triste. La casa non era vecchia in sé, ma aveva un odore di vecchio. […] I soffitti erano alti, giallini, il tempo si era come fermato: su tutto aleggiava il ricordo della vita passata. […] Nella bella stagione la nonna trascorreva la maggior parte del tempo sul retro della casa, nell'orto o nel pollaio. Non era strano trovarla lì, con gli stivali verdi da pioggia e vari strati di grembiuli scuri, anche sotto il sole cocente, d'estate, con indosso "la lobbia", un grosso cappello di paglia che indossavano le mondine, un ricordo di gioventù, insomma. Quando penso alla nonna la vedo lì, nell'orto, con la lobbia.
>
> Acciueu, ciucciupetta, iaia, ovapola, chetepossino... Acciueu mi piaceva un sacco. Non ricordo quando, dove, con chi lo guardassi, non ricordo la mia età, ma ricordo che lo aspettavo. Ridevo. Acciueu aveva una sigla inconfondibile che ancora ricordo e che mi fa sorridere a ripensarci. Acciueu,[…]!
>
> […] Qualche radisèta, lo uso, come ancora mia mamma e mia zia quando si mangia qualcosa di semplice e in fretta E lo svedese? Marabou la marca di caramelle che quando ero piccola arrivavano con i parenti;[…] Ule dule dof kinke bone kof, questa conta di suoni senza specifico significato che mia madre usava da bambina e ancora non noi bambini in casa per tirare a sorte...
>
> 'na putela co le braie!' Io e Mariapia con i pantaloncini corti, sotto le magliette alla marinara, per le strade di Denno (Val di Non), saltando per evitare le 'sboazze', cercando di allontanarci dall'odore della 'piscina' del vicino, vergognandoci (o vergognandomi?) profondamente per quell'abbigliamento

[22] Jankowski, 2005.

> cittadino che i 'putei' del paese consideravano scandaloso; io volendomi nascondere / confondere e Mariapia fiera delle sue 'braie' che rivendica e ostenta come segno di modernità, di progresso, di superiorità sociale. La 'braie' vissute da noi due bambine/sorelle in modo così diverso.

Se seguiamo la riflessione di Roland Barthes, il primo movimento della penna è una forma di dissodamento.

> La scrittura, insomma, non è altro che una *screpolatura*. Si tratta di dividere, di solcare, di rendere discontinua una materia piana, foglio, pelle, distesa di argilla, muro[23].

Le scritture inerenti immagini e parole dell'infanzia ritrovate dai partecipanti sembrano rendere maggiormente tenero il terreno della storia personale che inizia a prendere forme.

7. Cosa è per me la scrittura?

Perché si scrive? Perché scrivo? Antonio Tabucchi, si interroga sul ruolo che ha avuto per lui lo scrivere. "*Si scrive perché si ha paura della morte?*", si chiede lo scrittore; si scrive cioè perché si ha paura della fine, e si vuole lasciare qualcosa agli altri o, soltanto, qualche traccia di noi, in un cassetto, perché qualcuno, un giorno per caso, lo trovi? Si scrive dunque perché si ha timore della morte e la scrittura rappresenta per ciascuno di noi un prolungamento, un illusorio prolungamento della nostra esistenza? Oppure, aggiunge, non "*si scrive piuttosto perché si ha paura di vivere?*" e quindi scriviamo perché la scrittura ci offre conforto, ci dà qualche suggerimento anche per variare il percorso della nostra esistenza?

O ancora "*Si scrive perché si ha nostalgia dell'infanzia?*" per cui prevalgono i motivi che riguardano il viaggio a ritroso nel proprio primo tempo di vita, nel quale sono stati fatti i passi iniziali; dove abbiamo imparato ad apprendere che cosa sono le sensazioni e il trasformarsi delle stesse in sentimenti. Oppure ancora: "*Si scrive per rimpianto, perché avremmo voluto fare una certa cosa e non l'abbiamo fatta?",* e, in questo caso, la scrittura è ancora una volta consolatoria, ma nello stesso tempo dolente, dolorosa, perché quando il rimpianto si impadronisce di noi, è inevitabile che il motivo della malinconia, della nostalgia, dello struggimento, riemergano. *"O non si scriverà piuttosto per gioco?"* e qui Tabucchi dedica riflessioni approfondite su questo tema:

> Ma non il puro gioco, come pretendeva l'avanguardia dell'avantieri in Italia e anche altrove, cioè la letteratura intesa come parole crociate che è tanto utile per ammazzare il tempo. Il gioco naturalmente c'entra, ma è un gioco che non ha niente a che vedere con gli scherzi in cui eccellono certi giocolieri. (...) È semmai un gioco che somiglia a quello dei bambini, (quello della scrittura). Di una terribile serietà. Perché quando un bambino gioca, mette tutto in gioco[24].

Si tratti di scrittura letteraria o autobiografica, Tabucchi sembra dire che la scrittura ci rimette in gioco così come il bambino che sa inventare il suo.

Maria Zambrano, sostiene che: «Si scrive per rifarsi della sconfitta subita»[25]. La filosofa sembra sottolineare il motivo della scrittura autobiografica intesa come forma di rinascimento, di possibilità che si apre per offrire un ulteriore significato alle sconfitte.

[23] Barthes, 1999: 37.
[24] Tabucchi, 2013: 17.
[25] Zambrano, 1996: 23-24.38.

Attraversare l'ombra e trasformarla anche grazie al lento lavorìo della penna.

Diversi e molteplici, forse infiniti, sono i motivi che emergono nella condivisione delle scritture e che sembrano costellarsi intorno ad alcuni temi.

C'è il tema teleologico quale ricerca di un senso alla forma della propria vita; il tema della responsabilità e cura della propria esistenza e della vita in quanto relazione; il tema della scrittura come esercizio di vita nelle sue diverse manifestazioni; il tema della scrittura come spazio terapeutico, maieutico e di condivisione; il tema della scrittura come trascendenza, possibilità di immaginare altrimenti. I partecipanti sono stati invitati a riflettere sul senso della scrittura nella propria esistenza attraverso un dialogo con un frammento, tratto dalle riflessioni di scrittori e scrittrici, scelto casualmente da un florilegio proposto dalla docente.

La scrittura è per me….

La scrittura è un lavoro, ma è anche quasi un gioco, perché l'essenziale non è la scrittura, è la visione (Marguerite Yourcenar)

La visione? No, le parole sono l'essenziale della scrittura, sono quel luogo in cui le cose divengono. La visione può seguire, può accompagnare, può aprire nuovi spazi, ma non è l'essenziale. La scrittura è sì un gioco e una gioia. È il momento in cui penso in modo strutturato quello che prima passava rapida nella mente, è il momento in cui depongo e la deposizione dà un senso di gioiosa leggerezza. Qualcosa non è più dentro di me a spingere, muoversi, pesare, pressare, è fuori ma è ancora mio, anzi è ancora più mio. E poi arriva la consapevolezza piena, lo scoprire come e perché si è fatto venire alla luce qualcosa di informe. È l'arrivo alla forma piena, alla trama della mia vita costruita o ricostruita per dare senso e significato, per rivedere il passato alla luce di se stesso e del presente.

Scrivere vuol dire scrivere di sé, in modo più o meno dichiarato…scrivere per me è stato anche il tramite per entrare nelle vite degli altri (Lalla Romano)

Ho amato la scrittura quando ho cominciato a scrivere lettere. Utilizzavo l'autobiografia di un momento per scavare dentro di me, soprattutto in anni di grandi insicurezze, e per richiedere agli altri lo stesso sforzo emotivo. Forse lo scrivere di me, ma non per me, è stato, come dice Lalla Romano, "il tramite per entrare nelle vite degli altri". Le mie lettere non avevano un solo destinatario: c'era quello vero e proprio, c'ero io e c'era un'altra persona che scriveva in mia compagnia, mia cugina, che a sua volta scriveva anche per me. L'iniziazione alla scrittura non è stato dunque, per me, un momento solitario.

Si scrive per guarire se stessi, per sfogarsi, per lavarsi il cuore. Si scrive per dialogare anche con un lettore sconosciuto (Gesualdo Bufalino)

Leggere questa frase e sorridere. Si scrive per guarire se stessi, per sfogarsi, per lavarsi il cuore e per placare lo stomaco aggiungo io. Scrivo da sempre, da quando qualcuno, non ricordo più chi, mi ha regalato il mio primo diario. Scrivo sempre di getto, non penso, non rifletto. Mano e cervello sono legati, danzano insieme sulla tastiera. Quel lettore sconosciuto di cui parla Bufalino per me sono solo io, non la scrittrice, ma la lettrice di quelle righe. Per me scrivere è prendermi una pausa. È quel momento in cui tutto il caos di pensieri che ho in testa si riordina. È zittire l'ansia per un po'. Scrivere è buttare disordine e raccogliere ordine.

Io, però, non scrivo né per raccontare storie, né per rifare il mondo (Michela Marzano)

Hai ragione, il mondo non lo si rifà. Io scrivo per capire, per capire meglio; per mettere ordine, per sistemare; per riuscire a spiegarmi con un po' di

chiarezza. Scrivo per non farfugliare, per non balbettare, visto che a discorsi non mi viene facile la chiarezza. Non so se capita anche a te, ma quando scrivo, soffro. Non è per niente facile scrivere. Copro d'inchiostro le righe del foglio e poi torno indietro; leggo, cancello, aggiusto, rileggo, sistemo; tiro una rigaccia, riparto, non riesco; ci riprovo, mi vergogno… ma tanto chi legge? Scrivere è una sofferenza, è un viaggio impegnativo, fitto di insidie e di fastidiosi pericoli, ma ricco di confortanti luoghi di ristoro e di panorami affascinanti.

Per scrivere ho bisogno di essere sola e avere silenzio *attorno. Ho anche bisogno di tempo, non riesco a fare niente se non ho almeno un paio d'ore di cui posso disporre totalmente* (Rosetta Loy)

Pure io per scrivere ho bisogno di solitudine, tempo a disposizione e silenzio. Perché scrivo? Per non dimenticare, per ritrovare me stessa, per creare un luogo fatto di parole in cui rifugiarmi e assorbire il mondo che mi circonda. Amo scrivere perché amo leggere.

La scrittura è un lavoro, ma è anche quasi un gioco, perché l'essenziale non è la scrittura, è la visione (Marguerite Yourcenar)

Anche per me scrivere è lavoro: correggo in continuazione ciò che altri scrivono, soffro nel vedere la fatica e la difficoltà crescente nello scrivere dei ragazzi, provo sgomento di fonte all'abuso delle parole, alla mortificazione e all'alterazione del loro senso. Scrittura spesso è dovere, fatica, scadenza, risposta obbligata, tempi serrati, obbligo. Scrittura per me è parola scritta da altri, è lettura: non ho mai sentito il bisogno di creare parole mie in senso creativo-narrativo. Avevo un diario ma ho perso presto il piacere, il bisogno di trascrivere la mia vita. Leggiamo tutti per leggerci: ciò che appassiona, ciò che rende meno soli, ciò che ci rende meno stranieri a noi stessi e agli altri è proprio la percezione che ci sia un sentire comune, uno spirito che registra gli eventi e diventa cassa di risonanza di sensazioni collettive. […]. Ha prevalso in me l'agire, il godere della situazione, mi sono lasciata trascinare dal ritmo della mia esistenza e, solo raramente, mi sono fermata a scrivere. La scrittura è sosta e io ho "sostato" poco; ora lo faccio più spesso e mi piace scrivere ai miei figli, regalare loro libri su cui scrivo una dedica. Penso che questo di me potrà rimanere con loro: la parola scritta a mano mantiene intatta, anche nel nostro mondo digitale, la sua magica forza, l'incredibile capacità di custodire frammenti preziosi della persona. Adesso che i miei figli sono grandi e vanno, vanno incontro alla loro vita, mi piace pensare che la mia parola li accompagni; adesso che sono "nutriti" da altri e da altro, mi piace pensare di ricordare loro la radice, l'origine della loro storia. Scrivo per loro, scrivo per me stessa.

8. Scrittura e lettura

[…] Salvare le parole dalla loro esistenza momentanea, transitoria, e condurle nella nostra riconciliazione verso ciò che è durevole, è il compito di chi scrive. […] La verità di ciò che accade nel seno nascosto del tempo è il silenzio delle vite, e che non può essere detto. […] Ma è proprio ciò che non si può dire che bisogna scrivere. […] Il segreto si rivela allo scrittore mentre lo scrive, non quando lo pronuncia[26].

[26] Zambrano, 1996: 27.56

È ciò che non si può dire che bisogna scrivere per allenarci a scavare, ricucire, riguardare e trovare significati ancora sconosciuti. La penna ci aiuta a fare un po' più di chiarezza; a distanziarci dall'evento apparentemente non narrabile. A scioglierlo in frammenti, a ricostruirlo, poi, in una forma nuova. La penna-scrittura ci permette di fare esperienza di quanto Duccio Demetrio chiama bilocazione cognitiva: la possibilità di staccarci, per un momento, dal fatto che ci coinvolge, senza il timore di perderci. La penna non ci allontana da noi, ma ci riporta alla nostra parola. Essa permette di creare una relazione tra me-che–vivo e me–che–scrivo, con l'intenzione di coltivare uno sguardo diverso, forse divergente.

> […] Scrivere è riscatto, salvezza, amicizia vera per le parole […] Poiché lo scrivere scaturisce dal silenzio della mente, non solo ci abituiamo a tacere, impariamo soprattutto a pensare in modi diversi. Siamo educati dalla scrittura alla riservatezza e al pensiero profondo. […] Perché la scrittura, nell'una o nell'altra sua maniera, muta il dolore in un'esperienza maturativa. Rende meno agro assaggiarne il sapore[27].

La scrittura si affianca alla lettura ad alta voce di brani narrativi, frammenti riflessivi, poesie e, con la dovuta lentezza e affidamento graduale, la lettura, da parte dei partecipanti, delle loro scritture. Lettura proposta come esperienza dell'imparare a leggere e ascoltare, ma anche come presa di consapevolezza dell'essere nel tempo. Riguardo al presente, la lettura è esperire l'ascolto, fermarsi e stare nell'attimo nel quale il brano viene alla luce, si mostra nella sua interezza, si chiude. Un processo che insegna a rimanere in presenza. Pierre Hadot, rileggendo la filosofia antica come modo di vivere, considera, nel novero di tali pratiche, anche la lettura come spazio per fermarci, liberarci dalle nostre preoccupazioni, ritornare a noi stessi, lasciare da parte le nostre ricerche della sottigliezza e della originalità, meditare con calma, ruminare, lasciare che i testi ci parlino[28]. Nello spazio-laboratorio le parole ascoltate aiutano a risvegliare parti della storia personale e, al medesimo tempo, permettono di creare un terreno di rispecchiamenti reciproci. Essi stimolano la riflessione intorno al senso e al significato di una narrazione estesa che sollecita il soggetto a collocarsi in un contesto molto più ampio rispetto alla dimensione dell'Io.

9. Autobiografia linguistica: significato, senso ed esito alla Penicina

La parte dedicata alle AA.LL. alla Penicina era limitata a un'attività precisa: colorare la silhouette di un essere umano con i colori che ciascuno attribuisce alle varie lingue che conosce o vorrebbe conoscere inserendole nella zona del corpo disegnato che riteneva più adatto. Emergono subito, da queste indicazioni, i tratti caratteristici delle AA.LL.: il colore ha una connotazione emotiva precisa così come la collocazione all'interno del corpo. Per fare l'esempio più facile, se si colora di rosso la zona del cuore attribuendolo alla propria madrelingua, è facile capire la passione e l'amore per il proprio idioma. Ma non è così semplice cogliere le sfumature personali di tinte e collocazioni e così questa attività diventa un primo passo, uno stimolo forte per scrivere una parte, anche solo accennata, anche solo minimale della propria autobiografia linguistica. La AA.LL. e la silhouette sono una fotografia, non un'identità statica. Certamente molte cose sono stabili,

[27] Demetrio, 2008: 24-25.
[28] Hadot, 2005: 58-68.

ma se si scrivono AA.LL. o si ripete la silhouette, tanti dati rimangono stabili, ma qualcosa cambia, evidenziando che la nostra identità è in continuo divenire.

Le attività guidate da Ludovica Danieli, che hanno preceduto questa, hanno creato una base articolata di riflessione e di scavo interiore e così nascono riflessioni che proponiamo:

> Azzurro e blu sono le lingue che ho dovuto studiare: l'inglese e il francese. Lingue 'artificiali' di studio faticoso. Ecco spiegati i colori freddi. Nell'attesa di farle mie, rimangono per il momento dei meri mezzi di comunicazione. Sono le lingue del contatto, per questo sono nella mano destra, ed essenziali ora per muovermi, per questo nelle gambe.
>
> Azzurro e verde sono il dialetto paterno e materno. Sono nelle ginocchia perché nella mia vita li ho sempre tenuti lontano a ginocchiate, cioè con l'uso della forza e della coercizione. Non ne dovevo essere contaminata, secondo i miei genitori. Invece sono sempre stata molto coinvolta da tutto ciò che mi circondava, soprattutto dalle espressioni linguistiche. Per la mia famiglia il dialetto corrispondeva a un basso livello sociale e a una scarsa educazione.

Oppure emerge lo spagnolo con il giallo, perché solare appare la sua nazione mentre nella pancia si situano lingue amate in modo viscerale. E le spalle ogni tanto portano il peso di lingue o dialetti che stanno scomparendo e dei quali ci si fa carico per non recidere legami con il passato e con i propri parenti anziani.

Autobiografia e autobiografia linguistica dimostrano tutta la potenza del loro intreccio. Le parole dell'infanzia riemergono e sono solida realtà di costruzione, momento di auto-consapevolezza. La possibilità di vedere se stessi come stranieri è un esercizio di decentramento fondamentale per un docente. E sono anche la dimostrazione che è inevitabile e insieme impossibile essere multilingue perché le parole di due lingue diverse non possono avere lo stesso potere evocativo. Nessuno l'ha espresso meglio di Elvira Mujcic. Nel libro *La lingua di Ana*[29], la scrittrice di origine bosniaca dice che, se 'povertà' è solo un insieme di lettere, 'sãrac' aveva «il sapore delle focacce insipide, la vergogna delle scarpe vecchie».

Un'ultima annotazione: l'autobiografia è una dimostrazione forte che la didattica a distanza può solo tamponare, essere emergenziale, ma non può sostituire la presenza fisica delle persone. In questa attività, la presenza è fondamentale, lo scambio, la lettura, l'ascolto e l'emozione diretta non possono 'bucare lo schermo'. L'autobiografia linguistica è stata talmente emozionante che due persone hanno pianto alla Penicina. Si toccano punti molto sensibili, si arriva a richiamare una profondità che merita attenzione. Anche e soprattutto quando poi si lavorerà con bambini e ragazzi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arendt H. (2017), *Vita activa*, Bompiani, Milano.

Barthes R. (1999), *Variazioni sulla scrittura seguite da Il piacere del testo*, a cura di Carlo Ossola, Einaudi, Torino.

Cavarero A. (2001), *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, Feltrinelli, Milano.

Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.

Demetrio D. (2008), *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello

[29] Mujcic, 2012.

Cortina, Milano.
Foucault M. (2003), *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano.
Gargani A. G. (2010), "Il testo del tempo", in Id, *La seconda nascita*, Moretti & Vitali, Bergamo.
Hadot P. (2005), *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino.
Halbwachs M. (2001), *La memoria collettiva*, Unicopli, Milano, 2001
Hillesum E. (2015), *Diario 1941-1942*, Adelphi, Milano.
Jankowski E. (2005), "Lingua del cuore-cuore della lingua. La dimensione della lingua nell'apprendimento della lingua italiana", in *Diotima*, 4, 2005: http://www.diotimafilosofe.it/larivista/lingua-del-cuore-cuore-della-lingua/.
Jedlowski P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità*, FrancoAngeli, Milano.
Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano.
Jedlowski P, Rampazi M. (1991), *Il senso del passato. Per una sociologia della memoria*, FrancoAngeli, Milano.
M. Zambrano M. (1996), *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano.
Melucci A. (1982), *L'invenzione del presente. Movimenti, identità bisogni individuali*, il Mulino, Bologna.
Mujcic E. (2012), *La lingua di Ana*, Infinito edizioni, Modena.
Rodari G. (1997), *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie,* Einaudi, Torino.
Sant'Agostino (1984), *Le confessioni*, Mondadori, Milano.
Tabucchi A. (2013), "L'elogio alla letteratura", in Id., *Di tutto resta un poco – Letteratura e cinema*, a cura di Anna Dolfi, Feltrinelli, Milano, pp. 17.
Turri E. (2015), *Diario di un geografo*, Cierre Edizioni, Trento.
Youcernar M. (1988), *Memorie di Adriano*, Einaudi, Torino.

FRAMMENTI DELLA MIA STORIA LINGUISTICA

Silvana Borutti[1]

Ho partecipato con grande convinzione a progetti dedicati all'autobiografia linguistica considerata sia come esperienza di apprendimento, sia come esperienza esistenziale di autocomprensione e costruzione di sé (Anfosso, Polimeni, Salvadori, 2016)[2]. Sono infatti convinta che lo scambio linguistico e in generale simbolico entro i vari contesti familiari e sociali, a contatto con gli altri e con le lingue degli altri, sia fondamentale per l'apprendimento e la costruzione dell'identità (Perregaux, 2002)[3].

Questo progetto si propone ora di riflettere sul rapporto tra la storia linguistica degli insegnanti e la loro formazione e identità di docenti. In questo contesto, sono stata sollecitata ad andare a scovare delle emergenze della mia storia intellettuale e sentimentale di apprendimento e acquisizione linguistica in contesti familiari, scolastici e sociali in senso lato – delle emergenze della mia storia con le parole che fossero significative in rapporto alla formazione e maturazione della mia postura linguistica e del mio stile come docente. Sollecitazione di enorme interesse, a cui ho cercato qui di rispondere per emergenze, appunto, e per frammenti. Lavorando con la memoria per schegge e frammenti, mi sono resa conto che questi frammenti diventano significativi se portano con sé i legami tra tempo della memoria e tempo del progetto di sé, tra gli spazi simbolici e linguistici abitati e gli spazi progettati e pensati.

1. LE MIE ORIGINI

Io vengo dalla parola avara, dal silenzio, dal sottinteso, dal non detto; vengo da un ambiente avaro di espressività, e che tuttavia, lo voglio sottolineare, si è rivelato per me libertà della costruzione identitaria e spinta all'auto-formazione. Vengo da una famiglia di agricoltori: tutti lavoravano nei campi, nonni, papà e mamma. In casa, una tipica grande cascina lombarda, si parlava pochissimo; e niente smancerie tra adulti e bambini. Fu perciò uno choc a 18 anni scoprire, e scoprirlo così in ritardo, che brillante chiacchierone fosse fuori dall'ambiente familiare il mio taciturno papà, che a tavola si trincerava dietro il *Corriere della sera*.

Gli adulti parlavano il dialetto vogherese, un lombardo con influssi piacentini e con francesismi, credo di origine piemontese (come l'*armuar*, 'armadio', la *ba-sgiour*, 'lampada', la *petinoeus*, 'toilette'). Le mie sorelle ed io parlavamo in italiano, e gli adulti, per decisione educativa forse spontanea, non riflessa, si sforzavano di parlarci in italiano. Io non parlavo

[1] Università degli Studi di Pavia.

[2] Nel mio contributo in Anfossi, Polimeni, Salvadori (2016), prendo in esame il carattere linguistico dell'autobiografia del plurilingue Nabokov (Borutti, 2016).

[3] «È un fatto: anche nella sfera personale ogni volta che si propongono questioni su inciampi e incomprensioni linguistiche, su come davvero siamo riusciti a conoscere una certa parola, a entrare in una lingua e a farla nostra, emergono e si impongono altri problemi che investono strati profondi della nostra individualità, i rapporti con gli altri, le nostre memorie e speranze, la percezione della nostra identità» (De Mauro, 2006: 145).

il dialetto, ma lo capivo molto bene e me lo ricordo ancora molto bene; ero dunque, in un senso non tecnico, bilingue, con una competenza passiva della seconda lingua.

Era davvero competenza passiva? mi ha chiesto un amico. Questa domanda mi ha fatto pensare all'uso endofasico del dialetto: è vero, mi capitava, e mi capita ancora, di reagire mentalmente con un'espressione dialettale a situazioni, soprattutto a situazioni sgradevoli. Mi è capitato di dire tra me e me a un seccatore quello che diceva mio padre: *Va' in sü la beata*, va' a farti benedire.

I miei sentimenti nei confronti di quella seconda lingua si sono trasformati nel tempo: a partire dall'adolescenza, ho cominciato a provare fastidio per la bruttezza dei suoni; ho sviluppato la paura di essere contaminata nella pronuncia, cosa del resto inevitabile, e ho cominciato a cercare di correggermi. Da adulta, ho compreso pienamente la ricchezza e la forte espressività del dialetto; da anziana come sono ora, comincio a sentire nel dialetto vogherese il *sentimento di casa*, soprattutto se parlato da donne nel cui volto ampio è inscritta la sapienza contadina del mondo: le *arzadure* della bassa padana, le "reggitrici" – come era la mia nonna paterna[4]. E mi domando se il dialetto non sia stato per me una seconda lingua materna.

La lingua della comunicazione familiare, anche quando parlavamo in italiano con gli adulti, era piena di forme grammaticali e lessicali di origine dialettale: c'erano trasposizioni dal dialetto (le stanze della soffitta erano definite con il locativo "sopra in alto"; portare con sé era "portare dietro"), c'erano appellativi canonici (per mio padre ero *cula là*, 'quella là', la figlia un po' strana). Molte espressioni mi rimangono in mente, e colorano ancora determinate situazioni; curiosamente ricordo soprattutto modi di dire di mia madre: diceva, di madri che picchiano i figli, "*Carcà l'amur in ti oss*", schiacciare l'amore nelle ossa; diceva, di qualcosa di scarsa qualità, "*dl'ultma schisa*", dell'ultima spremitura; ancora, diceva di una donna incinta "*la ga da fa batzà*", deve far battezzare.

Il mio rapporto con la lingua è sempre stato molto difficile e preoccupato: ero preoccupata sostanzialmente di non essere all'altezza della parola a voce alta, della parola pubblica; mentre, come spiegherò dopo, ho sempre trovato agio nella parola scritta. In realtà, non mi è mai piaciuto parlare, sia con i miei, sia con gli estranei; e lasciavo volentieri alla mia sorella maggiore il compito di fare da porta-parola. Fino al liceo, ero preoccupata perché non disponevo di strumenti per arricchire il vocabolario; e le occasioni di lettura erano scarse. Da bambina, in casa c'erano i giornali della mamma e del papà: per la mamma, ricordo *Vita femminile*, un giornaletto di racconti, e l'allora dignitoso *Novella*; il *Corriere della sera* del papà e a volte *Oggi*, anche questo un giornale allora dignitoso; noi bambine ricevevamo per posta *Il Corriere dei piccoli*, *Topolino*, *Selezione dal Readers Digest* (non ricordo se sapessi cosa significava leggere delle "selezioni", e non dei testi integrali). Nell'infanzia, a Natale c'erano i libri per ragazzi della collana Salani, con le illustrazioni di Grazia Nidasio; poi all'epoca delle scuole medie ci furono *Piccole Donne*, *Il birichino di papà*, molti Salgari, e Kipling. Ricordo che leggere per me era soprattutto la scoperta di nuove parole, come se mi rendessi conto della mia povertà lessicale: in un tema delle elementari infilai con soddisfazione un "euforia", trovato in *Vita femminile*. Amavo molto leggere, ma non avevo autonomia né nessuno che mi orientasse nei percorsi di lettura. In mancanza d'altro, rileggevo e rileggevo.

[4] Nella sua autodiacronia, Nencioni (1983: § 8) scrive: «Perché la lingua materna è, prima che la lingua della mamma, la lingua delle madri antiche e antichissime e tramanda i rottami (direbbe Vico) della loro intuizione del mondo».

2. Scritto e orale

L'attenzione per la lingua comincia dunque per me con l'attenzione per la parola scritta. Ho sempre sentito di più nello scritto che non nell'orale il ritmo della frase e il convenire tra suono e senso.

Fino al liceo, ho avuto grandi incertezze lessicali. Ricordo un'interrogazione in filosofia in prima liceo in cui mi vergognai profondamente di aver detto "fiorenza", anziché "fioritura"[5]. Non avevo invece incertezze sintattiche: avevo il senso del ritmo e un sentimento della lingua legato anche al canto, legato forse a mia madre, donna forte e dolcissima, che cantava quando era sola con noi bambine:

> Son fili d'oro i tuoi capelli biondi e la boccuccia odora;
> gli occhi tuoi belli sono neri e fondi e non mi guardi ancora
> [….]
> arde il mio cuore ma pura è la fiamma, amo lei sola, la casa e la mamma!
>
> Signorinella pallida dolce dirimpettaia del quinto piano,
> non v'è una notte che non sogni Napoli,
> e son vent'anni che ne son lontano…
>
> Vieni, c'è una strada nel bosco,
> il suo nome conosco,
> vuoi conoscerlo tu;
> vieni, è la strada del cuore,
> dove nasce l'amore…
>
> C'è una chiesetta amor,
> nascosta in mezzo ai fior,
> dove m'hai dato un bacio a primavera,
> ricordi quella sera ancor…

Da piccola, sentivo la povertà e anche il ridicolo delle parole delle canzoni, e mi piaceva per contrasto fare la buffona cantando con accenti drammatici: «Vipera, vipera, sul braccio di colei, ch'oggi distrugge tutti i sogni miei». Questo forse mi ha vaccinato contro retorica e smancerie, e mi ha fatto amare la sobrietà della parola e della scrittura.

Dunque, ho maturato il sentimento della lingua in un contesto quasi bilingue e misto parola-musica popolare. Contesto certo linguisticamente povero, ma che mi ha consentito di sviluppare un grande interesse per le altre lingue. Ho avuto una vera passione per la prima lingua straniera, il francese, che ho appreso da un'ottima insegnante a scuola, e una grande soddisfazione per l'apprendimento dei suoni del francese, che mi riuscivano molto bene; tanto che i soli due anni del ginnasio (dopo i due anni delle scuole medie) mi hanno consentito di fare lezione in francese a Losanna a partire dal 1990, senza altri approfondimenti se non la pratica diretta.

E ho avuto grande interesse e facilità per la traduzione dal latino e dal greco. Al liceo, mi dedicavo ai compiti in classe come se dovessi risolvere un giallo: mi pareva di comprendere meglio le frasi se le consideravo olisticamente, come un puzzle, per arrivare a ricomporne la coerenza in un'altra lingua.

Allora la traduzione era un esercizio puramente intellettuale, che corrispondeva forse già al mio interesse per gli aspetti concettuali, più che empirici, delle esperienze (da cui la mia scelta di studiare filosofia). Mi mancava però la consapevolezza della ricchezza sociale

[5] Parlando di competenze lessicali non banali, Serianni (2019: 92) si riferisce proprio al campo semantico del fiorire: con quella parola storpiata, sono dunque caduta con onore!

e culturale dell'altra lingua. Va detto anche che il modo in cui erano insegnate le lingue straniere nelle scuole secondarie di allora non si discostava molto dall'insegnamento delle lingue morte; né io ho avuto modo, fino all'Università, di imparare lingue straniere sul posto. Ma l'interesse per le differenze e per la confrontabilità e inconfrontabilità delle lingue mi è rimasto, e dal 1988 ho cominciato a fare corsi universitari sulla traduzione, e sul significato filosofico e concettuale dello stare tra due lingue.

Se dovessi dire a cosa si è saldato il mio sentimento della lingua, direi alla magia del ritmo e alla creatività semantica del suono. Niente di strano che abbia scritto piccoli componimenti poetici al liceo (impressionata dalle liriche greche e latine) e ancora all'università, e anche un po' oltre; poesie dal breve respiro di un haiku; la più vecchia che ho conservato è intitolata *Sopra un epigramma di Leonida*[6].

Al liceo crebbero le occasioni di lettura, spesso legate a eventi o a casi letterari. Cito in ordine sparso *Vita di Galileo* di Brecht (avevo visto al Piccolo lo spettacolo di Strehler), *Il giardino dei Finzi Contini*, *Il giovane Holden*, molti Calvino; e l'*Antologia di Spoon River*, a proposito di casi letterari. La grande letteratura l'ho incontrata solo in Università, e ho cominciato percorsi autonomi di lettura, da Mann a Proust a Flaubert a Musil ai russi ecc.

3. In Università

In Università, si è definito e consolidato il mio interesse per i testi e per gli aspetti strutturali che li definiscono come insiemi organici e coerenti. Venivo da un buon liceo, ma in cui avevo letto manuali di filosofia e letteratura scritti in una prospettiva storicista che ora riconosco davvero povera. Al secondo anno di Università incontrai l'insegnamento di Fulvio Papi, che smontò il *Trattato sulla natura umana* di Hume nella sua struttura concettuale, e ce lo lesse confrontando la traduzione italiana con l'originale. Nella mia biblioteca c'è l'edizione oxoniense del *Treatise*, e, chissà perché, anche la traduzione francese.

Quell'anno seguii anche le lezioni di letteratura italiana di Domenico De Robertis, filologo e critico, che ci lesse la *Vita Nova* di Dante mettendoci sulla traccia di quelle che chiamava "spie testuali". L'armamentario concettuale strutturalista colpiva molto la mia mente astratta. Così come mi colpì nel 1967 il corso di Filosofia Morale di Papi, che riportava da Londra il nuovo stile analitico di analisi del linguaggio. Il corso era di metaetica, era dedicato cioè all'analisi degli enunciati del linguaggio morale, e in particolare alla distinzione di Richard Hare tra la componente descrittiva e la componente prescrittiva degli enunciati morali. Mi laureai proprio su questi temi di analisi del linguaggio morale.

Cominciai a insegnare alla fine degli anni Sessanta, anni in cui filosofia e linguistica si avvicinarono molto. In filosofia si discutevano temi di linguistica e di pragmatica: la lingua come codice e come sistema di segni; il concetto di atto linguistico, per cui gli enunciati possono essere analizzati non soltanto in base alla veridicità, ma anche in base agli atti che compiono e agli effetti che producono nel mondo; i giochi linguistici di Wittgenstein, cioè gli usi che abbiamo appreso parlando in situazioni intersoggettive (come ad esempio raccontare una storia, dare un ordine, recitare in teatro, fare una battuta, ecc.).

Venivo dunque da una storia di formazione scolastica e di acquisizioni culturali e simboliche in cui prevaleva l'interesse per i testi scritti, e una certa propensione a modellare l'orale, il mio orale, sullo scritto; ma, nello stesso tempo, dai miei studi ricavavo

[6] Sono quattro versi gnomico-sentenziosi del periodo del liceo: «Non c'è da affannarsi a correre dietro//a chi va di una in altra terra://qui vicino c'è qualcuno che ti tende//pane di farina ordinaria//e vino dell'ultima vendemmia».

la consapevolezza dell'importanza della varietà delle fonti linguistiche e culturali per l'identità di docente che andavo costruendomi.

L'incontro universitario con gli strumenti per lo studio scientifico dei testi e del linguaggio è stato, a questo punto della mia formazione di insegnante, fondamentale. Significava per me acquisire una coscienza riflessa di cosa si può fare con la lingua, non solo, ma anche la consapevolezza dell'importanza della riflessione sull'uso comunicativo della lingua nell'insegnamento.

4. Le mie quasi-regole per fare lezione

All'inizio della mia carriera di docente, ho riflettuto su come fare lezione in due contesti diversi: l'insegnamento per tre anni delle materie letterarie nella scuola media, e i primi seminari universitari. Alle medie, insegnai un anno in una cosiddetta "classe differenziale" in Lomellina. Di differenziale c'era la provenienza di alcuni alunni da famiglia di braccianti analfabeti, alunni poco abituati alla socializzazione. Era il 1969: ignorai l'infelice denominazione e tutti se la cavarono bene.

Intanto, dal contesto di riflessione sul linguaggio in cui ero immersa, cominciavo a ricavare idee su come fare lezione, idee che perfezionai con i corsi in Università a partire dal 1975. Ecco le mie *due quasi-regole* o idee base sul fare lezione: in primo luogo, l'idea che ogni lezione debba avere un *corpo compiuto*, e debba appartenere a un più vasto *percorso compiuto*; in secondo luogo, che l'uditorio debba avere *accesso diretto ai testi* su cui si lavora.

All'inizio ho un po' esagerato nel puntare alto: ricordo che nel mio terzo anno di insegnamento alle scuole medie, avendo incontrato a Varzi (PV) degli alunni di qualità e desiderosi di apprendere, ho distribuito i testi e letto con gli studenti liriche del *Dolce stil novo*, da Guinizzelli a Dante, per dare loro l'idea di una poetica unitaria. Mi è rimasta comunque l'idea che le lezioni devono essere preparate, non solo per rispetto di sé e degli allievi, ma anche perché vanno letteralmente composte in modo compiuto.

Per la prima regola della compiutezza, il mio riferimento sono stati temi di Aristotele e Wittgenstein.

Nella *Poetica* (1450 b -1451 a), Aristotele dice che il racconto tragico (*mythos*) deve avere un corpo perfetto, cioè compiuto, in modo che le parti dipendano tutte dalla relazione con l'insieme e che il tutto sia tale da avere un principio, uno svolgimento e una fine:

> […] è necessario che il racconto, poiché è imitazione di un'azione, lo sia di un'unica e insieme intera, e che le parti dei fatti siano così connesse che, trasposta e sottratta una parte, l'intero [*to olon*] ne risulti mutato e alterato, perché quel che, aggiunto o non aggiunto, non produce nulla di evidente, non è parte dell'intero. (*Poetica*, 8, 1451 a 30-35)
> Intero è poi ciò che ha un principio, un mezzo e una fine. (7, 1450 b 25)

Da parte sua, Wittgenstein dice che la filosofia si può solo comporre: *dichten*. Scrive in un passo dei *Pensieri diversi*:

> Credo di poter riassumere la mia posizione nei confronti della filosofia dicendo che la filosofia si dovrebbe propriamente solo *comporre* [*dichten*]. (Wittgenstein, 1980: 54)

Wittgenstein usa il verbo *dichten*[7], dire poetico, perché pensa a un gesto compositivo che faccia vedere l'insieme, ordinandolo e organizzandolo in un modo coerente. Nella composizione c'è un corpo compiuto, in cui nulla è un dettaglio isolato (Valéry, 1960: 152).

Dai temi dei due filosofi ho ricavato il punto che per me è centrale nella pratica dell'insegnamento: le lezioni vanno preparate come una *composizione*, in modo che gli allievi possano percepire di essere immersi in un ambiente di pensiero. Inoltre, ho verificato nell'esperienza che la coerenza e lo sviluppo dell'argomentazione sono tanto più percepibili se preparano l'arrivo di una nozione interessante, se cioè portano verso un punto cruciale, quello che Barthes (1980: 10) chiama (per la fotografia) *punctum*: una specie di concetto-trafittura intorno a cui si riorganizzi tutto il testo, e che colpisca l'intelligenza dell'uditorio. In questo senso la lezione è da comporre!

La seconda quasi-regola è la *lettura diretta dei testi*. Che si impari soprattutto dalla lettura diretta dei testi e dalla loro lingua l'ho sperimentato da studente, e l'ho messo in pratica da docente, sollecitata in particolare da un problema che si è posto con l'Università di massa e il sistema del 3+2, quando è diventato importante dare agli studenti una preparazione di base, cioè delle istituzioni, e quindi anche delle istituzioni di filosofia. Il problema è che per filosofia, e in particolare per filosofia teoretica, non si dà un canone, cioè una metodologia e un ambito definito di concetti e problemi che siano condivisi dalla comunità degli studiosi. All'inizio del Duemila, ho dovuto cercare una soluzione al problema delle istituzioni di filosofia, e l'ho cercata tenendo a mente i miei due principi-guida: il lavoro diretto sulla lingua degli autori, e la cura compositiva delle lezioni.

Le quasi-regole hanno funzionato bene. L'esercizio filosofico che propongo da allora alle matricole è la lettura diretta di testi della tradizione filosofica moderna, da Cartesio a Husserl. Lettura diretta, dunque, ma con un accorgimento compositivo: questo esercizio acquista un significato più comunicabile e più formativo per gli allievi se è realizzato entro un progetto complessivo unitario. Ho quindi legato le letture dei testi sulla base di un significato teoretico che si conserva nelle diverse dottrine filosofiche, che ho identificato con l'atteggiamento tipicamente autoriflessivo. Il tema che lega le letture è la disposizione delle filosofie a interrogarsi sulla propria natura, sui propri compiti e sul proprio metodo di indagine – atteggiamento che ha rivestito la forma dello *thaumazein*, meraviglia e dell'*epochè*, sospensione del giudizio, nei filosofi antichi, e del *dubbio* nei filosofi moderni. È questo il modello che continuo a seguire nelle lezioni che accolgono le matricole. Ed è un modello che ha un rapporto stretto con la mia storia linguistica, legata ai testi, allo scritto e alla composizione coerente dei testi.

Chiudo con un ultimo frammento della mia storia linguistica. Dopo la pensione, nel 2017 ho scritto un libretto che è testimonianza dei miei problemi con la parola orale e pubblica: ho scritto un'autobiografia del parlare in pubblico (Borutti, 2018). Nella mia esperienza professionale, ho affrontato diversi riti della parola pubblica; e non essendo naturalmente un'oratrice brillante, ho dovuto cercare di diventare un'oratrice decente. In particolare come Assessore alla Cultura e Direttore di Dipartimento universitario ho dovuto "portare dei saluti", rivolgermi cioè ai pubblici più diversi, per dire la prima parola che introducesse il pubblico agli eventi che stavano per aver luogo. Una parola di accoglienza, quindi. Nel libretto, ho trasformato questa vicenda linguistica biografica che ho qui raccontato, l'insicurezza nella parola orale, nella ricerca di qualche regolarità e qualche auspicabile comportamento regolato nella parola pubblica degli oratori: dalla brevità, alla pertinenza, alla leggerezza, al rispetto e alle buone maniere.

[7] Dal lat. *dictare*, dettare, significato che si specifica in "comporre" nel latino tardo; diventa *tihten* nel MidHG (Grimm, J. and Grimm W. [1854-1961], 1971).

Regole proponibili anche per le lezioni. Scrivere questo libretto è stato per me una risposta al bisogno di autobiografia linguistica; a pensarci ora, probabilmente non avrei avuto l'idea di scriverlo se Eleonora Salvadori non mi avesse coinvolto fin dal 2014 in progetti di questo tipo.

Mi pare che le mie esperienze rivelino in modo esemplare l'importanza e insieme l'efficacia di una ricostruzione della propria autobiografia linguistica. Importanza e efficacia per coloro che hanno la responsabilità di una missione educativa, e che possono così farsi un'immagine della lingua meno "accademica" e più affettiva, che li renda consapevoli di quello che si gioca attraverso l'uso (in ogni senso) delle parole. Importanza e efficacia per la formazione degli allievi, che possono così entrare in contatto con docenti capaci di variare e arricchire consapevolmente la propria lingua, e capaci di far riflettere criticamente gli studenti sulle proprie competenze linguistiche e sul legame vivo che le lingue intrattengono con differenti orizzonti simbolici e culturali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.

Aristotele, *Poetica* (1987), introduzione, traduzione e note di D. Lanza, Rizzoli, Milano.

Barthes R. (1980), *La camera chiara* (1980), trad. di R. Guidieri, Einaudi, Torino.

Borutti S. (2016), "La lingua della memoria: *Parla, ricordo* di Vladimir Nabokov", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 19-28.

Borutti S. (2018), *Mi è gradita l'occasione. Autobiografia del parlare in pubblico*, Ibis, Como-Pavia.

De Mauro T. (2006), *Parole di giorni lontani*, il Mulino, Bologna.

Grimm, J., Grimm W. ([1854-1961] 1971), *Deutsches Wörterbuch*, 16 Bde, in 32 Teilbänden, Leipzig. http://woerterbuchnetz.de/DWB/.

Nencioni G. (1983), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25: https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/autodiacronia-linguistica-un-caso-personale/12).

Perregaux C. (2002), "(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues", in *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 76, pp. 81-94.

Serianni L. (2019), *Il sentimento della lingua. Conversazione con Giuseppe Antonelli*, il Mulino, Bologna.

Valéry P. (1960), "Léonard et les philosophes", *Variété III*, in *Oeuvres*, vol. I, Gallimard, Paris.

Wittgenstein L. (1980), *Pensieri diversi* (1977), trad. a cura di M. Ranchetti, Adelphi, Milano.

"PAROLE DI GIORNI LONTANI". PER LEGGERE LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE DI TULLIO DE MAURO

Con un'Appendice
VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT
Nel ricordo di un incontro indimenticabile

Duccio Demetrio[1]

> *La parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente[…]per questo il giusto uso del linguaggio è per me quello che permette di avvicinarsi alle cose con rispetto, con discrezione e attenzione e cautela, col rispetto che le cose comunicano anche senza parole.*
>
> Italo Calvino

> *… Non avevo mai dato corso all'idea, che pure intravedevo, di scrivere qualche nota di autobiografia linguistica finché un anno fa ….*
>
> Tullio De Mauro

PREMESSA

Non tutti i lettori e studiosi di Tullio De Mauro sanno che nella sua vastissima produzione scientifica, storiografica, saggistica, giornalistica, figurano anche due *autobiografie tematiche* di notevole importanza. Sia per una conoscenza più approfondita e inedita della sua figura di intellettuale e di persona, sia per le sollecitazioni che offrono a ricercatori, insegnanti, estimatori.

Ma prima di proporle ai lettori come altrettanti magistrali esempi di questo genere prima di tutto *narrativo* (quindi spontaneo e senza aspirazioni che non siano un antidoto alla solitudine, al male di vivere, al bisogno di gridare ora la felicità, ora il dolore estremo) oltre che letterario, intendo soffermarmi sul concetto di autobiografia nelle sue declinazioni e varietà. Seppur consapevole di riproporre questioni note agli specialisti, ritengo che qualche puntualizzazione possa aiutarci a introdurre le riflessioni che seguiranno.

Sono perciò da ritenersi *tematiche*, per convenzione ormai accolta dagli studi sull'autobiografismo, le scritture (quale ne sia il livello di accettabilità formale)[2] che autrici e autori – non necessariamente appunto mossi da vocazioni e aspirazioni letterarie, né professionisti della scrittura – dedicano alla rilettura retrospettiva della propria vita non sempre, per altro, con l'ambizione di rivisitarla nella sua complessità. Ma con l'intento di "isolare" in essa, sovente già pregiudizialmente, i momenti particolari (esperienze apicali,

[1] Università degli studi di Milano Bicocca; Libera Università dell'autobiografia di Anghiari.

[2] Come soprattutto vanno mostrandoci gli Archivi storici e di cultura popolari nazionali e internazionali dedicati agli studi e alla conservazione delle scritture diaristiche, epistolari, autobiografiche. Per l'Italia, soprattutto va consultato l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano fondato da Saverio Tutino, che a tutt' oggi custodisce circa 8.000 testimonianze.

incontri, apprendimenti, traumi, passaggi critici) rivelatisi, retrospettivamente o in seguito, di grande importanza per la conoscenza di sé e per la rilettura della propria storia umana e di formazione. Tanto più, se tali da aver spinto i narratori a decidere di intraprendere la via autobiografica con l'intento di affidare ad altri una testimonianza circoscritta della propria storia. Laddove è bene precisare, a scanso di ogni equivoco, che con questo termine per coerenza etimologica è da intendersi per autobiografia *soltanto* quanto viene raccontato di se stessi per iscritto e non affidato alla oralità. Proprio Tullio De Mauro, si dirà alla fine in Appendice, ebbe il merito di rilanciare negli anni '70 il detto latino *Verba volant, scripta manent* con felice e necessaria enfasi.

Le autobiografie tematiche inoltre tendono a evidenziare le attenzioni dell'io narrante su quelle fasi o periodi di vita che hanno visto apparire i primi indizi, le genesi e le genealogie, di talune costanti, tendenze, passioni. Da qui, la propensione a privilegiare la ricostruzione memorialistica dei ricordi di infanzia, che il filosofo Gaston Bachelard definiva "radicali" [3]e che durante il proseguo della scrittura non tardano a rivelarsi i *leitmotiv* preponderanti di una storia. Ovvero le costanti esistenziali rimuovendo le quali dalla memoria, evitando di scriverne per ragioni note soltanto agli autori, ci troveremmo in grande difficoltà a raccontare – almeno a noi stessi – chi siamo, chi potevamo essere e siamo diventati. Sempre che una migliore, consapevole "esperienza di sé", come è tradizione dell'autobiografismo "pensoso" che ritroviamo nelle opere di Ovidio, Agostino d'Ippona, de Montaigne, Rousseau, Goethe, Leopardi, *et cetera*, sia questo lo scopo della scrittura autobiografica perseguita soprattutto come occasione introspettiva, meditativa e critica. Come un mezzo insostituibile di autoformazione nel corso della vita, quando la scrittura si fa necessità vitale e il ricorso ad essa si rende una risorsa per la mente tra le più durevoli.

1. Radici e genealogie di un desiderio

Tullio De Mauro volle sperimentare su di sé che cosa *in corpore vili* significasse scrivere la propria vicenda umana: ma *tematizzandola* e delimitandone i confini prendendo perciò in considerazione *soltanto* le prime due decadi di vita e facendo occasione di autoanalisi *soltanto* le "memorie linguistiche". In particolare, avvertirà subito il lettore, che enucleerà quelle che riguarderanno «l' ingresso di un bambino (e poi di un preadolescente, nel II volume) nel mondo della lingua». La ricerca pertanto della *questione tematica* personale (ricordate Agostino d'Ippona? *Io debbo farmi problema di me stesso*), in pieno esercizio soggettuale, inevitabilmente sorvegliato entro certi limiti, verrà difatti comunque ad intrecciarsi ad altri temi concomitanti e necessari. Affinché la collezione di storie prescelta – come diremo – potesse spiccare come il filo conduttore saliente del suo raccontarsi inanellatore di episodi indimenticati. Come egli spiegherà nelle pagine introduttive, si trattò di dar corso ad un *progetto*, ma la parola è forse inadeguata, troppo tecnica, per esprimere l'originaria motivazione dell'Autore, a mio modo di vedere pudicamente celata, volta a realizzare un desiderio non oltre rinviabile. Il quale potesse intrecciare la sua avventura scientifica di studioso del linguaggio con quella umanamente vissuta. Tra una miriade di altre sollecitazioni, in ogni caso intraducibili qualora venissero private del debito costante dovuto alle manifestazioni della lingua e di altri linguaggi. L'appuntamento con le rimembranze connesse all'iniziale incedere tra le parole e i loro significati, durante il viaggio fino alla padronanza delle competenze basilari ed oltre dell' italiano, ci è dato leggere ancora nella premessa del primo volume, fu a lungo ben ponderato e procrastinato

[3] Bachelard, 2006: 32.

e lo si dichiara. La lettura della citazione in nota è a tal proposito illuminante.[4] Si attuò quindi in due momenti temporalmente separati, ma sequenziali rispetto a un'opera che si configura in due tomi come una esemplare *storia di formazione* e non soltanto all'uso della parola, al tirocinio della lettura e della scrittura.

La prima pubblicazione apparve soltanto nel 2006 (ma non dopo tre anni di lavoro, vedremo verso le conclusioni), con il titolo *Parole di giorni lontani*. Mentre, la seconda, vide le stampe nel 2012, quando i ricordi di nuovi eventi accaduti durante e dopo la guerra alla famiglia De Mauro vennero dedicati alle *Parole di giorni un po' meno lontani*. Ma l'ispirazione originaria, cui l'Autore fa cenno ancora nella premessa del primo scritto, va posta in relazione alle sollecitazioni raccolte agli inizi degli anni '80. Quando di quel desiderio autobiografico, in seguito fattosi pressante, non si fa menzione. Grazie ad alcune indagini esplorative sui ricordi d'infanzia dei suoi studenti iscritti ai corsi di filosofia del linguaggio alla Sapienza. Però De Mauro, rievocando quella vicenda didattica, sembra già adombrare una certa qual curiosità rispetto alla possibilità di applicare alle proprie memorie alcune delle domande rivolte agli studenti. La scrittura di sé è contagiosa. Il cui filo conduttore aveva previsto la raccolta (poi felicemente realizzata) di oltre un centinaio di testimonianze biografiche inerenti la comprensione o, viceversa, i problemi di incomprensione linguistica nei primi anni di vita. Furono dunque tali ricerche, e qualche lettura autobiografica di studiosi, scrittori, amici noti, Alberto Asor Rosa soprattutto tra questi, che già si erano risolti a scrivere di sé, ad indurre il professore a ripercorre gli stessi passi dei suoi allievi e a prefigurare l'applicazione a se stesso – ma in ben altra modalità e meticolosità narrativa – degli stessi obiettivi identificati per la rilevazione degli episodi biografici. Anche per lui una simile decisione non poteva che conoscere rinvii, tentennamenti, dubbi. Non escluderei anche a causa del pregiudizio secondo il quale ogni autobiografo peccherebbe di narcisismo a volte persino egolatrico. Timore che spesso trattiene certuni e prudenti dal prendere la penna tra le dita per esporsi al giudizio altrui; mentre altri coinvolge in un delirio autoreferenziale.

Quando *Le parole*…(del volume. I) iniziarono ad essere sottratte alle lontananze degli anni '30 e '40, nelle quali per molto tempo erano rimaste allo stadio di ricordi senza voce narrativa, queste iniziarono a svelare in quale ambiente abitassero e venissero usualmente usate. Cogliamo subito che i climi della gestazione linguistica conversazionali, famigliari e educativi, si presentano ricchi di premure e rassicurazioni affettive, oltre che di stimoli cognitivi. Condizioni queste, a dir poco ideali e privilegiate per un'educazione certamente non soltanto di carattere verbale, che senz'altro affinarono le attitudini orali ed anche i progressi conoscitivi e una più rapida padronanza lessicale da parte di un bambino decisamente fortunato. Molti libri, impiego in famiglia della lingua madre (i genitori soltanto tra loro si avvalevano del napoletano), vivaci climi conversativi, furono presenze di carattere "strutturale" determinanti. Più volte evocate in queste pagine e a buon ragione ritenute elettive dall'uomo maturo che si volge indietro e si rivede un fanciullo che crebbe felice. Anche perché impara, scopre, non è mai sazio di stimoli, tratta con dimestichezza progressiva le parole e le loro infinite combinazioni. Supera gli "inciampi" o li aggira. Tutto ciò, inoltre, si attuava in un contesto umano e sociale esterno, contrassegnato da interferenze dialettofone pressoché quotidiane. Quello delle parlate, delle gestualità, delle improvvisazioni linguistiche napoletane, sorprendenti e streganti per quel "piccoletto" nato a Torre Annunziata, il 31 marzo del 1932. Diminutivo caro al nostro autobiografo,

[4] De Mauro, 2006: 7. La frase dell'esergo così prosegue: «Finché un anno fa (il riferimento va al 2002 n.d.r) la lettura del bellissimo libro di Alberto Asor Rosa, *L'alba di un mondo nuovo*, non ha stanato quell'idea dall'archivio un po' polveroso, dei propositi accarezzati, ma non realizzati. E ho cominciato anch'io, sull'esempio di Alberto, a raccogliere appunti, appunti nel mio caso, delle memorie dei miei primi anni di inciampi, scacchi e, talvolta vittorie sulla lunga strada dell'apprendimento e della comprensione delle parole». La citazione è tratta dalla *Premessa*, che reca la data del 23 settembre 2003, Roma.

che così sceglie di autodefinirsi e di vedere se stesso in quei *giorni lontani;* il quale, senza darlo a noi a vedere con qualche accorato commento, si rivela nella distanza temporale commosso e paterno nei suoi/ propri confronti. Le prime pagine di questa storia d' infanzia sono dedicate alla decifrazione di non poche punteggiature mnestiche rimaste indelebili nella memoria. Tullio De Mauro, e forse anche il bimbetto rimasto in lui, li definisce al loro inseguimento (o già li definiva ?) non per nulla "lampi": essi riaffiorano dal buio, e come ogni volta accade nelle rievocazioni che frugano nel passato più remoto, si connettono alle riapparizioni di carattere sensoriale. Alle quali corrisponde, grazie alla presenza dei genitori o dei fratelli, ogni volta un suono diverso e nuovo, che l'avidità verbale del "piccoletto" memorizza avidamente e sui quali lavorava come un artigiano in miniatura. Spesso, ci è dato presumere, silenzioso nel riconoscere connessioni, nel procedere per congetture e associazioni affidate in principio alle parole e poi alle lettere dell'alfabeto, che rappresenteranno il grande meraviglioso incontro con la lingua scritta, molto prima dell' ingresso a scuola.

2. Dai lampi alle parole generative

Giorno dopo giorno, egli presume dai due anni in poi, il profilo linguistico del piccolo Tullio si fa sempre più complesso, curioso, arguto: va scoprendo le strutture interne ai discorsi, le morfosintassi più adeguate, si mostra in grado di allestire i primi periodare di senso compiuto, di riuscire a conversare, a chiedere e a rispondere a dovere. Di tacere al momento giusto, di replicare o condividere. Circa settant'anni dopo, l'adulto ritornerà alla propria infanzia come *autore*, *narratore*, *protagonista*, *personaggio*: si metterà in scena[5], per mostrare a stesso – a coloro che lo leggeranno –, con l' aiuto indispensabile della scrittura, che visse *realmente* in quei luoghi, in quel tempo, tra quegli affetti. Tuttavia, le finzioni che essa genera quando si accorge di non avere a sufficienza ricordi per dettagliarne uno, si rivelano paradossalmente necessarie per la conferma delle cose stesse, che furono e accaddero un tempo. I *lampi* improvvisi di memoria già intercettati (afferma: «prima del 1934 ho solo rari lampi di ricordi») quelle fuggevoli impressioni visive, olfattive, gustative, sonore, che sostano estatiche, quasi *impietrite di meraviglia*, dentro di noi in attesa di essere "risvegliate" secondo la bella metafora di Patrick Modiano[6], vengono rianimate dalla scrittura che le trasforma via via in abbozzi scenografici sempre più compositi. I bagliori iniziano a comporsi in concatenazioni di frasi, si mettono in moto e vanno a cercare altre parole amiche e sorelle per poter dire quello che allora avrebbero voluto esprimere e, oggi, faticano sui fogli a rivelare. Così, rievocando e sottraendo quegli istanti baluginanti e sparsi senza ordine alla loro fuggevolezza, mutati in tracce di storie dotate di una durata narrativa seppur ancora fragile, ci è dato leggerli come altrettante rivelazioni. Accade, ad esempio, in questi frammenti:

> Mia madre che sale le scale di quel *palazzo* (dove abitava agli inizi la famiglia De Mauro: N.d.A.) fino al quinto piano, dalla sequenza delle sue gambe che salgono scalino dopo scalino e da me che seguo arrancando con fatica,

[5] Applico al *narratore* (categoria proustiana, naturalmente) che si ri-osserva e autodescrive bambino – in realtà si immagina tale – le quattro figure letterarie che un autobiografo sempre al contempo in scena, secondo la famosa teoria di Philippe Lejeune, 1986. Alle quali aggiungerei anche l'immagine/ ruolo del *lettore.* Dal momento che ogni scrittore di sé è anche inevitabilmente lettore di se stesso, nel mentre scrive e ad opera terminata. Ora narcisisticamente compiaciuto, ora di malavoglia sfogliando il proprio libro intento a ritrovarsi imprigionato nelle sue proprie pagine.
[6] Modiano, 2018.

> comincia per me la serie relativamente ordinata di ricordi, prima c' è solo qualche *lampo*[7].

Altri due *lampi* apicali si rendono prima accenni, dopo generatori ciascuno di una storia episodica incancellabile:

> Una mattina un distinto signore, tale mi parve […], apparve su un prato. Trascinava con sé qualcosa, un tubo (credo di aver appreso allora, nell' immediato seguito, la parola). Si chinò a terra e toccò qualcosa. Miracolo e terrore: dal tubo uscì un enorme, violento, travolgente getto d' acqua che con un immenso arco finiva lontano sul prato. Scoppiai a piangere. Corse mia sorella, corsero altre amiche[8].

> Auree, splendenti, apparvero le dolci forme. "Sono appena appena fatti. Lo vuoi?". Mi disse sorridendo mio zio, ma gli occhi di azzurro napoletano li ricordo come velati, " lo vuoi nu babbà ?". Annuì, presi il dolce, dolce e tenero già dal nome per me nuovo, lo addentai. E sprofondai in quella dolcezza con pochi eguali nel nostro Pianeta.

Quale è il laboratorio linguistico prevalente, non simulato, delle *Parole*, tomo I, oltre ai vicoli, alle passeggiate, al mare? Una grande casa – rammentata più volte – che il bimbo respira attraverso fiati di nomi sussurrati, qualche volta concitati, persino gridati: come un'incantata dimora prolifica di comprensioni e proliferazioni lessicali, poi di iniziazione alla lettura e al flusso pedagogico di una presa di coscienza di sé evolutiva sempre più matura. Fatta di esercitazioni spontanee endofasiche, silenti, iniziatiche alla vita interiore: quando il parlato, si avvede che non può bastare a se stesso, quando il leggere e poi il solo compitare tornano ad essere rifugio, spazio linguistico segreto, del pensiero. Nel bel mezzo della guerra – nel '42 – , De Mauro compirà dieci anni e la famiglia si trasferirà definitivamente a Roma. Ed è da quel trasloco azzardato, che si aprono le pagine delle *Parole dei giorni un po' meno lontani*. Delle quali, però, qui non mi occuperò dettagliatamente anche per mantenermi in sintonia e fedele con la motivazione autobiografica iniziale dell'Autore: per inventariare e salvare in prevalenza la preziosità degli *incipit* e dei segnali emotivi, oltre a qualche prova in più, circa le modalità infantili di produrre i costrutti verbali che divengono altrettante rappresentazioni personali e sociali. Iniziatiche e aurorali, che solamente il primo volume raccoglie e custodisce in una immedesimazione più convinta e partecipata.

Parole di giorni lontani, proseguendone la lettura con la stessa pacatezza con la quale venne scritto, è un autentico *palazzo* e *scrigno* di ricordanze (per avvalerci di due celebri metafore agostiniane, presenti nel X libro de *Le Confessioni* dedicato alla memoria)[9]; a volte ricomposte attraverso – ma non sono affatto così rare – uno stregante registro letterario che opera la mutazione della scrittura autobiografica da genere narrativo ad opera di letteratura. Offrendosi alle valutazioni della comunità letteraria e degli specialisti. Quando questa percezione critica si accende – e così per me è dato riconoscere – sarebbe quanto mai forviante tentare di isolare l'autobiografia linguistica – o qualsiasi altra tematizzazione peculiare – dagli altri echi e copresenze autobiografici, come si aggiungerà più oltre. Occorre piuttosto abbandonarsi alla poetica musicalità rapsodica, non discontinua, del testo. Alla luminosità malinconica a tratti elegiaca, sempre amabilmente distaccata, che Tullio De Mauro conferisce alle sue memorie: eco di situazioni e affetti sempre premurosi

[7] De Mauro, 2006: 10.
[8] Ivi: 14.
[9] Per coloro che volessero ritrovare le restanti, consiglierei l'edizione a cura di Carlo Carena, 1984: 271.

verso il passato personale e corale insieme, in una compostezza e sobrietà narrativa rare. A tratti contrassegnate dal racconto di talune estaticità tipicamente infantili, più spesso, affidate ad un andamento discorsivo mobilissimo e aereo. Come in queste righe.

> Ricordo cieli tersi, infiniti sui tetti delle altre case, lontano si intravedevano le torri del Maschio Angioino e si indovinavano la Reggia e il mare. Nei tramonti mia madre mi additava nel cielo più alto un puntino nero che si muoveva lento, poi, di colpo, precipitava su qualche punto lontano della città. «È un falco», spiegava mia madre […] Guardavo e ascoltavo incantato nella luce del tramonto[10].

Ed ecco aggiungersi così ai primi ricordi la presenza potente di un *falco*: una apparizione il cui sfondo è l'immensità del cielo: l'immagine ormai trascende il semplice *lampo*. Occorrono altre e diverse spiegazioni, una nuova parola generativa finisce nel vocabolario di una sensibilità percettiva che si incontra con l'estetica del mondo e con la preziosità delle ricordanze più intime. E che ancora Agostino d'Ippona avrebbe detto soltanto affidabili ad un *grembo* e ad un *santuario vasto, infinito*[11].

3. UN MEMOIR DI BREVI NOVELLE

Ma è giunto il momento di soffermarci sulla forma autobiografica della complessiva narrazione delle " *Parole*…vol. I"; sulle scelte che l'Autore operò rispetto all'impiego delle declinazioni autobiografiche di genere. In quanto, con una prosaica immagine, un'autobiografia funge da *matrioska* contenitrice: all'interno della quale troviamo i suoi sottogeneri, comunque tutti affratellati, nella varietà tematica e linguistica, dalla condivisa esigenza di offrire agli scrittori di sé un mezzo per raccontare la propria vita in prima o terza persona singolare. Lasciamo pure il plurale *maiestatis* a chi sappiamo. Andiamo per esclusione: le *Parole*, anche quelle evocate nel secondo volume, *non sono* prima di tutto un romanzo breve; né una raccolta epistolare, né tanto meno come De Mauro accenna quasi distrattamente a pagina 7 (citata) un insieme di "note". *Neppure un diario* retrospettivo (quindi uno pseudo diario) che sia stato privato delle date, e, allora, quale tipo autobiografico può essere loro attribuito.

Lo stile distintivo di Tullio De Mauro – sempre asciutto, sorvegliato, conciso ma mai algido – si rispecchia, a mio avviso, anche nell'aver scelto quel particolare modello compositivo che trova nel *memoir* alla francese, che da Jean Jacques Rousseau a Marcel Proust fece scuola, un prototipo autobiografico elegante, sobrio, misurato, antiretorico. Una denominazione memorialistica, quella ora proposta, spesso utilizzata anche negli ambienti letterari napoletani tra fine '800 e primo '900. Molto vicina alla più nota forma epistolare curata letterariamente. Con la particolarità che chi adotti tale *modus* intende probabilmente dedicarsi per lo più – anche nella finzione –a conversazioni a distanza dove la temporalità dominante è il presente. Come nella diaristica, si è accennato. È risaputo che *dies* è infatti la parola latina che ha dato origine al termine diario.

Parole di giorni lontani, ed anche il suo sequel, ritengo possano essere ritenuti invece *memoir*: poiché si dimostrano attenti nell'aver optato per la struttura narrativa tipica dei classici "novellieri" , i quali si articolano – se autobiografici – in scansioni e testimonianze di vita essenziali, le une dalle altre separate. Una sorta di galleria di autoritratti. Talvolta anche disattente, ma non nel nostro caso, nei confronti della abituale conformità di collocare le novelle all'interno di una cronologia temporale nel loro insieme. La

[10] De Mauro, 2006: 23.
[11] Agostino, 1984: 271.

suddivisione in scene episodiche pertanto di entrambi i *memoir* ci offre di conseguenza il contenitore migliore per accogliere i momenti cruciali nei quali nel ricordo di De Mauro le parole della sua infanzia, via via sottratte all'ombra e all'ignoto, iniziarono a prendere vita e scoprire le loro libertà. Pertanto l'indice del *memoir* più considerato diventa anche una sorta di album di famiglia e di ambienti se non fotografico, certamente di ispirazione scenica. Dal momento che i titoli di ogni nuova novella – in tutto ben 46 – si dislocano nell' autobiografia rispettando gli anni ancora una volta di crescita dell'Autore, secondo il canone più classico e tradizionale dell' autobiografismo: colto o spontaneo. Tra questi, ecco qualche cenno ai titoli non poco curiosi: *il mago e la cromatina*, *i bagni di sole*, *Io perbenisco, tu perbenisci*…, *spedire ricette*, *sciamano le foglie*, *tastiamo il polso*, *a' maniata*, *la perla, la scheggia*, *la flotta italiana*, *l' antifascista*, *le fortezze volanti*… .

La delicatezza compositiva del *novellatore*, a questo punto, ci offre quindi un panorama fitto di palcoscenici, di istanti non obliabili, di aneddoti, di incontri, di voci, di colori e sfumature. Inoltre, assistiamo a brevi spettacoli teatrali, ancora a sipari che si aprono e richiudono, dove angoli della città e dintorni, immagini anche drammatiche, protagonisti e comparse appaiono e si dileguano. Sempre tutte fonti preziose per l'educazione all'italiano e alla parlata dialettale ormai ammessa nella famiglia del "piccoletto", che si avvicendano e chiamano a vicenda.

La Postilla finale: a che cosa *Parole di giorni lontani* ci invita*?*

Il *memoir* linguistico, occorre aggiungere, va oltre se stesso: è una collezione biografica e iconografica di donne, uomini, cose, volti, mimiche, di parole nascoste e poi scoperte in una caccia al tesoro naturalmente, che l'Autore probabilmente si è imposto di interrompere. Per non appesantire il volume, per invitarne qua e là la rilettura, ma senza artefatte sollecitazioni, nondimeno a "studiarlo". Oltre ad essere un *memoir* è un leale *livre de chevet*. Un libro da tenere sottomano, da portare con sé: tanti sono i particolari e le sfumature che inevitabilmente sfuggono ad una prima lettura e, ancor peggio, a una rapida scorsa. È vero che dopo qualche anno apparirà il secondo volume pure interessantissimo, ma *Parole di giorni lontani*, ogni sua novella resta un *unicum* indimenticabile. La storia di formazione proseguirà ancora nel secondo volume, ma con rammarico ci stacchiamo dalla prima parte; per cui, creatasi una vera empatia con le memorie di Tullio De Mauro, non ci resta che tornare al primo episodio, che rileggerlo insomma: spigolando parole, frasi, occasioni idiomatiche, che si offrirono a un bambino che imparò a parlare, a leggere, a scrivere e molto di più nel secolo scorso e che dedicò poi alle parole tutta la sua esistenza, linguistica e non, il proprio destino. Egli si congeda da noi con una *Postilla,* datata 10 ottobre 2005, ed è così che, alla fine, scopriamo in verità che il volume venne: «Edito nel 2003 in proprio (e non nel 2006: quando apparve nella collana *Intersezioni* de il Mulino, quindi la sua ideazione e preparazione fu più breve) e in tiratura limitata per alcune persone amiche, questo scritto ha spinto quasi ogni lettrice o lettore a reagire, a dire la sua su parole incontrate ed equivocate negli anni infantili, sulle avventure linguistiche vissute»[12].

L'Autore aggiunge che scelse di esporsi al pubblico, seppur ristretto, non sembra proprio per un estremo sussulto narcisistico. Bensì, per rigore consueto: nuovamente per mostrarci che la sua autobiografia *tematica* poteva fregiarsi dell'aggettivo "linguistica" soltanto esponendosi ad occhi attenti, severi e non indulgenti nei suoi confronti. Un tratto distintivo della persona e del rigore proverbiale da ricercatore di Tullio De Mauro. Il quale concludeva: «È un fatto: anche nella sfera personale ogni volta che si propongono questioni su inciampi e incomprensioni linguistiche, su come davvero siamo riusciti una certa parola, a entrare in una lingua e a farla nostra, emergono e si impongono altri

[12] De Mauro, 2006: 145

problemi che investono stati profondi della nostra individualità, i rapporti con gli altri, le nostre memorie e speranze, la percezione della nostra identità» (*Ibid.*).

Se però purtroppo non potremo anche noi, dopo la lettura o una rilettura attenta, interloquire con lui ci sarà almeno dato, per nostra fortuna, di ripercorrerne le tracce. Questo libro è un modello di scrittura autobiografica, non resta che trasformarlo in un *vademecum* da adattare alla propria infanzia mettendo tra parentesi le temperie storiche.

Perché allora non cercare e trovare nelle *Parole di giorni lontani* quei suggerimenti, che potrebbero consentirci di rivisitare la *nostra storia linguistica*, d'infanzia prima di tutto, non più solo come lettori ma come, a nostra volta, gelosi scrivani dei nostri *lampi*, delle scene indimenticabili, di quei momenti e incontri nei quali le voci indistinte divennero significati parole come cose, sentimenti e affetti?

È questa un'autobiografia che almeno ci dimostra che, ancora, si può essere allievi di Tullio De Mauro trasformando le sue suggestioni in altrettante domande da rivolgere al nostro passato di "piccolette" e "piccoletti" alle prese con l' italiano – e non solo – che poi (anche) ci educò ad essere quel che siamo diventati.

APPENDICE

Verba volant, scripta manent
Nel ricordo di un incontro indimenticabile

Anche in un mio "giorno lontano", per la precisione voglio tornare con la memoria al 1975, vissi la grande emozione di incontrare per la prima volta Tullio De Mauro e di porgli qualche domanda. Il luogo, un convegno a Milano dedicato all'educazione degli adulti organizzato dalla CGIL. Giorni prima, avevo letto un suo articolo su *l'Unità* riguardante le persistenze dell'analfabetismo nel nostro Paese. Mi aveva colpito il commento al celebre monito *verba volant, scripta manent*. Da qualche anno infatti, ancora studente in filosofia, insegnavo nei corsi del Comune di Milano per l'integrazione degli immigrati senza alcuna scolarità e, con altri appassionati alfabetizzatori, eravamo naturalmente alla ricerca di suggerimenti didattici e consigli. Ma, soprattutto, di idee – diciamo pure idealità – che ci consentissero di dare un senso "più alto" e valoriale ad un lavoro che, nella sua quotidianità, si presentava irto di difficoltà e scoramenti. Ora non ricordo se il nostro Gruppo milanese dislocato nei diversi quartieri della periferia, e formato per lo più da volontari – autonominatosi ALFA – poté trarre dalle risposte del già celebre professore della Sapienza le stesse illuminazioni in merito a quella esortazione latina. So per certo che il punto di vista di Tullio De Mauro, e i successivi incontri con lui, anche per le collaborazioni in alcuni progetti di ricerca, mi invogliarono a continuare con entusiasmo ad occuparmi di formazione in età adulta e a scrivere i miei primi saggi, qualche articolo e proposte didattiche, sull'esperienza che avevo intrapreso[13] e sulla necessità di teorizzarne le premesse e gli esiti. De Mauro ci esortava a trasformare in una metafora di ampio respiro il messaggio di quella asserzione; a considerarla una prospettiva di lungo periodo, utile a mostrare ai nostri allievi completamente analfabeti o di ritorno, che le parole, le frasi, i racconti orali non erano sufficienti a migliorare la loro condizione. Inoltre che quel poetico *volant* stava ad indicare la scomparsa ineluttabile dei ricordi; mentre gli *scripta*

[13] Voglio qui limitarmi a ricordare, anche per la grande amicizia che è proseguita nel tempo, *Pedagogia del linguaggio adulto* (Banfi, 1978), dove si raccontano le cronache di quelle nostre esperienze.

rappresentavano la possibilità non soltanto di trattenerli sulla carta ben oltre l'istante, ma anche di poterli trasmettere in assenza di altri mezzi di comunicazione. Tuttavia, quanto importante fosse il valore della memoria non avevano certo bisogno di apprenderlo da noi quelle poche donne (allora) e quei pochi uomini: operai, muratori, sottoproletari, ex contadini. Ascoltavamo storie incredibili, rocambolesche e mitiche, i loro tentativi di sopravvivere. Per lo più narrate nei dialetti del sud: e furono queste vicende umane, le memorie dei luoghi d'origine, delle traversie, delle tradizioni ad offrirci la possibilità di mostrare loro quanto fosse necessario e importante proteggerle quelle storie, imparando a scrivere e a leggere. *Verba volant, scripta manent* divenne il motto del nostro Gruppo e in ogni scuola serale dove insegnavamo all'ingresso delle aule venne affisso un cartello: "*Le parole dei ricordi scompariranno se non le scriveremo*" . E fu così che si fece avanti l'intuizione che avremmo potuto diventare i loro scrivani; che quei racconti potevamo registrarli con il loro consenso su un "magnetofono" ancora a filo metallico (termine arcaico in uso a quei tempi), dopodiché avremmo provveduto a riascoltati e trascriverli sui loro quaderni. Avrebbero imparato così a leggere e a scrivere non sfogliando un abbecedario infantilizzante qualsiasi, ma grazie al *loro* libro autobiografico compitato un po' in italiano, un bel po' di più in dialetto. Quando descrissi a De Mauro, incontrandolo in un'altra occasione, questo nostro "stratagemma" non potrò mai dimenticare quando dopo qualche giorno un nuovo articolo su *l' Unità* parlava di un Gruppo Alfa che si aggirava indomito nel milanese a raccogliere biografie che diventavano anche pagine didattiche.

Molti molti anni dopo, nel 2015, la Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, da me fondata nel 1998 con il giornalista Saverio Tutino, gli conferì il premio Città dell'Autobiografia e ebbi il piacere, consegnandoglielo di persona, di rammentargli quegli anni memorabili di lotta all' analfabetismo e quanto nel corso del tempo non si fosse affievolita la mia gratitudine.

Tullio De Mauro[14] rappresentò dunque una figura di riferimento davvero straordinaria non solo per i docenti delle scuole "del mattino". Ci incitava, con la sua consueta e celebre calma signorile, a mostrarne ai nostri studenti per lo più alquanto *àgé* la validità e la potenza pedagogica della supremazia delle parole sottratte alla effimerità di quelle soltanto pronunciate, ascoltate, subito disperse. Inoltre, che la padronanza la più essenziale della scrittura (e ovviamente della lettura) costituivano l'indispensabile requisito culturale di integrazione nella vita privata e pubblica: quindi un riscatto sociale, un debito finalmente da saldare a milioni di donne e uomini, la conquista di un' equità avvilita e la "riparazione" di ferite non soltanto individuali.

La scrittura come sfida alla insaziabilità dell'oblio e, di conseguenza, come mezzo per raccontare in forme durevoli la propria storia di vita, veniva compresa sotto un'altra luce. Poiché ciò che raccontiamo a parole di noi stessi è troppo poco, rispetto a quanto con emozione crescente ci è dato rileggere quando fermiamo l'istante in un diario o il passato in un memoriale che si rende lascito e testimonianza. Oggi tutto questo è scontato, risaputo, ma in quegli anni per degli insegnanti neofiti, qual io ero, quel motto ci affidava il compito di far nostra una lezione di carattere politico-sociale e ci offriva spunti importanti per l' adozione di un metodo volto al riconoscimento della biografia di ogni individuo. Ancora non avevamo letto il saggio insuperato dell'antropologo statunitense *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, apparso in Italia per il Mulino soltanto nel 1982. Ma De Mauro introducendoci ai limiti del *verba volant* e alla grandezza e fecondità intellettuale degli *scripta* aveva anticipato i messaggi salienti di quel principio antico. Soprattutto, direi, la rinobilitò riscattandola dalla sua origine semantica di carattere giuridico per la verità quanto mai infelice. Non riconducibile ad una origine filosofica o

[14] Non è possibile dimenticare che il 1975 è l'anno in cui venne fondato il GISCEL e apparvero le *10 tesi per l'educazione linguistica democratica* che si rivelarono utilissime anche nel campo dell' educazione degli adulti.

letteraria così come erroneamente si credeva o si dice ancora venisse formulata per la prima volta. Secondo lo storico Sesto Aurelio Vittore (320-390 d.Ch.) sarebbe infatti da attribuirsi a Claudio Tito. Un alto ufficiale vissuto al servizio degli imperatori Carino e Diocleziano. Il quale pare altro non intendesse significare, pronunciando la massima e affidandola ad un segretario solerte nel corso di un dibattimento su questioni legali nel senato romano, che è sempre bene non fidarsi delle sole parole, con valore di promessa, pronunciate da un sincero smemorato o da un fraudolento locutore senza scrupoli. Come spesso accade con talune parole, l'equivoco e no di certo la sua iniziale versione, ha rappresentato un' occasione di riflessione e meditazione quanto mai feconda, oltre che un invito a privilegiare la scrittura come *ars vivendi* o, come aggiungerebbe Michel Foucault, in quanto impegno morale alla *cura sui*. Alla giusta condotta civile. *Verba volant, scripta manent*: perciò ancora e sempre, un principio da coltivare e difendere scrivendo autobiografie linguistiche o d' altro tema che qualche volta sanno trascendere la loro iniziale e limitata intenzione. Possiamo, in amor di paradossi, anche operare un' inversione semantica: dimostrando che talvolta sono le parole scritte a fuggire altrove, ad essere sprecate e disperse al contrario delle parole pronunciate soltanto. Quando seppure fragili e propense a estinguersi all'istante riusciamo ad incistarle nelle memorie come se fossero pietre. E sono queste parole che la scrittura autobiografica con pazienza cattura o può accettare di lasciarle ai loro esclusivi suoni.

Il detto, restituito alla vita umana, e non più ai traffici commerciali dove venne coniato, può rivelarsi un ammonimento educativo: rivolto a quanti sembrerebbero trovare la loro ragione di esistere nei precetti oraziani del *carpe diem*. In quel fallace "cogli l'attimo" senz'altro appropriato per coloro che rifuggano dai piaceri e dai doveri della memoria alleata della scrittura, preferendo costoro abbandonarsi soltanto alla presunta leggerezza e alla fugacità delle parole che non sanno divenire inchiostro consegnandosi così al vento.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Agostino (1984), *Le confessioni*, a cura di Carena C., Einaudi, Torino.
Bachelard G.(2006), *La poetica dello spazio*, trad. it., Edizioni Dedalo, Bari.
Banfi E. (1978), *Pedagogia del linguaggio adulto*, FrancoAngeli, Milano.
De Mauro T. (2006), *Parole di giorni lontani*, il Mulino, Bologna.
Demetrio D. (2017), *La vita si cerca dentro di sé*, Mimesis, Sesto S. Giovanni (Mi).
Lejeune P. (1986), *Il patto autobiografico*, trad. it. il Mulino, Bologna.
Modiano P. (2018), *Ricordi dormienti*, trad. it. Einaudi, Torino.

ISSN 2037-3597