

# DARE SPAZIO A CHI PARLA: L'AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA IN UN PERCORSO DI DIDATTICA LABORATORIALE PER GIOVANI MIGRANTI NEOARRIVATI

*Cecilia Bartoli, Clelia Farina, Giulia Pizzolato<sup>1</sup>*

## 1. NUOVI STUDENTI, NUOVI STRUMENTI PER UNA GLOTTODIDATTICA “MOBILE”

Il movimento di individui tra spazi geografici e sociali ridisegna le nostre comunità, arricchendo e trasformando le dinamiche socioculturali che le attraversano. Tale processo è particolarmente evidente con l'ingresso dei giovani migranti neoarrivati<sup>2</sup> (GMN) nelle aule scolastiche d'Italia. Questo profilo di parlanti-apprendenti, con repertori e modelli di acquisizione linguistica in costante espansione, pone nuove sfide metodologiche alla comunità degli insegnanti e dei ricercatori in ambito glottodidattico. La definizione di *linguaging* – inteso come processo di negoziazione dialogica del significato e dei “modi di parlare”<sup>3</sup> – nelle classi plurilingui rende, infatti, urgente un ripensamento teorico-metodologico che superi i paradigmi monolingui e riconosca il plurilinguismo non come semplice accumulo o sovrapposizione di codici, ma come espressione di competenze sociolinguistiche in progressiva espansione e in costante ridefinizione, la cui valorizzazione si rivela determinante anche per i percorsi di apprendimento dell'italiano. In questa prospettiva riflettere sull'uso di alcuni strumenti consolidati nelle pratiche glottodidattiche del panorama internazionale può costituire un passo necessario per rispondere alle esigenze formative dei GMN<sup>4</sup>. L'autobiografia linguistica (AL), in particolare, si rivela uno strumento versatile e polivalente per l'analisi delle intersezioni tra aspetti linguistici e traiettorie migratorie ancora non del tutto esplorate nel Nord globale. La sua applicazione in contesti glottodidattici consente, infatti, di riconoscere e rendere visibile la complessità di esperienze e risorse che i GMN mettono in campo dentro e fuori dalla classe, superando le dicotomie tradizionali tra “lingua madre” e “lingua seconda”, tra “parlante nativo” e “non-nativo”. Un approccio di questo tipo può contribuire allo sviluppo di un modello più dinamico e olistico, in grado di introdurre nuove categorie interpretative e strumenti analitici utili per descrivere e interagire con una realtà (socio)linguistica in continua trasformazione.

## 2. IL VALORE SOCIALE E POLITICO DELLE LINGUE NELL'ESPERIENZA MIGRATORIA GIOVANILE

Il presente contributo si colloca all'interno del percorso del PRIN 2022 “Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e

<sup>1</sup> Università degli Studi di Palermo. La redazione dei §§ 1, 2, 8 è da attribuirsi a Clelia Farina, quella dei §§ 3, 4, 7 Cecilia Bartoli e quella dei §§ 5, 6, 9, 10 a Giulia Pizzolato.

<sup>2</sup> Per non appesantire la lettura, utilizzeremo la flessione maschile per indicare entrambi i generi, fatto che non intende in nessun modo oscurare la presenza e il ruolo delle donne.

<sup>3</sup> Cfr. Becker (1991) e Stewart (1996).

<sup>4</sup> Giovani migranti neoarrivati.

guidato”<sup>5</sup>, sviluppato in collaborazione tra le Università degli Studi di Palermo e di Udine, situate in due città che emergono come rilevanti nodi di frontiera lungo le rotte migratorie non documentate del Mediterraneo centrale e dei Balcani. Il progetto, tra i suoi obiettivi principali, si propone di tracciare nuovi percorsi e modelli di integrazione linguistica, sociale e politica, esplorando le pratiche di interazione plurilingue di un segmento minoritario ma in espansione nello spazio fisico e sociale dell’Italia contemporanea: i giovani migranti neoarrivati plurilingui. Le migrazioni non documentate giovanili si impongono nel panorama italiano come un fenomeno di indubbia complessità, in cui le dinamiche socio-economiche si intrecciano con questioni politiche e linguistiche. Focalizzando la nostra attenzione proprio su quest’ultimo fattore, è facile notare che le lingue rivestono un’importanza cruciale nei processi di mobilità transnazionale e nelle successive fasi di insediamento nel paese di arrivo, poiché rappresentano non soltanto degli strumenti di comunicazione e sopravvivenza, ma anche degli indicatori di appartenenza o estraneità, quindi dei simboli di potere (Bourdieu, 1990).

L’esperienza migratoria inoltre, esercita un impatto trasformativo profondo su chi si sposta, sia a livello individuale, sia collettivo. Tra le conseguenze più rilevanti di questo processo rientra l’apprendimento informale di nuove lingue, che avviene spesso in condizioni e contesti coattivi. È evidente, infatti, che il movimento migratorio non documentato, caratterizzato dall’attraversamento di territori eterogenei, induce i soggetti migranti a interagire in maniera costante con una pluralità di attori sociali e di contesti sociolinguistici. Questo movimento, allo stesso tempo coattivo e generativo, sollecita continue acquisizioni, negoziazioni e rielaborazioni del repertorio linguistico, contribuendo a una ristrutturazione dinamica delle identità individuali e collettive, nonché delle competenze comunicative. Si tratta di processi che possono produrre esiti inediti e innovativi, proprio perché emergono in contesti segnati da un’interazione in cui l’“altro” è soggetto sia a controllo sia a pratiche di autoaffermazione. Già Hall (1992) ha ampiamente esplorato i processi generativi delle identità diasporiche, sottolineando come esse prendano forma attraverso il contatto e l’interazione tra comunità di individui differenti e distribuite su vari livelli sociali. Tali identità sono caratterizzate da una continua negoziazione tra appartenenze sociali diverse (Baumann, 2000), che coinvolgono tutti gli spazi fisici coinvolti nel percorso migratorio: tanto quelli di partenza, quanto quelli di attraversamento e di arrivo. Queste identità in costante evoluzione riflettono la complessità dell’esperienza migratoria e le molteplici influenze dei contesti transnazionali attraversati dai GMN. Più nello specifico, si parla di “repertorio di identità” che, parallelamente al repertorio di lingue, si sviluppa, si arricchisce e si diversifica attraverso la partecipazione a diversi contesti sociolinguistici. In questi contesti, i molteplici “modi di parlare” e le pratiche sociali e linguistiche giocano un ruolo centrale nella *performance* e nella costruzione dei differenti aspetti identitari (Ciliberti, 2007).

La funzione identitaria della lingua è quindi concepita come una costruzione sociale e discorsiva, che si manifesta nel discorso, si struttura e ristrutturata attraverso le dinamiche di interazione linguistica, che mettono in relazione lingua, interlocutori e contesto (De Fina, Georgakopoulou, 2011). Questo aspetto riveste particolare importanza, come avremo modo di osservare, nell’interazione orale. In questo breve quadro appena delineato si inserisce il materiale raccolto nell’ambito del laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”. Questo percorso didattico-laboratoriale può offrire diversi spunti, utili a mettere a fuoco la natura dinamica e dialogica dei costrutti identitari che si sviluppano nel contesto migratorio da noi preso in riferimento. Ci proponiamo dunque di leggere queste

<sup>5</sup> Progetto Prin 2022 prot. 2022ffpsby “Young new migrants, multilingual spaces and italian non native language between spontaneous and guided learning”, cup: b53d23014590006 finanziato dall’Unione Europea – nexgeneration eu.

costruzioni come intrecci di trame e “narrative”<sup>6</sup>, costruite e negoziate in maniera discorsiva e collettiva, a partire da posizioni di potere differenti. Attraverso questa lente diviene possibile scorgere la forza trasformativa del linguaggio e dei suoi usi, capaci di mettere in discussione assetti consolidati e di aprire nuove prospettive di espressione e riconoscimento.

### 3. SULLE ALI DELLE TUE LINGUE

Il progetto “Sulle ali delle tue lingue” è un laboratorio linguistico dedicato a minori stranieri non accompagnati (MSNA) e GMN, si svolge nel periodo estivo nella scuola di italiano per stranieri dell’università di Palermo (Itastra)<sup>7</sup> ed è rivolto a persone arrivate da poco in Italia e ancora non inserite in percorsi strutturati di formazione. La finalità educativa fondante è di costruire, attraverso una metodologia laboratoriale, un contesto multilingue che faciliti l’emersione del plurilinguismo di ciascuno consentendo un avvicinamento all’italiano graduale, non di tipo normativo, ma fluido e comunicativo, orientato al mantenimento delle attitudini dei parlanti plurilingui. Il lavoro è finalizzato alla costruzione e all’organizzazione di un ambiente cooperativo multilingue basato sull’attivazione dei processi di mediazione (linguistica, culturale, sociale e pedagogica). Lo spazio laboratoriale non è inteso solo come luogo di acquisizione delle competenze e valutazione delle stesse, ma piuttosto come uno spazio di sperimentazione che consenta agli studenti di unire l’apprendimento linguistico all’uso. Si alternano attività di tipo espressivo-narrativo, basate sull’utilizzo o la composizione di immagini come stimolo per la narrazione (Bartoli, Lotano, 2024), compiti di tipo cooperativo attraverso l’uso di materiali operativi e uscite in città. L’aula perde il suo assetto frontale per configurarsi di volta in volta, a seconda delle proposte e delle necessità pedagogiche, spostando gli arredi. Si dà spazio alla dimensione ludica, all’animazione corporea, valorizzando la dimensione gestuale, le voci, le interazioni e il contatto.

La sperimentazione a cui ci si riferisce (2023) è stata coordinata da Cecilia Bartoli<sup>8</sup>, condotta in collaborazione con Giulia Pizzolato e Clelia Farina, coadiuvate da un insegnante/dottorando di origine senegalese, Aliou Ba, e da 3 tirocinanti dell’Università di Palermo. L’équipe eterogenea (e trasversale nell’età) è senz’altro un valore aggiunto nella costruzione di un assetto laboratoriale che diversifica le proposte e spesso vede il gruppo classe suddiviso in piccoli gruppi di lavoro, nonché per l’arricchimento del contesto multilingue. La sperimentazione ha avuto carattere intensivo e frequenza quotidiana, per la durata di 30 ore e ha coinvolto un gruppo di ragazzi (13 maschi e 8 femmine) di un’età compresa tra i 15 e i 23 anni, tutti residenti in strutture di accoglienza. Nella Tabella 1 i dati specifici delle lingue, degli anni di scolarizzazione e delle provenienze:

<sup>6</sup> Cfr. il concetto di *narrative as talk-in-interaction*, così come approfondito da De Fina e Georgakopoulou (2007), il quale, rispetto ai modelli tradizionali e “lineari” di narrazione (Labov, Waletzky, 1967), evidenzia la natura situata, contestuale e interattiva del racconto. Secondo questa prospettiva, le narrazioni sono co-costruite dai partecipanti nel corso dell’interazione conversazionale, configurando e ri-configurando il discorso sulla base delle sollecitazioni discorsive fornite dal contesto e dalle molteplici dinamiche interlocutorie.

<sup>7</sup> Per un approfondimento si veda: “La scuola di lingua italiana per stranieri (Itastra)”, in *Italiano LinguaDue* (14, 1, 2022): <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18484/16276>.

<sup>8</sup> Campo per ricerca di dottorato Mi.Di.Gi : “Plurilinguismo, multimodalità e narrazione nei contesti di apprendimento con persone dal background migratorio” Università di Palermo.

Tabella 1.

<b>Genere</b>	<b>Età</b>	<b>Provenienza</b>	<b>Lingue conosciute<sup>9</sup></b>	<b>Anni di scolarizzazione</b>
M	17	BANGLADESH	bengalese	3 anni
M	17	TUNISIA	arabo	5 anni
M	18	EGITTO	arabo	9 anni
M	18	COSTA D'AVORIO	malinkè, francese	4 anni
M	23	MALI	bambara, francese	9 anni
M	16	GAMBIA	mandinka, inglese	9 anni 2 anni (scuola coranica)
M	17	GUINEA	fula, bambara, francese	3 anni 5 anni (scuola coranica)
F	15	NIGERIA	igbo, pidgin nigeriano, inglese	non ricorda
F	17	CAMERUN	francese, inglese, bambara	8 anni
F	16	NIGERIA	Igbo, pidgin nigeriano, inglese fluente	12 anni
F	18	TUNISIA	arabo standard, arabo tunisino, francese	8 anni
F	17	GUINEA	malinkè, soussu koninkè, francese	8 anni
M	18	GAMBIA	mandinka, wolof, inglese, francese	1 anno (scuola coranica)
M	18	MALI	francese, bambara, foula	Non ricorda
F	17	CAMERUN	francese, inglese	9 anni
F	16	COSTA D'AVORIO	francese, senoufo	9 anni
F	17	NIGERIA	igbo, pidgin nigeriano, inglese	9 anni
M	17	MALI	bambara, francese	2 anni (scuola coranica)
M	17	COSTA D'AVORIO	malenki, francese	4 anni
M	17	PAKISTAN	urdu, inglese	6 anni
M	17	PAKISTAN	urdu, inglese	9 anni

Nei paragrafi a seguire cercheremo di descrivere la struttura del lavoro complessivo in riferimento alla dimensione biografica-linguistica.

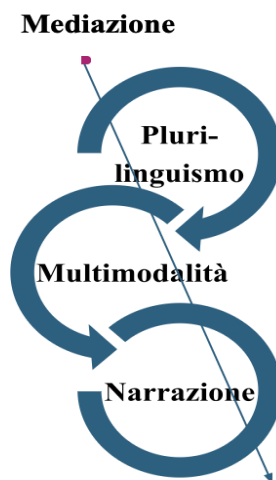
<sup>9</sup> Definizioni fornite dagli studenti.

#### 4. LA COSTRUZIONE DI UN LABORATORIO ESPRESSIVO/NARRATIVO IN CONTESTO MULTILINGUE: DIMENSIONI METODOLOGICHE

La sperimentazione in oggetto attinge alla metodologia dell'associazione Asinitas<sup>10</sup>, la quale ha costruito un approccio multimodale e narrativo, e dal 2005 organizza contesti di apprendimento con persone dal background migratorio utilizzando diversi strumenti e pratiche mutuati dalla pedagogia attiva, partendo dall'assunto che «la didattica laboratoriale [...] è un setting in grado di organizzare la complessità riferendosi a paradigmi di tipo non lineare» (Bartoli, Lotano, 2024: 6). Inoltre, negli ultimi anni, la proposta pedagogica di Asinitas si è confrontata con le riflessioni e le proposte della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo. Da questa collaborazione e confronto è nata la necessità sempre più rilevante di sensibilizzare i percorsi didattici alla valorizzazione delle competenze plurilingui delle persone migranti e della loro capacità di costruire spazi multilingui che facilitano i processi di mediazione e traduzione in classe. È questa sinergia, in linea con le finalità del progetto PRIN, che ha dato vita al laboratorio «Sulle Ali delle tue lingue». L'intero percorso poggia su alcune dimensioni di metodo necessarie e interagenti:

1. la dimensione mediata e mediazionale del plurilinguismo;
2. la multimodalità;
3. la narrazione.

Figura 1.



Non è nello scopo di questo articolo dettagliare ciascuna di queste dimensioni, ci limiteremo a evidenziare come concorrono nel tracciare i percorsi nei quali gli studenti possono tessere la loro partecipazione espressivo-narrativa in classe.

Come strumento didattico-pedagogico l'AL può essere proposta in varie forme e in più di un momento, con l'obiettivo di stimolare lo studente a cercare nel proprio vissuto parole, storie, ma anche canzoni, modi di dire che sono entrati in lui attraverso le lingue d'origine e d'infanzia o in quelle apprese successivamente nella formazione o negli incontri della vita e che possono essere raccontati in un gruppo. L'AL dunque può essere il tessuto di attività narrative diversificate, condotte lungo il filo delle lingue e riportate al presente nei racconti. Ci avviciniamo all'idea di repertorio linguistico proposta da Busch (2012: 521) che lo definisce come: «un'ampia gamma di voci, discorsi e codici, uno spazio

<sup>10</sup> APS Asinitas, attiva dal 2005 a Roma impegnata nella formazione, la cura e la costruzione di comunità interculturali con persone dal background migratorio ([www.asinitas.org](http://www.asinitas.org)).

eteroglossico e contingente di potenzialità che include immaginazione e desiderio e al quale i parlanti fanno ricorso in situazioni specifiche» (trad. dell'autrice). Secondo Busch (2015; 2021) i repertori possono essere concepiti come se occupassero una posizione intermedia e di mediazione tra le interazioni situate nel tempo e nello spazio, i discorsi (a volte in competizione) sull'appropriatezza linguistica e l'esperienza del linguaggio vissuta emotivamente e fisicamente dai soggetti.

La stessa Bush (2012) sottolinea la dimensione temporale nella costruzione del repertorio linguistico che, in quanto memoria, porta nel corpo le sue tracce. Queste possono essere innescate dalle percezioni correnti – rievocate sotto forma di ricordi piacevoli o angoscianti; una memoria che è tessuta anche del futuro, perché contiene le idee, i desideri e le immaginazioni legate anche al linguaggio, come ad esempio il desiderio di identificazione con l'altro (idealizzato) come una forma di desiderio di acquisizione linguistica (Kristeva, 1980)

Per questa ragione i corpi, le dimensioni emotive e l'intersoggettività devono assumere centralità nell'organizzazione di un contesto multilingue che aspira a stimolare e valorizzare le pratiche narrative plurilingui degli studenti.

Per ciò che riguarda il plurilinguismo, troviamo necessario che in classe gli si restituisca la sua dimensione di *naturalezza*, poiché è l'esperienza vissuta, oggi e in passato, da una parte assai rilevante dell'umanità che in modo produttivo o ricettivo utilizza ricchi repertori semiotici e creatività comunicativa per affrontare al meglio le interazioni condotte quotidianamente, faccia a faccia e attraverso la mediazione della tecnologia. Molte strade conducono oggi a guardare all'interno del complesso mondo dei diversi multilinguismi. Fra queste la ricerca sul campo in aree a grande tasso di multilinguismo (Lüpke, 2023), le riflessioni sulle forme di apprendimento e uso contemporaneo delle lingue (Canagarajah, 2013), le indagini su alcune esperienze che allargano fortemente lo spazio di potenzialità dei singoli parlanti: fra queste il viaggio migratorio. Data la composizione del gruppo dei partecipanti al laboratorio è forse utile ricordare come «L'esperienza del viaggio, delle interazioni singole o di gruppo, delle reti transnazionali che aiutano e supportano il suo svolgimento, reti fatte in primo luogo da giovani con i quali si condivide solo una piccola parte del repertorio, aumenta sicuramente il grado di familiarità con modalità di acquisizione di nuove abilità linguistiche sulla base di input molto limitati. Si accrescono enormemente le già importanti capacità di gestire e costruire la comunicazione in assenza di lingue comuni e, specie all'arrivo, con nuovi strumenti costituiti dai media digitali» (D'Agostino, 2022: 330).

Da queste e altre suggestioni traggono oggi linfa vitale esperienze di pratiche di didattica del plurilinguismo che vadano oltre l'emersione delle lingue materne, ma guardino alle modalità di costruzione di interazioni e di comunità linguistiche intrinsecamente plurilingui all'interno delle quali sono largamente presenti atteggiamenti di apertura a risultati ibridi e negoziati nelle interazioni. La classe quindi si configura come una *zona di contatto* nella quale sono ammesse strategie creative per interagire con gli altri e rappresentare le proprie voci (Canagarajah, 2013: 2).

A tutto questo contribuisce la composizione e l'attitudine dell'equipe educativa. Non solo perché si configura come un'equipe poliglotta che può (in questo fortunato caso) andare incontro agli studenti usando inglese, francese, arabo e, a volte anche wolof e fula grazie ad Aliou Ba, ma perché il contesto del laboratorio si regge su un'attitudine costante alla mediazione (linguistica, culturale, pedagogica). La facilitazione dell'interazione, lo stimolare e sostenere processi di mediazione/traduzione, il porsi *tra e con* è un *saper fare* continuo e costante del conduttore, che si trasmette in modo circolare dall'equipe agli studenti e viceversa e guarda al plurilinguismo stesso come inestricabilmente legato alla mediazione, considerando la sua *natura* stessa appunto come mediata, mediazionale e trasformativa (Piccardo, 2022).

Nel laboratorio narrativo-espressivo la conduzione è tesa ad organizzare spazi per l'espressione e l'ascolto, tempi e materiali che alternino lavoro individuale, confronto e cooperazione per produzioni collettive, guidate o non guidate. La mediazione è l'enzima di un dispositivo organizzativo che regola gli scambi in senso interattivo e partecipativo. È un aspetto concreto della vita di gruppo offerto alla sua attenzione, perché si mobiliti l'interesse cognitivo e affettivo facilitando la comunicazione. Mette in gioco gli individui e muove le identificazioni in funzione di un compito, distribuisce la reattività e l'energia oltre un rapporto frontale verso l'interesse e l'azione per le cose e le persone. Il docente è un co-costruttore di significati e promotore della riflessione circolare sull'esperienza.

I parlanti possono collegare l'apprendimento con l'uso nelle loro interazioni e aggiungere strategie di negoziazione sviluppando la loro disposizione alla cooperazione.

Il laboratorio espressivo-narrativo esprime quello che Picardo (2022) ha definito il cambiamento di paradigma implicito nella prospettiva plurilingue, basato su:

- la competenza plurilingue e pluriculturale;
- la mediazione;
- l'idea della lingua come attività;
- l'idea dello studente/utente come attore sociale.

Figura 2



Gli individui che imparano le lingue in modo esperienziale tendono a rispondere alle *affordance*<sup>11</sup> (linguistiche, culturali, cognitive, emotive) all'interno delle attività che percepiscono come rilevanti per il loro processo di apprendimento. Lo fanno esercitando la loro azione: gli studenti di solito non ignorano o cancellano le differenze e le ambiguità linguistiche e concettuali, ma piuttosto le affrontano per aumentare la loro consapevolezza e il loro processo di apprendimento. Si tratta dunque di creare un contesto ricco di *affordance*, intese come opportunità di azione (Gibson, 1986) attraverso proposte in cui la multimodalità assume rilevanza.

La multimodalità è dimensione centrale nel laboratorio nei suoi due aspetti, come

<sup>11</sup> Il termine *affordance* è stato coniato nel 1977 dallo psicologo James J. Gibson, uno dei fondatori della psicologia percettiva che ha definito il concetto come le azioni che sono possibili all'interno di un ambiente e nel contesto delle capacità di un attore. Queste "possibilità di azione" esistono indipendentemente dal fatto che l'attore se ne renda conto o meno.

equivalente di multimedialità, cioè l'uso di altre risorse semiotiche presenti nel contesto (Bezemer, Kress, 2016; Verdiani, 2020), o come attenzione agli aspetti co-verbali della comunicazione, che, come suggerito da Fontana e Mignosi (2023), includono sia il corpo, sia lo spazio, che la voce con le sue caratteristiche prosodiche.

Entrambi gli aspetti assumono rilevanza: l'attenzione al corpo, allo spazio, alle voci, alle prossemiche è necessaria per la facilitazione delle interazioni e la costruzione della dimensione intersoggettiva. Viene consapevolmente attivata attraverso l'animazione corporea e la dimensione ludica legate alle proposte di apprendimento che possono essere modulate attraverso una pluralità di linguaggi espressivi, incluso quello corporeo.

La dimensione multimodale, intesa invece come pluralità di risorse semiotiche, è un ausilio importante quando c'è poca lingua in comune e si vogliono supportare i processi di mediazione e narrazione. Molti ricercatori ormai da tempo hanno cominciato ad utilizzare le immagini come rappresentazione del repertorio linguistico e ausilio alla narrazione. La mole di studi più importante riguarda l'utilizzo del ritratto linguistico la cui maggiore sperimentazione si deve al gruppo di ricerca *Spracherleben* (Esperienza vissuta del linguaggio) dell'Istituto di Linguistica dell'Università di Vienna (Busch, 2006) ormai ampiamente diffusa in diversi contesti. Nel laboratorio espressivo-narrativo l'uso e la creazione dell'immagine accompagna ogni proposta narrativa. L'immagine può essere un modo efficace per fornirci nuove intuizioni su credenze, *paesaggi emotivi* ed esperienze vissute del sé multilingue (Kalaja, Melo-Pfeifer, 2019) seguendo l'appello di David Block (2014) ad avventurarsi oltre il linguistico mentre esploriamo la gamma di modi o modalità semiotiche per lasciar esprimere le speranze, le visioni, le passioni e le identità degli studenti. Tutti possono produrre immagini, soprattutto se non è richiesto un determinato standard estetico e se vengono messi a disposizioni materiali facili da utilizzare e nessuno ne risulta svantaggiato.

L'immagine può chiarire ciò che risulta difficile articolare a parole, stimola l'utilizzo di diverse strategie per costruire la narrazione e creare significato, può essere il *campo* dei processi di mediazione. Mentre la modalità verbale favorisce la continuità diacronica e la coerenza sincronica del racconto, nella modalità visiva possono rimanere irrisolte anche contraddizioni, fratture, sovrapposizioni e ambizioni (Bartoli, Lotano, 2024). Inoltre, l'autonomia e la creatività associate alla produzione di immagini sviluppano l'*empowerment* degli studenti rispetto alle loro abilità comunicative.

Plurilinguismo e multimodalità, dunque, si configurano come i due aspetti necessari per la costruzione della dimensione narrativa e intersoggettiva, necessaria ad ogni partecipante per intraprendere il proprio percorso all'interno del laboratorio narrativo-espressivo in un contesto multilingue.

## 5. PLURILINGUISMO IN CHE SENSO?

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto in che modo il plurilinguismo, sotto forma di *pratica plurilingue circolare*, costituisca una metodologia glottodidattica, alla base di "Sulle ali delle tue lingue". Un *approccio didattico plurilingue circolare* richiede infatti l'implicazione di tutti i partecipanti – studenti, insegnanti, tirocinanti – e delle risorse linguistiche ed espressive del gruppo. Quando parliamo di plurilinguismo, quindi, non intendiamo solo quello di coloro che sono lì per imparare – l'italiano, in questo caso – ma anche di chi, tradizionalmente, si posiziona come detentore e portatore di un sapere – la lingua target, ma anche l'intera programmazione del corso – ed è deputato a trasmetterlo. La portata di questa semplice, ma fondante, premessa teorica e metodologica si riversa su tre piani: didattico, relazionale e del potere, con conseguenze non irrilevanti sulla gestione della classe, sugli esiti dell'azione didattica e della ricerca sociolinguistica. È infatti necessario

prendere in conto la complessità dell'esperienza linguistica dei soggetti coinvolti – sotto forma di pratiche linguistiche e di discorsi epilinguistici (Authiers-Revus, 2007) – e così l'eterogeneità degli stili di apprendimento di cui sono portatori. In termini didattici si tratta di legittimare e valorizzare i *linguaging* degli studenti, attraverso la creazione di un ambiente didattico flessibile, adattabile e “mobile”. È di primaria importanza, infatti, la presa in conto dei contesti sociolinguistici di provenienza e della loro eterogeneità. Al contempo l'insegnante deve essere disponibile a “perdere il controllo” dei processi di interazione spontanea che hanno luogo in classe, e cioè ad accettare di non avere piena comprensione di ciò che si dice, contezza dei “modi di parlare” utilizzati e del fatto che le interazioni siano “appropriate” alla lezione<sup>12</sup>. Chi è chiamato a coordinare le attività di classe deve saper rinunciare all'*auctoritas* che è tradizionalmente alla base del ruolo dell'insegnante, e così al potere che ne è corollario. È dunque necessaria una messa in discussione dell'asimmetria – quella tra docente e apprendente<sup>13</sup>, tra parlante “nativo”, “esperto” (della lingua target), e “non-parlante”<sup>14</sup> – caratteristica dei corsi di italiano come lingua seconda.

Una riflessione di questo tipo chiama in causa la tradizione linguistica e sociolinguistica europea, e così quella scolastica italiana: la seconda, come suggerisce Bourdieu (1970), è dispositivo delle prime. All'interno dell'universo complesso, eterogeneo e mobile del linguaggio, dei modi di interagire e di rapportarsi degli individui alle possibilità espressive, la linguistica ha tradizionalmente svolto un lavoro di *découpage*, alla ricerca di sistemi discreti e codificati al servizio, anche, delle necessità politiche, identitarie degli stati<sup>15</sup> e dei gruppi sociali<sup>16</sup>. Solo ciò che è “Lingua” – varietà standardizzata, normata e riconosciuta come “legittima” (Bourdieu, 1982) – può dunque assurgere a espressione dell'unità politica, di una cosiddetta “identità nazionale”, e così “culturale”, facendosi strumento di inclusione o esclusione sociale. La scuola si è tradizionalmente messa al servizio di questa concezione del linguaggio, dispositivo di riproduzione simbolica delle forme di dominazione delle lingue, tra i *linguaging* dei parlanti (Bourdieu, Passeron, 1970). Svolge

<sup>12</sup> Ciò non significa tuttavia rinunciare agli obiettivi didattici del corso.

<sup>13</sup> Scrivono Darvin e Norton (2023: 29): «We recognize that the relationship between language teachers and learners is unequal, and that teachers hold the power to shape these practices in diverse ways. Teachers bring to the classroom not only their personal histories and knowledge, but also their own worldviews and assumptions (Darvin, 2015), which may or may not align with those of learners.»

<sup>14</sup> Quelle di “parlante” e “non-parlante”, di “parlante nativo” e “non-nativo” – così come molte altre, come “lingua materna”, “lingua seconda”, “interlingua”, ecc. – sono categorizzazioni che la sociolinguistica, e in generale la linguistica europea e nordamericana, hanno prodotto e utilizzano nella definizione degli individui dal punto di vista delle competenze linguistiche. Come sostengono i promotori di un approccio critico a questi temi, tali definizioni sono portatrici di concezioni e regimi culturalmente determinati. Per un approfondimento rimandiamo alle interessanti riflessioni di Flores e Rosa in merito alla cosiddetta *raciolinguistic perspective* (Rosa, Flores, 2015; 2017; Rosa, 2010; 2018). Si vedano altresì alle successive rielaborazioni di Alim (2023); Alim *et al.* (2020); Blommaert (2005; 2010); Canut (2021b); Heller, McElhinny (2017); Makoni (2012); Makoni *et al.* (2002); Severo, Makoni (2020); Urcioli (2020) e, in ambito glottodidattico, Darvin (2005); Darvin, Norton (2023); Garcia (2017); Norton (2013); Norton, De Costa (2018): sono spunti critici che contribuiscono efficacemente a una riflessione sulla necessità di decostruire categorie che sono state adottate come neutre, mentre invece sono esito di una visione culturalmente determinata sugli individui e sui gruppi sociali, e così sulle lingue e le pratiche linguistiche, prospettiva che poggia su ideologie neocoloniali, espressione di un potere bianco, capitalista e patriarcale (Alim, 2023).

<sup>15</sup> Blommaert (2009) suggerisce di interpretare questa ideologia – che si materializza nelle politiche e nelle tecnologie dell'educazione linguistica – come un paradosso che deriva dalla globalizzazione del capitale: mentre quest'ultima riduce progressivamente il potere e lo spazio d'azione degli Stati nazionali sul piano economico, essi incrementano la loro autorità politica su scala nazionale, attraverso la solidificazione e l'espansione delle loro infrastrutture.

<sup>16</sup> Canut definisce *ordre-de-la-langue* il sistema di categorizzazione, essenzializzazione e gerarchizzazione dei *linguaging* all'interno dei repertori, sistema che caratterizza, appunto, la linguistica europea e nordamericana: «Ce que j'appelle l'ordre de la langue, soit la réduction du langage à des catégories figées nommées 'langues' et érigées comme seules entités légitimes par les linguistes afin d'être ensuite instrumentalisées par les entrepreneurs culturels, n'est en rien nature» (Canut, 2021b: 17).

una funzione fondamentale in questo senso poiché, attraverso i meccanismi di legittimazione, di definizione e di insegnamento della “buona norma linguistica”<sup>17</sup>, moralizza il rapporto con “la Lingua”, interiorizzando e riproducendo le ideologie linguistiche che ne sono fondamento. Il sistema scolastico italiano – come in molti altri paesi europei – ha tradizionalmente messo l’accento su un’educazione linguistica finalizzata alla trasmissione di una monolingua – soprattutto scritta – e delle norme che la definiscono, a discapito delle cosiddette “varietà non-standard” – siano esse denominate “dialetti”, o attraverso la complessa gamma delle “varietà dell’italiano” – e dell’eterogeneità dei *linguaging* che abitano la realtà linguistica. Le classi di “italiano per stranieri” – o più appropriatamente di “italiano per immigrati” – non fanno eccezione in questo senso: l’italiano diventa per coloro che provengono da altri paesi – “in via di sviluppo” – strumento per l’inclusione sociale, economica, lavorativa, e quindi per “l’integrazione”, e i *linguaging* di cui sono portatori si fanno invisibili, sintomo del loro divario culturale, economico e sociale. Attraverso i rapporti tra le diverse “varietà linguistiche” – la legittimazione di alcune e il silenziamento di altre – si rappresentano così sistemi di dominazione neocoloniale (*neocolonial ideological linguistic regime* [Canut, 2021a]), che si riproducono a scuola per il tramite dell’educazione linguistica. Se un approccio critico al linguaggio e al rapporto tra i *linguaging* costituisce a nostro avviso uno spunto interessante – perché permette alla ricerca linguistica di riflettere sul suo portato politico – consideriamo ancora più rilevante qui il suo contributo alla riflessione glottodidattica. Una concezione del linguaggio e dei *linguaging* il più possibile flessibile, capace di tenere conto della varietà dei contesti sociolinguistici di provenienza, dei percorsi individuali e delle soggettività, della complessità dei processi migratori e delle pratiche linguistiche degli individui (D’Agostino, 2020), appare molto più proficua per la presa in esame e la valorizzazione delle risorse linguistiche dei protagonisti della nostra ricerca e per l’individuazione delle strategie glottodidattiche più adatte. Una prospettiva di questo tipo conduce a riflettere sull’AL, sul suo uso in ambito glottodidattico e sul suo statuto di “dato sociolinguistico”.

## 6. L’AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA È UN DATO SOCIOLINGUISTICO?

All’interno del PRIN l’AL costituisce uno dei dispositivi di ricerca e di sperimentazione glottodidattica. L’AL – sotto forma di *Sprachbiographien* – ha come obiettivo quello di mettere in relazione il plurilinguismo dei soggetti con il loro percorso migratorio e biografico e, nelle attività di classe, di legittimare e valorizzare le pratiche plurilingui degli studenti. È necessaria quindi una preliminare riflessione epistemologica e metodologica su che cosa intendiamo per “dato linguistico” e in che modo l’AL possa legittimamente essere considerata tale, senza incappare in facili semplificazioni. Come suggerisce Pavlenko (2007) infatti, le narrazioni autobiografiche occupano uno spazio privilegiato nell’ambito della linguistica applicata, poiché permettono di mettere in relazione diversi piani di realtà: soggettivo (*subject reality*: come il soggetto vive gli eventi che narra), di vita (*life reality*: come si sono verificati i fatti) e del testo (*text reality*: in che modo gli eventi vengono raccontati) (ivi: 165). Quanto il ricercatore raccoglie nelle sue inchieste di campo quindi non è utile solo per conoscere il soggetto da un punto di vista linguistico e biografico, ma altresì per scoprire in che modo vive le esperienze, anche sul piano sociolinguistico. Ciò è particolarmente interessante all’interno dei corsi di lingua seconda. In questo specifico contesto infatti, l’AL permette di indagare anche i processi di

<sup>17</sup> Trasformando il significato del linguaggio «from language practices [speaking is doing things with words] to a-language-as-a-cultural-object-of-learn» (Canut, 2021a: 23).

apprendimento linguistico da un punto di vista emotivo e psicologico, utili in ambito glottodidattico. Pavlenko tuttavia mette in guardia sui rischi di un uso, *tout court*, dell'AL in ambito sociolinguistico, proponendo alla riflessione alcuni aspetti critici che possono presentarsi sia in fase di ricerca che di analisi. L'AL non può dirsi "dato" in quanto tale – pena il rischio di tradursi in una lista di osservazioni, categorie e fattori da parte del ricercatore, che poco apportano alla conoscenza sociolinguistica – deve essere invece situata in un *framework* teorico, analizzata nel contesto conversazionale in cui ha luogo e messa in relazione con le traiettorie migratorie e biografiche (ivi: 167). Deve altresì essere considerata all'interno di un universo discorsivo con cui instaura relazioni intertestuali (*intertextuality* [Fairclough, 2003]). Per tutte queste ragioni, all'interno del PRIN abbiamo scelto di raccogliere le interviste degli studenti sul finire di "Sulle ali delle tue lingue", dopo un percorso intensivo di reciproca conoscenza, e di attività laboratoriali. Abbiamo cercato di proporre l'intervista come una possibilità e non una tappa obbligata, nei *languageing* che i soggetti preferivano e in uno spazio-tempo diverso dal corso. Abbiamo tentato di darle una forma il più possibile flessibile, capace di adattarsi alle attitudini e alle traiettorie narrative scelte dagli intervistati. Si è così creata, sia programmaticamente che spontaneamente, una stretta connessione tra le esperienze vissute all'interno del laboratorio e le interviste, sul piano linguistico, dei contenuti e intersoggettivo. Per quanto riguarda quest'ultima dimensione, è necessario considerare chi sono i soggetti coinvolti. Si tratta infatti di studenti molto giovani, da poco arrivati in Italia, che provengono da rotte migratorie difficili, costellate spesso da esperienze di violenza e detenzione forzata; anche per queste ragioni, hanno in molti casi presentato formale domanda di protezione internazionale. È facile immaginare che l'AL risenta di vissuti di questo tipo, ed è quindi più che mai fondamentale creare un rapporto di fiducia e di prossimità tra soggetto e ricercatore, e che quest'ultimo rifletta sulla sua postura durante le interviste. Come suggerisce Pavlenko (2008), è importante tenere in considerazione il fatto che i soggetti sono richiedenti asilo, a cui viene ripetutamente chiesto di rispondere a domande sul loro vissuto traumatico, biografico e migratorio, anche per l'ottenimento della protezione internazionale. Questo fatto non influisce solo sul portato emotivo del processo narrativo, ma anche sulle forme che il racconto assume, codificandosi in un genere testuale.

La seconda funzione delle AL – strumento per la legittimazione e la valorizzazione delle pratiche linguistiche plurilingui degli studenti in aula – situa la narrazione autobiografica al di fuori del momento elicitativo dell'intervista, e la "sposta" in classe – intesa sia come luogo (l'aula), sia come evento (il laboratorio), che come tempo (quello della "lezione"). L'AL va quindi riconsiderata nelle sue forme: non è solo un momento narrativo determinato – nel nostro caso un'intervista semistrutturata – ma si dispiega in diverse situazioni interazionali, inerenti alle attività del laboratorio. Quanto proponiamo è quindi una concezione *diffusa* dell'AL, capace di mettere in relazione l'attività didattica, le interazioni "intorno" al corso e l'intervista. L'AL, in fase di analisi, viene così "ricostruita" attraverso i diversi momenti di interazione dei soggetti coinvolti, tenendo in considerazione uno spettro più ampio di elementi linguistici ed espressivi, caratterizzati da maggiore o minore spontaneità. Insieme alle interviste, abbiamo infatti considerato le pratiche linguistiche degli studenti – rappresentazione delle risorse linguistiche che hanno utilizzato nelle interazioni all'interno del laboratorio, ma anche dei posizionamenti assunti attraverso e rispetto ai propri *languageing* – i discorsi epilinguistici e le riflessioni metalinguistiche.

La scelta di prendere in considerazione anche le pratiche linguistiche e i posizionamenti dei soggetti rispetto ai "modi di parlare" risponde a una concezione multidimensionale delle AL: il profilo linguistico di un individuo non corrisponde soltanto alla rappresentazione che egli fa di sé in un momento determinato – l'intervista – ma a un insieme eterogeneo di autorappresentazioni attraverso ciò che dice, come lo dice, a chi e

perché (cosa fa nel dirlo). La presa in esame delle pratiche linguistiche che hanno avuto luogo nel laboratorio, inoltre, ha permesso interpretazioni più complesse delle interviste, anche per l'evidente interdipendenza tra i due contesti. Come nel caso dell'intervista, infatti, le pratiche linguistiche sono considerate nella loro dimensione interazionale.

Sono stati presi in esame diversi tipi di interazione; infatti, se consideriamo l'aula non come un ambiente chiuso, ma come uno spazio-tempo continuo tra dentro e fuori la classe e "la lezione", si moltiplicano i tipi di scambi che vi hanno luogo: durante la lezione oppure al di fuori (prima, dopo, nelle pause), inerenti, estranee o collaterali alle attività didattiche, e quindi strutturate o meno, dentro o all'esterno della stanza dove ha luogo il laboratorio. Le interazioni poi possono includere o meno l'insegnante, essere in plenaria o in piccoli gruppi, tra la docente e un solo studente, e così via. La molteplicità e l'eterogeneità degli scambi interazionali è rilevante nella prospettiva di ricerca che proponiamo, poiché stratifica i punti di vista sulle AL, sulle pratiche plurilingui e sui posizionamenti dei soggetti coinvolti.

La complessità dei fattori in gioco considerati, l'interdipendenza tra intervista, attività laboratoriale e processo di apprendimento, hanno dato esito a interviste molto diversificate, all'emersione di aspetti metadiscorsivi che hanno contribuito a una riflessione sull'utilità dell'AL in ambito sociolinguistico e glottodidattico, e sugli apporti di questo tipo di racconto autobiografico a seconda dei contesti e delle soggettività coinvolte.

## 7. IO PRENDE MANDINKA IO ITALIANO NON FA IO

Ci sembra utile fare seguire a queste note generali e metodologiche l'analisi di un'interazione a più voci e a più lingue. Essa fa parte di una attività condotta intorno alla parola *attraversare*. Una parola con un ampio campo semantico che può riferirsi a spostamenti nel tempo e nello spazio, ma anche a un'esperienza: la persona stessa può essere *attraversata* da qualcosa. Attraversare è senz'altro una parola *generatrice di discorso*<sup>18</sup>.

Dopo aver giocato con questa parola, organizzando un piccolo gioco in cui si attraversa fisicamente lo spazio così che la parola viene al contempo *detta e agita*, la classe si confronta sui suoi significati attraverso un brainstorming, discutendo sulle possibili traduzioni e sui significati e cominciando a elencare *tutte le cose che si possono attraversare*.

Ognuno di loro si è poi disposto a lavorare sull'elaborazione di un'immagine che rappresentasse: "qualcosa che ho attraversato" utilizzando una semplice tecnica con pastelli a cera. La classe si è poi disposta in cerchio per l'ascolto del racconto di ciascuno. I racconti sono stati di natura molto diversa: da piccole narrazioni di malattia a ricordi più o meno felici di infanzia, viaggi in famiglia, traguardi ottenuti, il viaggio migratorio stesso, fino al racconto doloroso della detenzione in Libia di YCU ragazzo diciassettenne della Costa d'Avorio che al termine della sua narrazione ci dice: "chaque fois que je parle de ça, je ne peux que pleurer" ['ogni volta che parlo di questo posso solo piangere'] e verrà poi invitato dalla conduttrice ad approfondire il suo racconto nello spazio dell'intervista riservato a ciascuno, proposta alla quale aderirà con profonda motivazione il giorno successivo.

Di seguito un estratto dal racconto di LMN ragazzo gambiano di 16 anni. La sua lingua principale è il mandinka, lingua principale anche nel suo villaggio. LMN è a conoscenza

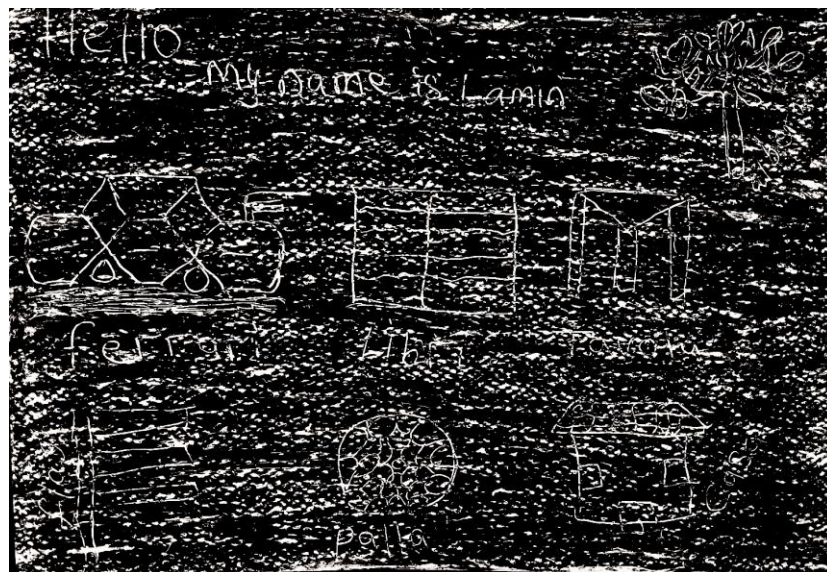
<sup>18</sup> Formulazione mutuata dalla pedagogia popolare di Paulo Freire, che nei percorsi di alfabetizzazione indagava le parole significative nella comunità dei suoi studenti per attivarne il confronto e i processi di *coscientizzazione*. Pur non utilizzando la stessa metodologia e pur riferendoci a una comunità estremamente transitoria, mutiamo l'importanza di mettere una parola che può essere evocativa per gli studenti al centro della loro riflessione, rielaborazione, scambio.

anche dell'inglese appreso nei suoi 8 anni di scolarizzazione, ma da lui poco praticato al paese<sup>19</sup>. Nelle sue interazioni spontanee si mostra estremamente plurilingue, spaziando dal mandinka, all'inglese, al pidgin, al pular, con qualche piccola incursione nel francese. Quando viene il suo turno nel cerchio dei racconti, non ha dubbio su quale sia la lingua con cui vuole cominciare:

Legenda: L (Gambia) mandinka, inglese; S (Gambia) mandinka inglese; LN(Camerun) inglese, francese, bambara, pidgin; M (Costa d'avorio) senofou, francese; C: conduttrice, italiano.

Lingue: **mandinka**, italiano, *inglese*

Figura 3.



L: (indicando l'albero) **nying alka ming jeh teng ting/ n'nene ma jeh Palermo**

[questa cosa che vedete, non l'ho ancora vista a Palermo]<sup>20</sup>

L: io prende mandinka io italiano non fa io

C: vai in mandinka vai in mandinka

S: **Ibafola ning Mandinka Kangola/ Ibafola domonding domondin**

[Devi dirlo in Mandinka, devi dirlo piano piano]

[...]

(L mostra qualcosa sul disegno che per lui è la sua casa, ma tutti ridono)

L: (rivolto a MWA) **ika mune jelle?** Perché ridi?

[perché ridi]

S: **Nfu nang nyingla!** (rivolto a L prende il disegno dalle sue mani ridendo)

[Dammi questo!]

S: *He say a casa/ he said this is home every time he wants he go out and every time he wants he come in*

[Lui dice a casa, lui ha detto questa è casa, usciva ogni volta e tornava quando voleva.]

<sup>19</sup> Informazioni apprese nell'intervista.

<sup>20</sup> Si riferisce all'albero nel disegno.

L: (Riprende il disegno) **alka nying moto ming jeh teng, moto le nyingty**  
[Questa macchina che vedete, questa è una macchina.]

L: *why he goes out?* (rivolta a SLMN)  
[Perché usciva?]

S: (traduce per LMN) **ako muneya tinna ikata banta?**  
[Ha detto perché uscivi fuori?]

L: (rispondendo direttamente a LNN) eeee...Madame/*my girlfriend*  
(Tutti ridono)

L: Ragazzi capito *for disco dance*.  
[per disco dance]

C: *girlfriend*

L: (rivolta a L) *aaah your girlfriend you go follow your girlfriend*  
[la tua ragazza, inseguivi la tua ragazza]  
[tutti ridono]

L: *for disco dance hall for disco dance hall*  
[Per discoteca per discoteca]

L: **alka moto ming jeh teng/ sometimes/ ning kata Partyla/ ninkato woto/ Chabo nka wole sunya/ Kotokei dobije aka chabo le sunya// Naya sunya moto nka push korda kono/ ninga korda bunda yelle/moto nka push fo aye ta fo nyato, nga chabo keh akono nga mala n'na yeta.**

[Questa macchina che vedete, qualche volta, se dobbiamo andare a una festa, c'è un nostro fratello che ruba le chiavi della macchina, poi spingiamo la macchina fuori dal compound la accendiamo e ce ne andiamo]

S: **womoto nyima letam?** (rivolto a LMN)  
[di chi è la macchina]

L: **Motor na uncle le tam.**  
[la macchina è di mio zio]

S: *When we are going out for a party/ we would take the keys of my uncle's car/ there is one brother who normally takes the key/ after the keys/ we would open the door and push the car outside/ then we would use the key to on the car and go to the party.*

[Quando uscivamo per una festa, prendevamo le chiavi della macchina di mio zio, c'era un fratello che di solito prendeva le chiavi, dopo le chiavi aprivamo la portiera e spingevamo la macchina fuori, poi usavamo la chiave per accendere la macchina e andare alla festa]

L: **nying yero, nee ka dung satewokono abe silo Kanneh/ nee ka finty satewokono abesilo kang// Nying yero kumma yata satey wokono le.**

[Questo albero che vedete si trova nella strada prima di entrare nel villaggio e quando stai per lasciare il villaggio. Questo albero è importante per il villaggio]

S: *this tree is right there / you know/ every day you walk past this thing there.*

[questo albero si trova proprio lì sai, ogni giorno passi davanti a questa cosa lì].

Ci sembra importante rilevare per prima cosa che ognuno dei partecipanti all'interazione si muove all'interno del suo repertorio in funzione di scelte che opera costantemente, scelte molteplici sia per le diverse componenti del proprio repertorio, che per gli scopi comunicativi e le possibilità offerte dal contesto.

L sceglie il mandinka per il racconto di un allegro ricordo adolescenziale al suo villaggio, lo fa incoraggiato dalla conduttrice: entrambi fanno di poter contare sulla traduzione/ mediazione di S suo compagno gambiano seduto accanto a lui. S con un atteggiamento supportivo, oltre che tradurre, dà indicazioni ("devi dirlo in mandinka, devi dirlo piano piano") semplifica e fa domande di approfondimento per restituire al meglio il suo racconto al gruppo. L'immagine funge da supporto alla mediazione e se la passano

da una mano all'altra. L si rivolge M (Costa d'Avorio) in mandinka, ma si auto-traduce in italiano sapendo di non avere con lei altre lingue in comune. Nonostante S traduca in mandinka la domanda di LN in inglese, L risponde a lei direttamente in inglese e si rivolge nelle interazioni con il gruppo cercando complicità con frasi mistilingui italiano-inglese (“capito ragazzi? For disco dance”)

Il suo repertorio e le sue attitudini linguistiche sono meglio comprensibili in rapporto alle altre raccolte durante il percorso laboratoriale e nell'intervista, ma mostrano ugualmente in questa breve interazione la sua creativa capacità plurilingue mentre cerca il suo posizionamento all'interno del gruppo, in un contesto che supporta la sua possibilità di spaziare liberamente nel suo repertorio.

Il laboratorio, dunque, si configura come il *terzo spazio* della mediazione, un luogo situato tra le lingue, esperienzialmente vissuto, socialmente e culturalmente inflesso; un luogo pieno di ricordi di altre lingue, fantasie di altre identità. Uno spazio per le ansie linguistiche e le gioie comunicative, luogo di scommessa simbolica e potere soggettivo (Kramsch, 2006).

## 8. «JE PARLE ARABE EN LIBYE ET ENA MUSLIM»

All'interno della rotta del Mediterraneo centrale, che include Libia e Tunisia come principali paesi di attraversamento, segregazione e partenza, l'arabo si impone come lingua franca per migliaia di persone in transito, acquisendo un ruolo chiave non solo come mezzo di comunicazione, ma anche come simbolo di potere. Lian (2022), nel suo studio sul ruolo della lingua araba e delle sue varietà nella costruzione delle identità sociolinguistiche, sottolinea come, all'interno della comunità arabofona giovanile, l'uso dell'arabo sia regolato da dinamiche complesse di inclusione ed esclusione, tanto a livello individuale quanto collettivo. Allo stesso modo, per molti giovani subsahariani, spesso trattenuti all'interno delle carceri libiche e nei centri di detenzione tunisini, essere in grado di comunicare in arabo diventa essenziale per muoversi nello spazio e per relazionarsi con la comunità e i suoi diversi attori sociali. Tuttavia, molti di questi giovani non riescono ad apprendere l'arabo in modo adeguato alle diverse necessità, e questo crea una divisione netta tra coloro che possono partecipare alla vita comunitaria – anche solo temporaneamente e con scarsissimi privilegi – e coloro che rimangono subalterni e marginalizzati. Ciò è particolarmente evidente se prendiamo in riferimento una breve interazione avvenuta durante il laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”. Questo scambio rappresenta un esempio di AL *diffusa*, a nostro avviso può offrire un ulteriore spazio di riflessione sui diversi esiti dell'*approccio didattico plurilingue circolare*.

Lasciare spazio, durante la pratica didattica, a momenti di interazione libera tra studenti, senza la supervisione del docente, può facilitare l'emersione di conversazioni che, pur discostandosi dal tema centrale dell'attività programmata, possono rivelare dinamiche e percezioni latenti tra gli studenti e i *languageing* presenti nei loro repertori, aspetti che in contesti più formali e guidati emergerebbero difficilmente. L'interazione, qui in parte riportata, ha visto la partecipazione attiva di tre studenti del laboratorio: K, egiziano, A, tunisina e S, maliano. Le loro nazionalità lasciano facilmente intuire quali possano essere le risorse linguistiche dei loro repertori. In particolare, nella prima fase di accoglienza al laboratorio, K dichiara di parlare arabo *fushā*<sup>21</sup>, arabo egiziano e arabo libico, A arabo tunisino e francese, mentre S menziona il bambara e il francese.

<sup>21</sup> L'arabo *fushā* si riferisce alla varietà standardizzata e formale della lingua araba, utilizzata principalmente nella scrittura accademica, nei testi religiosi, nella letteratura e nei documenti ufficiali. È la lingua classica codificata nei testi storici e nel Corano, caratterizzata da una grammatica rigorosa e un lessico ricco. A

In questo contesto, il gruppo che si è costituito viene inteso come un esempio di piccola comunità di pratica (Wegner, 1998) che ci offre uno scorcio sul ruolo, la percezione e il riuso individuale delle risorse linguistiche condivise. Per una maggiore comprensione della dinamica che si dispiega nella conversazione di gruppo, varrà la pena menzionare il fatto che prima di allora non si fossero mai veramente registrate interazioni attive o spontanee tra i tre ragazzi. Lo scambio che stiamo per analizzare, in particolare, emerge durante una attività laboratoriale che prevedeva la scrittura e la rappresentazione grafica dei propri sogni e delle proprie aspettative future. Di per sé, lo svolgimento dell'attività non richiedeva quindi interazioni spontanee, essendo volta a elicitarne un racconto autobiografico. Poiché, però, l'obiettivo primario del laboratorio mirava all'emersione di pratiche di interazione plurilingui, Cecilia Bartoli, in accordo con le altre docenti presenti, ha deciso di far sedere i tre ragazzi allo stesso tavolo, privilegiando l'eterogeneità dei loro repertori per favorire l'emergere di una qualche forma di interazione plurilingue orale o scritta (cfr. § 4).

Dopo pochi minuti dall'inizio dell'attività è emerso da parte di S il tentativo di avviare un primo approccio in arabo con i due compagni arabofoni. Lo scambio che ne è derivato, e che si è protratto per qualche minuto, ci ha permesso di esplorare il valore simbolico e funzionale dell'arabo, oltre alle dinamiche di riuso linguistico che sono emerse dal loro dialogo. In questo quadro l'arabo assume significati molteplici, che lo rendono da una parte "lingua di prestigio" legata alla cultura e all'identità islamica, dall'altra "varietà" oggi appresa coattivamente per esigenze pratiche e di sopravvivenza. Questi diversi livelli di interpretazione ci permettono di riflettere non solo sul ruolo dell'arabo nello scenario migratorio contemporaneo, ma anche sui processi di integrazione e sulle tensioni che possono sorgere nell'apprendimento e nel riuso di una lingua che assume oggi un forte valore simbolico e politico. In un contesto postcoloniale e fortemente segnato da anni di conflitti interni, la lingua diventa un simbolo di appartenenza alla nazione e al potere dominante. I migranti, soprattutto i giovani, spesso si trovano ad affrontare situazioni in cui non solo le loro risorse linguistiche, ma anche la loro identità socio-culturale viene svalutata o ignorata. La conoscenza dell'arabo è quindi non solo una questione pratica, ma anche simbolica: saperlo parlare significa essere in grado di muoversi all'interno delle reti di potere locali, avere accesso a informazioni cruciali per la sopravvivenza e, soprattutto, significa essere percepiti come "legittimi" o "valenti" da parte di chi detiene l'autorità.

Questa dinamica emerge chiaramente fin dai primi istanti della conversazione tra i giovani A, K e S. L'interazione prende avvio quando S, rivolgendosi a K, gli comunica di conoscere la lingua araba.

S: je parle arabe<sup>22</sup>

differenza delle varianti locali, che differiscono notevolmente tra le diverse regioni arabofone, l'arabo *fushā* mantiene una certa uniformità e viene impiegato nella comunicazione formale e nelle situazioni che richiedono un linguaggio formale (Fischer, 1997; Holes, Allen, 2004).

<sup>22</sup> Norme di trascrizione:

?come stai?	inizio e fine di un enunciato interrogativo
!parola!	enfasi
PAROLA	volume alto
%parola%	volume basso
[...]	testo espunto
+	pausa
(xxx)	elementi incerti o incomprensibili, frammenti poco udibili
:	allungamento (di un suono vocalico)
@	risata
[cnv]	comunicazione non verbale

K: ?tu?/ ?tu parli arabo?

S: ay: (xxx)

Dopo questa dichiarazione, la conversazione si fa più densa e le domande diventano più pressanti. K e A iniziano subito a mettere alla prova le competenze linguistiche del loro interlocutore, utilizzando le rispettive varianti locali, quella egiziana e quella tunisina, per rivolgersi al compagno S:

A: Gul-lahu shnū ḥawālik / lā ba's / mersi 'alik

[Digli ad esempio “come stai? Bene, grazie”]

K: 'ul lī shway shway yā zabbī (xxx) tu non parli arabo niente=

[Dimmi piano piano accidenti]

A:

=!mouton mouton! /

?en arabe comme on dit le mouton?

S: ?mouton?

A: oui::

S: (guarda A fisso e scrolla le spalle)

A: ?'allūsh::?

[capra?]

K: !bi-ra's ommak nreqlek teskot! (xxx)

[in nome di tua madre, meglio che stai zitto!]

A: (xxx)

S: je sais / mouton est [...]

Dopo qualche minuto dall'inizio della conversazione, i due studenti arabofoni, con le loro domande incalzanti, stabiliscono delle gerarchie dentro il micro-gruppo. Nella proiezione che co-costruiscono, i due ragazzi nordafricani occupano una posizione di superiorità rispetto a S, che non padroneggia la lingua allo stesso livello e non è in grado di comprendere i commenti che i due compagni fanno. Nel contesto specifico qui preso in esame, la lingua non è solo uno strumento di intercomprensione neutro, ma un indicatore di status e di legittimità all'interno del gruppo. Chi parla meglio l'arabo viene considerato più competente e, implicitamente, più degno di rispetto e considerazione. Questa dinamica è particolarmente interessante se consideriamo il profilo dei tre studenti e il loro comune passato migratorio. Parlare una lingua dominante come l'arabo in modo fluente può essere visto come un segno di adattamento e successo, mentre una competenza limitata può essere percepita come una mancanza o una debolezza. Questo crea inevitabilmente una gerarchia di comunicazione e potere, in cui la lingua diventa uno strumento di controllo.

Constatata la sua difficoltà nell'interazione in lingua araba con gli altri compagni, S individua nella comunanza religiosa un pretesto per provare a ribaltare la dinamica del gruppo e acquisire un nuovo status:

S: wallāhi::/ je parle arabe en Libye et enā muslim

K: ?Tu musulmano?

S: WALLĀH je fais la prière chaque matin (xxx)

&parola&

&parola& elementi sovrapposti

parola=

=parola inizio e fine di discorso senza pausa tra parlanti diversi

[parola] traduzione.

- K: no:: / parla italiano  
K: ?tu musulmano? 'ul wallāhi al-‘azīm / ?tu musulmano?  
[giuralo su dio]  
S: [cnv]<sup>23</sup>  
A: huwa yaqūl -wallāh-/ !aspetta aspetta! /SAMBÀ:  
[ha detto “lo giuro sul nome di Dio”]  
K: 'ul wallāhi al-‘azīm  
[giuralo sul nome di Dio]  
A: ?tuṣalli?=  
[preghi?]  
K: =?tu pregare?  
A: ?tu fais la prière? + ?Allāhu akbar?<sup>24</sup>  
[Dio è grande]  
K: ?tu+pregare?  
A: ?tu fais pas la prière?  
S: !oui! // je fais la prière  
A: ay:: huwa muslim/ yagūl wallāh/ il parlait arabe en Lybie  
[sì, lui è musulmano. Ha detto “lo giuro sul nome di Dio”, parlava arabo  
in Libia ]  
K: tabb 'ul surat al-Fātiḥa<sup>25</sup>  
[ok, allora recita la surat al-Fātiḥa]  
S: (xxx)<sup>26</sup>

Pochi elementi emergono dall'affermazione di S “Parlo arabo in Libia e sono musulmano”. L'affermazione di S, volutamente evocativa, riflette la percezione collettiva che la comunità di musulmani ha della lingua araba. Questa, infatti, considerata sacra nel contesto islamico, occupa un ruolo centrale in quanto veicolo della rivelazione coranica. Per molti musulmani l'apprendimento dell'arabo trascende la semplice funzione comunicativa e assume un valore di prestigio sociale, associato alla spiritualità e alla comunione con una collettività globale di credenti. Per i fedeli in ogni parte del mondo, imparare l'arabo, o almeno conoscerlo, diviene segno di appartenenza e di adesione, come dimostrano vari detti dei Compagni del Profeta Muhammad, che esortavano all'apprendimento della “lingua di Dio”<sup>27</sup>. Per molti giovani migranti provenienti dall'Africa subsahariana, spesso legati a tradizioni religiose sincretiche o aderenti a varianti

<sup>23</sup> S osserva l'interazione tra i compagni presenti al tavolo, sbuffa e scuote la testa guardando altrove.

<sup>24</sup> A solleva le mani fino alle orecchie con i palmi rivolti in avanti, imitando il *takbīr al-ih̄rām*, il gesto rituale accompagnato dalla formula ‘*Allāhu akbar*’ che apre ogni preghiera nell'Islam.

<sup>25</sup> La surat al-Fātiḥa, conosciuta come “L'Aprente”, occupa una posizione centrale nel Corano e nella pratica religiosa islamica. È la prima sura del Corano e rappresenta un elemento fondamentale della preghiera quotidiana. Significativamente per l'analisi dell'interazione riportata, poi, al-Fātiḥa è la prima sura che i musulmani imparano a memoria, grazie alla sua brevità e alla sua importanza spirituale. Per queste ragioni, spesso, viene recitata per testimoniare l'adesione all'Islam.

<sup>26</sup> Le parole non sono comprensibili a causa del volume molto basso e della distanza di S dal microfono. Tuttavia, il tono enfatico e il ritmo solenne lasciano presumere che S stia recitando alcuni versetti del Corano.

<sup>27</sup> Nella letteratura religiosa islamica e nella tradizione orale, si narra che Umar Ibn al-Khattab, compagno del Profeta, abbia esortato: «Imparate l'arabo, poiché esso è parte integrante della vostra religione.» (riportato da Ibn Abi Shaybah 6/118). Ibn Taymiyyah, a sua volta, dichiarò: «La lingua araba stessa è parte della religione; conoscerla è un obbligo, poiché comprendere il Libro e la Sunnah è un dovere. E non è possibile comprendere la religione senza conoscere la lingua araba, e ciò senza cui non si può adempiere un obbligo è anch'esso obbligatorio. Pertanto, vi sono obblighi individuali e collettivi derivanti da essa» (1320/2000: 295).

dell'Islam meno ortodosse, l'arabo si configura come un simbolo di un Islam istituzionale e autoritario. Per questi individui, imparare la lingua araba rappresenta non solo l'accesso a un livello più profondo di comprensione della fede islamica e delle sue fonti, ma, in alcuni casi, l'adesione ad una ortoprassi più autentica. I diversi contesti sociolinguistici in cui si muovono i soggetti da noi presi in riferimento rivelano una complessa trama di relazioni di potere e pratiche di resistenza messe in atto anche attraverso le scelte linguistiche operate nell'interazione tra studenti o con l'insegnante. Queste pratiche erodono la gerarchia verticale tra le lingue e aprono spazi di riappropriazione e autonomia enunciativa, tanto individuale quanto collettiva. Ciò risulta particolarmente evidente nel caso della lingua araba, investita di un ruolo cruciale e di forti valenze simboliche lungo la rotta migratoria mediterranea. Fin dalle prime battute, il dialogo è caratterizzato da un tono canzonatorio e semi-inquisitorio da parte degli arabofoni, che focalizzano la loro attenzione sulle incertezze linguistiche di S. Tuttavia, con il proseguire della conversazione, l'atteggiamento degli interlocutori muta e lo spazio dialogico si espande, consentendo a S di esprimersi con maggiore sicurezza e partecipare attivamente al confronto.

Dall'analisi dei brevi estratti sopra riportati, emergono "identità oscillanti" di individui che si muovono tra mondi diversi e mostrano una marcata "sensibilità interculturale". Questo concetto riflette la complessità delle identità che si sviluppano e si negoziano in contesti multiculturali e in situazioni di mobilità. Nel caso specifico di S, l'incapacità iniziale di comunicare fluentemente in arabo è percepita dai compagni come un elemento di esclusione e, in parte, discriminazione che si traduce in derisione. Tuttavia, nonostante questo iniziale disallineamento tra gli interlocutori, la comune affinità religiosa e lo sforzo che S compie nel parlare in arabo con i suoi compagni, così come il tentativo di legittimare la propria competenza linguistica e, forse, negoziare il suo potere discorsivo, finiscono per essere riconosciuti positivamente. Questo cambiamento di percezione dimostra che la valutazione delle lingue e il loro significato all'interno di una scala di valori condivisa – che è in costante evoluzione e del tutto nuova per i membri della comunità – è influenzata dalle dinamiche di potere che emergono nei percorsi migratori e che, eventualmente, vengono confermate o confutate nei contesti di arrivo ed insediamento. In questo contesto, l'arabo gioca un ruolo centrale ed esemplificativo. Le diverse funzioni che la lingua assume all'interno della comunità di pratica di GMN, infatti, che lo identificano ora come lingua di prestigio, ora come lingua del potere dominante, ora come lingua di resistenza e successo sociale, possono offrire nuovi spunti di riflessione per l'osservazione e comprensione dei diversi processi di ri-costruzione e negoziazione delle identità anche linguistiche dei GMN.

## 9. QUANDO L'INTERVISTATO SI PRENDE LO SPAZIO

Le interviste raccolte sono insieme racconti autobiografici e AL; si inseriscono così nella tradizione europea delle *Sprachbiographien*, resoconti autobiografici che focalizzano l'attenzione sulle lingue del parlante, sulle circostanze in cui le ha acquisite e sui contesti d'uso. Pur essendo semistrutturate, le domande vertevano generalmente su quattro principali temi: le lingue apprese nel paese di origine durante l'infanzia, i percorsi scolastici (nel paese di origine e durante l'esperienza di mobilità), le esperienze linguistiche nel corso del processo di mobilità e i progetti per il futuro (migratori, scolastici, lavorativi e di vita). Sono state condotte da persone diverse, tutte presenti anche al laboratorio: gli attori delle interviste quindi hanno partecipato sia ai momenti narrativi – collettivi – che avevano luogo in classe, che a quello – più ristretto – della *Sprachbiographien*, potendo così contare su un repertorio discorsivo, narrativo e di esperienza comuni, all'interno del quale ognuno

aveva un ruolo – l'insegnante, lo studente/la studentessa, o la tirocinante.

L'intervista di Y<sup>28</sup>, di cui analizzeremo di seguito alcuni stralci, è stata condotta da Cecilia Bartoli, con il supporto di Irene Piraino<sup>29</sup>, tirocinante e partecipante al laboratorio, che traduceva dal francese. La presenza di quest'ultima non è stata dettata solo dalle sue competenze in lingua francese, ma anche dal fatto che, presente a quasi tutte le attività didattiche, aveva instaurato una profonda relazione con Y, complice anche la prossimità generazionale tra i due. Cecilia Bartoli, che era stata anche conduttrice del laboratorio, proponeva le domande in italiano, mentre la tirocinante, che aveva preso parte al laboratorio senza ricoprire un particolare ruolo direttivo, ma come supporto alle attività in microgruppo, traduceva in francese per Y. Svoltasi dopo quasi 14 giorni di attività intensive di "Sulle ali delle tue lingue", gli interlocutori potevano contare quindi sulla condivisione di molti altri momenti narrativi pregressi, sollecitati dal laboratorio, oltre che su una buona base relazionale<sup>30</sup>.

Queste premesse ci ricordano che l'intervista non è uno strumento né un semplice momento di elicitazione del dato linguistico: piuttosto una performance linguistica, fortemente connessa a fattori di ordine sociale e al contesto conversazionale in cui si svolge. Va quindi presa in esame nella sua dimensione interazionale, dato che risponde a esigenze e dinamiche intersoggettive, contestuali e individuali. Chi è chiamato ad analizzarla non può dunque limitarsi a esaminarne la struttura narrativa e gli espedienti retorici, ma deve considerare anche gli obiettivi interazionali dei parlanti nel raccontare una determinata storia (Edward, 1997). Una prospettiva di questo tipo, mentre rende più complessa l'analisi delle AL – moltiplicando i fattori in gioco – pone l'attenzione sui ruoli dei partecipanti e sulla dimensione dialogica dell'atto narrativo. In questo senso l'interazione tra Y, I e T – intervistato, intervistatrice e traduttrice – è anche quella tra uno studente, la sua insegnante e una sua "facilitatrice", per così dire; è al contempo un dialogo che instaura una relazione intertestuale con un'attività didattica da poco trascorsa<sup>31</sup>. Stupisce quindi solo in parte l'esordio apparentemente di rottura da parte di Y, che chiede: "perché mi chiedi di parlare di queste cose? Io voglio parlare di altro"<sup>32</sup>. Che cosa sia questo "altro" si rivela quasi subito:

I: ?che scuola hai fatto in Costa d'Avorio?

Y: ba: l'école /(xx) je me rappelle pas en tant que tel je me rappelle pas bien parce que / j'ai traversé le désert et puis la torture en Libye ça a fait que j'ai oublié beaucoup de choses en fait

[...]

I: okay / quindi non ricordi di quando tu sei bambino

[...]

Y: !sì! je me rappelle de beaucoup de choses mais pas trop en tant que telles

La lunga esperienza detentiva in Libia, il viaggio attraverso il deserto, dice Y, hanno "cancellato" i ricordi della sua infanzia, e quindi sulle lingue apprese, e sulle scuole frequentate: Y manifesta immediatamente quale vuole sia il tema del suo racconto e la sua

<sup>28</sup> L'intervista è stata svolta in una delle aule di Itastra: Palermo, luglio 2023.

<sup>29</sup> Ringraziamo Irene Piraino per il suo generoso e attento apporto all'attività laboratoriale e all'intervista.

<sup>30</sup> Y si è sempre mostrato collaborativo e partecipa alle attività laboratoriali, curioso e propositivo, ricoprendo in molte occasioni un ruolo di primo piano, anche per il supporto fornito agli altri partecipanti.

<sup>31</sup> Il racconto di Y ha avuto luogo poco tempo dopo un'attività didattica – connessa alla parola "attraversare" (cfr. § 7) – durante la quale lo studente aveva dato avvio a un racconto della sua esperienza libica.

<sup>32</sup> La domanda retorica e l'affermazione sono state poste da Y a microfoni ancora spenti, quando le intervistatrici gli hanno spiegato quali sarebbero stati i quesiti e le tematiche dell'intervista. Per questo motivo le parole dello studente sono riproposte prive delle norme di trascrizione.

poca disponibilità a soffermarsi sulle questioni proposte dalla conduttrice del laboratorio. Nei minuti successivi non si rifiuterà di rispondere alle domande, ma lo farà quasi a singhiozzo, facendo riferimento alla sua esperienza di viaggio e alle condizioni che sembrano aver concorso alla partenza dalla Costa d'Avorio:

- [...]
- I: ?La scuola non non/ ricordi ?/?la tua scuola &di quando sei bambino non&
- Y: &si :& étant petit %je vivais pas avec  
maman%
- T: ?mm?
- Y: étant petit je vivais pas avec ma maman
- T: okay
- Y: je vivais avec la sœur de mon papa
- T: okay
- I: mm-hum
- Y: la grand-sœur de mon papa
- T: d'accord
- Y: ça faisait que je vivais et partant à l'école je fais cp1/cp2/ce1
- T: d'accord
- Y: donc arrivé là-bas/ on était !beaucoup! dans la famille où j'étais (xxx) un peu
- T: okay
- Y: donc pour moi en ce moment c'était difficile/ donc+puisque moi je peux pas (xxx)  
elle met sa propre famille donc elle m'écartait un peu+de ses enfants
- T: okay
- Y: donc:/?tu peux lui expliquer?
- [...]
- I: ?quindi hai fatto niente scuola o poco poco?
- Y: j'ai fait cp1 e: en Côte d'Ivoire cp1
- T: mm-hum
- Y: mais je n'ai pas fait de jardin
- T: mm-hum
- Y: j'ai fait cp1/cp2/ce1=
- T: =?c'est comme comme des niveaux?
- Y: si comme des niveaux
- T: okay+si ha fatto dei livelli scolastici però non=
- Y: =!bon (xxx) j'ai fait quatre ans!
- T: quindi quattro anni
- I: okay quindi quattro anni in totale
- Y: quattro anni si
- I: ?e hai fatto una scuola+coranica anche?
- Y: si+coranica si
- I: ?a parte o dentro la scuola?
- Y: no: a parte
- I: a parte=
- Y: =coranica a parte scuola propria a parte
- I: okay %okay%+?ed era una scuola pubblica?
- Y: si %si%

I: mm-hum++?che lingua si parla a casa tua?=  
Y: =français  
T: francese  
I: ?a casa anche in famiglia?  
Y: en famiglia senoufo<sup>33</sup>  
I: sonoufo<sup>34</sup>  
T: (xxx)  
Y: se+nou+fo<sup>35</sup>  
I: se+noufo  
Y: se+noufo  
I: se+noufo+non conosco:  
T: neanche io  
Y: ?non conosci?  
I: [cnv]<sup>36</sup>  
Y: [xxx]  
I: senoufo  
Y: aspetta+c'è la video qua  
[...]<sup>37</sup>  
I: ?quindi a casa parlano senoufo?  
Y: io parla senoufo+mia sorella  
I: mm-hum  
Y: e mio:+mamma  
T: ?tua mamma?  
Y: sì  
I: okay  
T: okay  
Y: mio padre non c'è parce que lui è morto

Y non si sottrae alle domande delle sue intervistatrici, ma le riconduce a esperienze d'infanzia problematiche (il decesso del padre, la lontananza dalla famiglia d'origine e la scarsa attenzione da parte della zia cui era stato affidato). Le risposte ai quesiti che potremmo ricondurre all'AL (“?che lingua si parla a casa tua?”; “?quindi hai fatto niente scuola o poco poco?”) sono sintetiche, rapide, senza fronzoli (talvolta incalzanti, come quando risponde “!bon (xxx) j'ai fait quatre ans!” mentre T sta ancora traducendo, quasi a voler chiudere la questione relativa al suo percorso scolastico, oppure quando risponde “français” prima ancora che l'intervistatrice concluda la sua domanda).

All'ennesimo accenno di Y all'esperienza libica, I pone la domanda che funge da input<sup>38</sup> per il racconto che occuperà il resto dell'intervista<sup>39</sup>:

<sup>33</sup> [se.nu'fo].

<sup>34</sup> I cerca di ripetere il nome della lingua, che non conosce.

<sup>35</sup> Y ripete, scandendo, il nome della lingua.

<sup>36</sup> Schiocco della lingua per esprimere risposta negativa.

<sup>37</sup> Y mostra a I e T un video musicale in cui si canta in lingua senoufo, appunto, e i tre lo commentano.

<sup>38</sup> Una domanda che crea un implicito riferimento interdiscorsivo con quanto Y aveva raccontato – e condiviso con le due interlocutrici – nel corso dell'attività laboratoriale inerente al tema “attraversare” (cfr. § 7).

<sup>39</sup> Non riportiamo qui il seguito dell'intervista sia per ragioni di privacy, sia di spazio.

Y: mais en Lybie c'est pas facile

I: ?vuoi raccontarmi qualcosa?

Y: ?en Libye?

Il racconto allora si fa copioso, lucido e il ritmo serrato, la produzione è rapida lungo la successione cronologica dei fatti accaduti nel corso dei mesi passati in Libia e dei tentativi di lasciarla via mare. Sono pochissime le interruzioni da parte di Y, di solito per richieste di chiarimenti da parte delle intervistatrici, e per le richieste a Irene Piraino di tradurre a Cecilia Bartoli (“?elle a compris?”; “il faut traduire il faut traduire!”), quando non lo fa perché attenta a non interrompere il racconto dello studente – richieste che sembrano ribadire chi è la principale destinataria di quell’atto narrativo. Sia gli aspetti di contenuto e discorsivi sia gli elementi metadiscorsivi che non verbali sono rivelatori infatti degli obiettivi narrativi (raccontare la sua esperienza di viaggio, alla sua insegnante in particolare): obiettivi che inizialmente sembrano travalicare le richieste di chi, intervistatrice e conduttrice delle attività laboratoriali, è deputata a tenere le redini dell’intervista. Al contempo il racconto sembra fare affidamento su un universo interdiscorsivo – universo che ha preso forma attraverso l’esperienza del laboratorio, a cui sembra fare continuo e implicito riferimento – che accomuna i partecipanti all’intervista.

Gli estratti proposti mettono in evidenza non solo la dimensione interazionale e dialogica della *performance* linguistica, ma anche la sua natura *trasformativa*: «as they shift the power relationship between researchers and participants, and between teachers and learners, making the object of the inquiry into the subject and granting the subject both agency and voice» (Pavlenko, 2007: 180). Le possibilità trasformative delle interviste mettono in discussione l’asimmetria di potere che caratterizza le relazioni intervistatore-intervistato, conduttore dell’intervista-oggetto della ricerca e – nel caso delle AL nelle classi di italiano per apprendenti immigrati – insegnante-studente, ricavando lo spazio all’interno del quale il soggetto può sovvertire non solo le richieste dell’intervistatore, ma anche la forma stessa dell’AL in quanto genere testuale. È quello spazio simbolico, apparentemente imprevisto, che restituisce *agency* (Duranti, 2007) alla persona, attraverso la sua interpretazione dell’atto narrativo.

## 10. DARE SPAZIO A CHI PARLA: PRENDERSI LO SPAZIO DEL DIRE

L’argomentazione condotta sin qui ci riporta al titolo dell’articolo: che cosa significa “dare spazio” a chi parla e in che modo ciò è correlato alla pratica dell’AL?

L’esperienza di “Sulle ali delle tue lingue”, le pratiche narrative e linguistiche che vi hanno avuto luogo, le traiettorie migratorie dei GMN, la stretta connessione tra queste e le loro esperienze sociolinguistiche, e ancora l’interdipendenza tra pratica didattica e interviste nella costruzione di AL *diffuse*, hanno rimarcato l’importanza di adattare i modelli di AL ai contesti e alle soggettività implicate.

La pratica didattica e l’osservazione all’interno delle aule di ItaStra, congiuntamente a una prospettiva critica sulle produzioni linguistiche delle persone che le abitano, mettono più che mai in evidenza l’esigenza di superare quel *neocolonial ideological linguistic regime* (Canut, 2021a), che sembra influenzare in modo determinante una parte della glottodidattica praticata nelle aule di “italiano per stranieri” (“immigrati”), così come della ricerca linguistica e sociolinguistica. La classificazione e la gerarchizzazione dei *languageing* dei parlanti attraverso le categorie della linguistica tradizionale, insieme alla prospettiva che guarda al linguaggio esclusivamente come strumento di intercomprensione, rischiano di silenziare le voci e le soggettività, e così di tralasciare la complessità del reale. Ci sembra

invece più utile e interessante affidare le definizioni ai parlanti, per comprendere quello che dicono e che fanno col dire, restituendo così potenzialità all'interazione. La costruzione di spazi di espressione (inter)soggettiva come quelli che hanno preso forma all'interno del laboratorio "Sulle ali delle tue lingue" si muove in questa direzione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alim H. S. (2023), "Inventing 'the White Voice': Racial Capitalism, Raciolinguistics & Culturally Sustaining Pedagogies", in *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 152, 3, pp. 147-166.
- Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.) (2020), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford.
- Amenta L., D'Agostino M. (a cura di) (2022), *La scuola di lingua italiana per stranieri (ItaStra) dell'università di Palermo, fra ricerca, didattica, formazione*, in *Italiano LinguaDue*, 14, 1: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18484/16276>.
- Amoruso M., D'Agostino M., Latif Jaralla Y. (a cura di) (2015). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Palermo.
- Arcuri A., Paternostro G., Pinello V. (2014), "La scrittura autobiografica come strumento di riflessione", in Arcuri A., Mocciaro E. (a cura di), *Verso una didattica linguistica riflessiva. Percorsi di formazione iniziale per insegnanti di italiano come lingua non materna*, Strumenti e Ricerche della Scuola di Lingua italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, pp. 133-154.
- Authier-Revuz J. (2007), "Arrêts sur mots. L'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture", in Fenoglio (ed.). *L'écriture et le souci de la langue: écrivains, linguistes, témoignages et traces manuscrites*, Edition Academia-Bruylant, pp. 113-145.
- Bartoli C., Lotano L. (2024). "La didattica laboratoriale dell'associazione Asinitas nelle classi di italiano come lingua non materna con giovani e adulti dal background migratorio", in *Pedagogia delle differenze*, 53, 1 pp. 6-20.
- Bauman R. (2000), "Language, identity, performance", in *Pragmatics*, 10, 1, pp. 1-5.
- Becker A. L. (1991), "Language and languaging", in *Language & Communication*, 11, pp. 33-35.
- Bezemer J., Kress G. (2016), *Multimodality, Learning and Communication*, Routledge, New York.
- Blommaert J. (2001), "Investigating Narrative Inequality: African Asylum Seekers' Stories in Belgium", in *Discourse & Society*, 12, 4, pp. 413-449.
- Blommaert J. (2005), *Discourse. A critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert J. (2009), "Language, Asylum and the National Order", in *Current Anthropology*, 50, 4, pp. 415-441.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Block D. (2014), "Moving beyond 'lingualism': Multilingual embodiment and multimodality in SLA", in May S. (ed.), *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, London, pp. 54-77.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.

- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Editions Fayard, Paris.
- Bourdieu P. (1991), *Language and symbolic power*, Polity Press, Cambridge.
- Busch B. (2006), "Language biographies for multi-lingual learning: Linguistic and educational considerations", in Busch B, Jardine A., Tjoutuku A. (eds.), *Language Biographies for Multilingual Learning*, PRAESA Occasional Papers, 24, Cape Town, pp. 5-17.
- Bush B. (2012), "The Linguistic Repertoire Revisited", in *Applied Linguistics*, 33, 5, pp. 503-523.
- Bush B. (2015), *Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language*, Working Papers in Urban Language & Literacies, Paper 148, pp. 1-16.
- Bush B. (2021), "The body image: taking an evaluative stance towards semiotic resources", in *International Journal of Multilingualism*, 18, pp. 190-205.
- Canagarajah S. (2013), *Translingual practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Routledge, New York.
- Canut C. (2021a), "Can 'migrants' speak? Voices, narratives and performances", in Skalle C. E., Gjesdal A. M. (eds.), *Transnational Narratives of Migration and Exile. Perspectives from the Humanities*, Scandinavian University Press, Oslo, pp. 18-44.
- Canut C. (2021b), *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*, Éditions Amsterdam, Paris.
- Ciliberti A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.
- Darvin R., Norton B. (2023), "Investing and motivation in language learning: What's the difference?", in *Language Teaching*, 56, pp. 29-40.
- D'Agostino M. (2020), *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D'Agostino M. (2022), "Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti. Una nuova migrazione fra risorse e bisogni", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 5-13: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18148>.
- De Fina A. (2003), *Identity in narrative. A study of immigrant discourse*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (2011), "Narrative and identities", in De Fina A., Georgakopoulou A. (eds.), *Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 155-190.
- De Fina A., Georgakopoulou A. (2008), "Analysing narratives as practices", in *Qualitative Research*, 8, 3, pp. 379-387.
- Duranti A. (2007), *Etnopragmatica. La forza nel parlare*, Carocci, Roma.
- Edwards D. (1997), *Discourse and Cognition*, Sage Publication, London.
- Fairclough N. (2003), *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*, Routledge, London-New York.
- Fischer W. (1997), *Classical Arabic*, Routledge, London.
- Fontana S., Mignosi E. (2023), "Tra esplicito e implicito: comunicazione multimodale e relazione intersoggettiva nei contesti di apprendimento", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 154-164: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22024>.
- Garcia O. (2017), "Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Some lessons from the research", in Beacco J.-C., Krumm H.-J., Little D., Thalgot B. (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 11-26.
- Gibson J. J. (2014 [1986]), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Classic Edition, Psychology Press, Hove (UK).
- 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>.

- Hall S. (1992), "The question of cultural identity", in Hall S., Held D., McGrew T. (eds.), *Modernity and its futures*, Polity Press, Cambridge, pp. 273-316.
- Heller M., McElhinny B. (2017), *Language, Capitalism, Colonialism: Toward a Critical History*, University of Toronto Press, Toronto.
- Holes C., Allen R. (2004), *Modern Arabic: Structures, functions, and varieties*, Georgetown University Press, Washington D.C.
- Ibn Abī Shaybah, *Muṣannaf Ibn Abī Shaybah*, 6., ḥadīth 118, Dār al-Tāj, Beirut.
- Ibn Taymiyyah (2000), *Iqtida' al-Ṣiraṭ al-Mustaqīm*, Dār al-Turāth, Il Cairo (opera originale pubblicata nel 1320).
- Lian C. (2020), *Language, Ideology and Sociopolitical Change in the Arabic-speaking World: A Study of the Discourse of Arabic Language Academies*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Kalaja P., Melo-Pfeifer S. (2019), *Visualising Multilingual Lives: More Than Words*, Blue Ridge Summit, Bristol.
- 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.
- Kramsch C. (2006), "The Multilingual Subject", in *International Journal of Applied Linguistics*, 16, 1, pp. 324-326.
- Kristeva J. (1980), *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*, Basil Blackwell, Oxford.
- Labov W., Waletzky J. (1967), "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", in Helm J. (ed.), *Essays on the Verbal and the Visual Arts*, University of Washington Press, Seattle, London, pp. 3-38.
- Labov W. (1997), "Some further steps in narrative analysis" in *Journal of Narrative and Life History*, 7, pp. 395-415.
- Lüpke F., Cissé I. A. H. (2023), "Legitimising fluid multilingual practices: a challenge for formal education worldwide", in Reilly C., Chimbutane F., Clegg J., Rubagumya C., Erling E. (eds.), *Multilingual learning: assessment, ideologies and policies in sub-Saharan Africa*, Routledge, Londra, pp. 43-64.
- Makoni S. (2012), "A critique of language, languaging and supervernacular", in *Muitas Vozes*, 1, 2, pp. 189-199.
- Makoni S., Spears A. K., Ball A. F., Smitherman G. (2020), *Black Linguistics. Language, Society and Politics in Africa and Americas*, Routledge, London-New York.
- Norton B. (2013), *Identity and language learning. Extending the conversation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Norton B., De Costa P. (2018), "Research Tasks on Identity in Language Learning and Teaching", in *Language Teaching*, 51, 90-112:  
<https://doi.org/10.1017/S0261444817000325>.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics", in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pavlenko A. (2008), "Narrative Analysis", in Wei L., Moyer G. M. (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing, Oxford, pp. 311-325.
- Piccardo E., Germain-Rutherford A., Geoff L. (2022), *The routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London.
- Piccardo E. (2022), "The Mediated Nature of Plurilingualism" in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Geoff L. (eds.), *The routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London, pp. 65-80.
- Rosa J., Flores N. (2015), "Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and

- Language Diversity in Education”, in *Harvard Educational Review*, 85, 2, pp. 149-172.
- Rosa J., Flores N. (2017), “Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective”, in *Language in Society*, 46, 5, pp 621-647.
- Rosa J. (2019), *Looking like a language, sounding like a race: Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*, Oxford University Press, Oxford.
- Salvadori E. (2016), “Narrare le nostre lingue”, in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 81-97.
- Severo G., Makoni S. B. (2020), “African Languages, Race, and Colonialism: The Case of Brazil and Angola,” in Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford, pp. 153-154.
- Silverstein M. (2003), “Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life”, in *Language and Communication*, 23, 3-4, pp. 193-229.
- Stewart J. (ed.) (1996), *Beyond the symbol model: Reflections on the representational nature of language*, State University of New York Press, Albany (NY).
- Urcioli B. (2020), “Racializing, Ethnicizing, and Diversity Discourses: The Forms May Change But the Pragmatics Stay Remarkably the Same,” in Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford, pp. 1-22.
- Verdiani S. (2020), “Silenzio, immagini e parole. La costruzione del significato nella multimodalità digitale”, in *QuadRi*, 10, Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne, Università degli Studi di Torino, Torino.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

