

Heteroglossia n. 13

Malélingue

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

« MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uldedelul Chelati

Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti

Danielle Lévy

Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE

INTERVENTI

Danielle Lévy

“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto

Hans Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

DIBATTITO

* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

INTERVENTI

Gabriella Almanza

“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica

Agnese Morettini

“*Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!*” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?

Cristina Schiavone

Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri , competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

DIBATTITO

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES

INTERVENTI

Ludovica Briscese

“*Dio stramaledica l’inglese!*”: il “proper”english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

***Né nel bene, né nel male.* La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti**

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

***Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti**

DIBATTITO

Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l’inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male. La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est? : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

Errare paedagogicum est ? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male.

La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Riassunto

Amare e odiare le lingue, perderle e recuperarle, esaltarle e negarle, dichiararle e nasconderele, è il fatto di tutti. In questo andirivieni polarizzato nei confini verbo-semantici di atteggiamenti, sentimenti, dinamiche, azioni, parlare di conflittualità linguistica porta a rivedere i discorsi generalizzanti sulle lingue e sul loro insegnamento. Attingendo ai racconti dei docenti italiani plurilingui provenienti dalle migrazioni, si noterà che parlare delle lingue si pone problematicamente nel rapporto tra sistemi culturali di appartenenza e modelli normativi della lingua da insegnare, tra la specificità del vissuto linguistico e il modo in cui questo vissuto si incrocia, attraverso la valutazione che si può contestualmente fare, con una competenza in lingue rielaborata in contesto di insegnamento. In un’ottica operativa, questo rapporto costituirebbe una chiave di accesso alla comprensione dei processi di costruzione di un’identità professionale – e culturale – del docente dove si legge la responsabilità del proprio ruolo educativo e la libertà di declinare le componenti conflittuali del proprio sapere “in lingue”.

Abstract

Loving and detesting languages, losing and recuperating them, exalting and denying them, proclaiming and hiding them, all that concerns everyone. In this coming and going polarized within the verbal-semantic boundaries of

attitudes, feelings, dynamics, actions, talking about linguistic conflicts leads to reconsider the generalizing discourses on languages and their teaching. Based on the life histories of multilingual Italian teachers coming from migrations, the focus will be on the fact that speaking about languages is problematically set in the relationship between cultural systems of affiliation and models of the language to be taught: this includes the specificity of language history and the way according to which this experience intersects with a competence in languages, revisited in the context of teaching. In an operational perspective, this relationship would be an access key to understand the processes of construction of a professional and cultural identity of the foreign languages teacher who realizes her/his own responsibility in her/his educational role and accepts the freedom of expressing the conflicting elements of her/his foreign languages knowledge¹.

¹ L'articolo contiene alcuni elementi di riflessione confluiti in uno scritto precedentemente redatto per la pubblicazione degli Atti del Convegno Internazionale "Le VI giornate dei Diritti linguistici" - Università di Teramo - cui abbiamo partecipato in data 6 novembre 2012.

*Landage, langscape, slanguage, langage,
still life, style leaf, Moby Dick!
Ah maudit Bic! Langage, tangage and
shall not Babel be with Lebab! Shantit!*
Qu'est-ce qui pousse la langue à
être toujours sur les bords,
tout près de l'abîme,
là où ça bascule, ça bouscule,
ça trébuche, ça bredouille, bafouille ;
à être toujours au-delà ou en deçà,
jamais sur le trait, sur la lettre,
en écart, contre, à côté de la
plaque, à côté de ses pompes.
Moi j'aime ma langue.
Mais c'est quoi ma langue?
Régine Robin²

Congedarsi dalla conflittualità?

Nell'ambito delle ricerche in didattica delle lingue-culture dell'ultimo decennio, la nozione di mediazione costituisce uno dei temi significativi del discorso sulla pluralità connaturata alle situazioni attuali d'insegnamento/apprendimento linguistico-culturali (Lévy, Zarate 2003; Anquetil 2009); la riflessione che fonda il dibattito sollecita un approccio di studio approfondito rispetto ad una certa evidenza nel considerare la mediazione un argomento di tutti³.

Associandoci a questo ordine di approccio, siamo persuase del fatto che finché si procederà nella ricerca pluri-/interdisciplinare con uno sguardo auspicabilmente trasversale alle questioni linguistiche, non si avrà – *noletni e volenti* – altro nutrimento se non da elementi di investigazione parziali,

² Robin 2003, p. 9.

³ Lévy 2003, p. 11.

ricostruibili, reversibili, in divenire, quindi non risposte, non soluzioni, non ricette. Per questo, teniamo ad evidenziare che l'elaborazione del nostro contributo ha tenuto conto di un approccio di prudenza metodologica; scrivendo il nostro contributo, abbiamo avuto modo, grazie al Seminario sulle "Malelingue", di proseguire una riflessione sulla conflittualità linguistica e sugli interrogativi che a maggior ragione la nozione può suscitare; e se la prudenza c'è, è perché il nostro intento è quello di distanziarci da una meccanica categorizzante di plauso nei confronti di espressioni quali "multilinguismo", "plurilinguismo", "multiculturalismo", "pluriculturalismo", "riconoscimento della diversità linguistica", "competenza interculturale" – espressioni assai note da vent'anni nel panorama dei discorsi ufficiali delle politiche linguistiche (Bigot, Bretégnier, Vasseur 2013), in nome di un ideale cosmopolita – a buon diritto, legittimo, e lo si comprende – della circolazione delle lingue e delle culture, incoraggiato dalle istanze europee ed internazionali. Abbiamo bisogno dell'ideale cosmopolita dei contatti linguistici, ma è opportuno essere a conoscenza delle componenti ideologiche e delle rappresentazioni sociali ed individuali che lo sostengono.

Rispetto a questo posizionamento, sarà importante, per chi scrive, chiedere al lettore di assumere le parole di Régine Robin, considerando che il discorso, al quale queste righe fanno da premessa, sarà un tentativo di pensare un'ulteriore tappa di studio del rapporto tra plurilinguismo, formazione-docente e lingue che si insegnano, una ricerca che non può che essere correlata almeno a tre assi, inerenti: 1) alle condizioni di salvaguardia delle lingue, 2) ai luoghi di formazione in cui le lingue sono acquisite, insegnate ed apprese, 3) allo statuto della ricerca nel campo della formazione all'insegnamento, coerentemente con lo statuto degli strumenti investigativi ispirati alle scienze sociologiche, alle scienze umane e con il ruolo degli attori implicati, e nella ricerca in didattica delle lingue e culture, e nell'insegnamento.

Va da sé che il nostro contributo avrà tutti i limiti di una trattazione che attende un maggior spazio investigativo nella prospettiva di attuare, sperimentare progetti di ricerca-azione per il campo della formazione.

Introduzione

L'interesse per le rappresentazioni linguistiche costituisce l'ancoraggio sostanziale di un insieme di lavori condotti nell'ambito dell'apprendimento linguistico in ottica plurilingue (Moore 2001; Moore, Castellotti 2002). La dimensione problematica delle rappresentazioni linguistiche acquisisce uno statuto teorico di enorme importanza quando l'analisi si sofferma sulle logiche di convivenza di attori ed istituzioni, di principi e dinamiche, sulle concezioni storiche e culturali delle lingue (Zarate 1993; Zarate 1997; Alao, Medhat-Lecocq, Yun-Roger, Szende 2010) nell'ottica di circostanziare « les effets de focalisation plus ou moins marqués sur la société, le groupe et l'individu »⁴. Effetti che hanno un loro peso nella circolazione delle idee sulle lingue che a loro volta, influiscono sulla posta in gioco dell'insegnamento e dell'apprendimento (Bourdieu 1982; Zarate, Liddicoat 2009).

La domanda che ha fatto da apripista alla terza lezione tenuta da Aline Gohard nell'occasione del Seminario, « Peut-on introduire les “mauvaises langues” en didactique des langues? Démarches pensables et impensables », si pone per la nostra riflessione come punto particolarmente cruciale; da qui, ci chiediamo: dove risiede il limite tra “buone” e “cattive” lingue in contesto di insegnamento/apprendimento? Come si arriva a formulare un discorso favorevole verso alcune lingue, sfavorevole verso altre e allo stesso tempo, su cosa un determinato discorso di promozione tace rispetto ad un discorso

⁴ Moore, Py 2008, p. 273.

di destituzione? In particolare, rispetto alla lingua oggetto di insegnamento, si può prescindere dal rapporto che si ha con la lingua che si insegna? E con le lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico?

Nel passaggio da un campo disciplinare ad un altro, da quello della sociolinguistica a quello della didattica delle lingue-culture, il termine “conflitto” può assumere una sfumatura di senso; faremo nostro il punto di vista della sociolinguistica secondo il quale “conflitto” indica « cette coexistence antagonique de deux ou plusieurs langues au sein d’un même espace géosocial », conflitto linguistico « porté par un autre/d’autres conflit(s) qui est/sont en définitive un/des conflit(s) de pouvoir »⁵; da qui, è necessario esplorare il senso di “conflittualità”, *a monte* di una visione sociolinguistica del contatto fra più lingue, *a valle* di un’analisi costruita con strumenti investigativi attinti agli approcci biografico-narrativi.

In pratica, intenderemo con “conflittualità linguistica” un punto di intersezione tra questi riferimenti, i nostri interrogativi e le rappresentazioni che scaturiscono dai discorsi dei docenti di lingue sulle lingue tenendo presente che il conflitto linguistico, latente o dichiarato, avviene *in primis* nel soggetto stesso (Weinrich 1974).

1. La “conflittualità linguistica”, una nozione per la formazione all’insegnamento delle lingue-culture

Se confrontato al “mal de langues” (Lévy 2008), il concetto di “conflitto” (Aracil 1965; Kremnitz 1979; Boyer 1997; Calvet 1999) si rivela importante in quell’avvicinarsi di saperi tra lingua-disciplina e lingue conosciute in quanto appartenenti al repertorio linguistico (Kinginger 2008), nella logica di gerarchie disciplinari e obiettivi effettivi di prassi didattico-linguistica, nei

⁵ Boyer 1997, p. 9.

discorsi sulle lingue che un docente di lingue può fare e farsi in presa diretta con il proprio ruolo educativo: discorso individuale, discorso didattico, discorso di sé e su di sé.

1.1 *Plurilinguismo e insegnamento, concetti in voga nelle direttive delle politiche di formazione*

I rapporti tra lingue e insegnamento delle lingue, da un punto di vista politico, hanno all'origine una sorta di "almanacco" di punti fermi stabiliti in trattati, convenzioni, iniziative, dichiarazioni (*Conseil européen de Barcelone*, 2002; UNESCO, *Déclaration universelle de la diversité culturelle*, 2001; *l'Année internationale des langues*, 2008; la *Giornata europea delle lingue* 2001), nonché in un insieme di direttive presenti nei documenti delle politiche linguistiche ed educative (*Cadre européen commun de référence pour les langues* 2001; Willems 2002). Le prospettive di questi rapporti determinano il ricorso a sussidi associati all'expertise (Gohard 2004): dispositivi, modelli, quadri di riferimento che fondano, in definitiva, il corredo di risorse mirato a definire il modo in cui un docente deve orientare le proprie pratiche didattiche, la propria interazione in classe, il proprio posizionamento.

Con questo quadro, le parole, i concetti convocati al discorso sulla formazione all'insegnamento necessitano di essere rivisitati. Fin troppo consolidato è il discorso sullo sviluppo delle competenze comunicative e d'interazione, discorso che sfocia, secondo la visione del *CECR*, nei cosiddetti saper-fare interculturali, annoverati, tra le competenze generali, come un accesso al saper-mediare; ne sono un esempio le seguenti indicazioni:

Aptitudes et savoir-faire interculturels

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent:

– la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;

- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;

- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;

- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées⁶.

Alla semplice lettura dei vari punti, la natura incantata del discorso sembra evidente: si parla di saper-fare fondati su attitudini, come stabilire una relazione, sensibilizzarsi alla nozione di cultura per creare un contatto con soggetti portatori di altre culture, coprire un ruolo da intermediario, saper andare al di là degli stereotipi; nella nostra visione, viene meno la specificità di uno scambio: il modello di comunicazione cui si mira viene banalizzato dalla volontà di raggiungere un obiettivo di trasparenza comunicativo-dialogica; le abilità inerenti ai saper-fare interculturali sono legate alla genericità delle situazioni comunicative⁷.

In tutto questo, che ruolo *ha la parola* di chi, come il docente di lingue, in contesto didattico *prende quotidianamente la parola*?

Spostando l'analisi all'ambito specifico dei documenti delle politiche di formazione, possiamo individuare ugualmente qualche criticità. Con la pubblicazione del *CECR*, l'attenzione posta al plurilinguismo si ritrova similmente nei documenti basati sull'utilizzo degli approcci biografici (Molinié 2006), in aderenza con il principio "archivistico" del *Portfolio européen des langues* (2001); il *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (2007) ne è un esempio.

La finalità del *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* focalizza l'attenzione sul

⁶ *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), al punto 5.1.2.2., p. 84.

⁷ Anquetil 2006, p. 87.

potenziamento dell'auto riflessione e dell'autovalutazione attraverso un lavoro compilativo⁸ laddove il ruolo del docente di lingue viene declinato sull'istanza di un saper-fare:

1. Je suis capable de promouvoir la valeur et les bienfaits de l'apprentissage des langues auprès des apprenants, des parents et autres interlocuteurs.

2. Je sais reconnaître et utiliser la valeur ajoutée à l'environnement scolaire par les apprenants ayant des origines culturelles différentes.

3. Je sais tenir compte des connaissances en d'autres langues que les apprenants peuvent déjà posséder et je les aide à partir de ces connaissances lors de l'apprentissage de langues supplémentaires.

4. Je sais me servir des théories adéquates concernant les langues, l'apprentissage, la culture, etc. et des résultats de recherche pertinents pour guider mon enseignement.

5. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique sur la base de l'expérience, du retour d'information de l'apprenant et des résultats de l'apprentissage et l'ajuster en conséquence.

6. Je sais évaluer mon enseignement de manière critique en fonction de principes théoriques.

7. Je peux accepter le retour d'information de mes pairs et de mes tuteurs et en tenir compte dans mon enseignement.

8. Je suis capable d'observer mes pairs, de reconnaître les différents aspects méthodologiques de leur enseignement et de leur proposer un retour d'information constructif.

9. Je sais trouver des articles, des revues et des résultats de recherche pertinents relatifs aux différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage.

10. Je peux identifier et étudier des problèmes pédagogiques/didactiques donnés relatifs⁹ à mes apprenants ou à mon enseignement sous forme de recherche-action.

Se il contributo degli approcci biografici risiede nel far emergere un modo nuovo di conoscere l'acquisizione delle

⁸ Si veda a questo proposito la griglia proposta nel documento, suddivisa secondo i parametri delle esperienze positive ed esperienze negative inerenti alla propria storia di apprendimento linguistico, Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, Soghikyan 2007, p. 10.

⁹ Ivi, p. 17.

lingue attraverso categorie, indicatori di griglie, c'è da chiedersi in che termini l'espressione soggettiva sarà a buon diritto evidenziata: « nous devrions reconsidérer la formation et le statut de l'enseignant d'une langue et d'une culture (que ce soit celles du pays d'origine ou du pays d'accueil), en tant qu'interface. Un acteur qui aurait déjà conscientisé la complexité de la situation et, une chose importante, qui aurait une pré-conscience, qui pourrait anticiper les malentendus »¹⁰.

Quello che ci preme sottolineare è che l'autovalutazione, se ritenuta un presupposto che incalza, in contesto di formazione, un approccio riflessivo rispetto ad un saper-fare senza intermediazioni nella prassi didattica-linguistica, tuttavia, può inibire un atteggiamento di presa di consapevolezza nei confronti di ogni espressione tendenziale (Galisson 2002/3) quando si tratta di *essere nel saper-fare* e di ogni effetto determinato dal contatto linguistico in termini di urti, opposizioni, resistenze, rafforzamento degli stereotipi nel soggetto, essendo chiamata in causa la soggettività linguistica.

Nella presa in considerazione di questi aspetti, ciò che sembra evidente riguarda le condizioni che regolamentano la relazione tra bisogni formativi e promozione delle lingue; con ciò, appare fondamentale soffermarsi sul modo in cui questa relazione entra in contatto con le rappresentazioni, i discorsi, la parola soggettiva degli attori stessi della prassi didattica per quello che il “mal de langues” comporta nella visione del ruolo del docente e in una certa dinamica riproduttiva dei discorsi (Bourdieu 1982; Maurer 2011).

Per avanzare nelle nostre riflessioni, è necessario ricondurre il concetto di “conflittualità linguistica” da una visione puramente documentaristica degli approcci biografici-portfolio nei confronti delle abilità ad una visione approfondita del rapporto con la lingua che si insegna secondo un approccio che avvicini

¹⁰ Gohard-Radenkovic 2011, p. 251.

concetti e *démarches*, che problematizzi il concetto di *expertise* in relazione al modo in cui ci si rappresenta la lingua che si insegna, in riflesso con le lingue appartenenti alla propria singolare storia linguistica.

2. Eteroglossia e “malelingue”

Chi è coinvolto nella ricerca in didattica delle lingue-culture è consapevole che si opera in un campo pluridimensionale costituito da più componenti interrelate fra loro: luoghi istituzionali e attori, saperi e dispositivi, ricerca, formazione e insegnamento, teoria e pratica (Lévy 2003; Gohard 2006).

Nel passaggio dal discorso sull'insegnamento al campo educativo, dal discorso sulla formazione al contesto dell'insegnamento, il concetto di eteroglossia (Bachtin 1994) appare significativamente un elemento che permette una distanziamento dalla percezione che le politiche di formazione promuovono circa la specializzazione professionale linguistica nonché una problematizzazione de “l'investissement des *capitaux culturels et disciplinaires*”¹¹ del docente, in seno al rapporto tra ciò che significa essere soggetto plurilingue e in cosa la pluralità linguistica crea disagio nel soggetto plurilingue quando insegna.

Convocato nel *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (2008), il concetto di eteroglossia acquisisce un tramite di esplicitazione alla definizione stessa di plurilinguismo e pluriculturalismo:

Dès qu'on parle de plurilinguisme et de pluriculturalisme, on questionne non pas un système linguistique unifié et homogène, mais une parole

¹¹ Lévy 2006, p. 80.

individuelle et collective, on parle de ce que Bakhtine appelle hétéroglossie, c'est-à-dire diversité, changement, mobilité identitaire et conflits potentiels¹².

Di quali conflitti potenziali parliamo?

S'impone una precisazione terminologica e di posizionamento: negli studi sociolinguistici, si parla di contatto di lingue come situazione concreta di plurilinguismo in uno stesso spazio geosociale in cui sono possibili più livelli di distribuzione funzionale inerenti alla diglossia, che non è mai neutra: si parla di contatto piuttosto armonioso e di contatto conflittuale, in ogni caso « de distribution inégalitaire et inévitablement transitoire »¹³; se la sociolinguistica esplicita modelli concettuali nell'ordine del quadro sociale dei comportamenti diglossici, il concetto di « mal de langues » arricchisce l'intento investigativo della nostra analisi: esplorare le componenti conflittuali che entrano in gioco nel processo d'insegnamento linguistico. Si parla di:

langues qui plaisent et langues qui blessent, celles dont on a honte mais qu'on fait parler à l'intérieur de soi, celles qu'on rejette ou qu'on 'oublie', aphasies temporaires ou définitives, celles qu'on déteste mais qu'on imite au plus près, car elles sont porteuses de promotion et d'intégration [...] chacune s'inscrivant parfois en retrait ou en substitution des précédentes, mais ni linéairement ni de manière durable¹⁴.

L'elemento della coesistenza di più lingue considerata alla luce del “mal de langues” rappresenta, ad ogni buon conto, una pista di lettura, ovvero, considereremo il “mal de langues” come parte sostanziale della soggettività plurilingue, orientandolo alla riflessione sul ruolo del docente come *mediatore educativo*.

¹² Zarate, Lévy, Kramsch 2008, p. 438.

¹³ Boyer 1997, pp. 9-10.

¹⁴ Lévy 2008, p. 79.

2.1 Indagando sulla dimensione conflittuale del rapporto con le lingue

Non esiste un lavoro di teorizzazione *per* l'insegnamento senza un lavoro di osservazione *sul terreno* dell'insegnamento essendo questo contesto e riflesso dei contatti linguistico-culturali (Galisson 2002). Esaminare la funzione dei contatti fra lingue giustifica l'attenzione alle forme del disagio linguistico.

Se è attraverso la parola che si esplicitano i nessi fra forme di pensiero, atteggiamenti e comportamenti¹⁵, in termini di indagine, occorre capire:

- quali conflitti potenziali emergono dai discorsi che i docenti fanno e si fanno sulle lingue;
- come la propria eteroglossia interagisce in contesto di insegnamento.

Ispirandoci ai tre poli della configurazione sociolinguistica del conflitto diglossico – 1) «répertoires et usages linguistiques», 2) «représentations et normes sociolinguistiques», 3) «manifestations symptomales»¹⁶ – riteniamo che sia possibile reperire alcuni elementi di interpretazione per esaminare la relazione fra esperienze di contatto linguistico-culturale e l'investimento che il docente realizza del proprio repertorio linguistico in contesto didattico; a questo scopo, prenderemo in esempio il racconto di vita/di lingue estrapolato dall'intervista di Assia-Julie Selvaggi¹⁷. Il ricorso ai primi due poli consente di analizzare il posizionamento della docente rispetto alle lingue e culture in linea generale, e di capire ciò che, in particolare, la docente esplicita, nel corso dell'intervista biografico-narrativa, nei confronti del rapporto che instaura con la lingua che insegna.

¹⁵ Moore, Py 2008, p. 275.

¹⁶ Boyer 1997, pp. 13-24.

¹⁷ L'intervista in questione è la settima in ordine cronologico nel corpus della nostra tesi di dottorato. Il nome della docente è un *nom de plume*.

2.2 Procedendo tra scelte metodologiche di indagine e analisi qualitativa

Sul piano investigativo, il racconto di vita (Bertaux 2005; Lévy 2008) è alla base delle nostre scelte metodologico-operative: che sia un racconto di lingue, che sia il racconto di una storia di apprendimento, o di acquisizione linguistica, la ricostruzione verbale sollecitata dalla parola biografico-narrativa contribuisce a svelare una pluralità di profili culturali e al contempo, i valori che i docenti conferiscono alle proprie esperienze di contatto linguistico.

Il valore che assume il “mal de langues”, in ordine alle condizioni di un’indagine da noi condotta a sfondo qualitativo, scaturisce dalle attese dei soggetti coinvolti, rispetto all’oggetto del racconto e alle modalità enunciative scelte e sollecitate nel corso dell’intervista:

ce qui se joue là, c’est évidemment le rapport à l’objet, comme l’on dit communément, mais aussi plus ou moins confusément (et plus douloureusement, peut-être), la manière de se vivre comme chercheur et intellectuelle, c’est-à-dire comme spécialiste du particulier et de l’universel¹⁸.

Il corpus da cui estrapoliamo l’intervista, oggetto della nostra analisi, è formato da nove interviste biografico-narrative effettuate presso docenti di lingue provenienti dalle migrazioni, che insegnano nelle università – italiane e straniere – una lingua “straniera” o una lingua materna. Il punto cruciale è spostare lo sguardo da una percezione della lingua di insegnamento intesa come oggetto e obiettivo disciplinari ad una postura di carattere metodologico e soggettivo nei confronti del rapporto che si instaura con questa lingua senza eludere la percezione che si ha alla luce delle lingue presenti nel proprio repertorio linguistico.

¹⁸ Laacher 1992, p. 79.

2.2.1 *L'espressione di sé in tensione, tra repertori e usi linguistici, rappresentazioni e sentimenti linguistici*

Ricorderemo quanto la dimensione conflittuale emerge dal discorso di ogni soggetto per cui «on parle encore de soi quand on refuse ou quand on fait semblant [...] de ne rien dire de soi», pur in presenza di «toute une série d'a priori moraux derrière le fait de parler ou de ne pas parler de soi»¹⁹.

Considerata dal punto di vista dell'*ethos* (Amossy 2010), la *parola data* implica l'attenzione «à une conception de la subjectivité et de l'identité comme construites dans la langue et non comme préalablement constituées [...]», in quanto «c'est dans l'instance de discours où *je* désigne le locuteur que celui-ci s'énonce comme "sujet"»²⁰.

L'analisi dell'intervista intende mostrare quanto l'identificarsi in una lingua o in un'altra presupponga più forme di relazione, debitorie di un vissuto per cui «l'énoncé individuel est doublement envahi par des voix autres que celles de son sujet présent: les mots comme leurs combinaisons portent en eux-mêmes les traces de leurs usages passés»²¹.

L'articolazione tra repertori e usi linguistici permette di collocare l'espressione di sé nel processo di adattamento e di funzionamento del plurilinguismo sociale a seconda dello statuto che rivestono le lingue nel Paese in cui il soggetto vive, la percezione che si ha della lingua ufficiale del Paese d'immigrazione e il repertorio linguistico del soggetto stesso.

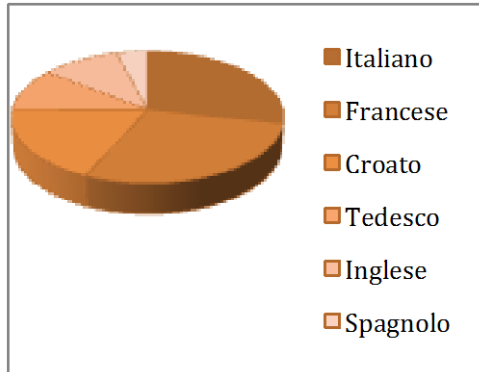
Nel repertorio linguistico di Assia-Julie Selvaggi figurano sei lingue, come lo mostra il grafico qui di seguito riportato²²:

¹⁹ Sayad 2002, p. 45.

²⁰ Amossy 2010, p. 104.

²¹ Todorov 1985, p. 12.

²² All'epoca dell'intervista (2007-2008), Assia-Julie Selvaggi insegnava Lingua e cultura italiana come lingua straniera in contesto universitario francese.



Schema 1. Rappresentazione grafica del repertorio linguistico di Assia-Julie Selvaggi

Emerge una preponderanza linguistica data dal francese e dall'italiano in quanto lingue maggiormente praticate cui si aggiungono croato, tedesco, inglese, spagnolo, lingue acquisite nel corso di esperienze di studio ed esperienze di mobilità professionale.

Che dietro a queste lingue si possa rintracciare un percorso di contatto linguistico connaturato agli spazi geosociali in cui queste lingue hanno avuto e hanno peso nel districare livelli di appartenenza sociale²³ sembra andare da sé, ma la messa in evidenza dell'origine della propria storia linguistica resta un elemento significativo che la docente esplicita fin dalle prime battute dell'intervista:

je suis née en Lorraine, je te donne déjà le tissu dont je suis faite [...] ça veut dire une histoire qui remonte à la fin des années 50 [...] ça veut dire une grande communauté d'italiens [...] la langue véhiculaire reste l'italien [...] ça veut dire qu'il y a déjà un contexte qui se recrée, culturel, italien régional²⁴.

²³ Zarate 2008, p. 173.

²⁴ Entretien n° 7, rr. 10-23.

L'interesse del contatto linguistico, che si evince in questo passaggio, sembra suggerire l'interpolazione diglossica di due lingue: da una parte, l'italiano, la lingua della comunità degli immigrati italiani che ricreano l'italiano regionale; dall'altra parte, il francese, assente nell'esplicitazione enunciativo-discorsiva del racconto della prima parte dell'intervista, ma ugualmente presente attraverso l'uso stesso che la docente fa per sviluppare il suo racconto: la docente si esprime in francese; sapremo da qui a qualche battuta avanti che la percezione del francese è associata ad uno statuto di lingua "prioritaria", in quanto lingua del Paese di immigrazione.

La base diglossica dà voce, quindi, ad elementi di identificazione che Assia-Julie Selvaggi mette in evidenza nella sua anamnesi autobiografica²⁵, in particolare, rispetto alla percezione che ha di sé in seno alla propria storia d'immigrazione:

*lorsque je passais d'un lieu à l'autre, quand je me déplaçais d'Italie par exemple en France ou d'Italie en Croatie, c'est dans ce segment que je me sentais moi-même [...] mais si j'étais en France je me sentais plus italienne, si j'étais en Italie plutôt française ou en tout cas, étrangère ou en tout cas non italienne*²⁶.

Analogamente va considerata ogni rappresentazione soggettiva che la docente ha nei confronti di ciascuna lingua evocata:

Se proprio devo trovare un legame di parentela, la lingua che più amo deve essermi 'sposa', 'sposo' visto che sono una donna [...] il mio sposo è l'italiano nella varietà regionale, non sia mai! [...] [lo spagnolo] che so scrivere, ma assolutamente non so parlare [...] [il tedesco] è il ragazzino di cui ci si innamora quando si è adolescenti, che non si rivedrà più [...] [il croato] è il

²⁵ Derrida 2004, pp. 35-36.

²⁶ Ivi, rr. 70-75.

conoscente attempatello con il quale si flirta un po' ben sapendo che la frequentazione non si concretizzerà più di tanto [...]»²⁷.

Va ricordato che il valore conferito al repertorio linguistico permette di rendere conto delle competenze linguistiche e comunicative sulla base di dinamiche socioculturali che hanno determinato le circostanze di vissuti, di percorsi di apprendimento e di acquisizione; diremo con Derrida che « si sarebbe allora *formato*, questo io, nel sito di una *situazione* introvabile, che rinvia sempre altrove, a un'altra cosa, a un'altra lingua, all'altro in generale »²⁸. Dal racconto, effettivamente, emerge una forte consapevolezza del plurilinguismo di “terreno” da parte della docente che non trascura di evidenziare la rappresentazione di sé insistendo su alcune lingue: il croato, lingua traditrice che si sovrappone al tedesco, il tedesco che è una lingua che torna a momenti ma che non padroneggia.

Un punto di interesse dell'analisi riguarda, nell'insieme delle lingue del repertorio evocato, la rappresentazione del francese. Lingua della quotidianità, delle relazioni formali ed informali, il francese sembra porre problema:

j'ai un rapport de conflit avec la langue française, c'est une lutte inutile, contreproductive, negativa nei miei stessi confronti²⁹.

È l'espressione capitale di una conflittualità che deve fare i conti con il ruolo che ha avuto l'esperienza migratoria nella storia linguistica della docente e con il rapporto che la docente vive con la lingua che insegna, l'italiano; non sembra opportuno parlare del francese come lingua sconosciuta, quanto di lingua rifiutata; la presa in carico di questo rifiuto non lascia presagire alcuna apertura ad approfondirne le ragioni, le dinamiche

²⁷ Entretien n° 7, rr. 444-445; rr. 385-386 ; rr. 450-451 ; 452-454.

²⁸ Derrida 2001, p. 36.

²⁹ Entretien n° 7, rr. 86-88.

quando siamo noi stesse a sollecitare, in sede di intervista, un elemento di chiarificazione:

Questa è una zona nera. Di questo non parlo, sebbene sappia rispondere³⁰.

Pur in presenza di una forma di conflittualità con il francese, ciò che emerge ancora dal racconto è lo sforzo di trovare una giustificazione nel collegamento tra il suo essere soggetto tra più lingue e la propria pratica didattica:

À vrai dire, j'ignore si mes bonnes relations avec les étudiants sont véritablement dues au bagage plurilinguistique que je traîne avec moi depuis toute une vie. J'ai plutôt l'impression que cela vienne de mon expérience de vie familiale, il se pourrait bien que cela relève tout aussi bien de mon plurilinguisme. Et pour exclure tout délire de toute-puissance, j'ajoute qu'il se pourrait bien que ce parcours que je mentionne plus haut n'en soit rien³¹.

Nell'istante in cui Assia-Julie Selvaggi prende atto del suo plurilinguismo assume la consapevolezza della propria identità. Lo schema qui di seguito riportato vuole essere un'emplificazione:

³⁰ Ivi, r. 431.

³¹ Ivi, rr. 565-573.

Contesto migratorio primario	Contesto migratorio secondario ³²
<p data-bbox="205 227 497 286"><i>Lingue del percorso di studi e di formazione</i></p> <p data-bbox="306 329 394 448">croato tedesco spagnolo inglese</p> <p data-bbox="342 478 358 509">↑</p> <p data-bbox="277 545 423 617">Repertorio linguistico</p> <p data-bbox="342 648 358 679">↓</p> <p data-bbox="266 720 434 839">italiano italiano come variante regionale francese</p> <p data-bbox="238 874 467 933"><i>Lingue del contesto migratorio di famiglia</i></p>	<p data-bbox="642 227 834 258"><i>Contesto didattico</i></p> <p data-bbox="565 294 915 448">« Il faut que l’enseignant s’investisse. Non seulement en tant que professionnel, mais aussi et surtout en tant que personne [...] en suis-je vraiment à la hauteur ? »³³</p> <p data-bbox="725 478 740 509">↓</p> <p data-bbox="667 545 805 617">Equilibrio instabile</p> <p data-bbox="725 648 740 679">↑</p> <p data-bbox="550 751 926 839">« Puis, la France, l’Italie, la Croatie encore et enfin, me voilà, de nouveau, en France »³⁴</p> <p data-bbox="601 874 874 933"><i>Contesto della migrazione permanente</i></p>

Schema 2. Interpolazioni fra contesti migratori e repertorio linguistico

Lo schema illustra ciò che amplifica la compresenza di più lingue tra repertorio linguistico e contesti migratori la cui

³² Con “contesto migratorio secondario” intendiamo il contesto di migrazione all’epoca dell’intervista svoltasi in Francia, ovvero nel momento in cui la docente insegnava in un’università francese. Con “contesto migratorio primario”, facciamo riferimento all’epoca della migrazione di famiglia filtrata dal racconto che ne fa la docente.

³³ Entretien n° 7, rr. 609-619.

³⁴ Ivi, rr. 683-684.

intersecazione individua una percezione di sé nell'equilibrio instabile.

È opportuno sottolineare che nella lingua che si insegna si restituisce una storicizzazione delle lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico; la docente riconsegna il proprio "discorso" sulle lingue alla sua storia, alle sue rappresentazioni, alle sue scelte didattiche. E ad ogni buon conto, il verbo *parcourir*, più volte evocato nel corso del racconto, sembra racchiudere il senso del suo sentirsi con le lingue: in «equilibrio instabile»³⁵.

2.2.2 *Decostruire il conflitto linguistico è possibile?*

In che termini le lingue sono per esprimere la pluralità?

Attingendo il concetto di "conflitto diglossico" ad alcuni studi condotti nell'ambito della sociolinguistica (Boyer 1997), abbiamo operato, in base a quanto emerso dall'analisi, una declinazione terminologica sfumata scegliendo l'espressione "conflittualità linguistica" e questo, per la dinamica psicosociolinguistica che ha caratterizzato lo sviluppo del racconto di vita della docente.

L'elemento che spinge la docente ad identificarsi in alcune lingue e non in altre mentre altre lingue ancora sopraggiungono occupando un posto intermedio tra di esse dipende dal modo in cui assume la propria storia linguistica *a monte* del suo modello di insegnamento linguistico-culturale. Menzionando alcune lingue escludendo altre, in un circolo di una pluralità di rappresentazioni, significa incrociarsi con ciò che la lingua che si insegna rappresenta storicamente, istituzionalmente, all'interno di un singolare quadro *formativo* dei percorsi di

³⁵ Ivi, rr. 374-377.

studi, come elemento di appartenenza alla comunità scientifica in cui si opera e si condivide lo stesso obiettivo educativo.

A questo va aggiunto che nel racconto, la docente si trova in una situazione d'entre-deux: tra la rappresentazione di sé (Amossy 2010) e la rappresentazione di sé nel ruolo educativo che ricopre. La relazione fra questi due elementi può essere più problematica perché meno accomodante rispetto ad una relazione misurata sulla specializzazione delle competenze. Non è solo dire che queste o quelle lingue creano disagio, semmai ciò che ne consegue attraverso la loro *messa in discorso*, ciò che ne consegue dall'emergenza della parola.

Per arrivare ad alcune "aperture" dal lavoro modesto di analisi, considereremo:

- l'indebolimento di ogni ottica ambiziosa dei discorsi sulle lingue, giustificati dalle logiche di mercato dove le stesse logiche giustificano gli stessi discorsi (Bourdieu 1982);
- un modo nuovo di reinvestire il concetto di "lingua materna" o lingua regionale attraverso gli usi sociali e soggettivi che ciascun soggetto fa del proprio plurilinguismo (De Rosa 2009) per interpretare le problematiche della lingua che si insegna quando questa si identifica con la lingua detta "materna" insegnata come lingua straniera;
- un modo nuovo di problematizzare il plurilinguismo di terreno secondo l'approccio della linguistica della complessità (Blanchet 2000) alla luce della rappresentazione che il docente ha delle lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico.

Come insegna Tzvetan Todorov (1996), ci sono elementi biografici difficili da ignorare. Per quanto si viva un rapporto non sempre sereno con le lingue, rapporto le cui dinamiche possono essere condizionanti rispetto alla lingua che si insegna, la percezione di sé come soggetto di lingue è elemento semioticamente sostanziale della propria biografia:

Tout un chacun a déjà vécu, même si c'est à des degrés inégaux, cette rencontre des cultures à l'intérieur de lui-même: nous sommes tous croisés³⁶.

Alla base di un rapporto conflittuale con le lingue sono presenti fattori inerenti alla "densité biographique"³⁷ che non possono essere non solo trascurati, ma nemmeno banalizzati. Come afferma Nazario Pierdominici:

Come locutori di una o più lingue, possiamo legittimamente considerarci parte di un processo globale di continua interpretazione e rappresentazione del mondo attraverso quello che è lo strumento comunicativo principe proprio al genere umano: la lingua, appunto. E la nostra identità, la nostra appartenenza ad un gruppo o in relazione ad altri, per come noi provvisoriamente e precariamente la rappresentiamo, non è null'altro che uno degli elementi di quel quadro generale oggetto del nostro interesse. Come tutti gli altri elementi del quadro, l'identità è sottoposta alla inevitabilità di un'interpretazione linguistica della sua natura, ed è quindi caratterizzata dall'ineludibile impossibilità di precisarla e rappresentarla in modo netto e univoco³⁸.

L'accesso alla storia linguistica ci porta a credere che permene verosimilmente una ricerca costante e illimitata (Rosenblum 2000) di comprendere l'evolversi della propria soggettività linguistica, calata in contesto, che va oltre i discorsi ufficiali sulle lingue, in aderenza alla responsabilità del proprio ruolo istituzionale ed educativo e in aderenza alla libertà di decostruire, trasformare i propri conflitti linguistici in contesto didattico.

Assumendo quest'ultimo aspetto, il racconto di lingue si rivela un «discorso» determinante per il riconoscimento di un singolare processo di costruzione identitaria culturale nel docente di lingue, diventando una posta in gioco per l'educazione linguistica e per la ricerca nell'ambito della

³⁶ Todorov 1996, p. 23.

³⁷ Zarate 2008, p. 59.

³⁸ Pierdominici 2011, p. 148.

formazione alla didattica del plurilinguismo e del pluriculturalismo.

3. Come la conflittualità linguistica partecipa a nuove formulazioni di ricerca nell'ambito della formazione all'insegnamento delle lingue-culture in prospettiva plurilingue

In un quadro ispirato ad alcune tra le riflessioni e ricerche della sociolinguistica, correlate al campo della didattica delle lingue e culture, nella debita considerazione degli approcci qualitativi di studio e degli strumenti di ricerca come il racconto di vita (Bertaux 2005; Lévy 2008; Gohard-Radenkovic et Rachédi 2009), coerentemente con le rappresentazioni linguistiche emerse dall'analisi di alcune parti dell'intervista biografico-narrativa scelta, per quello che attiene a due dei tre poli della configurazione sociolinguistica del conflitto diglossico, ci sembra opportuno affermare il valore della conflittualità linguistica come accesso epistemologico importante per il contesto della formazione-docente da considerarsi in seno ad un discorso sul ruolo del docente di lingue in cui individuare nella lingua che si insegna un passaggio interstiziale nella costruzione di un profilo culturale professionale complesso e nella rivisitazione dei discorsi sulle lingue per obiettivi aderenti alla salvaguardia del patrimonio delle lingue (Lo Bianco 1987) e all'educazione alle lingue e attraverso le lingue.

Prendere in carico i conflitti con le lingue attraverso l'adozione di un approccio fondato sul racconto consente un'apertura verso le funzioni di una lingua, tra queste anche quella di rimediare in situazioni di tensioni e di conflitti, pur in seno ad un processo di costruzione anche doloroso, sofferto della propria identità culturale professionale: «c'est postuler la pluralité des statuts et fonctions d'une langue pour résister à sa

représentation monolithique, instrumentalisée et dévalorisée par et dans une collectivité»³⁹.

La dimensione conflittuale delle lingue ha a che vedere con la logica della relazione, *a monte* del divenire eteroglossico, *a valle* di un'osservazione di terreno della pluralità in situazione di interazione didattica; chiama in causa inevitabilmente un rapporto, un mettere insieme, un mettere in discussione una dinamica di co-costruzione che assume livelli di riflessione a seconda che si tratti di contesti di formazione o contesti di prassi didattica; in ogni caso, è una "risorsa" atta a valorizzare le competenze parziali nei processi di apprendimento linguistico, per comprendere le modalità per cui si sono venuti a creare urti, resistenze, rigidità nei confronti delle lingue; come pure, è una "risorsa" nei percorsi di formazione attraverso il potenziamento di una "politica di ricezione" degli approcci (auto)biografici alle lingue.

Se il concetto di eteroglossia (Zarate, Lévy, Kramsch 2008) è considerato in un'ottica dinamizzante in relazione al "mal de langues", connotato questo da mille e un'espressione di sé, diventa necessario investire nella conflittualità linguistica come fattore intrinseco al modo di relazionarsi con l'alterità, fattore presente e condizionante nella costruzione della rappresentazione del ruolo educativo di un docente, fattore decisivo per gli obiettivi del suo insegnamento.

Per concludere, provvisoriamente, diremo che il modo in cui può funzionare la conflittualità linguistica calata in un rapporto tra ricerca e insegnamento, tra insegnamento e obiettivi di promozione della pluralità linguistica e culturale prende senso, a nostro parere, a partire dalle seguente affermazione di Geneviève Zarate:

les rapports de force symboliques entre langues, la dissymétrie des représentations qui malmènent le lien social, les fractures engendrées par les

³⁹ Gohard-Radenkovic 2011, pp. 264-265.

conflits religieux et ethniques sont autant d'objets qui instruisent sur le fonctionnement de la pluralité et sur sa complexité. Quand la didactique se détourne de ces objets pour favoriser la description d'une orthodoxie sociale, elle se prive de la légitimité scientifique⁴⁰.

Il richiamo mostra quanto la *riflessione linguistica*, nella prospettiva socio-educativa del contatto linguistico in contesti plurilingui e pluriculturali di insegnamento/apprendimento, diventi necessaria come azione fortemente politica.

Riferimenti bibliografici /References

- Alao G., Medhat-Lecocq H., Yun-Roger S., Szende T. (2010), *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*, Paris : Archives Contemporaines.
- Amossy R. (2010), *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Paris: PUF.
- Anquetil M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne: Peter Lang.
- Aracil L.V. (1965), *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*, Nancy: CUE.
- Bakhtin M. (1994), *The dialogic imagination : four essays*, Austin: University of Texas Press.
- Bertaux D. (2005), *Les récits de vie*, Paris: Armand Colin.
- Bigot V., Bretignier A., Vasseur M., eds. (2013), *Vers le plurilinguisme ? Vingt-ans après*, Paris: Archives contemporaines.
- Blanchet Ph. (2000), *Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes: PUR.
- Bourdieu P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris: Fayard.
- Boyer H. (1997), *Conflit d'usages, conflit d'images, in Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, éd. Boyer H., Paris: L'Harmattan, pp. 9-35.
- Calvet L.-J. (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris: Hachette.
- De Rosa (2009), *Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione*, Bellinzona: Edizioni Casagrande.

⁴⁰ Zarate 2006, p. 21.

- Derrida J. (2004), *Il monolinguisimo dell'altro*, Milano: Raffaello Cortina.
- Derrida J. (2001), *Une certaine possibilité impossible de dire l'événement, in Dire l'événement, est-ce possible ?*, eds. J. Derrida, A. Nouss, G. Soussana, Paris: L'Harmattan, pp. 79-112.
- Galisson R. (2002), *Préambule : est-il fou ? Est-il sage ?*, «Études de linguistiques appliquée», 127, pp. 261-271.
- Gohard A., Rachédi L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, Paris : L'Harmattan.
- Gohard A. (2011), *Aline Gohard Radenkovic en dialogue avec Silvia Vecchi*, «Heteroglossia», 11, pp. 261-265.
- Gohard A. (2004), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Peter Lang : Berne.
- Kinginger C. (2008), *Répertoires : décentrage et expression identitaire, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, eds. G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 47-50.
- Kremnitz G. (1979), *Sprachen im Konflikt*, Tübingen: Narr.
- Laacher S. (1992), *Objet et objections. Biographie et pratiques de recherche. Entretien avec Malik Gouirir*, «Migrants-formation», 90, pp. 77-108.
- Lévy D. (2008), *Soi et les langues, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp.69-81.
- Lévy D. (2003), *Médiation, didactique des langues et subjectivité*, «Le français dans le monde. Recherches et applications», pp. 10-23.
- Lo Bianco J. (1987), *National policy on Languages*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Archives contemporaines.
- Molinié M. (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, «Le français dans le monde. Recherches et applications», Paris: CLE-International.
- Moore D., Py B. (2008), *Discours sur les langues et représentations sociales, in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 271-279.
- Moore D., Castellotti V. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Moore D. (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier.
- Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, <http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf>.

- Pierdominici N. (2011), *Appartenere tra lingua e cultura. Meccanismi di costruzione e di decostruzione dell'identità etnolinguistica*, Porto Sant'Elpidio: Wizarts.
- Robin R. (2003), *Le deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*, Paris: Kimé.
- Rosenblum R. (2000), *Peut-on mourir de dire ? Sarah Kaufman, Primo Levi*, «Revue française de psychanalyse», 1, pp. 113-137.
- Sayad A. (2002), *Histoire et recherche identitaire, suivi d'un Entretien avec Hassan Arfaoui*, Paris: Éditions Bouchène.
- Todorov T. (1996), *L'homme dépaycé*, Paris: Seuil.
- Todorov T. (1985), *Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie*, in *Du bilinguisme*, eds. Bennani et alii, Paris: Denoël, pp. 11-38.
- Weinreich U. (1974), *Lingue in contatto*, Torino: Boringhieri.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C., eds. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Archives Contemporaines.
- Zarate G., Liddicoat A., eds. (2009), *La circulation internationale des idées en didactique des langues*, Paris: CLE International.
- Zarate G. (2008), *Introduction : appartenances et lien social*, in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, a cura di G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch, Paris: Archives Contemporaines, pp. 173-180.
- Zarate G. (2006), *Identités et plurilinguisme : discours scientifiques et champ d'action politique*, in *Le chercheur/enseignant/formateur en langues étrangères dans les universités italiennes. Contraintes institutionnelles et autonomie. Le cas du français*, a cura di F. Bidaud, J.-P. Seghi, Porto Sant'Elpidio Wizarts, pp. 14-26.
- Zarate G. (1997), *La notion de représentation et ses déclinaisons*, «Notions en question», 2, pp. 5-9.
- Zarate G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris: Didier.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 13 | 2014

MALELINGUE

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037