

ROSA PUGLIESE¹

Interazioni narrate di una *literacy* in L2: *Mandorle amare*, tra letteratura e *case study*

The main purpose of this paper is to reflect on the empirical effects that a novel such as *Les amandes amères* by the French writer Laurence Cossé may have on lay and professional readers. In the first part of the paper I present a theoretical framework that allows the novel, a portrayal of L2 literacy acquisition in an immigration context, to be analysed in a linguistic-didactic rather than literary perspective. I then consider some practical outcomes that a reading of the novel may produce in three types of readers: the common reader, the language teacher and the linguist.

Ce n'est pas que nous trouvions dans la littérature des vérités universelles ni des règles générales, non plus que des exemples limpides.

(Antoine Compagnon, *La littérature, pour quoi faire?* Leçon inaugurale, Collège de France, 30 novembre 2006).

1. Introduzione

L'interazione docente-studente di cui qui ci occupiamo riguarda un'esperienza di *literacy* compiuta in età adulta, in una lingua seconda e in un contesto migratorio. I dati che la documentano non provengono da materiale elicitato sperimentalmente o raccolto per finalità specifiche di ricerca. Sono estratti, invece, da un romanzo, *Les amandes amères* (2011), della scrittrice francese Laurence Cossé, tradotto in italiano da Alberto Bracci Testasecca e pubblicato dalla casa editrice E/O nel 2012.

L'oggetto di questo contributo è, dunque, una rappresentazione letteraria dell'esperienza pedagogica appena detta, una storia d'invenzione, scandita da brevi dialoghi e dalle riflessioni affidate alla voce narrante in terza persona. Ne sono protagoniste due donne, nei ruoli distinti e complementari, assunti temporaneamente come tali, di insegnante e allieva: Edith, una signora parigina, colta, traduttrice ad alto livello, professionista del linguaggio, e Fadila, una anziana signora marocchina, berbera, emigrata in Francia, del tutto estranea alla scrittura e alla lettura, impegnata come domestica a ore nella casa di Edith. Il piano narrativo è strutturato intorno alle *lezioni*, se così si possono chiamare gli intervalli ritagliati in casa dal rispettivo

¹ Università di Bologna.

lavoro (domestico e intellettuale) e dedicati a un faticoso sforzo di insegnamento e apprendimento della lettura e scrittura, in francese come lingua seconda.

La pertinenza tematica di questo romanzo ambientato nella realtà contemporanea con uno degli oggetti di studio della “linguistica dell’immigrazione” non è sufficiente, va da sé, per proporre il resoconto di un’osservazione sistematica in questa sede. Nel presentare un contributo sull’*interazione docente-studente in contesti interlinguistici* – che rende omaggio a Daniela Zorzi, alla sua ricerca glottodidattica e a un tema centrale in essa – propongo di cambiare angolo visuale rispetto all’oggetto di studio sopra menzionato, di guardare cioè l’alfabetizzazione adulta in L2 da un’opera letteraria, e ciò richiede una giustificazione che ne chiarisca la congruenza. Partirò, dunque, dalle ragioni che hanno motivato l’analisi e dall’orizzonte teorico in cui si colloca.

2. *Perché la letteratura?*

Les amandes amères è la storia di una *Bildung* linguistica minutamente descritta, una *Bildung* peculiare, certo, condotta in un arco temporale di un anno e mezzo, più tentata che riuscita. Occorre precisare che il romanzo si serve di un’esperienza vissuta, trae ispirazione da una figura reale e, per diversi aspetti, equivale alla resa narrativa di un caso autentico. La scrittrice stessa lo colloca tra romanzo (*roman*) e saggio (*récit*), nel corso di un’intervista, di cui vale trascrivere un brano esteso, ai fini della successiva analisi:

tout ce qui a trait au personnage de Fadila [...] est vraiment pris sur le motif, jusqu’à une transcription très fidèle de ses phrases. En revanche, tout ce qui concerne l’autre protagoniste de ce récit [...], tout ce qui a trait à Edith est très largement fictif. [...] Ce personnage d’Edith n’est pas moi, étant une sorte de narrateur qui ne s’exprime pas à la première personne [...].

J’ai connu une marocaine âgée, totalement analphabète, qui m’a demandé de lui apprendre à lire et à écrire [...]. Je savais que avec une femme âgée ça ne serait pas facile, mais je n’imaginai pas que ce serait difficile à ce point, et surtout paradoxal à ce point, énigmatique à ce point, si bien que pendant les mois de cet apprentissage j’ai tenu le journal de cette alphabétisation si difficile [...] pour comprendre, pour essayer de comprendre².

Se dal punto di vista della critica letteraria (tralasciando la dimensione problematica che vi assumono parole come *realtà* e *finzione*), la storia intrecciata all’attualità sociale dell’immigrazione rientrerebbe tra quelle narrazioni oggi orientate a un nuovo realismo e a «rivitalizzare la forma del *novel* classico attraverso una sua ibridazione con altre forme di prosa, quali l’articolo giornalistico, il diario o il saggio» (Palumbo Mosca, 2014: 12), dalla prospettiva che qui interessa è rilevante il fatto che il romanzo assimili svariati aspetti di un tema specialistico, ponendosi, per così dire, in linea con il

² Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=oshFGN55NCA> (ultima consultazione: maggio 2016).

dibattito sull'alfabetizzazione in L2, attivo in vari paesi (Francia, Canada e Stati Uniti, soprattutto) e, da qualche anno, maggiormente visibile anche in Italia.

Un romanzo così intriso di dettagli e di cognizioni scientifiche sull'acquisizione adulta della lingua scritta, oltretutto sulle modalità pedagogiche adatte a favorirla in una lingua seconda, da chiedersi, analogamente a Mizzau (1998), rispetto ad alcune *storie come vere*, se si abbia più a che fare con un testo scientifico che non con una narrazione contemporanea. La configurazione intermedia tra *fiction* e documento, piuttosto tecnico³, sull'esperienza educativa, ne rende infatti singolare la lettura: si percorre un racconto che sembra il resoconto di una ricerca etnografica, in cui l'osservatrice partecipante è impegnata a guidare il suo "soggetto di studio" nella tardiva appropriazione della capacità di letto-scrittura e a riflettere incessantemente sulle proprie azioni didattiche, a rimetterle in discussione, dopo le risposte dell'allieva.

Tra letteratura e *case study*, *Les amandes amères* appartiene a quel genere di romanzi che inducono a interrogarsi sugli apporti dati dal sapere letterario a quello scientifico, sui modi in cui la letteratura può essere utile per un ambito specialistico. Da tale interrogativo è conseguita l'idea di elaborarne un contributo interpretativo che riflettesse la forma ibrida, ponendosi all'incrocio tra campi differenti, adottando, dunque, chiavi di lettura di un ambito concettuale extra-letterario, quello delle ricerche di linguistica applicata sulla *literacy* adulta in L2, in contesti migratori.

Questa scelta metodologica ha una precisa cornice teorica di riferimento. Si collega a una corrente di pensiero tematizzata da studiosi di varia provenienza disciplinare (sociologia, psicologia della comunicazione, linguistica, pedagogia...), che mettono in relazione il loro campo specialistico con la letteratura. Non mi riferisco tanto a una relazione strettamente inerente il piano stilistico-retorico, nei termini speculari di una "letterarietà" ravvisabile nel discorso scientifico e di una "scientificità" presente nel testo letterario, termini che, riecheggiando la nota *querelle* tra scienza e letteratura, costituiscono *un* versante della riflessione attuale, più ampia, interessata ad approfondire le molteplici "convergenze" (e divergenze) tra la letteratura e ambiti antitetici come le scienze naturali o tra la letteratura e le scienze umane e sociali (Ceserani, 2010).

La prospettiva che assumo riguarda specificamente una relazione stabilita in virtù della riconosciuta forza conoscitiva della letteratura, della sua potenza cognitiva, un nesso in base al quale alcuni studiosi propongono di guardare al testo narrativo come a un modo precipuo di conoscenza. Ciò lo rende uno strumento ricco di implicazioni descrittive per un determinato settore di studio, un oggetto analiticamente valido per indagare, ad esempio, i processi cognitivi e le strategie interattive, come sostiene Mizzau (1998), dalla prospettiva della pragmatica della comunicazione interpersonale. O come, dal punto di vista della sociologia, suggerisce Turnaturi (2007), richiamandosi a figure fondative nel campo ed esempi celebri riguardo alla scelta di avvalersi anche di opere letterarie, per l'elaborazione del proprio discorso scientifico. Si pensi a Goffman, alle sue ricerche sull'interazione verbale, la cui singolarità metodologica è

³ Nella stessa intervista, la scrittrice afferma: «[...] cette sorte de monographie d'une alphabétisation quasiment impossible, que j'ai retracée de manière [...] très technique, au risque de désarçonner le lecteur».

data anche da una descrizione degli esiti delle indagini sul campo spesso integrata con dati informativi e suggestioni tratti dalla letteratura; oppure a Bourdieu e all'analisi sistematica di opere letterarie – dense di aspetti sociologicamente rilevanti – di scrittori come Flaubert e Woolf. Nell'ambito disciplinare della sociologia, Turnaturi sottolinea, inoltre, l'utilità didattica di determinati romanzi, le loro implicazioni applicative per l'insegnamento universitario.

Quanto alle potenzialità descrittive della letteratura funzionali alla ricerca linguistica, basti qui ricordare Spitzer (2007 [1922]), paradigmatico esempio di un'analisi della lingua italiana del dialogo basata su testi teatrali. Spostandoci invece al presente, è sufficiente menzionare Caffi (2002) che, in un capitolo de *La mitigazione*, si avvale di testi letterari e personaggi rivelatori per illustrare casi di fallimento pragmatico e interazionale; oppure Manzotti e la sua interessante comunicazione, «Del buon uso di esempi letterari nella linguistica», in cui, nel contesto di un recente convegno⁴, ha descritto modi possibili di attingere alla letteratura per l'analisi linguistica.

Lungo la linea di pensiero avanzata da Mizzau e ripresa da Turnaturi, propongo, dunque, un'analisi del romanzo di Cossé in chiave linguistico-didattica, con l'obiettivo ultimo di considerare gli apporti del romanzo al tema specialistico della *literacy* in L2 e, soprattutto, le sue possibili ricadute empiriche.

3. *Un'analisi linguistico-didattica di Les amandes amères*

Laurence Cossé costruisce la storia di una donna che, in rapporto alla scrittura e alla sua presenza nella società odierna, alle attività che la implicano nel quotidiano, si trova in un punto di margine estremo; e di un'altra donna che, trovando insopportabili le conseguenze concrete di questa marginalità, intende aiutare la persona che le subisce. La scrittrice intesse, così, saperi distinti, dando forma al racconto tramite una precisa conoscenza delle dimensioni non solo psicolinguistiche dell'alfabetizzazione adulta. Tale questione educativa è costellata da diverse componenti (le variabili cognitive e pedagogiche) che nel romanzo affiorano progressivamente, sia mediante i dialoghi sia attraverso le riflessioni del narratore. Queste, le principali⁵:

- distinzioni terminologiche e concettuali: *analfabeta* vs *illitterato/non scolarizzato*;
- il parlato vs lo scritto;
- il metodo fonosillabico vs il metodo globale⁶;

⁴ *Letterariamente. Incontro di studi sull'insegnamento della letteratura*, Università di Bologna (16-17 aprile 2015).

⁵ Ciascuna delle variabili elencate è approfondita nella bibliografia internazionale, per la quale si rimanda ai siti web delle associazioni specialistiche ANCLI e LESLLA.

⁶ La contrapposizione tra i due metodi, com'è noto, è stata al centro di un pluriennale dibattito, per ciò che riguarda la letto-scrittura nei bambini: ambito in cui, prescindendo da proposte metodologiche alternative (cfr., ad esempio, <http://www.ditaperleggere.it>), la maggioranza degli insegnanti sembra optare per il metodo analitico o fonosillabico, sostenuto dalle ricerche recenti sulla lettura, in base alle quali si ritiene che la decodifica fonologica rimanga «un passaggio ineludibile» per una corretta acquisizione (cfr. Calvani, 2015). Anche nel settore dell'alfabetizzazione degli adulti in italiano L2, dove l'esigenza di un metodo misto (con accentuazioni diverse riguardo al 'globale') poggia su diver-

- le differenze tra adulti e bambini nell’acquisizione della letto-scrittura;
- le competenze di base: lettere e numeri;
- le connessioni lettura-scrittura⁷;
- il ruolo della percezione dello spazio nell’acquisizione della capacità tecnica della scrittura.

Quest’ultimo punto emerge mediante un interrogativo e un successivo *insight* che consente a Edith di chiarire a se stessa un errato presupposto percettivo. Nelle parole della voce narrante:

Com’è possibile che non afferrì l’idea di un puntino sopra una i? Una mattina intuisce: Fadila conosce l’alto e il basso nello spazio reale. Distingue perfettamente ciò che si trova sul tavolo da ciò che è sotto. Da lì a distinguere su un foglio orizzontale ciò che è sopra una i o sotto una riga c’è *l’abisso che separa il reale dalla rappresentazione, c’è l’abitudine dello spazio in cui ci si muove e l’ignoranza delle sue figurazioni astratte. Fadila parla varie lingue, ma non conosce la loro rappresentazione* (Cossé, 2012: 29; corsivo mio).

«In ogni precisazione spaziale» – ricorda Cardona (1985: 21) – «entrano innanzitutto in gioco fattori soggettivi, di scelta e messa a fuoco personale di questo o quell’elemento del quadro». Cossé rende rilevante il dato di consapevolezza che Edith acquisisce circa l’incapacità della sua allieva di rappresentarsi lo spazio simbolico della pagina. Ed è un dato che assume un valore particolare nella ricezione del racconto, nell’orientare l’attenzione del lettore (cfr. più avanti, § 3.3).

Anche gli esiti degli esercizi di copiatura di singole parole, affidati a Fadila, riconducono al problema della rappresentazione astratta del compito specifico: «analyser comment le scripteur recopie un texte constitue un moyen de comprendre les façons dont il construit sa représentation de la langue écrite», osservano Guernier - Rivière (2012:10), in un contributo specialistico.

3.1 Lezioni di alfabetizzazione in L2: alla ricerca del metodo per un caso difficile

Edith procede per tentativi ed errori. Si attiva nella ricerca delle modalità didattiche più adatte. I suoi ragionamenti sulla questione informano vere e proprie pagine metodologiche:

Da un punto di vista pratico è confortante scoprire che ha fatto empiricamente ciò che tutti raccomandano. È necessario che l’insegnamento abbia un senso fin da subito, che si eviti il lavoro su dati non significativi (lettere o sillabe avulse da qualsiasi

se ragioni, è ribadita l’importanza della capacità di segmentare la parola in unità fonologiche e sublessicali (cfr. Minuz *et al.*, 2016).

⁷ Le caratteristiche essenziali di questi due *cognitively demanding tasks* sono rese in modo esemplare nell’elaborazione espressiva di un bambino di seconda elementare: «A scrivere si fa più fatica perché le devi fare te le cose, mentre se leggi sono già fatte» (*cit.* in Zennaro, 1994). Una progressione graduale riguardante lo sviluppo della capacità di decodificare e codificare la lingua scritta in italiano L2, da parte degli adulti, e configurata come livello pre-A1 (in riferimento al QCER), è illustrata in Borri *et al.* (2014).

contesto), che il materiale scelto rappresenti un traguardo: nome e cognome, per esempio [...]. (Cossé 2012: 77-79)

Le sue azioni pedagogiche trovano riscontro in alcune conoscenze reperite nel web, ma è soprattutto in forza dell'osservazione iniziale dell'atteggiamento di Fadila verso i documenti scritti e, poi, della costante riflessione sui momenti di insegnamento esperiti con lei, sui progressi e regressi della sua allieva, che Edith mostra di sviluppare gradualmente una precisa prospettiva da cui guardare al problema. Emergeranno così anche le difficoltà legate al ruolo stesso di *apprenante*, all'assunzione di questo status da parte di un adulto incapace di leggere e scrivere. "Se positionner comme apprenant" è uno degli elementi messi in luce da Bretegnier (2011), in un resoconto etnografico di alcuni percorsi di alfabetizzazione in L2. Leggendone un passo, in parallelo a un brano di *Les amandes amères*, si coglie una certa contiguità (corsivo non nei testi):

C., 44 ans.

[...] Les bribes de conversation, l'entretien qu'elle accepte finalement de mener avec moi [...] font apparaître un sentiment d'avoir toujours été considérée comme une «bête», une «petite débile», [...] qui n'apprendra jamais rien" [...] (Bretegnier, 2011: 238).

Elle a dit [...] *J' jamais été l'école*. [...] Elle apporte des lettres [...] factures, convocations, publicités, elle ne fait pas la différence, tout courrier l'inquiète. Il faut qu'elle le fasse lire à quelqu'un. «*Moi j'bête*» (Cossé, 2011: 11).

Nel romanzo, le introspezioni in terza persona sono una parte preponderante rispetto alle parole pronunciate dai personaggi. Non è, tuttavia, esigua la quantità di scambi verbali riportati nel discorso diretto, costruiti come dialoghi serrati, con turni brevi. E il dialogo è il luogo in cui la voce di Fadila prende corpo attraverso i tratti di una lingua che è un'*interlingua*.

3.2 L'interlingua: rappresentata, descritta, tradotta

Nell'intervista già citata, riguardo alla donna marocchina che ha ispirato il personaggio di Fadila, Laurence Cossé dichiara anche:

toutes les phrases qui sont mises en bouche du personnage qui l'incarne sont des phrases [...] que j'ai notées, soit immédiatement devant elle, soit immédiatement après. Ce sont des phrases dans ce français qui n'est pas exactement du français, [...] que j'aurais pas pu inventer, ce sont des phrases d'abord surprenantes [...], des prises des positions politiques, et puis, la formulation même [...], on ne peut pas la refaire, en mauvais français, un français fautif, mais extrêmement politique [...]. Les phrases ont été dictées, la recension pas à pas du processus d'apprentissage a fait l'objet d'un journal très régulier, très fidèle.

Da queste parole si comprende meglio la natura del linguaggio di Fadila. Non siamo di fronte a *scelte* linguistiche costruite a tavolino dalla scrittrice per rappresentare l'oralità nel romanzo, né all'adozione di un artificio stilistico-letterario utile a pro-

durere una mimesi linguistica insolitamente marcata, anche in rapporto alle variazioni diastratiche con cui, nella narrativa, in genere, è raffigurato (socialmente situato) un personaggio privo d'istruzione.

Les amandes amères ci mette a confronto, invece, con un autentico «français qui n'est pas exactement du français». Si potrebbe obiettare che questa veridicità linguistica non può che essere parziale, poiché ogni dato reale, per il fatto stesso di servirsene in una narrazione letteraria, diventa oggetto, in vario grado, di una rielaborazione; ma la matrice non fittizia della “lingua errata” è chiaramente riconoscibile in alcuni tratti caratterizzanti: le semplificazioni grammaticali, le deviazioni dallo standard, la mancata flessione dei verbi o loro omissione, gli usi idiosincrasici, fossilizzati... Una lingua *mauvaise*, plausibilmente costruita nel corso di un'esperienza spontanea di apprendimento, tuttavia una *lingua*: quell'*interlingua* che la ricerca acquisizionale ha descritto nelle sue regole costanti e tratti di variabilità, riconoscendole lo statuto autonomo di “varietà non nativa”, così come il valore di una lingua “in divenire” che consente, via via, di perseguire fini comunicativi concreti.

Nel contesto romanzesco, le forme tipiche dell'*interlingua* di Fadila costituiscono un elemento forte di caratterizzazione del personaggio, una marca esplicita della sua alterità linguistica e culturale. Se il racconto è costruito su un'esperienza di alfabetizzazione nella L2 amplificata dai più minuti dettagli, questi ultimi riguardano anche i tratti propri del parlato in cui si esprime la donna analfabeta. La voce narrante, infatti, li tematizza, in un punto del racconto, e ciò si riflette, inevitabilmente, nel passaggio dall'originale alla traduzione:

Son français est compréhensible mais semé de fautes, notamment de conjugaison, plein d'élisions non habituelles (« J' rien compris », « J'pas venue »), avec des à-peu-près charmants (« Il t'embrasse » pour « Elle vous félicite ») – elle emploie indifféremment il et elle, qu'elle prononce presque de la même façon) et, par-ci par-là, une expression parfaite, par exemple «J'ai trop forcé » ou « C'vieuille dame, j'peux rien lui refuser » (Cossé, 2011: 13).

Parla un francese comprensibile ma disseminato di errori, soprattutto di coniugazione, con soppressioni di ausiliari, l'uso ostinato della terza persona (“No capisce”, “No viene”) e graziose approssimazioni (“Lui ti saluta” per dire “Lei le manda i suoi rispetti”: usa indifferente lui o lei, che pronuncia quasi allo stesso modo), salvo di quando in quando uscirsene con un'espressione perfetta tipo “Mi sono sforzata troppo” o “La signora anziana? Non posso rifiutarle nulla” (Cossé, 2012: 12).

Dal punto di vista delle strategie di traduzione, gli elementi sostitutivi e aggiuntivi, interposti nella versione italiana (*soppressioni di ausiliari, l'uso ostinato della terza persona*), corrispondono ad alcune scelte operate dal traduttore per l'intero racconto e il brano descrittivo della lingua parlata da Fadila è anche un'occasione per esplicitarle, nel corpo stesso del romanzo, sebbene venga a crearsi qui una piccola (ma non eludibile) incoerenza, giacché la lingua di cui il narratore sta parlando è il francese, mentre la scelta dell' «uso ostinato della terza persona» è funzionale all'italiano. Osserviamo anche due frammenti dialogici (corsivo mio):

- “Mi scrive il suo nome di testa?” chiede Edith. Fadila lo fa senza errori. Edith applaude esultante.
- “*No è niente*”, dice Fadila
- “Cosa pretende? Ha scritto il suo nome senza incertezze. Altro che niente”. [...]
- “Bene, e ora affrontiamo il cognome, dice scrivendo AMRANI in stampatello...” (Cossé, 2012: 56).
- “Io no fa” ripete Fadila. “Giovani fa. Io vecchia”
- “Provi! Tutti ci riescono”
- “No vede là”, dice Fadila, sollevando il mento in direzione dello schermo. “No vede niente io”.
- “Ma come?” Edith indica la lettera A. “Questa lettera si vede benissimo. Dovrebbe riconoscerla” (Cossé, 2012: 81).

Considerare la dimensione linguistica legata al personaggio di Fadila ha significato, per il traduttore, cercare un *effetto* di equivalenza nella lingua target, più che singoli equivalenti sgrammaticali. I turni di parola pronunciati nella lingua appresa sono resi ricorrendo a divergenze rispetto alla lingua standard che risultano come peculiarità credibili, coerenti con un italiano di stranieri. Meno rilevante nell’ottica acquisizionale (interessata ai processi creativi messi in atto nella costruzione del nuovo sistema linguistico, da parte di chi apprende), il parametro della distanza dallo standard diventa un elemento cogente nella traduzione: la percezione della varietà non nativa, da parte del lettore comune, sarà guidata dalle proprie aspettative normative riguardo alla lingua, e orientata, perciò, sulla deviazione dalla norma.

Ma l’esperienza di *literacy* in L2 come focus narrativo dà luogo a un intreccio tematico e formale piuttosto problematico, che motiva anche il ricorso, in un caso, alla convenzionale nota del traduttore, per esplicitare una presenza incongruente, quella del pronome francese, all’interno del frammento di lezione “in italiano” sulla scrittura del nome personale; una scelta che equivale ad escludere, momentaneamente, il criterio della verosimiglianza:

Sous les yeux de Fadila elle écrit MOI: « Le voilà, le mot moi. Regardez, ici vous avez le mot FADILA, là le mot MOI: ils sont différents. Vous comprenez? » (Cossé, 2011: 98).

Sotto gli occhi di Fadila scrive MOI “Questa è “io”. Guardi qui c’è la parola FADILA, e qui la parola MOI: sono diverse. Capisce?” (Cossé, 2012: 76).

[N.d.T] *Moi* in italiano “io”. Si è scelto di lasciare in lingua originale le parole utilizzate nell’insegnamento per non creare confusione nella scomposizione delle lettere (Cossé, 2012: 76).

Se il tessuto del racconto incentrato sull’apprendimento della lingua scritta porta in primo piano lettere da copiare, sillabe da riconoscere, parole da segmentare, la diversità linguistica del romanzo da tradurre è accresciuta dai tratti di alterità linguistico-culturale (l’interlingua di francese) nel parlato di una delle protagoniste e, dunque, anche dall’implicito confronto, nelle sequenze dialogiche, tra *due* varietà

linguistiche: la sfida traduttiva posta da *Les amandes amères*, insomma, non è minima.

Esula dagli obiettivi di questo lavoro entrare nel dibattito specialistico sui modi di tradurre la variazione (socio)linguistica nella narrativa. È utile, tuttavia, un breve richiamo a Bermann (2014: 2), teorica del campo, la quale, in una riflessione sulla traduzione, oggi, intesa come *relazione*, si chiede: «might there not be ways to think translation beyond the demand for equivalence, and to do so in a manner that would valorize multiplicity and difference in languages and cultures as it also valorizes communication among them?»

Nella prospettiva aperta da questo interrogativo e dall'accento posto sulla valorizzazione della diversità linguistica, il romanzo *Mandorle amare* mi sembra esemplificare una traduzione molto rispondente all'esigenza sollevata da Bermann. Gli accorgimenti con cui è resa l'interlingua di Fadila evitano, naturalmente, il rischio della banalizzazione (e, ancor più, quello di associare qualcosa di ridicolo al personaggio), ma soprattutto riproducono, insieme agli effetti di una verosimiglianza conversazionale e di una lingua che è segno di alterità culturale, sfumature di senso che trasmettono, come nell'originale, la singolarità di chi incarna tale alterità, all'interno del contesto sociale in cui si esprime⁸. La traduzione, in altre parole, restituisce lo spessore dato al personaggio di Fadila, riconoscibile anche tramite la sua lingua «extrêmement politique», che le consente di comunicare con assertività prese di posizione nei confronti della società in cui vive, verso la scena sociopolitica che la circonda (i cui elementi, nel romanzo, restano sullo sfondo, solo evocati dalle parole delle protagoniste, lasciati intuire al lettore).

3.3 Quali apporti al tema specialistico?

Se in *Les amandes amères* ritroviamo diversi aspetti di una questione educativa che richiede necessariamente un approccio interdisciplinare – tra insegnamento agli adulti, acquisizione della seconda lingua e apprendimento della lettura e scrittura – sul piano degli apporti specifici a un tema specialistico così articolato, è rilevabile non tanto la presenza di elementi nuovi di conoscenza, quanto una sottolineatura diversa di elementi già noti, una loro particolare accentuazione che, portandone in superficie la pregnanza, inducono a considerarne le implicazioni applicative.

Così, il *single case* descritto nel romanzo contribuisce a rendere intelleggibili non solo le estreme difficoltà esperite da un adulto analfabeta nel tentativo di accedere

⁸ I modi di rappresentazione dell'interlingua nelle opere artistiche che attingono alla contemporaneità delle interazioni interetniche cambiano, naturalmente, a seconda del *medium* espressivo. Se in alcune opere cinematografiche, le tracce fonetiche che concorrono a costruire un immediato indizio di alterità linguistica si manifestano mediante un *transfer* nella pronuncia, nel contesto di un'espressione in L2 sintatticamente corretta (come avviene, ad esempio, nel film *Io sono Li* di Andrea Segre), oppure tramite il *foreigner talk*, tipico adattamento affidato al parlante nativo (come nel film *Terraferma* di Emanuele Crialesi), nel romanzo *Mandorle amare* sono le componenti morfologiche, sintattiche, lessicali, insieme al numero ridotto di parole, a fungere da contrassegno vivido dell'appartenenza a una comunità etnica diversa.

alla lettura e alla scrittura, ma, in modo speculare, anche le difficoltà radicali in cui si imbatte chi è impegnato nella mediazione pedagogica volta a facilitare quest'accesso. La messa a fuoco sulla rappresentazione simbolica dello spazio della pagina, prima menzionata (§ 3), può alimentare, ad esempio, una presa di coscienza, da parte del lettore, riguardo alla distanza profonda che intercorre tra un adulto istruito e un adulto analfabeta, tra chi ha compiuto, nel tempo opportuno dell'infanzia, la propria esperienza di alfabetizzazione – irriducibile, ormai, alla possibilità di essere de-automatizzata o decostruita, per figurarsi la condizione opposta – e chi inizia, appunto, ad accostarsi faticosamente alla scrittura.

Riguardo all'interlingua, va osservato il particolare rilievo che essa assume, per il fatto di essere *contestualizzata* nel mondo creato dalla narrazione, in una dinamica temporale e interazionale, mediante la quale prende forma anche il legame di amicizia tra le due donne. *Les amandes amères* non trasmette una conoscenza oggettiva sull'interlingua, ma rappresenta quest'ultima come agire verbale, inserito nell'ordinarietà comunicativa di una relazione interetnica. L'interlingua viene a connotarsi come comportamento comunicativo la cui peculiarità si coglie nel procedere della storia. L'impressione costante, suscitata dalla lettura dei dialoghi è quella di una contrapposizione tra un ordine formale (la lingua di Edith) e un "disordine" formale (l'interlingua di Fadila). Quest'ultimo, tuttavia, sembra condizionare solo in parte le possibilità comunicative che si instaurano tra le due donne; manifestandosi, inoltre, in un parlato che è sempre vitale e pulsante, produce, a tratti, l'effetto curioso di una comunicazione che ha la qualità di poggiare sull'essenziale, di accentuare, cioè, pur con le contraddizioni e le tensioni, il *core* dell'esistenza di Fadila («il suo unico patrimonio consiste in dignità ed energie»; Cossé 2012: 70), come se un nesso paradossale si stabilisse tra "l'irrilevanza" di una costruzione sintattica errata o debole e una certa essenza delle cose. Mettendo in risalto la dimensione pragmatica e sociale dell'interlingua, il romanzo ne consente un supplemento di esperienza, una familiarizzazione.

4. *Sulle ricadute empiriche di Les amandes amères*

Parlare di ricadute empiriche di un romanzo sottende naturalmente l'assunto secondo cui la letteratura ha un ruolo e funzioni precise nel sistema dei saperi e della società (Bertoni, 2012). Argomento di lunga data, questo, molto discusso e oggetto di un dibattito sempre aperto. Ci si interroga su cosa la letteratura produca nell'immaginario dei lettori, quale forza abbia la funzione creativa, se e come le opere narrative o saggistico-letterarie siano suscettibili di agire sulla realtà, di produrre un impatto (Meneghelli, 2012), anche in negativo, magari subdolo, insidioso, come dimostra (per rimanere su narrazioni inerenti temi educativi), ad esempio, Sandrucci (2012), nel suo *La scuola sotto il genere della commedia*, uno studio critico sulla rappresentazione comico-farsesca (e denigratoria) della scuola italiana, propagata da alcuni romanzi, compendi autobiografici e film, di cui l'autore esamina, appunto, le ricadute empiriche.

Tra le argomentazioni sociologicamente centrate sulla ricezione e gli effetti pragmatici delle opere letterarie, quella di Coste - Mondémé (2008) mi consente di precisare meglio i presupposti che sono alla base di una considerazione di *Les amandes amères*, sul piano delle sue possibili ricadute pratiche. Della letteratura, i due autori valorizzano la continuità con le esperienze ordinarie, il suo funzionamento come modo d'azione, gli usi pratici che ne fanno i lettori. I testi letterari interessano come vettori di cambiamento di idee, di credenze e abitudini e il proposito degli autori è di

déplacer notre attention à l'égard de la littérature, en se tournant vers les façons dont on la consomme et dont on l'intègre à notre quotidien, vers les manières par lesquelles on y trouve des modèles de comportement, des expériences de pensée, des supports de notre investissement dans le monde (émotionnel ou non, politique ou non) (*ivi*, 53).

Prendendo queste affermazioni alla lettera, e indirizzando l'attenzione verso "l'esperienza di pensiero" di alcuni lettori di *Les amandes amères*, si consideri, ad esempio, il seguente *post*, in un blog⁹ (corsivo mio):

Mais ce qui m'a le plus remuée, c'est de percevoir – ô si peu – le handicap que constitue l'analphabétisme [...] En cela, une fois de plus, le roman m'aura fait comprendre un peu de l'inconnu total dans lequel on tâtonne, de l'exclusion dont on est victime quand on ne sait ni lire ni écrire. Sans parler de ne pas avoir accès non plus au plaisir des mots, des idées, de l'abstraction.

E, tra i commenti poi inviati, il seguente:

L'autre jour, au supermarché, un homme m'a montré un paquet de carottes en me disant « le prix? » puis il s'est servi de pommes, m'a tapoté l'épaule et m'a désigné la balance : tu peux? ». Je me suis sentie bête car à sa première demande, je n'avais pas eu l'idée de lui demander s'il avait besoin d'autres choses [...]. *Une réalité qui existe vraiment* [...].

Come scrive Testa (2009: 5),

sia la letteratura che i suoi protagonisti [hanno] una rinnovata pertinenza per la vita. Se, da un lato, la prima si configura come un laboratorio in cui si scandiscono i passi alterni del reale e del possibile e in cui si simulano e si sperimentano valori e situazioni, dall'altro lato, "l'identificazione-con" (Ricoeur), propria della dialettica del personaggio, non si presenta più come una miseria psicologista, ma come il primo passo della comprensione di una possibilità dell'essere che ci mette sempre in tensione e in questione.

Su questo sfondo argomentativo, sebbene solo accennato, si possono delineare alcune ricadute empiriche del romanzo di Cossé, riferendole a una tipologia tripartita di lettore.

⁹ <https://desmotsetdesnotes.wordpress.com/?s=les+amandes&search=Go> (ultima consultazione: maggio 2016).

Innanzitutto, il *lettore comune*, per ciò che riguarda un'attenzione generale verso il problema sociale dell'analfabetismo. Sotto questo profilo, la lettura di *Les amandes amères* può contribuire a sensibilizzare o ad accrescere la sensibilità, nell'opinione collettiva, nei confronti di quella «esclusione nell'esclusione» (riprendendo le parole di Cossé), che fa parte del vissuto di non pochi immigrati analfabeti; una sensibilizzazione come presupposto di una consapevolezza critica necessaria, laddove si presentano modalità interazionali e/o prassi educative incongrue per tali destinatari.

Questo aspetto include già il secondo tipo di lettore: *l'insegnante di lingua seconda*. Per la riflessione che induce – sulla pratica d'insegnamento che ne costituisce il tema narrativo –, leggere *Les amandes amères* può connotarsi come un'occasione, circoscritta ma rilevante, di formazione alla didattica. Non a caso, nelle recensioni e nei commenti al romanzo è costante il suggerimento di lettura rivolto a chi è impegnato (professionalmente o non) nell'insegnamento della L2 a cittadini immigrati. Si assegna al romanzo un obiettivo funzionale (senza che ciò ne diminuisca il valore letterario), proprio per il pregio del libro di rendere salienti alcuni aspetti di una questione educativa delicata. Se una comprensione profonda della condizione di adulto analfabeta è un'esigenza pari a quella di disporre di strategie e supporti (metodi, sillabi, test diagnostici, ecc.) adeguati a questo tipo di apprendente, essa implica, come componente non trascurabile, anche lo sviluppo di una consapevolezza della incommensurabile asimmetria tra insegnante e allievi, all'interno di questa situazione didattica. Le implicazioni pedagogiche di una relazione educativa molto diseguale richiedono un approfondimento nella riflessione specialistica sulla L2.

Ne conseguono alcune considerazioni più ampie inerenti la formazione universitaria dell'insegnante di L2. Le formulo come interrogativi, applicandole all'insegnamento dell'italiano L2.

Che cosa può acquisire una disciplina come la *Didattica dell'italiano L2* da un confronto con la *Letteratura* (che non sia delimitato alla sola riflessione metodologica sull'uso del testo letterario nell'insegnamento linguistico)? In che modo questi due tipi di sapere, diversi per statuto epistemologico, pur mantenendo la loro autonomia, possono correlarsi? È pensabile una formazione alla didattica linguistica che, accanto a pagine di scienza, faccia spazio a pagine di letteratura (non per trarne suggestive citazioni, né per mera condivisione tematica, laddove questa si presenta), che identifichi, cioè, le due aree disciplinari meno come universi separati di un curriculum universitario specialistico e più come ambiti conoscibili nelle loro intersezioni, ai fini dello sviluppo di una cultura linguistica consapevole? Si può guardare a una formazione specialistica nella didattica dell'italiano L2 che abbia, insieme all'attuale base scientifica articolata, una necessaria base culturale, o meglio, una forma di rapporto tra mondi culturali? Sollecitando una riflessione al riguardo, queste domande pongono l'accento sull'importanza, nella preparazione all'insegnamento della L2, di un'*alfabetizzazione culturale* che integri la conoscenza delle descrizioni scientifiche, dei saperi teorico-pratici, delle competenze metodologico-tecniche necessarie per lo svolgimento dell'attività in classe.

Infine, un rapido cenno al lettore specialista, *il linguista*. Compagnon (citato sopra, in esergo) riprende nella sua riflessione un pensiero dello scrittore Milan Kundera, secondo il quale la letteratura «déchire le rideau des idées reçues, de la doxa ou du tout fait». Se ciò non vale indiscriminatamente per ogni tipo di *fiction*, perché, anzi, accade, all'opposto, che una certa produzione letteraria o pseudo-tale finisca col comprovare idee preconette e luoghi comuni, per ritornare a Sandrucci (2012: 18-19), si applica senz'altro a molti romanzi¹⁰. Un contributo ulteriore di *Les amandes amères* è ravvisabile, a mio parere, proprio in questa prospettiva: nel fatto cioè che il romanzo può indurre un linguista a riflettere sul divario, spesso sorprendente, tra la ricca produzione scientifica sulle lingue, sul loro apprendimento e insegnamento, da un lato, e le “ideologie linguistiche” correnti, le opinioni diffuse nel senso comune (Kroskrity, 2004), dall'altro. Tralasciando i fattori complessi che sono alla base di tali ideologie (Cameron, 2012), si vuole qui solo richiamare l'attenzione sia sul nesso tra basi scientifiche, pratica sociale e divulgazione di cognizioni della linguistica nella sfera pubblica, sia sugli effetti che ciò avrebbe presso i non specialisti, tanto più se si considera la banalizzazione mediatica di cui temi come la lingua, la scuola, l'insegnamento – di interesse molto condiviso – sono spesso oggetto.

Resta ancora un aspetto, in merito alle ricadute empiriche, esplicitabile senza distinzione di destinatari. È legato all'assoluta centralità del linguaggio, perno su cui è costruito il romanzo di Cossé, e ai due personaggi, antitetici proprio in ragione del linguaggio: Edith, che padroneggia la scrittura, nel senso letterale di esserne padrona, e Fadila, che non ha accesso all'ordine simbolico della parola scritta, vive di una competenza comunicativa ristretta alla parola orale, a un dire che, nella lingua non nativa, è ridotto all'osso, e tuttavia partecipa autenticamente a ciò che dice.

In quest'ottica, si può ritenere che un effetto aggiuntivo di *Les amandes amères* risieda in una riflessione sul linguaggio stesso, sul suo valore imprescindibile e indiscusso, da un lato, e sui suoi limiti, dall'altro. Per riassumere questa sostanziale, possibile ricaduta in poche frasi, riprendo quelle con cui lo psicanalista Recalcati ha commentato, interpretandone il senso ultimo, un libro dello scrittore Andrea Baiani, dal titolo *La vita non è in ordine alfabetico* (Einaudi, 2014). Lo psicanalista scrive:

La vita, sebbene trovi nell'alfabeto un luogo decisivo per la sua umanizzazione, non rispetta mai l'ordine alfabetico. O, se si preferisce, il linguaggio che rende la vita umana non è mai in grado di alfabetizzare integralmente la vita. Come dire che la vita non sarebbe vita senza il linguaggio, sebbene si riveli sempre eccedente il linguaggio (Recalcati, 2014: 119).

¹⁰ Per un'ampia selezione di quelli sulla scuola, nel contesto di una riflessione sul legame tra letteratura e pedagogia, cfr. Di Pasqua (2010).

Bibliografia

- ANLCI (Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme), <http://www.anlci.gouv.fr>
- BERMANN S. (2014), Translation as Relation and Glissant's Work, in *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16.3, <http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol16/iss3/2>.
- BERTONI F. (2012), La letteratura al crocevia dei saperi. Conversazione con Remo Ceserani (Interfacce), in *Transpostcross*, 1: 1-18, <http://www.transpostcross.it>.
- BORRI A. - MINUZ F. - ROCCA L. (2014), *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Loescher, Torino.
- BRETEGNIER A. (2011), (S')Ouvrir à l'interaction didactique, in RIVIÈRE V. (dir.) *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Riveneuve, Paris: 233-248.
- CAFFI C. (2002), *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, LIT, Roma.
- CALVANI A. (2015), *Come insegnare a leggere: facciamo il punto*, www.sapie.it.
- CAMERON D. (2012²), *Verbal hygiene*, Routledge, New York.
- CARDONA G.R. (1985), *I sei lati del mondo*, Laterza, Roma-Bari.
- CESERANI R. (2010), *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Mondadori, Milano.
- COMPAGNON A. (2008), *La littérature, pour quoi faire?*, <http://books.openedition.org/cdf/524>
- COSSÉ L. (2011), *Les amandes amères*, Gallimard, Paris (tr. it: *Mandorle Amare*, E/O, Roma, 2012).
- COSTE F. - MONDÈMÉ T. (2008), L'ordinaire de la littérature. Des bénéfiques pragmatistes dans les études littéraires, in *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 15/2: 47-65.
- DI PASQUA S. (2010), *La letteratura come pedagogia. La natura di un'analogia*, EUT, Trieste.
- GUERNIER M.-C. - RIVIÈRE V. (2012), Présentation (Numero monografico: Pratiques de formation à la lecture-écriture des adultes en parcours d'insertion : enjeux didactiques et institutionnels), in *Lidil*, 45: 5-11.
- KROSKRITY P. (2004), Language ideologies, in DURANTI A. (ed.), *A Companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Oxford: 496-517.
- LESLLA (*Low educated second language and literacy acquisition*), www.leslla.org.
- MENEGHELLI D. (2012), Per la letteratura. Qualche riflessione a partire dalla crisi degli studi umanistici, in *Inchiestaonline*, 8-11-2012, www.inchiestaonline.it.
- MINUZ F. - BORRI A. - ROCCA L. (2016), *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Loescher, Torino.
- MIZZAU M. (1998), *Storie come vere. Strategie comunicative in testi narrativi*, Feltrinelli, Milano.
- PALUMBO MOSCA R. (2014), Premessa, in PALUMBO MOSCA, *L'invenzione del vero. Romanzi ibridi e discorso etico nell'Italia contemporanea*, Roma, Gaffi: 9-15.
- RECALCATI M. (2014), *L'ora di lezione*, Einaudi, Torino.
- SANDRUCCI R. (2012), *La scuola sotto il genere della commedia*, ETS, Roma.

SPITZER L. (2007), *Lingua italiana del dialogo* (ed. it. di *Italienische Umgangssprache*, Schroeder, Bonn, 1922, a cura di CAFFI C. - SEGRE C., Il Saggiatore, Milano.

TESTA E. (2009), *Eroi e figuranti*, Einaudi, Torino.

TURNATURI G. (2007), *Immaginazione sociologica e immaginazione letteraria*, Laterza, Roma-Bari.

ZENARO M. (1994), La conquista della scrittura, in *Calligrafia* 6:1.