

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS

Founded in 1993

by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puerto Rico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della
Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024

presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

PAOLA CELENTIN, MARIA CECILIA LUISE¹

Autobiografie linguistiche come strumento di formazione e autoriflessione di docenti di lingue. Un'esperienza con docenti in formazione e in servizio

Abstract

Per i soggetti plurilingui, l'esperienza delle lingue conosciute e incontrate è costitutiva dell'identità e accesso alla dimensione intersoggettiva, e l'autobiografia linguistica (da qui AL) è strumento per indagare questi aspetti.

Nella sperimentazione, l'AL viene utilizzata come strumento per la formazione di insegnanti, per far loro percepire i legami tra percorsi linguistici e identità e riflettere sui propri vissuti. Verranno presentati strumenti, fasi, prodotti ed esiti dell'esperienza, che ha sviluppato nei docenti consapevolezza del proprio profilo plurilingue e ha promosso sia una autoriflessione sulla propria storia linguistica, identitaria, professionale, sia l'acquisizione di un atteggiamento di apertura, riconoscimento, promozione del plurilinguismo in classe.

Keywords

Autobiografie linguistiche; formazione insegnanti; plurilinguismo

1. Introduzione

Nell'ambito dell'approccio biografico, l'AL ha un ruolo privilegiato come strumento di indagine e formazione in quanto l'esperienza della L1 e delle altre lingue incontrate è costitutiva dell'identità e permette l'accesso alla dimensione intersoggettiva (Anfosso et al. 2016). L'AL è oggi considerata strumento diagnostico per i ricercatori e dispositivo formativo, conoscitivo e autoformativo.

Già in altri contributi (Cardona e Luise 2019, Cardona e Luise 2021, Cardona, Celentin e Luise 2023, Luise e Tardi 2021, Celentin 2023, Celentin e De Luchi 2023) abbiamo documentato come lo strumento dell'AL possa avere funzione educativa e formativa nell'ambito dell'educazione linguistica di adulti e anziani.

Nella sperimentazione di seguito descritta, l'AL è stata utilizzata in contesto di formazione di insegnanti di lingue; attraverso la rappresentazione del proprio profilo plurilingue, i soggetti coinvolti sono stati in grado di:

¹ L'articolo è stato concepito unitariamente dalle due autrici. Nella stesura, si devono a Paola Celentin i paragrafi 3 e 4 e a Maria Cecilia Luise i paragrafi 1 e 2; il par. 5 è da attribuirsi ad entrambe le autrici.

- leggere con uno sguardo autoriflessivo le esperienze fondanti della propria storia linguistica, identitaria, professionale,
- acquisire un atteggiamento di apertura, riconoscimento, diffusione e promozione del plurilinguismo degli allievi,
- predisporre, programmare e realizzare proposte didattiche plurilingui innovative nelle loro classi.

2. Le AL come strumento di ricerca e di formazione

Per il ricercatore le AL – che Pavlenko (2007: 165) definisce “life histories that focus on the languages of the speaker and discuss how and why these languages were acquired, used, or abandoned” – sono strumenti diagnostici, conoscitivi e autocoscitivi con un largo spettro di finalità di impiego. Possono essere utilizzate per cogliere le tracce delle influenze tra le lingue in contatto e le manifestazioni della coscienza plurilingue; servire a capire come e perché un soggetto rielabora il suo repertorio linguistico, culturale e identitario (Anfosso et al. 2016); essere utili per osservare l’emergere di nuove identità linguistiche e valori culturali, di nuove strategie sociali di fronte alle sfide dell’integrazione in contesti diversi da quello d’origine.

L’AL può essere utilizzata in contesti di ricerca, formazione, insegnamento come strumento diagnostico, formativo, conoscitivo e autoformativo per ricercatori, apprendenti di lingue e insegnanti (Coffey 2005, Groppaldi 2010, Veronesi 2012, Salvadori 2016, Salvadori et al. 2020).

Qui, ci soffermiamo sul ruolo dell’AL come strumento formativo e autoformativo per i docenti.

L’AL può essere proposta dai docenti agli apprendenti per acquisire conoscenze sulle loro esperienze linguistiche, strategie di apprendimento, idee di lingua, atteggiamenti, aspettative e bisogni al fine di adattare interventi didattici e metodologici. Se realizzata dall’insegnante – in contesto di formazione dei formatori – permette di individuare nei percorsi linguistici personali la costruzione dell’identità, di conseguire consapevolezza del proprio profilo plurilingue, di attivare uno sguardo autoriflessivo sulla propria professionalità e acquisire nuovi strumenti e consapevolezze per la gestione e la promozione del plurilinguismo in classe (Cavagnoli 2014, Cognigni 2014).

2.1 L’AL come strumento di formazione docente

Le AL, realizzate in prodotti e documenti tangibili, sono quindi in grado di dare visibilità, forma concreta e condivisibile al plurilinguismo: abbiamo deciso di impiegarle con insegnanti in formazione sia iniziale sia in servizio, in quanto un percorso formativo volto alla consapevolezza del proprio plurilinguismo e della propria storia linguistica può avere ricadute positive sulla professionalità del docente di lingue.

Gli esiti positivi sono individuabili sia sul piano individuale, della crescita della consapevolezza personale e dello sviluppo professionale, sia sul piano della pratica didattica, motivando e spingendo i/le docenti ad uscire da una didassi delle lingue “tradizionale”, nella quale resistono ancora il monolinguisimo e il monofunziona-

lismo e che pone poca attenzione all'educazione alla variabilità linguistica e all'educazione linguistica plurilingue, per avventurarsi nella sperimentazione di attività plurilingui con carattere innovativo e inclusivo.

2.2 Un modello per l'analisi dell'evoluzione del profilo linguistico dei/le docenti

Oggi, l'impiego della AL a scopi conoscitivi costituisce una procedura consolidata nel campo formativo e di ricerca educativa con soggetti adulti, anziani, giovani e bambini.

Senza inoltrarci negli studi sui modelli di analisi del materiale biografico e autobiografico, nella nostra ricerca abbiamo valutato quale modello potesse essere utile sia per interpretare i prodotti legati all'AL sia per monitorare il percorso formativo proposto ai/le docenti.

Tra le modalità di analisi dei prodotti delle AL proposte dalla letteratura (tra gli altri Busch 2018, Kasap 2021), si è scelto di adattare il modello di interpretazione elaborato da Mariella Causa (2012) in quanto ritenuto affine alle finalità della nostra sperimentazione.

Il quadro teorico all'interno del quale questo modello si iscrive, infatti, incentiva l'adozione di un atteggiamento riflessivo nella formazione dei/le docenti e sostiene che i dispositivi formativi messi in atto svolgano una funzione fondamentale nello sbloccare questo atteggiamento. Un passaggio fondamentale, secondo Causa (2012: 64), consiste nel guidare i/le docenti a riflettere sulle proprie rappresentazioni e attribuzioni linguistiche e sociolinguistiche, in un percorso in tre livelli che costituiscono gli snodi attorno ai quali è possibile organizzare un progetto formativo su un'educazione al plurilinguismo efficace e consapevole.

Il *primo livello* consiste nella presa di consapevolezza della nozione generale di plurilinguismo e conduce i/le docenti a riconoscere come valori positivi la pluralità di lingue e culture e i repertori plurilingui. È un obiettivo ancora generale, che permette di mettere a fuoco il concetto di plurilinguismo e di ricchezza linguistica e culturale.

Il *secondo livello* è più impegnativo, in quanto coinvolge l'identità e la visione che si ha del proprio "Sé linguistico": passa attraverso la presa di consapevolezza della competenza plurilingue individuale e permette di riconoscersi come plurilingui, sfatando il mito secondo cui per conoscere e insegnare una lingua bisogna averne una competenza da nativo in tutte le abilità.

Il mito del madrelinguismo è particolarmente diffuso e radicato nella scuola italiana, malgrado ormai da più di due decenni la ricerca e i documenti di politica linguistica europei lo abbiano svuotato di prestigio e importanza (Consiglio d'Europa 2020: 36-37), contribuendo a spostare il focus dell'educazione linguistica dal modello del parlante nativo a quello dell'*intercultural speaker*. Quest'ultimo può essere definito come colui che utilizza più lingue conosciute a diversi livelli di competenza e sa confrontarsi con appartenenti a culture diverse dalla propria.

Il *terzo livello* coinvolge il/la docente sul piano della pratica professionale e del rapporto con gli studenti. Consiste infatti nella trasmissione di pratiche plurilingui e riguarda il lavoro con gli allievi e l'elaborazione di tecniche, attività, supporti, comportamenti e pratiche pedagogiche che favoriscano la realizzazione di una didattica plurilingue.

3. *Il disegno di sperimentazione: contesti, strumenti, obiettivi*

La sperimentazione è stata svolta nell'ambito di corsi universitari e di corsi di formazione per docenti in servizio.

Gli ambienti formativi in cui la sperimentazione è stata condotta sono stati:

- a distanza (in modalità sincrona e/o asincrona)
- in modalità *blended* (in presenza e a distanza)
- in presenza.

Laddove possibile e/o necessario, sono state sfruttate istanze didattiche di interazione e di archiviazione digitale come Moodle e Google Classroom.

3.1 Format di somministrazione delle AL

Sono stati utilizzati due *format*.

Il primo è la stesura dell'AL come narrazione scritta in prima persona. Al fine di ottenere testi che per struttura e contenuti potessero essere confrontabili e analizzabili in senso trasversale e longitudinale, si è proposto uno stimolo di avvio e sono stati dati alcuni punti da rispettare nella stesura (Fig. 1).

Fig. 1 – *Input per AL secondo il format narrativo*

*Rispondete a questo messaggio raccontando la vostra AL.
Pur rispettando una scansione in punti, cercate di dare al testo un tono narrativo abbastanza libero.
Riporto l'inizio di una AL a titolo di esempio e con lo scopo di...rompere il ghiaccio!
Qui di seguito vi elenco alcuni punti che possono esservi utili come "scaletta":*

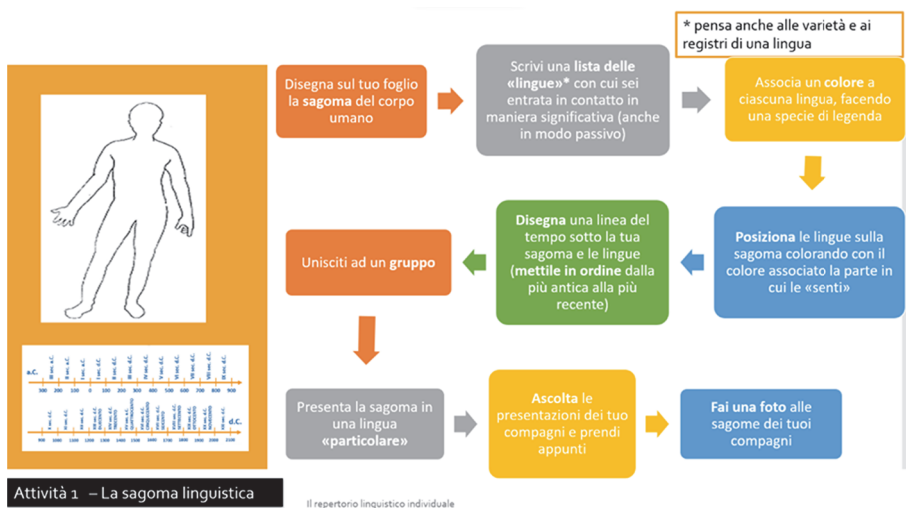
- 1. quante lingue conosco (dove e come le ho imparate);*
- 2. le mie esperienze linguistiche e interculturali più importanti (corsi, viaggi, persone, insegnanti, episodi significativi, metodi e strumenti);*
- 3. quali sono i miei punti di forza e le mie difficoltà (ascolto, parlato, lettura, scrittura) nelle varie lingue;*
- 4. quando uso le lingue che conosco;*
- 5. le lingue che sto studiando attualmente;*
- 6. cosa faccio per imparare nella "realtà" e in modo autonomo e cosa mi aiuta a imparare le lingue;*
- 7. I miei obiettivi di studio in generale e le mie attuali priorità nello studio delle lingue.*

*Autobiografia linguistica di M. C. L.
La mia madrelingua direi che è l'italiano neo-standard, che i miei genitori hanno sempre parlato con me. Fin da giovane ho però sviluppato competenze in dialetto veneziano, lingua materna dei miei genitori e in particolare di mia nonna che lo parlava quasi esclusivamente...[...]
La svolta con l'inglese è avvenuta ...
Dopo le scuole superiori...*

Il secondo *format* impiegato è la rappresentazione grafica attraverso il disegno della sagoma del corpo umano e la sua “decorazione” in base a una legenda lingua-colore.

In tutte le somministrazioni, alla realizzazione grafica della sagoma è seguita una sua descrizione scritta. Laddove possibile, è stata aggiunta la narrazione orale della propria sagoma ad un/a collega, possibilmente usando una lingua “non comoda”, vale a dire una lingua diversa dalla L1 oppure una lingua non veicolare per il gruppo in formazione, ed è stato chiesto di aggiungere una linea del tempo in cui posizionare le lingue in ordine di contatto (Fig. 2).

Fig. 2 – input per AL secondo il format grafico-pittorico



A volte è stato possibile somministrare sia la AL che la sagoma, altre volte invece è stato impiegato solo uno dei due strumenti.

3.2 I/le informanti: docenti in formazione e in servizio

I soggetti coinvolti nella sperimentazione appartengono a due categorie di docenti con diversa esperienza e diverso profilo:

1. studenti/sse frequentanti i corsi di laurea di Scienze della Formazione Primaria e di Lingue e letterature straniere, in formazione iniziale ma con esperienza di insegnamento; nell'a.a. 2022-2023, all'interno di questo campione, sono state raccolte 60 AL e 40 sagome e tra queste sono stati selezionati i prodotti di seguito descritti e riprodotti;
2. docenti di scuola secondaria di 1° e 2° grado sia di ambito linguistico-letterario che di altre discipline, e insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria, tutti in servizio: negli a.a. 2021-2022 e 2022-2023, all'interno di questo campione, sono state raccolte 30 AL e 45 sagome e tra queste sono state selezionati i prodotti di seguito descritti e riprodotti.

3.3 Scopi del percorso formativo

Da questa esperienza ci aspettavamo – ed abbiamo in effetti verificato - come un percorso formativo volto alla consapevolezza del proprio plurilinguismo e della propria storia linguistica da parte del docente possa condurre a due esiti:

- lo sviluppo di un atteggiamento di apertura e riconoscimento verso il proprio e l'altrui profilo plurilingue e la conseguente predisposizione verso il riconoscimento e la promozione del plurilinguismo degli allievi e con gli allievi;
- lo sviluppo di una progettualità mirata all'ideazione e alla realizzazione di proposte didattiche plurilingui innovative.

4. I prodotti e i risultati

Di seguito presentiamo alcuni prodotti realizzati nei diversi contesti di formazione evidenziando attraverso di essi l'evoluzione del profilo docente secondo le tre tappe del modello di Causa.

4.1 La formazione iniziale

L'esperienza con studenti/esse in formazione iniziale è avvenuta in corsi universitari di Scienze della formazione primaria (5° anno) e Lingue e letterature europee ed extra-europee (1° e 2° anno di magistrale). Sono soprattutto studentesse che già insegnano a scuola o con una vicina e desiderata prospettiva di insegnamento. Per questa ricerca, sono stati selezionati i prodotti di quelli/e con esperienza di insegnamento nella scuola primaria e secondaria, quindi docenti in servizio di ruolo o con supplenze durature.

Durante i corsi, è stato proposto di scrivere la propria AL e di creare la propria sagoma linguistica per poi postarle e condividerle in un forum dell'istanza Moodle del corso. Completata l'attività, è stato proposto un momento di debriefing a distanza nel quale le studentesse sono state invitate ad esprimere idee, sensazioni, esperienze legate al compito svolto.

Di seguito si riproducono alcuni esempi di sagoma delle lingue prodotte – a dimostrazione della ricchezza interiore e del coinvolgimento che colori, forme, descrizioni rappresentano – e si riportano alcune riflessioni fatte sia sul proprio plurilinguismo e sul modo di leggere la personale esperienza con le lingue, sia sulle ricadute e sul confronto con la pratica di insegnamento.

Analizzando le AL con il modello di Causa, risulta che i soggetti hanno compiuto un percorso che ha attraversato le tre tappe previste.

Nelle Figure 3 e 4, si può notare come le studentesse abbiano messo al centro delle loro riflessioni l'esistenza del plurilinguismo (*livello 1*), abbiano riconosciuto, (ri-)considerato e rappresentato il proprio plurilinguismo e lo abbiano visto come un valore (*livello 2*).

Uno degli esiti più qualificanti dell'attività è stato il recupero e la valorizzazione di esperienze di contatti plurilingui anche brevi e la rivalutazione del panorama plurilingue della famiglia – anche allargata a zii, cugini, lontani parenti – di appartenenza.

Fig. 3 – riconoscimento del plurilinguismo (livello 1) nella formazione iniziale

L'AL mi ha obbligata a pensare da un punto di vista scientifico su convinzioni prive di fondamento.

In conclusione, ho capito che le lingue sono sempre state un mio punto di forza

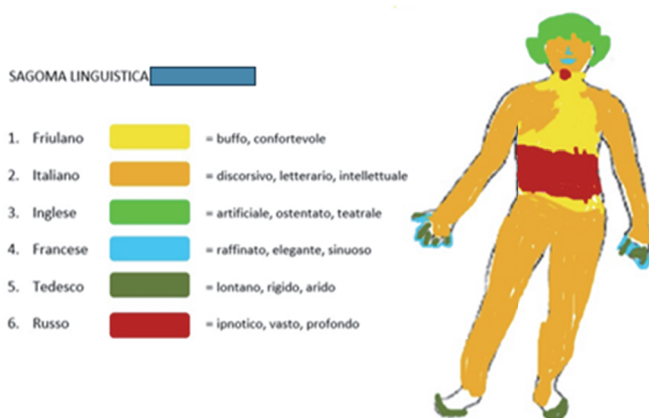


Fig. 4 – riconoscimento del valore del plurilinguismo (livello 2) nella formazione iniziale

«Recentemente lavorando a Trieste sono entrata in contatto con la lingua slovena e il dialetto triestino. Un'esperienza singolare: ascoltare le persone parlare, vedere come si è inserito lo sloveno all'interno del parlato triestino, scoprire che il triestino è stato influenzato dal dialetto veneziano per il rapporto commerciale che le due città avevano un tempo. Ora ho capito quanto sia interessante a livello linguistico, soprattutto lavorare con i bambini ascoltandoli mentre parlano tra di loro.»

Quest'esperienza mi ha fatto pensare a cosa significhi davvero "conoscere una lingua"



Figura 1: Sagoma delle lingue di Roberto Dele Mura

L'italiano lo metto in un mezzo cuore perché è la mia lingua madre e quindi metto un profondo senso di appartenenza e di amore per questa mia lingua. Blu perché è un colore molto intenso e che è tra i miei preferiti. Due aggettivi: materna, saporta.

Il dialetto triestino lo posiziono nell'altra metà del cuore in quanto anche esso è lingua parlata da sempre a casa, ma rispetto all'italiano che posso pensare anche come un vestito che indosso, ma che ricopre tutto il mio corpo, il dialetto lo sento invece come una questione più viscerale e interna. Rosso perché la bandiera è rossa con l'alabarda bianca al centro. Due aggettivi: colorita, familiare.

Il dialetto calabrese lo posiziono in un piede in quanto rappresenta una mia radice familiare da parte del nonno materno.

Infine, abbiamo verificato come i soggetti abbiano proiettato le nuove consapevolezza sul piano della pratica professionale (*livello 3*). Trattandosi di soggetti in formazione iniziale, abbiamo preso in considerazione non soltanto il resoconto di pratiche didattiche realizzate o programmate per essere realizzate a breve nelle proprie classi, ma anche quelli che possiamo definire i desiderata, vale a dire le dichiarazioni che dimostrano la percezione della necessità di modificare in direzione plurilingue il proprio futuro agire in classe.

Fig. 5 – ricadute sul piano professionale (livello 3) nella formazione iniziale

«Ho capito che quando mi troverò a insegnarlo a scuola [l'inglese], devo trovare un modo più efficiente ed efficace di come è stato insegnato a me.»

A scuola quest'anno lavoro con un bambino bilingue e ho capito che per me sarà un meraviglioso incontro e terreno di scoperta.



ITALIANO: familiare, quotidiano

È la lingua con cui parliamo a casa per uniformare le diverse provenienze familiari e con la quale preferisco esprimermi, proprio per queste ragioni l'ho colorata di azzurro, il mio colore preferito, e posizionata sulla bocca.

TRIESTINO: risonante, amicale

È la lingua che si parla nella città in cui vivo e che alcuni amici parlano però mi "risuona" nelle orecchie! Rossa perché è il colore della sua bandiera: alabarda bianca su sfondo rosso!

PUGLIESE: paterno, opaco

È il dialetto di mio padre e del lato paterno della famiglia; è nelle mie radici, per questo nel piede, ma solo sulla punta, essendovi stata esposta solo per alcune settimane nelle mie estati d'infanzia e giovinezza, non la parlo e la capisco solo a livello elementare. È verde com'è verde la sua regione piena di alberi di ulivi, fichi, mandorli...

SICILIANO: materno, espressivo

È il dialetto di mia nonna materna, per questo nel piede, ma solo sulla punta... mi piace il suono che ha, trovo se ne capisca il senso anche senza comprenderlo precisamente. Rosa antico (non sono sicura di essere riuscita a coglierne precisamente la sfumatura, ma qui con word non è semplice...) perché era un colore che a mia nonna piaceva molto e le donava parecchio; nonostante non sia una particolare amante del rosa, in questa sfumatura lo apprezzo e dicono stia bene anche a me...

LATINO: regolare, soporifera, utile

È una lingua che non riserva sorprese, studiate le regole, difficilmente ti stupisce, nel bene e nel male... per questo è regolare e un po' soporifera allo stesso tempo! La trovo estremamente utile nella comprensione di molti aspetti dell'italiano, sia lessicali che grammaticali; proprio per questo si trova in una gamba ed in un braccio, perché "mi sostiene dal punto di vista linguistico"! Viola perché ha una sua dignitosa eleganza.

GRECO ANTICO: bello, vitale, fantasioso

Bella perché l'alfabeto è diverso! Ho sempre avuto un po' di difficoltà nelle traduzioni, dato che non ha regole molto fisse, o meglio, studiata una regola, hai 1000 casi particolari; proprio per questo, però la trovo molto viva e per tradurre c'è sempre bisogno di ingegnarsi! Come il latino "mi sostiene dal punto di vista linguistico", per questo si trova in una gamba ed in un braccio! Blu come il mare che abbraccia i popoli che lo parlavano (tutte le varie *πόλεις* greche e pure le colonie in Magna Grecia)!

INGLESE: basilare, distante

Lingua la cui conoscenza è fondamentale per potersi muovere nel mondo, per questo nei piedi. Grigia perché non legata ad alcun ricordo felice.

LINGUE ORIENTALI (CINESE, GIAPPONESE, COREANO, THAILANDESE...): affascinanti, diverse

Con affascinanti alfabeti diversi nella grafia e nel sistema. Negli occhi perché gli occhi sono lo specchio dell'anima, che in un'altra vita ha certamente vissuto e parlato l'oriente. Gialle come il sole che nasce ad est, un raggio che illumina i miei sogni linguistici...

4.2 La formazione in servizio

Anche nella formazione di docenti in servizio, è possibile rilevare come l'AL ha permesso di prendere consapevolezza del legame fra lingua e identità (*livello 1*) e della ricchezza del patrimonio linguistico di ciascuno (Fig. 6).

Fig. 6 – *riconoscimento del plurilinguismo (livello 1) nella formazione in servizio*

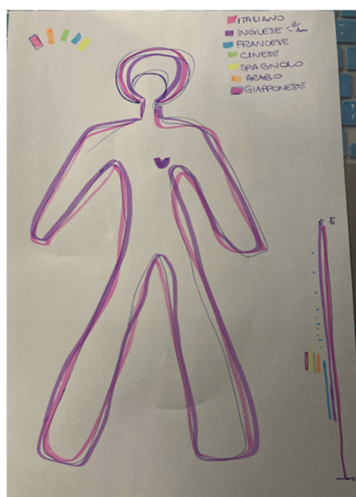
«È stato molto bello trovare un posto per tutte le lingue che ci compongono e credo che sia stato importante anche razionalizzare la consapevolezza che siamo formati da molti frammenti, che ogni lingua è un'altra versione di noi.»

«Credo invece che questo sia un esempio di come, anche nelle vite che potrebbero sembrare più radicate in un luogo, ci sia quella pluralità di linguaggi e di esperienze che a volte viene sottovalutata, ma che rappresentano le modalità con cui si sono intessute relazioni e ci si è costruiti nel corso della vita.»

«Erano anni che non scrivevo un testo personale in italiano. Mi sarebbe piaciuto provare a scriverlo a penna, ma alla fine ho optato per la velocità! Il filo conduttore erano le lingue, ma il racconto è profondamente intimo. Ancor di più mi sono resa conto della valenza identitaria di una lingua.»

In questi/e docenti, l'AL ha fatto emergere i molteplici percorsi intrapresi per imparare/acquisire una lingua, percorsi spesso diversi dalle progressioni didattiche proposte dai curricula scolastici, che tuttavia la maggior parte di loro utilizza nell'insegnamento in classe. Inoltre, le insegnanti hanno preso consapevolezza del fatto che spesso è attraverso le deviazioni dal canone scolastico che ci si appropria in modo intimo di una lingua (*livello 2*).

In alcuni casi, il recupero di fatti e traiettorie del passato quali periodi di scolarizzazione, conseguimento di diplomi, compilazione di Portfolio, ecc., ha portato alla stesura di AL standardizzate e organizzate per fasi cronologiche. In altri casi, la ricerca di tracce di esperienze personali, incidenti casuali, incontri, letture, musica, film, scoperte di paesi e culture diversi che hanno mosso una particolare "fascinazione" per una lingua, ha coinvolto molto più intimamente il soggetto scrittore, portando a produzioni più originali.



"Insomma, mi sento invasa dalle due lingue ed a volte ho la sensazione che una dia delle sonore spallate all'altra, come se litigassero per la supremazia dentro di me. Per questa ragione ho disegnato la mia sagoma "circondata" da entrambe le lingue, con linee che si sovrappongono ed il cuore che è rimasto per sempre in Northumberland. Le altre lingue sono linee fuori da me, le riconosco senza alcun problema, sono ancora in grado di mettere insieme una frase minima in francese, ricordo come si scrivono alcuni kanji ed anche qualche segno di hiragana e katakana; **continuo ad ammirare tutte le lingue del mondo, ma sono anni che non le coltivo più.**"

La consapevolezza della complessità dei processi di acquisizione linguistica influenza la scelta degli approcci pedagogici, facendo percepire la necessità di scelte di maggiore apertura interculturale e di comunicazione con le diversità presenti a scuola e nel contesto sociale (*livello 3*) (fig. 8).

Fig. 8 – *ricadute sul piano professionale (livello 3) nella formazione in servizio*

«Mi piacerebbe portare in aula questa attività proprio per dare anche ai ragazzi l'occasione di andare in profondità e di far emergere tutte le sfaccettature che li compongono e che rendono unico ognuno di loro.»



[DOPO LA SOMMINISTRAZIONE DELL'ATTIVITA' DELLA SAGOMA IN CLASSE]: Il riscontro è stato molto positivo ed è stato un momento di riflessione collettiva: io ho avuto tante informazioni nuove sui miei alunni, ma non solo, li ho visti emozionati, anche imbarazzati, ma comunque con gli occhi "brillanti". Parlare di sé è spesso difficile, si teme il giudizio e la reazione degli altri, ma un'attività di questo tipo, in cui tutti si sono sentiti di avere qualcosa da offrire agli altri e allo stesso tempo nella difficoltà di esprimerlo, ha favorito la rivelazione personale, è stata un'attività che ha parlato al loro cuore.

5. *Discussione e conclusioni*

Dall'analisi dei prodotti e dalle riflessioni compiute dai soggetti, emergono con chiarezza alcuni elementi.

Innanzitutto, risulta evidente nei soggetti la presa di consapevolezza del proprio e altrui plurilinguismo e della ricchezza del numero di lingue presenti nei diversi profili.

Si è notata nella quasi totalità dei soggetti una diffusissima e molto forte sottovalutazione del proprio e altrui plurilinguismo: questo probabilmente anche a causa di un contesto culturale e scolastico come quello italiano, nel quale, come rilevato sopra, resistono il monolinguismo e il monofunzionalismo, c'è poca attenzione all'educazione alla variabilità linguistica e la lingua italiana è l'unica dotata di prestigio ed è vista come l'unico codice di comunicazione scolastica.

L'identità quindi si è rivelata plurilingue ed è aumentata la consapevolezza di quanto sono connaturate lingue e identità.

In questo senso, la AL è uno strumento molto efficace per conoscere chi si ha di fronte: chiedere "raccontami la tua vita" è un esempio di non-comunicazione, in quanto non permette di far emergere aspetti relazionali e vissuti emotivi dell'altro. Nei contesti didattici, la AL permette invece di entrare in relazione e di mettere in comune vissuti, esperienze, emozioni.

Un altro aspetto emerso con particolare evidenza è come, nel progredire del racconto, la propria identità linguistica si configuri con sfumature sempre più precise, attraverso la puntualizzazione delle varietà linguistiche conosciute o incontrate, delle distinzioni sottili tra la lingua di una zona e quella di un'altra, tra un dialetto e quello della valle accanto. Questo dimostra come l'identità linguistica sia talmente profonda da essere imprescindibilmente legata a sfumature e precisazioni e di come la storia personale sia indissolubilmente connessa con la storia linguistica.

Infine – e questo è un elemento centrale per la didattica del plurilinguismo, ben delineato anche nel Volume Complementare del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2020) – lungo il percorso di formazione emerge la consapevolezza del ruolo delle competenze parziali.

Nel superare la dicotomia netta "so/non so una lingua" per accogliere e riconoscere competenze flessibili, transitorie, diseguali, funzionali, il termine "madrelingua" perde di significato univoco e di valore intrinseco. Ciò comporta sul piano della didattica una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento e di insegnamento delle lingue e il superamento della convinzione che sapere o insegnare una lingua significhi avere o promuovere esclusivamente una competenza nativa.

Come sottolineato anche da Causa (2012: 64), un percorso di formazione con un approccio biografico permette ai/le docenti di:

- prendere coscienza della pluralità delle lingue, dei repertori plurilingui e della loro complessità;
- tenere conto delle variazioni inter e intra culturali legate ai diversi usi e diversi territori di ciascuna lingua;

- integrare l’idea di “competenza parziale e plurale” come definita dal Quadro Comune e considerare il plurilinguismo – nell’esperienza sia linguistica sia professionale – un fenomeno naturale;
- costruire un “repertorio didattico” più adattabile alla molteplicità di contesti e situazioni di insegnamento/apprendimento delle lingue, ma anche alle esigenze individuali degli allievi e delle classi ormai quasi tutte plurilingui.

Riteniamo quindi che percorsi di formazione dei docenti come quelli descritti possano fornire la competenza e la consapevolezza necessarie per costruire ambienti educativi sensibili alle singolarità degli allievi, alle loro specifiche relazioni con l’apprendimento linguistico tenendo conto dei loro percorsi esistenziali e del costruirsi quotidiano della loro identità plurilingue.

Bibliografia

Anfosso, Giampaolo, Polimeni, Giuseppe e Salvadori, Eleonora (a cura di). 2016. *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: Franco Angeli.

Busch, Brigitta. 2018. “The Language Portrait in Multilingualism Research: Theoretical and Methodological Considerations”. *Working Papers Urban Language & Literacies*: 1–13.

Cardona, Mario e Luise, Maria Cecilia. 2019. *Learning in the Old Age. Motivation, Emotions Experiences*. Toronto – Siena: Soleil publishing – Beccarelli.

Cardona, Mario e Luise, Maria Cecilia. 2021. “La natura della memoria autobiografica e l’autobiografia linguistica. Il metodo autobiografico nella linguistica educativa per gli anziani”. *Studi di Glottodidattica* 6(1): 44-58.

Cardona, Mario, Celentin, Paola e Luise, Maria Cecilia. C.d.s. “Metafore sull’apprendimento delle lingue nelle autobiografie di giovani studenti universitari di italiano: un’indagine preliminare”. Lorenzo, Coveri e Tommaso. Meozzi (a cura di). *Atti XXV Convegno AIPI - Università di Palermo - 27-29 ottobre*. Milano: Cesati.

Causa, Mariella. 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: 62-72.

Cavagnoli, Stefania. 2014. “L’autobiografia linguistica fra plurilinguismo e affettività”. Liliana Landolfi (a cura di). *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo city edizioni - University press: 179-188.

Celentin, Paola. 2023. “Apprendimento della L2 e processi di ri-costruzione dell’identità: analisi dell’autobiografia sociolinguistica di Eva Hoffman.” *Italiano LinguaDue* 15(1): 588-602. < <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20426> > (u. a. 13/01/2024).

Celentin, Paola e De Luchi, Maria. 2023. “Lo sviluppo professionale dell’educatore linguistico inclusivo attraverso l’osservazione e l’auto-osservazione: uno strumento a portata di sguardo”. *Italiano LinguaDue* 15(1): 665-685. < <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20431> > (u. a. 13/01/2024).

Coffey, Simon. 2015. “Reframing Teachers’ Language Knowledge Through Metaphor Analysis of Language Portraits”. *The Modern Language Journal* 99(3): 500–514.

- Cognigni, Edith. 2014. "L'autobiografia linguistica a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue". in Liliana Landolfi (ed.). *Crossroads: Languages in (E) motion*. Napoli: Photo city - University press: 189-200.
- Consiglio d'Europa. 2020. "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare". *Italiano LinguaDue* 12(2). <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>> (u.a. 13/01/2024).
- Groppaldi, Andrea. 2010. "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS". *Italiano LinguaDue* 2(1): 89-103. <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633/847>> (u. a. 13/01/2024).
- Kasap, Süleyman. 2021. "The language portraits and multilingualism research". *XI Eurasian Conference on Language & Social Sciences*. Gjakova, Kosovo. Febbraio 02-03-2021.
- Luise, Maria Cecilia e Tardi, Giulia. 2021. "Il PEL in chiave inclusiva: biografie linguistiche in rete", in Marco, Mezzadri e Michele, Daloiso (a cura di) *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Collana SAIL - Edizioni Ca' Foscari: 184-198.
- Pavlenko, Aneta. 2007. "Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics". *Applied Linguistics*. 28(2): 163-188.
- Salvadori, Eleonora. 2016. "Narrare le nostre lingue", in Anfosso, Giampaolo, Polimeni, Giuseppe e Salvadori, Eleonora. 2016. *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*. Milano: Franco Angeli: 81-97.
- Salvadori, Eleonora, Blondeau, Nicole e Polimeni, Giuseppe (a cura di). 2020. "Lingue maestre. Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2". *Italiano LinguaDue*, 12(2). <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14983>> (u. a. 13/01/2024).
- Veronesi, Daniela. 2012. "La biografia linguistica come strumento di monitoraggio e ricerca-azione: aspetti metodologici e risvolti applicativi". In Silvia Dal Negro e Claudia Provenzano (a cura di). *Un anno in L2/Zweitsprachjahr/N ann te L2 y L3*. Azzano: Junior: 65-92.