

LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE TRA RICERCA E FORMAZIONE: APPROCCI E METODI DI ANALISI

*Edith Cognigni*¹

1. LE AUTOBIOGRAFIE LINGUISTICHE COME STRUMENTO DI RICERCA E DI FORMAZIONE IN CONTESTO EDUCATIVO

Approccio autobiografico e racconto di vita sono da tempo riconosciuti ed impiegati come dispositivi formativi, soprattutto nell'ambito della pedagogia e dell'andragogia. Più recente è invece l'interesse per l'autobiografia nelle scienze del linguaggio, dove la presenza di una produzione scientifica ormai ampia sull'argomento attesta come le autobiografie linguistiche (d'ora in poi AL) siano sempre più oggetto di interesse anche nell'ambito della sociolinguistica e della linguistica educativa². L'AL può essere considerata una specifica tipologia di narrazione personale, «un racconto più o meno lungo, più o meno completo nel quale una persona si racconta riguardo ad una determinata tematica, quella del suo rapporto con le lingue, nel quale ha avuto un vissuto particolare» (Perregaux, 2002: 83 [trad. nostra]).

Queste narrazioni di sé e delle lingue, note nella tradizione europea anche come *Sprachbiographien* (Franceschini, Miecznikowski, 2004) o *récits de langues* (Gohard-Radenkovic, Rachédi, 2009; Lévy, 2008), possono essere l'esito di una consegna scritta o di un'interazione orale, condotte in un contesto di formazione, di ricerca o di entrambe. Le AL non sono necessariamente il frutto del solo processo di scrittura, ma rimandano ad una pluralità di strategie e modalità operative che, calibrandosi sulle capacità linguistiche e autonarrative del soggetto, possono facilitarne la valorizzazione del repertorio linguistico (Molinié, 2006), una ricomposizione armonica e consapevole della pluralità identitaria (Cognigni, 2007), permettendo a chi si racconta di farsi «osservatori cognitivi partecipanti» di se stessi nel corso delle più diverse attività di apprendimento (Demetrio, 1992: 215). Concepita come uno spazio discorsivo nel quale il soggetto narrante racconta la propria storia di apprendimento e di contatto con le lingue-culture, le AL rappresentano quindi un valido strumento (auto)riflessivo, sempre più diffuso e applicato anche nella formazione degli insegnanti (cfr. ad es. Anfosso, 2016; Cavagnoli, Passerella, 2016; Lévy, 2001; Manconi, 2016 per il contesto italiano).

Altrettanto diversificate possono essere le modalità attraverso cui poter analizzare le AL, in dipendenza del contesto e dei mezzi utilizzati per elicitare il racconto, ma soprattutto degli interessi di chi lo sollecita e lo interpreta. In tal senso, importante è la scelta di quali lingue e modalità (AL scritta o orale) si utilizzano come mezzi della narrazione, aspetti che incideranno tanto sulla forma dei racconti prodotti, quanto sulla definizione del metodo di analisi.

Sebbene le AL e, più in generale, il racconto di sé siano sempre più impiegati e studiati come strumenti di (auto)formazione e di ricerca empirica in contesto educativo, molto

¹ Università di Macerata.

² Diverse riflessioni qui condotte, che rinnoviamo al dibattito scientifico, sono state in parte discusse in Cognigni (2007 e 2014), cui rimandiamo per una bibliografia più esauriente sull'argomento.

più limitato è il numero di contributi che si sono soffermati su come analizzare la ricchezza di questa tipologia di narrazioni, legittimandone l'uso come dati di ricerca anche nel campo delle scienze del linguaggio (cfr. ad es. Pavlenko, 2007 e 2008). Ampia è invece la produzione scientifica su tale tema negli studi di area sociologica, narratologica e semiotica, dalla quale – come discusso di seguito – è possibile trarre utili spunti anche per l'analisi delle AL in una prospettiva educativo-formativa.

Attingendo a studi di diverso ambito disciplinare e alla personale esperienza professionale e di ricerca, si discutono di seguito alcuni approcci e metodi di analisi delle AL in quanto strumenti per la ricerca empirica e la formazione degli insegnanti in una prospettiva di ricerca-formazione³, con particolare riferimento all'ambito dell'apprendimento/insegnamento in contesto plurilingue. Si intende in tal modo fornire alcune coordinate metodologiche utili per una comprensione approfondita delle AL e della loro particolare natura di “testi” di ricerca e di (auto)formazione, tra le quali formatori e ricercatori potranno selezionare le modalità e gli strumenti analitici più rispondenti ai propri scopi.

2. RACCONTARE LE LINGUE, RACCONTARSI IN PIÙ LINGUE

Seppure le AL, come altri racconti personali, possano essere considerate delle narrazioni e, quindi, essere analizzabili come tali, la loro focalizzazione sulle lingue in quanto ‘protagoniste’ del racconto le rendono dei testi del tutto particolari, dotati di proprie specificità. Tra queste, *in primis*, la loro spiccata dimensione emotivo-affettiva legata alla natura stessa dell'oggetto del racconto (Cognigni, 2014): le AL trattano infatti di azioni “affettive” prima che di fatti oggettivamente vissuti, che il narratore racconta innanzitutto a se stesso al fine di ricostruirne senso e valore (Riessman, 2002).

Tra i diversi aspetti metodologici da considerare nella fase di elicitazione delle AL, non banale è quindi la questione relativa alla scelta della/e lingua/e o varietà di lingua attraverso cui narrarsi. Per molti potrà essere naturale scegliere di farlo nella L1 in quanto principale veicolo della comunicazione quotidiana. Tuttavia, nel caso di soggetti bi/plurilingui, la scelta è tutt'altro che scontata. Nello specifico contesto sociolinguistico italiano, inoltre, anche i dialetti potrebbero diventare ‘mezzo’ oltre che ‘oggetto’ di narrazione e riflessione attraverso il racconto. Alcuni studi hanno infatti evidenziato un diverso grado di coinvolgimento emotivo del narratore nel racconto a seconda che questo avvenga in L1 (Kovin, 2001 e 2004) o in L2 (Vitanova, 2005), aspetto che non dipende unicamente dal livello linguistico o dal grado di familiarità che si possiede con l'una o con l'altra lingua, anche se questi incideranno sul piano sia qualitativo sia quantitativo. Il racconto di una medesima esperienza, anche se realizzato nella stessa lingua, può variare sensibilmente se prodotto in momenti e condizioni diverse; esso varierà a fortiori se prodotto in lingue differenti, soprattutto per quanto riguarda la quantità dei dettagli riportati, il grado di intensità emotiva, la struttura generale del racconto o di quella di specifici episodi al suo interno (Kovin, 2001 e 2004; Pavlenko, 2007).

Questa variabilità può essere attribuita in parte alle specificità culturali della lingua veicolo del racconto, ma soprattutto al rapporto intercorrente tra la lingua utilizzata e gli eventi narrati. Alcuni studi sulla memoria bilingue confermano infatti che, se la narrazione di un evento avviene nella stessa lingua in cui questo è stato vissuto, il racconto è

³ Con ricerca-formazione si fa qui riferimento ad una forma di ricerca-azione che coinvolga le scuole e gli insegnanti come parti attive, orientata alla promozione della riflessività dell'insegnante e alla trasformazione dell'agire educativo e didattico (Asquini, 2018).

caratterizzato da una maggiore quantità di dettagli e intensità emotiva (cfr. ad es. Marian, Kaushanskaya, 2004). Al contrario, l'impiego di una lingua diversa da quella veicolo dell'esperienza permetterebbe un maggiore distanziamento dagli eventi narrati facilitandone il racconto e, nel caso di vissuti particolarmente dolorosi, la possibilità stessa di raccontarli (Pavlenko, 2005; Lévy, 2008).

A seconda dei casi, il passaggio da una lingua all'altra all'interno dello stesso racconto (*code-switching*) può configurarsi quindi come una strategia autonarrativa per amplificare il coinvolgimento personale dell'emittente o del suo ricevente o, al contrario, come strategia di distanziamento emotivo da quanto narrato (Bond, Lai, 1986; Amati Mehler *et al.*, 1990; Cognigni, 2007). Quale che sia la sua funzione, la commutazione di codice, al pari di fenomeni quali il *code-mixing*, l'uso di prestiti lessicali e calchi, può costituire un oggetto di interesse e di analisi tanto per il ricercatore di linguistica educativa quanto per formatori e formandi che, a posteriori, potranno riflettere sul significato delle scelte operate in riferimento al proprio vissuto linguistico.

Seguendo questa prospettiva, l'impiego di un'unica lingua o varietà di lingua potrebbe costituire un limite non solo per la ricerca (Pavlenko, 2007), ma anche per il contesto della formazione, circoscrivendo le potenzialità espressive di chi si narra. A seconda dei repertori linguistici dei soggetti narranti e degli obiettivi di chi ne elicit i racconti, si potrà dunque richiedere di produrre più AL in momenti diversi in una o più lingue, mettendone poi a confronto gli esiti, o lasciare la libertà di impiegare una o più varietà di lingue all'interno di uno stesso racconto.

3. ANALIZZARE LE AL: APPROCCI E METODI A CONFRONTO

Nell'ottica di chi si narra le AL, come altre tipologie di narrazioni personali, possono rispondere a numerose e diverse funzioni, come ad esempio ricostruire fatti passati, argomentare le proprie scelte, convincere o intrattenere il lettore o l'interlocutore. Per converso, ampio è il ventaglio di approcci analitici ad esse applicabili, ognuno dei quali si fonda su una diversa concezione del testo orale o scritto prodotto dal soggetto narrante. Nell'ambito delle scienze del linguaggio, gli studi sulle narrazioni autobiografiche si concentrano generalmente su tre tipologie di informazioni o 'realtà' (Pavlenko, 2007), che rimandano ad altrettanti approcci interpretativi:

- a) realtà soggettiva (*subject-reality*), che indaga come eventi e situazioni siano stati vissuti dall'informante;
- b) realtà della vita (*life-reality*), inerente sia ad eventi e situazioni oggettivamente accaduti sia alla percezione che ne possiede il soggetto narrante;
- c) realtà testuale (*object-reality*), focalizzata prevalentemente sulle modalità con cui eventi e situazioni vengono raccontati in una narrazione scritta o orale.

Nel settore degli studi sull'apprendimento di una L2, i primi due approcci si avvalgono generalmente dell'analisi del contenuto o tematica (cfr. § 3.1) per indagare, a seconda dei casi, opinioni e sentimenti del narratore relativamente al processo di apprendimento linguistico, gli atteggiamenti linguistici e il rapporto soggettivo dell'apprendente con i vari codici del proprio repertorio, cui si aggiunge, nell'approccio *life-reality*, la ricerca della ricorsività degli eventi vissuti e delle affinità nelle varie esperienze di apprendimento⁴ (cfr. § 3.2). Il terzo gruppo di studi (*text-reality*), più recente e variegato al suo interno, si concentra inoltre sulle modalità di costruzione dell'identità narrativa attraverso la L1 o la

⁴ Si rimanda a Pavlenko (2007) per una rassegna dei principali studi inerenti al contesto del bi/plurilinguismo e dell'apprendimento di una L2, fondati sull'uso delle AL e della narrazione di sé.

L2 e/o su come la propria storia di apprendimento linguistico si rifletta sull'organizzazione stessa del racconto e sulle scelte linguistiche effettuate (cfr. § 3.3).

3.1. *Il contenuto del racconto: l'analisi per temi*

Uno dei metodi analitici più diffusi nella ricerca sulle narrazioni autobiografiche è l'analisi del contenuto tematica o *analisi per temi*. Si tratta di un'analisi del contenuto di tipo qualitativo il cui obiettivo è far emergere i principali temi, schemi e categorie concettuali presenti nel racconto e utili a comprendere la prospettiva del soggetto narrante (Blanchet, Gotman, 2001). L'analisi tematica può essere considerata un'analisi del contenuto di tipo 'orizzontale', volta cioè a individuare le diverse forme con cui lo stesso tema compare nei racconti di un determinato *corpus*: attraverso una preliminare fase di *découpage*, i dati narrativi vengono suddivisi in sequenze, in cui l'unità di divisione è rappresentata dal tema oggetto del discorso. Successivamente, ogni tema o frammento di discorso viene generalmente codificato tramite una griglia analitica sviluppata empiricamente o attraverso opportuni strumenti informatici.

La griglia di analisi, in quanto strumento esplicativo finalizzato a produrre risultati, individua al suo interno una gerarchizzazione in temi principali e temi secondari che, seppure correlati con le ipotesi di ricerca, emergono dai racconti stessi (Blanchet, Gotman, 2001). In questo metodo, che si fonda sui principi della *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990), i temi oggetto di analisi vengono dunque in parte predeterminati dalle domande di ricerca, ma si arricchiscono progressivamente man mano che una lettura attenta e ripetuta delle narrazioni prodotte sollecita ad includerne di nuovi non previsti inizialmente.

Sebbene apparentemente di facile realizzazione, un'analisi tematica che non si fondi su un solido quadro teorico e una chiara impostazione metodologica può presentare diversi rischi o limiti. Tra questi, in particolare, la difficoltà di ricollegare tutte le sequenze individuate a specifici temi; l'eccessiva fiducia accordata ai "temi emergenti", che può indurre a trascurare eventi o temi meno ricorrenti ma ugualmente importanti a fini interpretativi; il focus esclusivo su ciò che è presente nel racconto, a fronte delle potenzialità informative del non detto e della dimensione paraverbale e non verbale nel caso di racconti elicitati oralmente; il pericolo di ridurre l'analisi ad una lunga lista di osservazioni e citazioni che essenzializzano alcuni aspetti a scapito di altri, con il rischio di fornire infine conclusioni parziali o fin troppo scontate (Pavlenko, 2007).

Queste premesse non implicano l'impossibilità, a nostro parere, di avvalersi dell'analisi tematica nello studio delle AL in quanto dati empirici, ma sottolineano piuttosto che il contenuto del racconto non può essere analizzato separatamente dal *contesto* della sua formulazione e dalla *forma* con cui è stato prodotto, pena l'esclusione di informazioni di rilievo ai fini dell'interpretazione. In un contesto di ricerca, ad un'analisi del contenuto di tipo 'orizzontale' incentrata sulla ricerca dei temi emergenti nelle diverse AL di un *corpus*, risulterà dunque proficuo affiancare un'analisi di tipo 'verticale' che, sulla base degli obiettivi di indagine, miri ad individuare le specificità di ogni singola narrazione, tenendo conto delle condizioni contestuali e dei mezzi linguistici con cui è stata realizzata.

3.2. *Storia e discorso nelle AL: metodi e strumenti di analisi*

Sebbene ognuno cerchi di rappresentarsi il corso della propria esistenza come dotato di coerenza e linearità, questa "illusione biografica" (Bourdieu, 1986) è piuttosto il risultato della ricostruzione a posteriori che ne fa il soggetto attraverso il racconto. Narratologi,

linguisti e filosofi hanno messo ampiamente in rilievo che, anche quando la narrazione non è esplicitamente fondata su una successione di eventi (storici e/o soggettivi), esiste una struttura temporale di riferimento attorno alla quale essa si articola.

Dipanare il tessuto di eventi, personaggi e ambienti (storia) su cui il soggetto intesse la sua narrazione (discorso) permette di porsi nella medesima prospettiva che ha ingenerato il materiale discorsivo oggetto di riflessione per comprenderne l'eventuale causalità sequenziale (Bertaux, 2003; Chatman, 1981).

Come suggeriscono gli studi di narratologia, il soggetto narrante propone delle interpretazioni delle azioni e dei personaggi tanto attraverso la mappatura temporale dell'intreccio quanto attraverso la sua organizzazione spaziale. Sia il tempo sia lo spazio diventano quindi utili categorie analitiche per l'individuazione delle sequenze narrative in cui si articolano le AL in quanto testi narrativi, permettendo un'interpretazione più fine della loro organizzazione generale e delle funzioni che i 'personaggi' svolgono al loro interno.

3.2.1. *Analisi diacronica del racconto*

Al fine di ricostruire lo sviluppo diacronico delle biografie di apprendimento di studenti adulti, Richmond (2002) propone l'utilizzo di una *storymap* utile a organizzare gli eventi narrati lungo l'asse temporale (Tabella 1). La ricostruzione della dimensione diacronica della storia viene effettuata intersecando le *esperienze passate, presenti e future* dell'apprendente con quattro aree tematiche trasversali (*soggetto, famiglia, comunità di riferimento, istruzione*), che rimandano a quegli attori e co-attori che hanno avuto un ruolo significativo nella costruzione del suo percorso di vita e di apprendimento.

Tabella 1. *Organizzazione schematica dello storymap (adattato da Richmond, 2002)*

	Soggetto	Famiglia	Comunità	Istruzione
<i>Esperienze passate</i>	vissuto, identità, ruoli	origini, storia, eventi	contesto, relazioni e contatti passati	avvenimenti e luoghi significativi del passato
<i>Esperienze presenti</i>	stato attuale, livello di consapevolezza	sostegno attuale	relazioni e contatti attuali	esperienze attuali
<i>Esperienze future</i>	obiettivi, crescita personale	sostegno futuro	relazioni e contatti futuri	progetti di formazione futura

Uno strumento simile, ma più orientato all'analisi del racconto di lingue, è la "scheda biografico-linguistica" proposta in Cognigni (2007) di cui si propone un adattamento nella tabella n. 2. Ispirandosi alla nozione di tempo di Benveniste (1985) che postula l'esistenza di tre diverse tipologie di tempo (cronico, fisico, linguistico)⁵, la scheda elaborata consente

⁵ Secondo Benveniste (1985: 85-95), esistono tre diverse concezioni di tempo:

- il *tempo cronico*, tipico della convenzione sociale, suddiviso in unità cicliche (anni, mesi, giorni ecc.) e caratterizzato da un orientamento cronologico;
- il *tempo fisico*, continuo ed uniforme, di durata variabile e segmentabile secondo le emozioni e al ritmo della vita interiore, dunque, un tempo psicologico e soggettivo;
- il *tempo linguistico*, legato all'esercizio della *parole* saussuriana e centrato sul presente del discorso, rispetto al quale gli eventi narrati possono essere distinti in passati, presenti o futuri.

una riorganizzazione schematica della dimensione diacronica delle AL che esplicita l'interrelazione tra le traiettorie biografiche del soggetto narrante e la sua storia di apprendimento delle lingue.

Tabella 2. *Scheda biografico-linguistica (adattata da Cognigni, 2007)*

Tempo	Eventi	Lingue
<i>Passato</i> 1. anno/età 2. anno/età 3. ...	Eventi e situazioni presenti nel racconto al passato	Enunciati relativi alle lingue apprese o con cui si è venuti in contatto lungo l'arco di vita
<i>Presente</i> 1. anno/età 2. anno/età 3. ...	Eventi e situazioni relativi al presente del discorso	Enunciati relativi alle lingue del presente (studiate, praticate, di contatto...)
<i>Futuro</i>	Eventi e situazioni immaginati o programmati per il futuro	Enunciati relativi alle lingue 'desiderate' nel proprio percorso biografico futuro

Più in dettaglio, la colonna "Tempo" propone un'organizzazione diacronica (passato, presente, futuro) e al contempo cronologica (datazione in termini di anni o età) della storia narrata, cui corrispondono, nella colonna "Eventi", le situazioni e gli eventi vissuti che, nella percezione del soggetto narrante, hanno avuto un impatto sulla definizione della propria biografia linguistica. Le rappresentazioni che si possiedono di una determinata lingua dipendono infatti tanto dalla storia individuale – e, quindi, dai percorsi biografici di apprendimento spontaneo e/o guidato – quanto dal contesto in cui essi avvengono, ovvero dai condizionamenti socio-storici e geopolitici che determinano il prestigio delle lingue. La natura parzialmente negoziabile di queste "immagini delle lingue" (Matthey, 1997), di cui il soggetto narrante acquisisce spesso consapevolezza attraverso il racconto stesso, giustificano dunque l'esigenza di isolare nella terza colonna ("Lingue") gli enunciati riguardanti le lingue apprese, praticate o con cui il soggetto narrante è (venuto) in contatto, al fine di osservare le rappresentazioni che le caratterizzano e la loro eventuale evoluzione lungo il percorso di vita. Come nella proposta di Richmond, l'analisi della dimensione diacronica del racconto si intreccia all'analisi del contenuto, qui focalizzata sulle rappresentazioni sociali delle lingue. Oltre alle categorie teorizzate da Benveniste, la scheda implica una quarta tipologia temporale definita "tempo biografico-linguistico", utile a esplicitare gli atteggiamenti linguistici dei soggetti narranti e il ruolo che ciascuna lingua ha svolto, svolge o potrebbe ancora svolgere nella biografia del narratore.

La schematizzazione e il confronto delle varie dimensioni temporali del racconto, in particolare tra quella del tempo fisico o soggettivo ("Eventi") e quella del tempo biografico-linguistico ("Lingue"), permettono di rendere visibili, anche graficamente, le potenzialità autoriflessive delle AL rispetto ad un più generico racconto di vita. In tal senso, anche la ricorsività o l'assenza – visiva e discorsiva – di riferimenti al vissuto linguistico in corrispondenza di determinati eventi del tempo fisico può costituire un 'indizio' utile a stimolare la riflessione sia del soggetto narrante sia di chi ne analizza il racconto, invitando ad un'analisi globale dell'AL piuttosto che di singole parti o enunciati.

La scheda biografico-linguistica, nata come guida di lettura e introduzione alle interviste narrative di un *corpus* di ricerca, può quindi rappresentare un utile strumento di (auto)riflessione sui percorsi biografico-linguistici in un contesto educativo-formativo.

3.2.2. *Analisi sequenziale del racconto*

Le modalità narrative attraverso cui si produce un racconto possono essere indicative di come le esperienze vengono codificate nella memoria del narratore (Schütze, 1987). In un’ottica di ricerca, potrà dunque risultare utile approfondire lo studio delle AL integrando l’analisi diacronica con una ricostruzione dello sviluppo sequenziale del racconto. Questo ulteriore livello analitico mira a distinguere, all’interno delle AL, le sequenze “normali”, in cui storia e discorso hanno lo stesso ordine, dalle sequenze anacroniche, che possono essere a loro volta di tipo retrospettivo (*analessi*) o anticipatorio (*prolessi*). Mettendo a confronto la storia narrata (*analisi diacronica*) e l’ordine che gli eventi assumono nel racconto (*analisi sequenziale*), sarà possibile rilevare la *prospettiva esperienziale* del soggetto narrante sulle proprie traiettorie biografiche, chiedendosi ad esempio quale dimensione temporale viene privilegiata e perché, quali eventi sono maggiormente approfonditi o più spesso richiamati nel corso della narrazione.

All’individuazione delle sequenze narrative in cui si articola il racconto partecipa, oltre alla dimensione temporale, anche quella spaziale. Particolarmente utili in tal senso sono la nozione di “cronotopo” (Bachtin, 1979), che afferma l’inscindibilità delle categorie di spazio e tempo all’interno di un testo letterario, come pure la teoria di Lotman (1972, 1995) sulla configurazione topologica del racconto. Al fine di individuare la spazializzazione delle AL si potranno prendere in esame non solo le menzioni esplicite dello spazio fisico-geografico, ma anche le forme deittiche che ad esso rimandano nel discorso narrativo (es. avverbi di luogo, pronomi dimostrativi, verbi di movimento...), gli aggettivi qualificativi riferiti ai luoghi citati e le relazioni tra questi intercorrenti, basandosi ad esempio sulle categorie oppositive individuate da Lotman (alto/basso, aperto/chiuso, destra/sinistra, vicino/lontano, limitato/illimitato...). I luoghi sono inoltre importanti in quanto contribuiscono a caratterizzare i personaggi (narratore *in primis*), che potranno essere localizzabili in un determinato punto dello spazio (statici) o muoversi attraverso di esso (mobili).

In sintesi, l’organizzazione spaziale di un testo, «essendo il principio dell’organizzazione e della disposizione dei personaggi nel contesto artistico, agisce in qualità di linguaggio esprimente i rapporti non spaziali del testo» (Lotman, 1972: 274)⁶.

3.3. *Le AL come “testo”: struttura narrativa e posizionamento*

Nell’ambito dell’approccio *text-reality*, diversi studi si sono focalizzati sulla struttura narrativa del racconto prendendo in esame trame e schemi narrativi che consentono ai soggetti narranti di creare storie coinvolgenti e coerenti al loro interno. Partendo dalla considerazione che le AL possano essere interpretate come dei testi narrativi, diversi ricercatori hanno applicato al loro studio gli strumenti dell’analisi narratologica e semiotica, mentre altri, intrecciando talvolta più prospettive e strumenti analitici, si sono concentrati su come il soggetto narrante scelga di mostrare una o più identità preferite attraverso il racconto.

In questo caso in modo specifico, assumono particolare rilevanza le modalità con cui le AL sono state prodotte, se cioè si tratta di narrazioni nate come testi scritti o se sono piuttosto il frutto di una co-costruzione dialogica. Molti studi orientati all’analisi strutturale o narrativa delle interviste biografiche optano per la resa del solo contenuto

⁶ Per un’applicazione del metodo di analisi qui descritto alle AL di migranti adulti si rimanda a Cognigni (2007). Si veda inoltre Vecchi (2009) per un’applicazione allo studio delle AL di docenti di francese in Italia.

verbale (cfr. ad es. Demazière, Dubar, 2000) o per l'eliminazione dei turni dell'intervistatore (cfr. Riessman, 1993; Atkinson, 2002) in modo che il testo prodotto sia il più possibile assimilabile ad un testo narrativo scritto e, quindi, analizzabile come tale. Secondo la prospettiva interazionista, tuttavia, un'AL co-costruita può essere interpretata come «il luogo all'interno del quale avviene di continuo la costruzione dell'identità sociale e della relazione interpersonale» (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 277 [trad. nostra]), per cui anche il ruolo svolto nell'interazione da chi sollecita il racconto diventa un possibile obiettivo di analisi o, comunque, una dimensione di cui tenere conto. Nel caso in cui le AL siano l'esito di un'intervista di ricerca, sarà dunque importante fare in modo che la trascrizione delle narrazioni riveli il processo interazionale che le hanno rese possibili, soprattutto se il focus di indagine è sulle strategie di posizionamento del soggetto narrante (cfr. § 3.3.2).

3.3.1. *La struttura narrativa del racconto*

Il metodo analitico di Labov (1972, 1982) o *high point analysis* è stato a lungo un paradigma di riferimento nell'individuazione della struttura delle narrazioni orali, trovando applicazione anche nello studio dei racconti di apprendenti di una L2 (cfr. per es. Rintell, 1990). A partire dall'analisi delle funzioni narrative di determinati episodi ed enunciati dei racconti orali di giovani nord-americani, Labov ha teorizzato la presenza di una struttura di base in ogni narrazione, scandita in sei fasi principali⁷. Tuttavia, come fa notare Riessman (1993), il modello laboviano non risulta sempre adeguato per l'analisi delle esperienze soggettive o di quelle narrazioni che si sviluppano nel tempo prolungandosi nel presente, come spesso avviene nelle AL (cfr. § 3.2.1).

Nell'analizzare le AL di studenti finlandesi di lingua inglese, Leppänen e Kalaja (2002), ad esempio, mostrano invece come i racconti si strutturino attorno allo schema generale della fiaba secondo il noto modello di Propp. Nel ricostruire le proprie storie di apprendimento linguistico, gli studenti narrano infatti di imprese eroiche o, all'opposto, di vicende di sofferenza e di vittimizzazione. In modo analogo, uno dei livelli analitici che abbiamo applicato alle AL di apprendenti plurilingui di italiano L2 (Cognigni, 2007) si fonda sul modello greimasiano della struttura sintagmatica del racconto (Greimas, 1974 e 1984) e su altri strumenti semiotico-letterari (Cabibbo, Goldoni, 1985). Interpretabili come una forma particolare di racconto iniziatico, le AL del *corpus* presentano infatti alcune costanti narrative del genere mitico quali l'attraversamento di una frontiera reale o simbolica, la presenza di un eroe che si allontana dalla propria comunità per superare delle prove o riti di passaggio in uno "spazio liminale" (van Genneep, 1981), la presenza di Aiutanti, Opponent e altri ruoli attanziali del modello analitico di Greimas. Secondo questa lettura semiotico-linguistica delle AL, il Soggetto utilizza le sue competenze linguistico-comunicative, o cerca di acquisirne di nuove (nel caso specifico, l'italiano L2) per portare a termine uno o più "programmi narrativi": nei racconti le lingue sono dunque rappresentate, a seconda dei casi, come degli oggetti magici, delle competenze accessorie e, talvolta, dei veri e propri Oggetti di valore da ottenere⁸.

⁷ La *high point analysis* di Labov (1972) si struttura intorno alle seguenti fasi: 1) *abstract*: riassunto iniziale della storia; 2) *orientation*: ambientazione della storia in termini di situazione, tempo, luogo e attori; 3) *complicating action*: sequenza degli eventi; 4) *evaluation*: significato della narrazione e atteggiamento del narratore; 5) *resolution*: risultato o conseguenza dell'azione; 6) *coda*: segnale che la narrazione è terminata.

⁸ Si riprende qui il metalinguaggio della semiotica narrativa di Greimas (1974), la cui teoria prevede l'esistenza di diverse coppie attanziali, tra cui quelle di Soggetto/Oggetto e di Aiutante/Opponente, ovvero delle figure di significato del racconto diverse dagli attori o personaggi veri e propri che incarnano tali ruoli.

L'analisi della struttura narrativa si intreccia inevitabilmente con quella linguistica: l'esame attento delle forme verbali, e in particolare dell'uso dei verbi servili, permette, ad esempio, di far emergere le “modalità virtualizzanti” del *dovere* e del *potere* che designano il Soggetto come candidato a una certa azione ancora da compiersi, o le “modalità attualizzanti” del *potere* e del *sapere* che gli consentiranno, una volta acquisita la competenza, di congiungersi con l'Oggetto di valore.

3.3.2. *Le strategie di posizionamento narrativo*

Nell'ambito dello stesso filone di studi, diversi autori hanno adottato la nozione di posizionamento (*positioning*)⁹ per esaminare come l'identità del soggetto narrante venga (ri)costruita nel racconto. La narrazione autobiografica costituisce infatti un'occasione per mostrare o costruire una o più identità preferite (Riessman, 2002) o, come nel caso specifico delle AL, per dare visibilità alla pluralità delle proprie competenze linguistico-culturali (Belz, 2002). Attraverso determinate scelte lessicali, verbali e morfosintattiche, o attraverso l'uso di metafore e altre figure retoriche, il narratore può infatti scegliere di ‘posizionare’ in diverso modo se stesso o i personaggi del racconto: l'uso della forma attiva del verbo e di verbi agentivi rimarcano così l'intenzionalità delle azioni e degli eventi narrati, mentre l'impiego prevalente di forme passive richiama al contrario una dimensione di obbligo o di vulnerabilità del soggetto narrante nei confronti degli eventi e situazioni del racconto (Riessman, 2002). Anche l'uso di forme deittiche come i pronomi personali espressi o impliciti (per es. *noi* per “siamo”) possono inoltre rimandare ad eventuali “attanti collettivi” e, quindi, essere interpretabili come strategie di posizionamento socioculturale (Cognigni, 2007).

Nell'approccio *text-reality*, sottolineare questa dimensione performativa intrinseca al racconto biografico-linguistico non significa, tuttavia, volerne affermare l'inautenticità ma piuttosto riconoscerne la natura sempre situazionale e dialogica, anche quando le AL non sono l'esito di un'interazione orale o di una co-costruzione tra il soggetto narrante (*narratore*) e chi ne elicit il racconto (*narratario*). Anche in un'AL scritta, infatti, chi si racconta si rivolge ad un lettore implicito – il formatore e/o il ricercatore – con il quale stabilisce sin dal principio un “patto autobiografico” (Lejeune, 1986).

4. CONCLUSIONI

Come discusso in questo lavoro, diversi sono i metodi e gli strumenti attraverso cui poter analizzare, secondo un diverso grado di approfondimento, i molteplici livelli di significato che le AL possono potenzialmente veicolare. Alcuni dei metodi e degli strumenti di analisi presentati potranno essere la base per approntare attività *ad hoc* utili a guidare la riflessione di formandi e formatori, in modo che le AL diventino un efficace spazio discorsivo per riflettere sui percorsi di apprendimento linguistico, ma soprattutto

Con “programma narrativo” si fa inoltre riferimento ad una successione di stati e trasformazioni relativi a un Soggetto e al suo Oggetto di valore, cioè il suo scopo principale nell'azione del racconto.

⁹ Il termine *positioning*, mutuato dal linguaggio del marketing, rimanda alla *Positioning Theory* elaborata a partire dagli anni Novanta da Harré *et al.* (Davies, Harré, 1990; Harré, van Langenhove, 1999), un'impostazione teorico-metodologica utile allo studio delle ricostruzioni discorsive del Sé, degli interlocutori e dei sistemi di relazione del soggetto narrante, applicata in particolare al campo della ricerca psicosociale (cfr. De Gregorio, 2007 per una rassegna) e dell'acquisizione di una L2 (cfr. ad es. Crawshaw *et al.*, 2001; Pavlenko, 2001).

su come essi possono riflettersi sulla professione docente e sulla relazione con la diversità linguistico-culturale che necessariamente essa implica nel contesto delle attuali classi plurilingui.

In un contesto di ricerca in particolare, è auspicabile che l'analisi delle AL si focalizzi tanto sul significato dei racconti (*piano del contenuto*), quanto sull'uso del linguaggio e la sua organizzazione in discorso (*piano dell'espressione*) in modo che essi partecipino alla reciproca esplicitazione. L'impiego di un metodo di analisi incentrato esclusivamente sull'interazione o sulla testualità del racconto – tipico dell'analisi conversazionale o dell'analisi del discorso – non consentirebbe di approfondire adeguatamente uno degli obiettivi centrali dell'uso delle AL in contesto educativo-formativo, ovvero l'esplicitazione delle rappresentazioni sulle lingue e come queste si modificano lungo l'arco di vita. D'altro canto, l'applicazione univoca di un'analisi del contenuto anche se di tipo trasversale, non permetterebbe di prendere in esame 'come' queste rappresentazioni siano prodotte attraverso la narrazione autobiografica. Nell'ottica di impiegare le AL come dati di ricerca qualitativi, si auspica dunque un'analisi su più livelli che faciliti la "triangolazione dei dati" (Denzin, 1970): ad un'analisi del contenuto, sarà utile affiancare l'analisi della *storia* raccontata e della sua messa in *discorso* e/o il senso che questo assume entro un quadro di significazione simbolica più astratto, attraverso strumenti semiotici e/o narratologici oltre che strettamente linguistici. Permettendo al ricercatore di 'distanziarsi' dal singolo racconto e dal suo significato soggettivo, questa triangolazione permetterà di comparare i diversi testi su un livello dotato di maggiore astrazione e, pertanto, maggiormente generalizzabile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (1990), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Anfosso G. (2016), "Le autobiografie linguistiche nella formazione dei docenti in servizio", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 250-263.
- Asquini G. (a cura di) (2018), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Atkinson R. (2002), *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale* (ed. or. 1998), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bachtin M. (1979), *Estetica e romanzo* (ed. or. 1975), Einaudi, Torino.
- Belz J.A. (2002), "Second Language Play as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study", in *Journal for Language, Identity and Education*, 1, 1, pp. 13-39.
- Benveniste É. (1985), *Problemi di linguistica generale, II* (ed. or. 1974), Il Saggiatore, Milano.
- Bertaux D. (2003), *I racconti di vita. Prospettiva etnosociologica* (ed. or. 1997), FrancoAngeli, Milano.
- Blanchet A., Gotman A. (2001), *L'indagine e i suoi metodi. L'intervista* (ed. or. 1992), Kappa, Bologna.
- Bond M., Lai T.-M. (1986), "Embarrassment and code-switching into a second language", in *The Journal of Social Psychology*, 126, 2, pp. 179-186.
- Bourdieu P. (1986), "L'illusion biographique", in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63, pp. 69-72.

- Cabibbo P., Goldoni A. (1985), “Eroe americano e spazio iniziatico”, in Bono P. *et al.* (a cura di), *Lett(erat)ura. Lavori in corso*, La Goliardica, Roma, pp. 169-210.
- Cavagnoli S., Passarella M. (2016), *È molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Alpha Beta, Merano.
- Chatman S. (1981), *Storia e discorso. La struttura narrativa nel romanzo e nel film* (ed. or. 1978), Pratiche Editrice, Parma.
- Crawshaw R., Callen B., Tusting K. (2001), “Attesting the self: Narration and identity change during periods of residence abroad”, in *Language and Intercultural Communication*, 1, 2, pp. 101-119.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Wizarts, Porto S. Elpidio.
- Cognigni E. (2014), “Le autobiografie linguistiche a scuola tra plurilinguismo e affettività: dal ritratto al racconto delle lingue”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads. Languages in (e)motion*, PhotoCity, Napoli, pp. 189-200.
- Davies B., Harré R. (1990), “Positioning: The discursive production of selves”, in *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20, pp. 43-63.
- De Gregorio E. (2007), *Posizionamento narrativo e azioni*, Aracne, Roma.
- Demazière D., Dubar C. (2000), *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche* (ed. or. 1997), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Denzin N. (1970), *The Research Act*, Aldine, Chicago.
- Franceschini R., Miecznikowski J. (Hrsg./éds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien – Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières*, Peter Lang, Bern.
- Greimas A. J. (1974), *Del senso* (ed. or. 1970), Bompiani, Milano.
- Greimas A. J. (1984), *Del senso II* (ed. or. 1983), Bompiani, Milano.
- Gohard-Radenkovic A., Rachédi L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les Interactions verbales*, vol. I, Armand Colin, Paris.
- Koven M. (2001), “Comparing bilinguals’ quoted performances of self and others in tellings of the same experience in two languages”, in *Language in Society*, 30, pp. 513-558.
- Koven M. (2004), “Getting ‘emotional’ in two languages: Bilinguals’ verbal performance of affect in narratives of personal experience”, in *Text*, 24, 4, pp. 471-515.
- Harré R., van Langenhove L. (eds.), *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*, Blackwell, Oxford.
- Labov W. (1972), “The Transformation of Experience in Narrative Syntax”, in Labov W. (ed.), *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Blackwell, Oxford, pp. 354-396.
- Labov W. (1982), “Speech Actions and Reactions in Personal Narrative”, in Tannen D. (ed.), *Analyzing Discourse. Text and Talk*, Georgetown University Press, Washington DC, pp. 219-247.
- Lejeune P. (1986), *Il patto autobiografico* (ed. or. 1975), il Mulino, Bologna.
- Leppänen S., Kalaja P. (2002), “Autobiographies as constructions of EFL learner identities and experiences”, in Kärkkäinen E. *et al.* (eds.), *Studia Linguistica et Litteraria Septentrionalia. Studies Presented to Heikki Nyyssönen*, Oulu University Press, Oulu, pp. 189-203.
- Lévy D. (2001), “La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture”, in Lévy D. (a cura di), *I nuovi laboratori della formazione degli*

- insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche*, Nuove Ricerche, Ancona, pp. 61-80.
- Lévy D. (2008), “Soi et les langues”, in Zarate G., Lévy D., Kramersch C. (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 69-81.
- Lotman J. M. (1972), *La struttura del testo poetico* (ed. or. 1970), Mursia, Milano.
- Lotman J. M. (1995), “Il metalinguaggio delle descrizioni della cultura”, in Lotman J. M., Uspenskij B. A., *Tipologia della cultura* (ed. or. 1973), Bompiani, Milano, pp. 145-181.
- Manconi T. (2016), “Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue”, in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 230-244.
- Marian V., Kaushanskaya M. (2004), “Self-construal and emotion in bicultural bilinguals”, in *Journal of Memory and Language*, 51, pp. 190-201.
- Matthey M. (éd.) (1997), *Les Langues et leurs images*, Institut de Recherche et Documentation Pédagogique, Neuchâtel.
- Molinié M. (éd.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Numero monografico di *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, Paris, CLE International.
- Pavlenko A. (2001), “In the world of tradition, I was unimagined’: Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies”, in *The International Journal of Bilingualism*, 5, 3, pp. 317-344.
- Pavlenko A. (2005), *Emotions and Multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pavlenko A. (2007), “Autobiographic Narratives as Data”, in *Applied Linguistics*, 28, 2, pp. 163-188.
- Pavlenko A. (2008), “Narrative Analysis”, in Wei L., Moyer M. G. (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell, Malden (MA), pp. 311-325.
- Perregaux C. (2002), “(Auto)biographies langagières en formation et à l’école: pour une autre compréhension du rapport aux langues”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, LXXVI, pp. 81-94.
- Richmond H. J. (2002), “Learners’ Lives: A Narrative Analysis”, in *The Qualitative Report*, 7, 3, pp. 1-14: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol7/iss3/4>.
- Riessman C. K. (1993), *Narrative Analysis*, Sage, London.
- Riessman C. K. (2002), “Analysis of Personal Narratives”, in Gubrium J.F., Holstein J.A. (eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Method*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 695-710.
- Rintell E. (1990), “That’s incredible: Stories of emotion told by second language learners and native speakers”, in Scarcella R., Andersen E., Krashen S. (eds.), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Heinle & Heinle, Boston (MA), pp. 75-94.
- Schütze F. (1987), *Das Narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*, Kurseinheit 1, Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Strauss A., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park (CA).
- van Gennep A. (1981), *I riti di passaggio* (ed. or. 1909), Boringhieri, Torino.
- Vecchi S. (2009), *Devenir enseignants de langues-cultures entre compétences et expériences. L’apport des récits de vie des enseignants plurilingues issus des migrations dans le cadre de l’enseignement du FLE en Italie. Vers de nouvelles formes de médiation en perspective interculturelle*, tesi di dottorato non pubblicata, Dottorato di ricerca in “Politica, Educazione,

Formazione Linguistico-Culturali” (P.E.F.Li.C.), Ciclo XXI, Università di Macerata.

Vitanova G. (2005), “Authoring the self in a non-native language: A dialogic approach to agency and subjectivity”, in Hall J. K., Vitanova G., Marchenkova L. (eds), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ), pp. 149-169.