

STEFANIA CAVAGNOLI¹

L'autobiografia linguistica come strumento per l'apprendimento delle lingue: le/i docenti

The contribution addresses the issue of linguistic biography in foreign language learning from the point of view of teachers in training. The focus on the reflection is on learners, but on learners who are going to teach languages. This overturns the idea of seeing the teacher as someone who has not been in the perspective of the learner. Studies on language biographies have amply demonstrated the strong role that the languages already acquired play in teachers' personal histories. They also show that language experiences are crucial not only for learning other languages, but also for their teaching. The analysis of a corpus of 100 biographies highlights, through a few key words, the attitudes that future teachers tell about their language teachers. It again underlines, the decisive role and the power, although often unconscious, that the teacher has in the language training of its target audience.

1. *Introduzione*

Il punto di partenza di questa riflessione nasce dalla bella collaborazione con Cristina Bosisio, frutto di una conoscenza remota che ha costruito un rapporto personale, prima che professionale, ricco e fecondo. Nasce per caso, in un vagone ferroviario, in viaggio verso Pavia per un convegno sui linguaggi specialistici; passa dalla associazione AITLA, dalla condivisione degli stessi telefonini; da commissioni di dottorato; da partecipazione reciproca nei master per la didattica della lingua italiana. E anche ora, che Cristina non c'è più, è presente nei miei pensieri e nella mia riflessione didattica, che dividevo nei paradigmi e nella prassi con lei.

Uno dei momenti più forti è stata la mia partecipazione ad un numero di RILA da lei coordinato. Me ne aveva parlato proprio in questi termini, di condivisione, per fare un progetto insieme, con persone con cui collaborare bene. Le avevo proposto il titolo *La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambiente di apprendimento*².

Il tema della biografia linguistica è un tema che segna il mio percorso degli ultimi anni, a partire dalla consulenza di percorsi plurilingui a livello di scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado³ che fanno parte delle mie ricerche da ormai quindici anni. La riflessione personale sui propri percorsi di apprendimento e di esperienze linguistiche ritengo sia un ottimo punto di partenza per l'appropria-

¹ Università di Roma Tor Vergata.

² In RILA, 2-3/2015: 39-54; si veda anche Cavagnoli, 2014.

³ Cavagnoli & Passarella, 2011; Cavagnoli & Passarella, 2014; Cavagnoli & Passarella, 2020.

zione dell'apprendente della propria responsabilità di imparare; allo stesso tempo, un ottimo strumento per fare il punto degli apprendimenti. L'idea che ogni apprendente è diverso, e di conseguenza necessita di percorsi didattici individualizzati, è presente nella letteratura e muove un filone di ricerca⁴.

2. *La biografia linguistica*

È stata usata in ambito letterario, come testimonia Groppaldi (2010: 89): "Inizialmente lo strumento autobiografico è stato impiegato, nella letteratura italiana del Novecento, per documentare, attraverso la storia linguistica dell'io narrante, il passaggio dell'Italia da paese contadino (e dialettologo) a paese industriale (e italofono.)" Non solo la letteratura ne ha fatto ampio uso, ma anche in ambito di studi linguistici, come testimoniato da Nencioni (1983) e da De Mauro (2006); in ambito pedagogico cruciale il ruolo di Demetrio (2003, 2012), soprattutto nell'educazione degli adulti.

Ma come può essere definita la biografia linguistica? Una possibile definizione, condivisa per molte realtà linguistiche, è contenuta nel Portfolio per le lingue straniere, curato dal Consiglio d'Europa.

La Biografia linguistica si concentra sull'esperienza passata del discente, sul suo percorso di apprendimento presente e sulle sue aspirazioni per il futuro. È studiata per adattare l'apprendimento ai principi pedagogici fondamentali per l'utilizzo del PEL, tra cui in particolare l'individuazione regolare di obiettivi di apprendimento, la riflessione sulle esperienze di apprendimento e l'autovalutazione dei progressi compiuti e delle competenze acquisite. (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc3c6>).

E ancora:

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier: elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003: 36-37)⁵.

Tale definizione rafforza il modello teorico di Franceschini, così descritto:

⁴ Per tutti si veda Benson (2004: 4): "The term '(auto)biography is used [...] to refer to a broad approach to research that focus on the analysis and description of social phenomena as they are within the context of individual lives". L'autore riporta una ricca bibliografia su questo argomento.

⁵ Nel testo di Manconi (2016: 231) è riportata la citazione di Cuq e la traduzione in italiano. "La biografia linguistica di una persona è l'insieme dei percorsi linguistici, più o meno lunghi e più o meno numerosi, che questa ha seguito e che formano ormai il suo capitale linguistico; è un essere storico che ha attraversato una o più lingue, materne o straniere che costituiscono un capitale linguistico in continua evoluzione. Sono, in totale, le esperienze linguistiche vissute ed accumulate, in un ordine aleatorio che differenziano ogni individuo".

Ein Sprecher seine Kenntnisse von anfaenglichen Erstsprache her ausweitet [...]. Diese Kenntnisse werden im Verlauf des Lebens mit weiteren vernetzt und verdichtet, in einem generellen Zuwachs [...]. Nicht alle Varietaeten haben dabei diesselbe Stellung und geniessen dieselbe Aufmerksamkeit. [...]. In Zentrum des Sprachsystem befinden sich jene Varietaeten, die in einem bestimmten Moment des Lebens under der Annehmen von Normalitaet und Unmittelbarkeit verwenden werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert (Franceschini, 2001: 113-114).

La biografia è quindi uno strumento didattico, come sostengono Sofia & Favero:

L'autobiografia linguistica è una narrazione autobiografica condotta lungo il filo delle lingue. È un'attività di scrittura che spinge lo studente a cercare nel proprio vissuto parole, conte, filastrocche, storie che sono entrate in lui attraverso la lingua madre o le lingue seconde; che gli fa prendere consapevolezza di questo vissuto (di questo universo) e lo induce a valorizzarlo. L'esplorare il vissuto linguistico porta lo studente a scoprirsi come essere portatore di significati e di storie, a riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali (Sofia & Favero, 2018: 55).

La condivisione di tali affermazioni sta alla base dell'utilizzo dell'autobiografia linguistica in questo percorso formativo, proprio perché "Incoraggiare a parlare di sé può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva 'decentrazione conoscitiva nei confronti del proprio vissuto'" (Brasca & Zambelli, 1992: 156).

Si tratta quindi di un'esperienza linguistica privata, individuale ma sempre in collegamento con le altre persone, a partire dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici. Nelle biografie linguistiche si intrecciano le vite degli altri, ci si rende conto di essere inseriti in una comunità. Anche la classe è una comunità, o dovrebbe esserlo: condividere aspetti di sé facilita la creazione del gruppo. Vuol dire consapevolizzare gli apprendenti su quello che hanno vissuto, ma anche sul loro sapere; vuol dire una riflessione sulle esperienze del singolo, ma anche del singolo in comunità linguistica e culturale. Prendere coscienza significa riposizionarsi sia nel percorso personale che in quello collettivo.

Inoltre, per poter imparare bene una nuova lingua è fondamentale rendersi conto di quanto già si sa, di quanto si sa fare, e di come si sa essere, attraverso i propri atteggiamenti linguistici, le proprie credenze, le teorie di riferimento. È un mettere al centro il percorso personale, unico, che prende in considerazione la persona che scrive e che in quanto tale esiste e non è paragonabile agli altri apprendenti e conddividerlo con chi è nello stesso gruppo di apprendimento.

Tale consapevolezza è in primo luogo dell'apprendente, ma coinvolge, necessariamente, anche il docente, che non può prescindere dal percorso di vita dei formandi per impostare la sua didattica.

Come sostiene Cognigni:

I concetti di rappresentazione, atteggiamento o motivazione sono oggi sempre più al centro degli studi relativi all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue. [...] Poiché queste rappresentazioni possiedono un carattere centrale nel processo di ap-

prendimento linguistico, esse sono diventate di particolare interesse anche per la politica linguistico-educativa (Cognigni, 2007: 26).

Cognigni approfondisce inoltre la differenza fra rappresentazione sociale e atteggiamento, la prima considerata sia come elaborazione individuale che come modello sociale, la seconda radicata nella comunità linguistica, spesso legata a stereotipi; forse per questo motivo lo strumento autobiografico è particolarmente efficace in un insegnamento apprendimento di adulti, oltre naturalmente alla fetta di vita più consistente che essi hanno alle spalle.

Nella letteratura dedicata, diverse sono le denominazioni utilizzate, e a seconda della scelta effettuata mettono il focus su aspetti diversi. Principalmente si usa la forma “(auto)biografia linguistica” (Lévy, 2001; Franceschini, 2001; Moliéné, 2006; Cognigni, 2007; Favaro, 2009); segue “language (learning) memories” (Kramersch, 2009; Pavlenko, 2001), ma anche “racconti biografici” o “racconti di lingue” (Gohard & Rachédi, 2009.) In tutte però l’idea del racconto e del percorso personale di vita fungono da collante.

Si parla di una tale tipologia linguistica dal 1997 in poi, attraverso i documenti del Consiglio d’Europa, e nello specifico del Portfolio europeo delle lingue⁶. Il portfolio prevede tre parti, di cui una, la seconda, è rappresentata dalla biografia linguistica. La definizione che ne viene data, ad uso di apprendenti, è la seguente:

Biografia linguistica: incoraggia lo studente a definire ciò che sa fare con le lingue in apprendimento ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi.

Gli obiettivi di tale strumento sono molteplici, e possono essere fissati sulla base delle esigenze delle classi o dei singoli apprendenti. La valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue conosciute, o vissute, è alla base di tutti i percorsi di apprendimento. Valorizzare il plurilinguismo delle persone vuol dire mettere al centro chi apprende partendo da esperienze linguistiche, da conoscenze pregresse, da una dimensione affettiva forte e motivante. Valorizzare il plurilinguismo significa assumersi delle responsabilità, riflettendo sull’apprendimento/acquisizione a partire da sé. Valorizzare il plurilinguismo significa individuare vie personalizzate per avvicinarsi alle lingue, straniere e seconda. Tali dimensioni si riflettono sia sul singolo apprendente che sulla classe e sul docente, nella costruzione di un sistema didattico equilibrato ed efficace.

La biografia linguistica rappresenta inoltre uno strumento flessibile, proponibile in diversi momenti dell’attività didattica; come strumento diagnostico in entrata, come strumento valutativo formativo in uscita. L’aspetto dell’(auto)formazione è valido sia per gli apprendenti che per i docenti della classe di riferimento.

Anche un’attività di scrittura in parallelo può costituire uno scambio e una condivisione della comunità linguistica in cammino.

Può essere ripetuta, perché

⁶ <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>.

la stratificazione nella storia di un individuo ne modifica, nel corso dell'esistenza, lo statuto, l'approccio e la rappresentazione che ognuno di noi ha (o si fa) delle lingue, materne o straniere che siano. Di conseguenza, l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere vengono per lo meno influenzati dalla propria storia linguistica e dal racconto e della valutazione che ne fa ciascuno di noi (Lévy, 2001: 71)⁷.

Sofia & Favero (2018) considerano la biografia come strumento didattico in diverse accezioni: in primo luogo come strumento conoscitivo, poi operativo. È uno strumento innovativo per la didattica linguistica, ma allo stesso tempo può eseguire una funzione valutativa. In ultimo (ma direi in primis), la biografia è uno strumento che aiuta nella costruzione di un clima positivo, fatto di relazioni affettive, alla base per qualsiasi didattica efficace e piacevole.

Diverse sono le modalità utilizzabili. In questo contributo si è scelta la modalità narrativa, del racconto, dell'utilizzo delle parole in quanto il gruppo di riferimento era costituito da docenti italo-foni (almeno la maggior parte) in formazione glottodidattica. L'obiettivo, come spiegato più avanti in questo contributo, era di riflettere e far riflettere proprio a partire dalle parole utilizzate per descrivere il proprio rapporto con le lingue possedute.

Ma in ogni contesto didattico le modalità vanno accordate con le competenze e le esigenze del gruppo di riferimento. Per esempio, nei Portfolio elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano, per le classi dai nove agli undici anni, la biografia linguistica è somministrata in forma di "la mia immagine delle lingue". Il Portfolio, pensato in quattro lingue (italiano, tedesco, ladino ed inglese), riporta la seguente consegna:

questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue. Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle (Portfolio, 2004: 11).

Lavorare sulle immagini, per arrivare alle parole, costituisce un'ulteriore possibilità didattica ricca di implicazioni di apprendimento.

3. La ricerca: una storia di relazioni

In questo contributo, ho focalizzato l'attenzione e la riflessione sulle biografie linguistiche narrative di studentesse e studenti dei miei corsi di glottodidattica. Da ormai più di quindici anni raccolgo i testi prodotti nel corso di glottodidattica, prima all'università di Macerata, poi all'università di Roma Tor Vergata. I testi sono quindi i prodotti di future docenti, iscritte nei corsi di laurea in lingue e letterature

⁷ Si veda anche Pavlenko, 2007.

straniere, sia triennale che magistrale. Il corpus esteso contiene anche biografie di docenti in formazione dei percorsi PF24, PAS e FIT⁸.

Il gruppo di riferimento è proveniente in maggioranza dal sud e dal centro Italia, con una forte presenza di dialettofoni.

Nell'analisi del corpus ho individuato le parole legate alle relazioni, sia fra le persone che con le lingue studiate o parlate. In tal senso quindi i risultati dell'analisi sono circoscritti a questo focus, su cui, dal mio punto di vista, si basa tutto il rapporto glottodidattico. Le cosiddette ipotesi umanistico affettive⁹ sono alla base di questa analisi.

La domanda di ricerca dell'analisi era la verifica del ruolo della docente nella relazione affettiva con e attraverso l'apprendimento-acquisizione delle lingue in oggetto.

Il corpus utilizzato, scelto con un criterio cronologico, consisteva di 100 biografie linguistiche di studenti e studentesse del corso magistrale di Glottodidattica¹⁰, tutte biografie narrative, più una decina di biografie illustrate.

4. *Un percorso didattico*

La scrittura della biografia è una delle prime attività didattiche in classe, il punto di partenza per lo sviluppo del corso. Dopo una breve illustrazione sul tema della biografia, e la condivisione della scelta di una biografia narrativa libera, la consegna è quella di scrivere il proprio racconto di vita linguistica, in forma narrativa. Il tempo a disposizione è di quarantacinque minuti, il testo si scrive in classe, su un foglio, a mano, in forma anonima.

Le reazioni della classe sono sempre differenziate: qualcuno/a si fa subito coinvolgere nell'attività, qualcun altro/a ha un atteggiamento scettico, ma di solito prevale la curiosità del compito, soprattutto perché prima attività del corso. Pochi/e si aspettano di dover partecipare attivamente e mettersi in gioco in un corso universitario.

Nella lezione successiva, riporto le biografie alla classe, cercando di fornire una sintesi degli argomenti raggruppati in modo trasversale fra i testi, individuando così una serie di parole chiave come docente, emozione, lingua, contesti extrascolastici, difficoltà, stupore, riflessione metalinguistica. In tal modo si avvia una discussione in plenum, con la richiesta spesso di poter leggere le biografie degli altri componenti della classe e ulteriori riflessioni sugli elaborati precedentemente scritti. Tale discussione costituisce un momento importante nella costruzione del gruppo classe da un lato, ma soprattutto nella costruzione della propria idea di docente e di lingua (Lévy, 2001).

⁸ Si tratta dei diversi percorsi formativi degli ultimi anni, proposti dal Ministero dell'istruzione e realizzati dagli atenei italiani. L'ultimo percorso è il PF24, qui alcuni riferimenti <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf/29e23102-1022-4710-a0e4-d971d95a73dc?version=1.0>.

⁹ Per tutti si veda Balboni, 2017.

¹⁰ Si tratta di un corso di 60 ore, 12 CFU, diviso in due moduli: il modulo A introduttivo alla disciplina, il modulo B concentrato sull'educazione plurilingue e con forma seminariale e partecipata.

La riflessione ed il confronto sulle biografie è fondamentale, come sottolineano Franceschini e Miecznikowski:

Durch den breiten Vergleich werden Muster deutlich, bis hin zu ähnlichen Formulierungen; diese erlauben es, generalisierbare Aussagen zu machen und sozusagen 'eine innere Morphologie und Syntax der Sprachbiographien zu formulieren. Figuren sprachbiographischen Erzählens werden aus den vielen Vergleichen unterschiedlichen Fallbeispiele deutlich, ebenso typische Verläufe des Erwerbsprozesses in seiner biographischen Einbettung (Franceschini & Miecznikowski, 2004: XIII).

4.1 I risultati

Dalle biografie si sono individuate alcune immagini trasversali, che danno in primo luogo l'idea di approvazione, affetto, piacere o al contrario, difficoltà, incomprendimento, scoramento nei confronti di chi insegna. Ciò che emerge è che il ruolo del/la docente è centrale nella gestione dell'apprendimento/acquisizione della lingua insegnata, ma anche nell'atteggiamento personale verso tale lingua. Considerando che la motivazione¹¹ è determinante per progredire in un apprendimento, l'aspetto dell'idea di una lingua, positiva o negativa, è sicuramente centrale. E poiché l'idea di lingua è spesso legata alle persone che tale lingua veicolano, il ruolo docente è probabilmente più determinante di quanto si creda.

4.1.1 I/le buoni/e docenti

La prima parola chiave, che emerge dall'analisi, è legata al/alla docente buono/a. L'attributo è di chi scrive, che individua nell'aggettivo un termine ampio in cui sono comprese diverse accezioni positive; il/la buon/a docente è chi dimostra la sua passione, suscita interesse, coinvolge e capisce la classe e le persone con cui ha una relazione didattica. È chi ama la disciplina che insegna, che si mette in gioco, che fa esempi pratici, che è simpatico/a, che motiva.

Non importa se è severo/a, è molto più importante che riesca a far amare la lingua alla classe. Anzi, in alcuni stralci, pare che la severità sia parte di un'umanità e comprensione per gli/le apprendenti.

Interessanti le riflessioni sull'aspetto fisico delle docenti, a coronamento della descrizione positiva. L'uso di aggettivi superlativi, quasi esagerati, sottolineano maggiormente il coinvolgimento emotivo nella relazione didattica.

Di seguito stralci autentici dalle biografie analizzate:

- «interesse verso questa lingua è stato suscitato dalla mia professoressa»
- «ho conosciuto un professore che ha capito chi sono»
- «i professori furono in grado di trasmettermi curiosità, passione e voglia di imparare»
- «mi sono appassionata al francese anche grazie alla mia insegnante»
- «la maestra aveva fatto in modo che io mi affezionassi a questa lingua»
- «l'insegnante di inglese mi ha spronata così tanto»

¹¹ Balboni 2014.

- «una passione... Grazie alla mia professoressa... Che reputo una grande insegnante»
- «il piacere di conoscere un professore che sapesse valorizzarlo» (il greco)
- «grazie a lei ho scoperto il mio amore per la lingua»
- «la professoressa era una donna piccolina e sempre allegra. Spiegava molto alla lavagna e faceva esempi pratici vicini a noi studenti»
- «grazie ad un'insegnante molto qualificata»
- «grazie ai miei genitori e ad una insegnante del liceo»
- «la mia professoressa del liceo è stata centrale in questo percorso»
- «il merito lo do alla mia prima maestra di inglese»
- probabilmente il fatto che avessi un'enorme simpatia per la professoressa ha influito molto»
- «grazie alla bravura delle insegnanti»
- «sono stato incentivato dai docenti»
- «solo un anno ebbi un'insegnante che riuscì a trasmettermi la voglia di imparare»
- «l'insegnante piccolina di statura e incredibilmente preparata. Una capocciona»
- «grazie ad un corso ho realizzato che insegnare una lingua potesse essere bello»
- «bravissima professoressa di inglese. Bella, elegante, molto severa ma preparatissima. A lei devo tutte le basi linguistiche che ho. Forse anche l'interesse per le lingue»
- «grazie ad una professoressa molto brava nel suo lavoro che, nonostante la giovane età...»
- «tutto ciò grazie ad un'insegnante straordinariamente brava che è riuscita a trasmettere la sua passione, la sua allegria nell'insegnare»
- «professoressa molto brava ma che purtroppo pretendeva un livello troppo alto, quasi naturale»
- «una bravissima insegnante... il suo corso di tedesco che ho amato da subito»
- «sono stata fortunata perché ho avuto sempre buoni insegnanti»
- «devo alla mia professoressa l'amore per questa disciplina»
- «il mio interesse per la lingua inglese è evoluto in maniera esponenziale, grazie ad un'insegnante»
- «mi ritengo fortunata perché ho avuto modo di conoscere professori straordinari che amavano la loro professione e che motivavano molto noi studenti»
- «devo molto alla mia insegnante di spagnolo, che è stata capace di trasmettermi la sua passione per la lingua... Ma soprattutto di farmi credere nelle mie potenzialità»
- «grazie alle mie insegnanti. La mia insegnante di inglese era severa..., ma molto umana e trasmetteva la sua passione e il suo amore per il suo lavoro»
- «insegnanti pieni di passione e intelligenza»
- «insegnamento di docenti molto potente e proficuo»
- «fortuna di avere una professoressa che ha saputo trasmettermi la sua passione per il francese»
- «l'atteggiamento della mia professoressa è stato fondamentale per il mio percorso formativo»

- «gli insegnanti possono appassionare o far detestare»
- «docenti fantastiche»

4.1.2 I/le cattivi/e docenti

Anche nel caso dell'individuazione di una caratteristica negativa, ho voluto utilizzare una stringa non tecnica, di uso comune, condivisa nella comunità scolastica e universitaria: alla buona docenza si contrappone la cattiva docenza. («maestre il cui il brutto e cattivo ricordo...»).

E le caratteristiche riportate dalle biografie sono spesso l'esatto contrario di quanto descritto sopra. Manca la passione, l'amore per la disciplina, la competenza; non ci sono stimoli, e al contrario, la cattiva didattica fa disamorare e raggiungere risultati bassi. La severità, non corredata da empatia e coinvolgimento, è un fattore di allontanamento, di maggior difficoltà di apprendimento. I/le cattivi/e docenti sono coloro che creano ansia, insicurezza, demotivazione e addirittura rifiuto.

Interessante notare che in queste citazioni sono presenti anche apprezzamenti, seppur negativi, anche sulla competenza di chi insegna («docenti validi»).

- «ho cambiato insegnante ogni anno... Alcune di loro non preparate... quindi le lezioni erano noiose, vuote, inutili»
- «approccio con il russo non dei migliori: insegnante al suo primo incarico, non gestiva un gruppo di maleducati che la umiliavano
- «in quella classe la materia non era insegnata bene, zero passione, zero coinvolgimento, zero stimoli»
- «in francese andavo bene (madrelingua) e ciò suscitava un po' di antipatia nelle professoresse»
- «Al liceo una buffa contaminazione anglo-siciliana fraudolentemente spacciata per british english»
- «ma non avendo mai avuto degli insegnanti validi...»
- «non sono soddisfatta dell'insegnamento»
- «un rifiuto... Dipende da come e da chi mi ha insegnato»
- «colpa di professori incostanti, non hanno saputo trasmettere l'amore»
- «ricordo l'incapacità dell'insegnante di farmi apprendere la lingua»
- «la professoressa era molto rigida. Severa. Concentrata sulla grammatica»
- «non do molto credito all'istituzione scolastica»
- «mia madre definiva la maestra impreparata e aggressiva, chissà che ciò non abbia influito sul mio rifiuto»
- «non hanno saputo darmi stimoli e input al fine di un apprendimento migliore e dell'amore per la materia»
- «un'insegnante cattiva, priva di tatto e pazienza... Si rivolgeva a noi in modo poco materno»
- «la professoressa era molto anziana e non aveva più voglia di insegnare»
- «il brutto rapporto con la professoressa delle medie ha influito sulla scelta delle superiori»
- «non ho avuto una motivazione affettiva valida per imparare»
- «professori che non hanno mai insistito o trovato metodi interessanti»

- «un'insegnante mi incuteva timore e la voglia di apprendere era inondata e devastata da questa continua ansia»
- «maestre con cui il brutto e cattivo ricordo è ancora vivo»
- «avevo un'insegnante milanese che teneva alla perfezione»
- «devo ammettere che le insegnanti di inglese non sono state per niente brave, devo la mia formazione alle lezioni private»
- «sono stata scoraggiata e umiliata costantemente dalle insegnanti: sono stata segnata negativamente dal loro giudizio... ma non lascio mai le cose a metà»
- «sfortunatamente ho avuto un'insegnante di inglese che non definirei docile e socievole»
- «ho cambiato spesso insegnante... Uno dei motivi che mi hanno portato ad odiare questa lingua»
- «non ho incontrato insegnanti che mi hanno aiutata a coltivare questo amore per la lingua»
- «ho odiato la lingua fino a 13 anni per via di insegnanti che non erano nemmeno capaci di pronunciare le parole basilari»
- «docenti poco motivanti»
- «i docenti creano insicurezza»

Un esempio concreto di come docente e lingua vengano considerati strettamente connessi è riportato dalla seguente citazione:

Al liceo linguistico ho avuto tre insegnanti di lingua inglese e tre insegnanti madrelingue per fare conversazione e solamente la professoressa del primo anno era riuscita a farmi riappassionare alla lingua, le altre han fatto raffreddare e aumentare il mio astio verso di essa. Vedo l'inglese come lingua fredda, lontana, complessa e non facile come tutti dicono.

Le parole delle biografie mettono in luce, come in questo esempio, le esperienze di vita e soprattutto la rielaborazione di esse dal punto di vista cognitivo ed emotivo, punto di partenza per ulteriori apprendimenti.

4.1.3 Altri modi di esprimere la biografia linguistica

All'interno del corpus analizzato ho trovato dei riferimenti ad altri metodi di realizzazione della biografia linguistica, che erano stati accennati in classe, ma non approfonditi. Si trattava solo di un completamento, a mo' di stimolo, per sostenere l'idea che la biografia linguistica rappresentasse una tipologia testuale sì definita, nell'ottica narrativa, ma personale, adattabile, flessibile alle esigenze degli/le apprendenti nel racconto delle loro esperienze linguistiche.

Si riporta, come esempio, un unico testo, che mette in evidenza la rappresentazione delle lingue e delle relazioni di apprendimento utilizzando i colori e il loro significato simbolico. Tale significato è legato alla cultura di partenza, e non necessariamente a quella d'arrivo, ma proprio per tale aspetto il/la docente potrebbe, in un secondo momento didattico, riprendere gli esempi dimostrando come, dal

punto di vista interculturale, il confronto apra le menti e quindi anche le possibilità linguistiche.

Se dovessi rappresentare le lingue come parti del corpo e colori sarebbero così:

- Italiano: testa (tutte le attività cognitive; colore verde perché riposante)
- Dialetto: pancia (la lingua del passato, dell'istinto e della rabbia; colore marrone)
- Francese e portoghese: cuore (le lingue che mi piacciono; rosa)
- Inglese: mani (la lingua della praticità, del passepartout; colore rosso perché per me inaccessibile)

5. Conclusioni

L'esperienza, ormai reiterata nel corso degli anni, della lettura delle autobiografie linguistiche in corsi di formazione per futuri docenti mi ha dimostrato il principale obiettivo di tale attività: l'importanza di partire da sé, nella costruzione del proprio ruolo di insegnante e nel conseguente insegnamento. Il principio dell'apprendente al centro, ormai consolidato nella teoria glottodidattica, trova la sua prima applicazione in coloro che andranno nelle scuole e nei corsi di lingua in qualità di docenti. Riflettere in prima persona sulle proprie credenze, a partire dalle esperienze di apprendimento, spesso mette i futuri docenti in una posizione di smarrimento, di meraviglia: leggere i testi che hanno scritto di getto sulla loro storia linguistica modifica spesso l'approccio didattico che sceglieranno una volta in classe, ribalta le idee sulla didattica, spesso stereotipate o quanto meno abitudinarie. Credenze che entrano nella loro enciclopedia come abitudini, modelli subiti e per questo riprodotti. La riflessione si concentra principalmente su alcuni elementi, che vedono in primo luogo il ruolo del docente al centro della relazione di apprendimento. Tale ruolo è determinante sia in senso negativo che positivo. Le parole utilizzate per rappresentare tale relazione sono spesso parole legate ad emozioni polarizzate, come odiare e amare, e spesso il ruolo determina la possibilità di apprendere o di chiudere con la lingua studiata. Frequentemente infatti gli aggettivi legati alla lingua sono aggettivi legati alla relazione docente-apprendente. Emerge quindi con forza il ruolo del docente, anche in un approccio umanistico affettivo; una forza di cui spesso gli stessi docenti non si rendono conto se non attraverso riflessioni mirate anche in forma di scrittura libera.

Un altro elemento ricorrente è la presenza di pregiudizi linguistici, che spesso sono però legati a pregiudizi verso parlanti quella lingua di apprendimento. Un ulteriore ricorso all'enciclopedia personale e della comunità linguistica di riferimento, che i docenti debbono modificare, attraverso esempi testuali, riflessioni e racconti, per poter liberare gli apprendimenti dalle loro cornici cognitive che impediscono un avvicinamento più positivo, o quantomeno neutro, alla lingua target. Frasi come «hanno iniziato ad insegnare l'inglese dall'asilo, la notizia l'ho trovata ridicola e grottesca» sono certamente di freno e basate su credenze false. Ma anche frasi come «possiedo rudimenti linguistici, appresi per motivi amorosi» sono importanti, per un docente, per capire la personalità delle persone con cui collaborano e adottare percorsi formativi adeguati.

Bibliografia

- BALBONI P. (2014), Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare, in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli: 165-178.
- BALBONI P. (2017), La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica, in *Educazione linguistica Language education*, VI: 1-16.
- BENSON P. (2004), (Auto)biography and learner diversity, in BENSON P., NUNAN D. (eds.), *Learners' Stories*, Cambridge University Press, Cambridge: 4-21.
- BRASCA L. & ZAMBELLI M.L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- CAVAGNOLI S. (2014), L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività, in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli: 179-189.
- COGNIGNI E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.
- CUQ J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- DE MAURO T. (2006), *Parole di giorni lontani*, Il Mulino, Bologna.
- DEMETRIO D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma.
- DEMETRIO D. (a cura di) (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- FAVARO G. (2008), Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche, in *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Atti, 111-123, http://www.gramsci-fvg.it/public/File/attiliscso/GRAMSCI_10.pdf.
- FRANCESCHINI R. (2001), *Biographie und Interkulturalität*, Stauffenburg, Tuebingen.
- FRANCESCHINI R. & MIECZNIKOWSKI J. (eds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien, biographies langagières*, Peter Lang, Bern.
- GOHARD A. & RACHEDI R. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, L'Harmattan, Paris.
- GROPPALDI A. (2010), L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS, in *Italiano lingua 2*, 2(1): 89-103.
- KRAMSCH C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- LEVY D. (2001), Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie, in ZARAT G. (ed), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris: 77-93.
- MANCONI T. (2016), Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue, in ANFOSSO G., POLIMENI G. & SALVADORI E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Franco Angeli, Milano: 230-244.

MOLINIÉ M. (a cura di) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE International, n. 39 (numero speciale).

NENCIONI G. (1983), *Autodiacronia linguistica: un caso personale*, in *Quaderni dell'atlante Lessicale Toscano I*: 1-25.

PAVLENKO A. (2007), *Autobiographic Narratives as Data*, in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford: 163-188.

Portfolio europeo delle lingue, per alunne e alunni dai 9 agli 11 anni, (2004) accredited model No. 65/2004, Bolzano, Provincia autonoma di Bolzano.

SOFIA V. & FAVERO E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

