

# MEDIARE LE LINGUE, NEGOZIARE I POTERI: UNA PROSPETTIVA CRITICA SULLA GLOTTODIDATTICA DELL'ITALIANO PER APPRENDENTI IMMIGRATI ATTRaverso la mediazione linguistica

*Clelia Farina<sup>1</sup>, Giulia Pizzolato<sup>2</sup>*

## 1. INTRODUZIONE

Le riflessioni che presentiamo derivano da un'osservazione empirica condotta durante il laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”, svoltosi nell'estate del 2023 presso la “Scuola di Lingua italiana per Stranieri” (ItaStra)<sup>3</sup> dell'Università degli Studi di Palermo. La proposta formativa si è sviluppata nel quadro del progetto PRIN 2022 “Giovani nuovi migranti, spazi multilingui e italiano lingua non materna tra apprendimento spontaneo e guidato”<sup>4</sup>, che vede la collaborazione tra le università di Udine e di Palermo, e ha l'obiettivo di esplorare gli spazi e le interazioni plurilingui tra giovani migranti neoarrivati<sup>5</sup> (GMN) nelle due città di riferimento – realtà frontaliere all'interno delle rotte migratorie dei Balcani e del Mediterraneo centrale. Il progetto da un lato vuole indagare in che modo le attuali traiettorie migratorie interagiscano e influenzino i processi di apprendimento linguistico, dall'altro osservare e descrivere le pratiche di interazione plurilingue tra GMN, sia nella comunicazione faccia a faccia, sia in quella scritta digitale. Gli esiti finali attesi sono duplici: si intende stimolare una riflessione collettiva sulle nuove forme di plurilinguismo e sulle sfide che questi profili di parlanti-apprendenti pongono alla comunità di docenti ed educatori del territorio; si vuole inoltre fornire a questi ultimi nuovi modelli e strumenti per l'insegnamento dell'Italiano, attraverso la presa in conto e la valorizzazione delle risorse plurilingui degli studenti.

ItaStra è uno dei campi di indagine – in senso etnografico – del progetto PRIN, per l'importante ruolo sociale e istituzionale che svolge sin dal 2012. Da più di dieci anni, infatti, la Scuola si impone nel contesto palermitano come spazio di socializzazione e di apprendimento per molti giovani migranti appena arrivati in Città. Nell'ambito del laboratorio “Sulle ali delle tue lingue” ItaStra è emersa come campo di osservazione privilegiato di pratiche e processi linguistici, contesto di ricerca e sperimentazione glottodidattica in senso ampio.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Palermo e docente di ItaStra.

<sup>2</sup> Università degli Studi di Palermo e docente di italiano come L2 presso il Centro per l'Istruzione degli Adulti “Tullio de Mauro” di Torino.

<sup>3</sup> <https://www.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/>.

<sup>4</sup> Progetto Prin 2022 prot. 2022ffpsby “Young new migrants, multilingual spaces and italian non native language between spontaneous and guided learning”, cup: b53d23014590006, finanziato dall'Unione Europea – nexgeneration eu.

<sup>5</sup> Nel corso dell'articolo utilizzeremo la flessione maschile per riferirci anche al genere femminile: la scelta, motivata esclusivamente da criteri di leggibilità, non intende in nessun modo offuscare la presenza e il ruolo delle donne (studentesse, insegnanti, parlanti, tirocinanti).

## 2. UN APPROCCIO GLOTTODIDATTICO PLURILINGUE CIRCOLARE

“Sulle ali delle tue lingue” è un laboratorio di auto-narrazione plurilingue, ideato da Cecilia Bartoli, e da lei condotto insieme a Clelia Farina e Giulia Pizzolato, grazie anche alla preziosa collaborazione di alcuni tirocinanti di ItaStra, e di Aliou Ba, all’epoca dottorando in Scienze Umanistiche dell’Università di Palermo. Il laboratorio ha coinvolto 21 giovani neoarrivati, giunti nel capoluogo siciliano dopo un’esperienza di mobilità lungo la rotta mediterranea centrale: al momento delle attività laboratoriali risiedevano tutti in strutture di accoglienza per minori stranieri non accompagnati o per persone richiedenti asilo. All’epoca gli studenti avevano un’età compresa tra i 15 e i 23 anni; li caratterizzavano repertori fortemente plurilingui, sia per i contesti sociolinguistici di partenza, sia a seguito di esperienze di mobilità transafricana, durante le quali hanno attraversato in molti casi diversi paesi dell’Africa occidentale fino a giungere alle coste del Mediterraneo. Com’è noto, tutti questi aspetti non hanno influenzato solo i loro repertori e le pratiche linguistiche, ma anche le strategie di acquisizione (D’Agostino, 2021a; 2021b).

I partecipanti al laboratorio sono stati individuati sulla base del loro recente trasferimento in territorio italiano, e a Palermo in particolare, e del fatto che non avessero ancora partecipato a percorsi formalizzati di istruzione in Italia: l’obiettivo era quello di proporre agli studenti un approccio glottodidattico in grado di adattarsi e valorizzare le strategie spontanee di apprendimento e di interazione sperimentate nel corso della loro esperienza biografica.

Contrariamente a quanto solitamente accade nei percorsi formali di insegnamento dell’italiano come L2, l’omogeneità del livello di scolarizzazione pregressa non ha costituito un criterio rilevante nella formazione del gruppo classe, come emerge dalla Tabella 1:

Tabella 1. *Dati anagrafici, lingue dichiarate e periodo di scolarizzazione pregresso dei partecipanti*

Genere	Età	Provenienza	Lingue conosciute <sup>6</sup>	Anni di scolarizzazione
M	17	Bangladesh	bengali	3 anni
M	17	Tunisia	arabo	5 anni
M	18	Egitto	arabo	9 anni
M	18	Costa D’Avorio	malinké, francese	4 anni
M	23	Mali	bambara, francese	9 anni
M	16	Gambia	mandinka, inglese	11 anni (di cui 2 in una scuola coranica)
M	17	Guinea (Conakry)	fula, bambara, francese	11 anni (di cui 8 in una scuola coranica)

<sup>6</sup> I dati riportati nella tabella 1 sono stati raccolti tramite interviste sociolinguistiche effettuate con i partecipanti al laboratorio in fase di iscrizione. Le definizioni riportano quanto dichiarato dagli studenti. Benché i processi di nominalizzazione che riguardano i *langaging* dei parlanti – così come emergono dalle loro stesse dichiarazioni – siano di per sé stessi interessanti dal punto di vista della ricerca sociolinguistica (Canut, 2015), e meriterebbero quindi una riflessione a parte, in questa sede ci limitiamo a riportare le definizioni fornite dagli studenti, allo scopo di fornire un quadro – seppur sommario – della complessità sociolinguistica dei loro repertori (anche nella percezione dei partecipanti al laboratorio).

F	15	Nigeria	igbo, inglese nigeriano	Non ricorda
F	17	Camerun	francese, inglese, bambara	8 anni
F	16	Nigeria	igbo, inglese nigeriano, inglese	12 anni
F	18	Tunisia	arabo, arabo tunisino, francese	8 anni
F	17	Guinea (Conakry)	malinké, soussu, koninké, francese	8 anni
M	18	Gambia	mandinka, wolof, inglese, francese	1 anno (scuola coranica)
M	18	Mali	francese, bambara, foulá	Non ricorda
F	17	Camerun	francese, inglese	9 anni
F	16	Costa D’Avorio	francese, senoufo	9 anni
F	17	Nigeria	igbo, pidgin, inglese	9 anni
M	17	Mali	bambara, francese	2 anni (scuola coranica)
M	17	Costa D’Avorio	malenki, francese	4 anni
M	17	Pakistan	urdu, inglese	6 anni
M	17	Pakistan	urdu, inglese	9 anni

La maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di aver frequentato la scuola solo per pochi anni o di aver ricevuto un’istruzione elementare – corrispondente al primo ciclo di istruzione. La scuola coranica ha rappresentato per alcuni l’unica esperienza di istruzione formale<sup>7</sup>. La classe è mista sia per genere (pur con prevalenza maschile), sia per provenienza geografica, sebbene siano nettamente maggioritari gli studenti nati e cresciuti in un paese dell’Africa subsahariana.

“Sulle ali delle tue lingue” è stato un laboratorio intensivo, anche se di breve durata: le lezioni, di tre ore ciascuna, si sono svolte all’interno delle aule di Itastra con cadenza quotidiana, per un totale di trenta ore.

All’interno della programmazione didattica della Scuola di lingua italiana per Stranieri e degli obiettivi del PRIN 2022, il laboratorio ha assunto una doppia finalità: facilitare l’ inserimento dei giovani partecipanti nel tessuto scolastico e sociale della città, e avviare un percorso di apprendimento dell’italiano basato su un approccio plurilingue, che tenesse conto della complessità dei loro repertori, delle competenze linguistico-comunicative che essi avevano sviluppato durante la traiettoria biografica. Questo approccio, che definiamo *plurilingue circolare* (Bartoli, Farina, Pizzolato, 2025), ha imposto un cambiamento nella

<sup>7</sup> Gli studi che indagano l’influenza dei percorsi di apprendimento della lingua araba nelle scuole coraniche di tutto il mondo musulmano – incentrati su ascolto e riscrittura reiterati, memorizzazione (*hifz*) e recitazione cantillata (*tajwid*) del testo sacro – sullo sviluppo di abilità linguistiche trasferibili ad altre lingue sono ancora troppo pochi per sostenere solide generalizzazioni. Tuttavia, un corpus empirico degno di nota è offerto dai lavori di Maffia (2015; 2016); Maffia, Pettorino, De Meo (2015); De Meo (2018); Maffia, De Meo (2017; 2018), che hanno tentato di analizzare il grado di influenza dei modelli didattici proposti nelle scuole coraniche del Senegal sullo sviluppo della competenza prosodica in apprendenti di italiano L2 senegalesi e a bassa scolarità. Per quanto concerne invece l’indagine relativa alle abilità scritte, si consulti l’estesa bibliografia prodotta negli anni da Fiona McLaughlin, tra cui si segnala McLaughlin (2025).

conduzione delle attività e nella gestione del rapporto col gruppo classe da parte delle docenti coinvolte. L’adozione di una didattica *plurilingue circolare* – che considera le pratiche e le forme dei plurilinguismi di tutti i suoi partecipanti, le quali si dispiegano nelle interazioni docente-studente, studente-docente e studente-studente – presuppone una preliminare riflessione critica su alcune categorie linguistiche tradizionali, in uso anche in ambito glottodidattico. Nozioni quali “lingua”, “lingua materna”, “repertorio”, “competenza linguistica”, “non-parlante” e così via, appaiono infatti problematiche, perché spesso inadeguate a descrivere le pratiche linguistiche degli studenti (Canut, 2021a; D’Agostino, 2021b; Hofer, 2023), oltre che a valorizzarle in contesto educativo e di apprendimento (Bartoli, Farina, Pizzolato, 2025; Farina, Pizzolato, in stampa).

Una tale prospettiva critica inerisce anche al ruolo tradizionale dell’insegnante quale guida centrale del processo apprenditivo e unico facilitatore della conoscenza. Consapevole della molteplicità e dell’eterogeneità dei *langaging* (Becker, 1991) presenti in classe, il docente fornisce un input plurilingue, avvalendosi delle sue competenze linguistiche e comunicative, con l’aiuto degli studenti, che divengono a loro volta mediatori tra l’insegnante e i compagni, o tra questi ultimi. Fornire un input plurilingue significa riconoscere e legittimare tutti i *langaging* presenti in classe, e non solo le “lingue europee”, tradizionalmente contemplate a scuola, o le varietà standardizzate. Includere anche “modi di parlare” non compresi dal docente presuppone da parte sua la possibilità di esporsi a sensazioni di smarrimento, perdita di controllo diretto sulle forme e sui contenuti degli scambi conversazionali in classe, anche spontanei, e sulle “lingue” utilizzate dal gruppo: ciò non implica la rinuncia agli obiettivi didattici, piuttosto impone la ricerca di un equilibrio tra la guida dell’insegnante e la libertà che ogni studente ha di esplorare e manipolare le attività didattiche, anche attraverso l’interazione spontanea col gruppo classe e la creatività linguistica che si sviluppa al suo interno.

Tale premessa teorica e metodologica si dispiega sul piano didattico e relazionale, e così dei rapporti di potere che si giocano nell’interazione, quindi sulla gestione della classe, sugli esiti dell’azione didattica e della ricerca sociolinguistica. Da un punto di vista glottodidattico, in particolare, l’*approccio plurilingue circolare* intende legittimare e valorizzare l’uso dei *langaging* di cui gli studenti sono portatori, attraverso la creazione di un ambiente didattico caratterizzato da adattabilità, “mobilità” e flessibilità. Quest’ultima, nello specifico, comporta il superamento di una visione prescrittiva della progettazione didattica: non si tratta semplicemente di disincentivare l’insegnante dall’applicare uno schema progettuale predefinito e lineare, quanto piuttosto di promuovere un approccio dinamico e ricettivo, capace di accogliere le variabili che emergono nel contesto della classe, lasciando spazio alla possibilità di modificare il percorso in corso d’opera.

Insegnare in modo flessibile significa soprattutto adottare un posizionamento relazionale aperto, in grado di intercettare e valorizzare ciò che accade concretamente in aula: le reazioni tra gli studenti, le loro domande, le difficoltà che affiorano, le dinamiche all’interno del gruppo, così come le risorse che si manifestano in itinere. Questa apertura si rivela tanto più necessaria quando si rivolge a studenti la cui esperienza scolastica è stata frammentata, informale o assente. La loro presenza nel contesto della classe non rappresenta una semplice difficoltà cui il docente deve far fronte, ma testimoniano l’emergere di visioni e modelli di apprendimento eterogenei, di modalità relazionali e tempi educativi che non sempre coincidono con quelli prescritti dalla scuola. Tali esperienze si iscrivono nella pratica didattica quotidiana in modo spesso imprevisto, disallineandola, e facendo emergere in chiaroscuro le norme invisibili che regolano ciò che viene tradizionalmente considerato “giusto”, “legittimo”, “appropriato” in aula, anche dal punto di vista delle pratiche linguistiche. Non si tratta dunque di “integrare l’altro” entro un sistema dato, ma di considerare che la classe sia anche un luogo di “disordine

generativo”, in cui il sapere non si trasmette solo in maniera verticistica, tramite l’intervento dell’insegnante, ma si genera anche attraverso l’interazione orizzontale tra *language*, esperienze e conoscenze eterogenei. Adottare questo approccio significa, inoltre, concepire l’apprendimento come un processo che non ha soluzione di continuità tra dentro e fuori del contesto formalizzato dell’aula – anche in assenza di una lingua comune, o dell’insegnante.

Una concezione del linguaggio e dei “modi di parlare” capace di tenere conto della complessità sociolinguistica dei contesti di provenienza e dei processi di mobilità internazionale, dei percorsi individuali e delle esperienze di apprendimento anche informali e non-formali, attraverso una problematizzazione di alcune categorie tradizionali della linguistica e della glottodidattica di matrice europea – tutt’altro che neutre, cariche invece di portati ideologici che hanno conseguenze non irrilevanti sugli esiti della ricerca scientifica e della pratica glottodidattica<sup>8</sup> – appare a nostro avviso più proficua per la presa in esame e la valorizzazione delle risorse linguistiche dei protagonisti della nostra ricerca, e per l’individuazione delle strategie glottodidattiche più adatte.

### 3. CHE COS’È LA MEDIAZIONE LINGUISTICA?

Quando parliamo del laboratorio “Sulle ali delle tue lingue” e della *glottodidattica plurilingue circolare*, di quali interazioni parliamo?

Se consideriamo l’aula non come un ambiente chiuso, ma come uno spazio-tempo continuo tra dentro e fuori dalla classe, si moltiplicano i tipi di interazione possibili (vd. Figura 1 alla pagina seguente)

Gli scambi conversazionali hanno luogo durante le attività didattiche, ma anche nelle pause, nel prima e nel dopo la lezione, o a essa collaterali – questi ultimi sono particolarmente rilevanti nella prospettiva glottodidattica e sociolinguistica che proponiamo. Durante il laboratorio, inoltre, si verificano interazioni inerenti all’attività – in piccolo gruppo o in plenaria, con la presenza dell’insegnante o in sua assenza, tra studenti, o tra docente e studente – o non-strutturate, senza contare quelle che avvengono nei pressi dell’aula. Abbiamo incluso nello schema 1 anche le interviste svolte sul finire delle attività laboratoriali; si tratta di inchieste semistrutturate rivolte agli studenti che hanno preso parte al laboratorio, alle quali hanno partecipato, alternandosi, le diverse conduttrici, talvolta in collaborazione con Irene Piraino<sup>9</sup>, o con Aliou Ba<sup>10</sup>. Benché le interviste fossero innanzitutto uno strumento di indagine sociolinguistica, tali interazioni si sono poste in stretta connessione con le esperienze del laboratorio sul piano

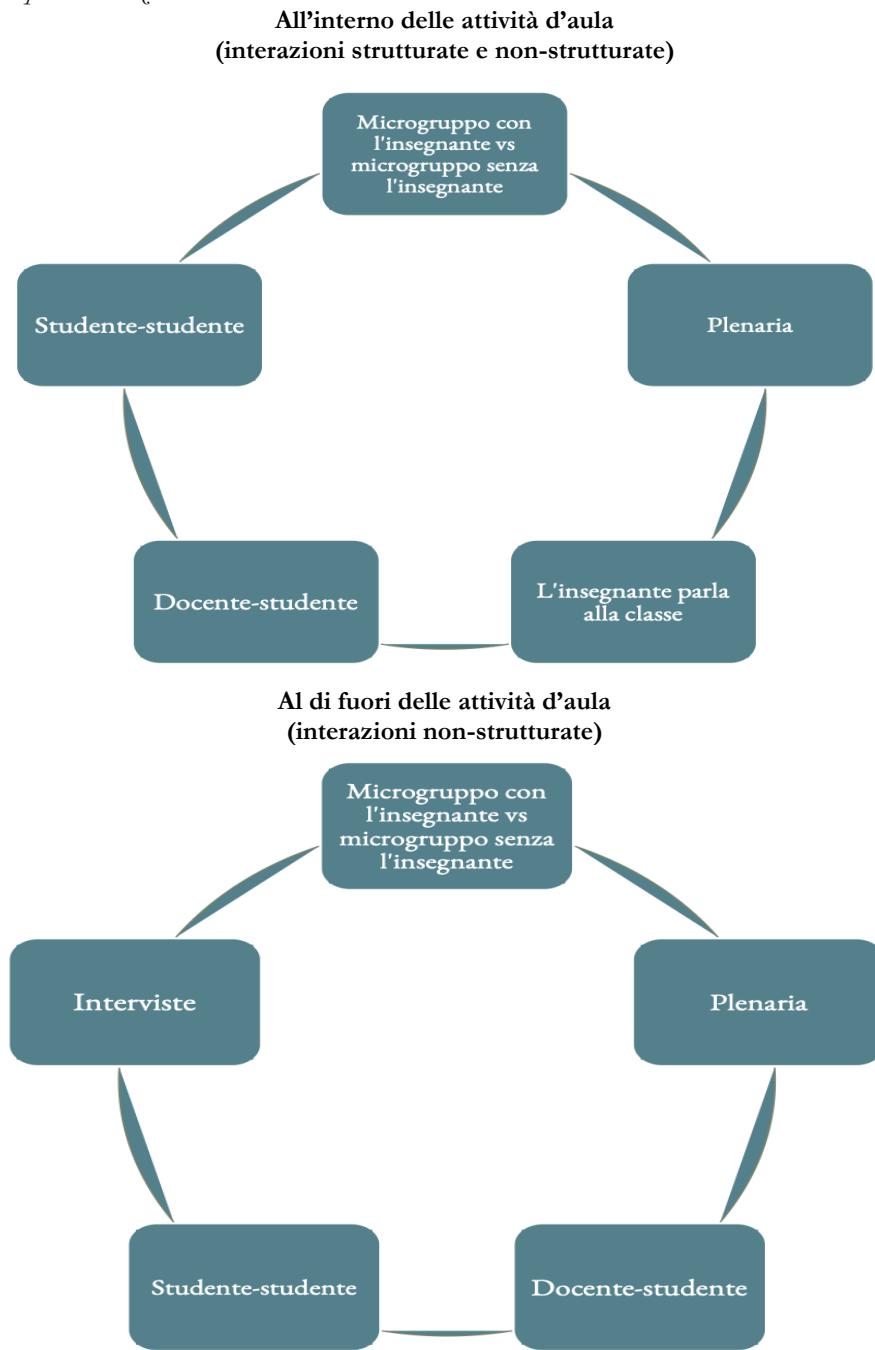
<sup>8</sup> Per un approfondimento rimandiamo alle interessanti riflessioni di Flores e Rosa in merito a quella che i due autori definiscono *raciolinguistic perspective* (Flores, Rosa, 2015; Rosa, 2019; Rosa, Flores, 2015; 2017; 2023) – definizione che si basa sui fondamentali concetti di *indexical order* (Silverstein, 2003) e di *listener subject* (Inoue, 2006). Si vedano altresì gli apporti della sociolinguistica critica e dell’antropologia del linguaggio, tra i quali: Alim (2023); Alim *et al.* (2020); Blommaert (2005; 2010); Canut *et al.* (2018); Heller, McElhinny (2017); Makoni *et al.* (2002); Severo, Makoni (2020). Tali spunti critici contribuiscono alla riflessione e soprattutto alla decostruzione di alcune categorie che la sociolinguistica europea e nordamericana hanno adottato come neutre, mentre invece sono il risultato di una visione culturalmente determinata sugli individui e sui gruppi sociali, e al contempo sulle lingue e le pratiche linguistiche, che ne sarebbero rappresentazione e emblema in prospettiva neocoloniale.

<sup>9</sup> Siamo grate a Irene Piraino, tirocinante, per la sua generosità e la sua collaborazione attenta e sensibile e, anche per questo, fondamentale.

<sup>10</sup> Ringraziamo Aliou Ba per il suo prezioso aiuto, anche grazie alle sue competenze linguistiche e relazionali, sia in aula che durante le interviste.

(socio)linguistico, dei contenuti e intersoggettivo, entrando così a far parte di un universo discorsivo e intertestuale comune<sup>11</sup>; anche per questa ragione abbiamo incluso le interviste tra le interazioni prese in esame dal Progetto PRIN 2022.

Figura 1. *Tipi di interazione*



In un contesto educativo e di apprendimento così configurato, la mediazione ha giocato un ruolo fondamentale sotto diversi punti di vista. Non rappresenta, infatti, un

<sup>11</sup> Abbiamo analizzato e descritto in modo più approfondito le interviste svolte nell’ambito di “Sulle ali delle tue lingue” in Bartoli, Farina, Pizzolato (2025).

semplice trasferimento di informazioni, piuttosto un processo di negoziazione di significati, saperi e codici, capace di valorizzare le competenze e quindi le strategie e le pratiche linguistiche degli apprendenti (Piccardo, 2020). Agisce così anche sul piano motivazionale e sul processo di apprendimento in senso ampio, come ribadiscono Darvin e Norton (2023) attraverso il concetto di *linguistic investment*; tale nozione guarda soprattutto agli aspetti sociali correlati all'apprendimento linguistico, a differenza della *motivazione (motivation)*, che focalizza invece l'attenzione su elementi di tipo psicologico<sup>12</sup>. La mediazione è strettamente connessa all'*investimento linguistico* dell'apprendente, poiché l'acquisizione di una nuova lingua non avviene in un “vuoto sociale”, ma è fortemente influenzata dalla motivazione personale, dalle dinamiche di potere associate ai “modi di parlare”, e dalle identità sociali degli individui (Norton Pierce, 1995; Darvin, Norton, 2023; Ushioda, 2020). Il processo di mediazione ha la capacità di mettere in discussione le relazioni di potere tra le “lingue” e le identità sociali dei parlanti<sup>13</sup>, e così le relazioni, spesso asimmetriche, all'interno della classe<sup>14</sup>; a questi elementi sono sottesi una concezione e un approccio fluidi e non-discreti ai “modi di parlare” (García, Leiva, 2014). La mediazione rappresenta uno strumento per la costruzione e la legittimazione di identità sociolinguistiche e pratiche linguistiche ibride e dinamiche, mentre facilita l'interazione tra diverse competenze attraverso una negoziazione continua di significati, conoscenze e *languaging* (Piccardo, 2020).

Se applichiamo una prospettiva di questo tipo al laboratorio “Sulle ali delle tue lingue”, possiamo considerare la mediazione come condizione per la costruzione di un approccio *glottodidattico plurilingue circolare*, e al contempo suo esito. Questa, infatti, contribuisce a riconoscere la complessità e la fluidità dei repertori e delle competenze linguistici degli studenti, legittimando e valorizzando così l'uso di *languaging* non-standardizzati da parte dei partecipanti<sup>15</sup> in ogni momento del laboratorio, nelle attività strutturate, come nei momenti informali. Ne deriva una fondamentale rivalutazione del ruolo del docente come principale guida e conduttore dei processi di interazione e di apprendimento da parte della classe, il quale è chiamato invece a posizionarsi sullo sfondo, contribuendo alla circolarità e alla fluidità delle interazioni orizzontali. Chi coordina le attività d'aula, quindi, deve saper rinunciare all'*uctoritas* che è tradizionalmente alla base del ruolo stesso dell'insegnante, cedendo e condividendo con l'intero gruppo il ruolo di “esperto” sul piano linguistico. È dunque necessaria una messa in discussione dell'asimmetria tra docente e apprendente<sup>16</sup>, ossia tra “parlante nativo-esperto” (della lingua target) e “non-parlante” (o “parlante non-nativo”)<sup>17</sup>, che caratterizza molti corsi di italiano rivolti agli “studenti immigrati” in Italia.

<sup>12</sup> «A language learner may be highly motivated, but may nevertheless have little investment in the language practices of a given classroom or community, which may, for example, be racist, sexist, elitist, anti-immigrant, or homophobic. Alternatively, the language learner's conception of good language teaching may not be consistent with that of the teacher, compromising the learner's investment in the language practices of the classroom. Thus, the language learner, despite being highly motivated, may not be invested in the language practices of a given classroom. [...] While motivation is a psychological construct that focuses on conscious and unconscious factors, investment is primarily sociological and focuses on how histories, lived experiences and social practices shape language learning» (Darvin, Norton, 2023: 29).

<sup>13</sup> Le identità sociali dei parlanti sono codificate anche attraverso le pratiche linguistiche (Rosa, Flores, 2017).

<sup>14</sup> Tipicamente tra docente e studente, ma non solo. Intesa non come trasferimento di informazioni tra “lingue” discretamente concepite, ma soprattutto come *translanguaging*.

<sup>15</sup> Conduttrici incluse.

<sup>16</sup> Scrivono Darvin e Norton: «We recognize that the relationship between language teachers and learners is unequal, and that teachers hold the power to shape these practices in diverse ways. Teachers bring to the classroom not only their personal histories and knowledge, but also their own worldviews and assumptions (Darvin, 2015), which may or may not align with those of learners» (Darvin, Norton, 2023: 29).

<sup>17</sup> Quelle di “parlante” e “non-parlante”, di “parlante nativo” e “non-nativo” sono categorizzazioni che la sociolinguistica, e in generale la linguistica europea e nordamericana (e, con loro, i dispositivi della *language*

In questo modo si dilata lo spazio di apprendimento oltre i confini fisici e simbolici dell’aula, e il tempo-spazio della lezione progettata dall’insegnante.

Il *Volume complementare* del QCER (Consiglio d’Europa, 2020) individua tre tipi di mediazione in ambito educativo e didattico: *testuale*, *concettuale* e *comunicativa*, e alcune strategie per attuarle<sup>18</sup>. La mediazione può essere anche in una sola lingua, ci ricorda il *Volume*: è «un processo sociale e culturale che consiste nel creare le condizioni per comunicare e cooperare»; per la mediazione «è necessaria quindi anche una competenza sociale e culturale, oltre che plurilingue» (*ibidem*, 102). I vari tipi di mediazione si compenetrano, sono compresenti, implicati.

Come riassunto nella Figura 1, le esigenze didattico-educative del laboratorio – oltre che gli obiettivi di ricerca sociolinguistica del PRIN 2022, in cui è contestualizzato – hanno condotto l’*équipe*<sup>19</sup> a prendere in considerazione la complessità delle interazioni che hanno avuto luogo “intorno” a “Sulle ali delle tue lingue”<sup>20</sup>. Sono infatti spesso le conversazioni spontanee che emergono negli spazi informali della scuola a generare spunti interessanti sia dal punto di vista della didattica che dell’indagine sociolinguistica. È questo il caso della conversazione che abbiamo scelto di analizzare, e che vede la partecipazione di A<sup>21</sup>, studente del corso, Cecilia Bartoli (C), conduttrice del laboratorio e Giulia Pizzolato (G), co-conduttrice, in un momento non-strutturato preliminare alle attività del laboratorio, all’interno dell’aula ancora vuota: uno spazio di interazione che ha preso avvio spontaneamente.

#### 4. STRATEGIE SPONTANEE DI MEDIAZIONE

Al momento dell’interazione in esame i partecipanti si conoscevano da poco, dato che avevano trascorso insieme solo alcuni giorni nell’ambito delle attività intensive del laboratorio. Pur non avendo una conoscenza approfondita gli uni degli altri, erano chiari a tutti i ruoli occupati all’interno delle lezioni laboratoriali e alcune informazioni relative alle risorse linguistiche a disposizione dei tre interlocutori – “chi parlava quale lingua”, insomma. In particolare è bene tenere presente, anche per una più completa interpretazione dello scambio conversazionale, che C non parlava francese, mentre G sì, e che A ne era al corrente, poiché lo aveva sperimentato durante il laboratorio; lo studente aveva altresì chiaro che C, conduttrice principale delle attività, parlava solo l’italiano. Nessuna delle interlocutrici comprendeva il bambara.

*policy) hanno prodotto e utilizzano regolarmente nella definizione e nella categorizzazione degli individui dal punto di vista delle competenze linguistiche e che, come sostengono i promotori di un approccio critico a questi temi, sono portatori di concezioni e regimi neocoloniali (Alim, 2023; Blommaert, 2010; Canut, 2021a; García, 2017; Ndhlovu, Makalela, 2021; Norton, De Costa, 2018 – per citarne solo alcuni). Se si considerano le percezioni dei *languaging* “dell’altro” e le diverse declinazioni delle politiche linguistiche europee come processi di reiterazione di dinamiche di potere neocoloniale – che riproducono cioè gerarchizzazioni sociali «between normative Europeanness and Othered non-Europeanness» (Rosa, 2019: 3) – è possibile scorgere negli strumenti e nei processi di valutazione, normalizzazione e classificazione dei “modi di parlare”, strategie di controllo, oppressione e esclusione sociale.*

<sup>18</sup> Cfr. in particolare lo schema di pagina 101 del *Volume complementare*.

<sup>19</sup> L’*équipe* glottodidattica, composta da Cecilia Bartoli, Clelia Farina e Giulia Pizzolato è anche parte del gruppo di ricerca del PRIN 2022.

<sup>20</sup> Le attività del laboratorio sono state videoregistrate, grazie anche all’aiuto prezioso dei tirocinanti di ItaStra presenti (e-che ringraziamo). Quando possibile, abbiamo tuttavia registrato anche le conversazioni che avevano luogo nei pressi dell’aula, al di fuori degli orari prestabiliti per le attività, come è il caso della conversazione che analizzeremo di seguito.

<sup>21</sup> Desideriamo preservare l’anonimato dello studente.

A è un giovane maliano, all’epoca ancora minorenne, giunto a Palermo nella primavera del 2023, soltanto quattro mesi prima dell’inizio di “Sulle ali delle tue lingue”. Durante le attività di *testing* preliminari all’iscrizione al laboratorio, A ha dichiarato di parlare bambara e francese, di non aver mai frequentato “la scuola francese”, e di aver avuto una breve esperienza formativa in età infantile nella scuola coranica. Durante il laboratorio si è dimostrato assiduo e partecipativo, spesso in modo silente. In particolare ha manifestato una forte propensione all’adattamento (Weigand, Dascal, 2001) nelle interazioni coi compagni dentro e fuori dalla classe, attraverso strategie linguistiche, paralinguistiche e non-verbali. Tale atteggiamento adattivo non deve essere inteso qui come processo che implica e riconosce una dominanza linguistica da parte di uno degli interlocutori, con il conseguente adeguamento a una lingua percepita come “superiore”; è piuttosto una strategia interazionale spontanea e autonoma di mediazione e negoziazione tra “i modi di parlare” e i significati, che si formano e si costruiscono così in modo strategico, creativo e collaborativo nel divenire della conversazione. Infatti, come abbiamo avuto modo di notare soprattutto durante le attività all’interno dei piccoli gruppi di lavoro, A solitamente non imponeva il suo punto di vista attraverso “le lingue” che conosceva, piuttosto cercava di adattarsi ai *langaging* degli altri partecipanti allo scambio conversazionale e, utilizzandone alcuni estratti – soprattutto attraverso la strategia della *risonanza* (Du Bois, 2014)<sup>22</sup>, o tramite altre forme di comunicazione non verbale (principalmente espressioni facciali, gesti del corpo) – “faceva leva”, per così dire, sulle pratiche linguistiche dell’interlocutore per posizionarsi nell’interazione in modo cooperativo.

L’estratto che abbiamo scelto di analizzare appare a nostro avviso rappresentativo sotto diversi punti di vista. Innanzitutto perché si tratta di un’interazione spontanea e non strutturata, che consente perciò di guardare alle pratiche linguistiche e ai processi di mediazione tra parlanti così come emergono negli scambi quotidiani, esulando dai momenti formativi formali, dalle esigenze didattiche e dalle tradizionali dinamiche relazionali d’aula; sono questi contesti di apprendimento sui quali invece il *Volume complementare* del QCER focalizza l’attenzione, nel suo approfondimento sulla mediazione linguistica. Inoltre, a differenza di quanto solitamente la ricerca scientifica in ambito acquisizionale e glottodidattico propone, nell’esempio emergono processi di mediazione da parte di uno studente a favore della sua insegnante, e non viceversa. Benché questo non stupisca<sup>23</sup>, appare un punto di vista insolito nell’indagine dei fenomeni di mediazione linguistica a scuola; molta produzione scientifica e gli approcci didattici tradizionalmente adottati in contesti di apprendimento formale di lingue seconde da parte di studenti “immigrati”, appaiono infatti influenzati da prospettive di tipo neocoloniale, che considerano la mediazione prerogativa esclusiva di chi, detentore del sapere e della “lingua target”, ha il compito di istruire apprendenti “non-parlanti” – spesso portatori di *langaging* invisibilizzati e razzializzati (Flores, Rosa, 2017) – oppure appannaggio di chi esibisce “modi di parlare” standardizzati e riconoscibili in contesto scolastico (prevalentemente “lingue europee”)<sup>24</sup>. A, studente maliano che dichiara di non aver mai frequentato alcun

<sup>22</sup> «Activation of affinities across utterances» (Du Bois 2014: 359), le *risonanze* sono ripetizioni all’interno di una configurazione dialogica su ogni livello linguistico: fonetico, fonologico, prosodico, lessicale, morfologico, sintattico e pragmatico, e possono riguardare anche fenomeni di intertestualità, i sistemi cognitivi e la cultura condivisa. Quando un parlante riprende ciò che ha detto lui stesso in turni successivi anche non consecutivi, si tratta di *autorisonanze*, mentre sono *eterorisonanze* quelle in cui un parlante riprende ciò che ha detto un altro parlante.

<sup>23</sup> Soprattutto chi frequenta le classi di italiano come lingua seconda.

<sup>24</sup> In Europa la maggior parte degli studi sul plurilinguismo – dai contributi meramente descrittivi a quelli orientati alla pratica e all’intervento glottodidattico – si è concentrata prevalentemente sulle configurazioni assunte dalle lingue europee nelle interazioni tra studenti universitari o parlanti altamente scolarizzati (si veda, a titolo esemplificativo, Bonvino, Jamet, 2016). Sono ancora pochi gli studi che indagano le dinamiche

percorso di istruzione formale, e che utilizza strategie di mediazione, come vedremo, finalizzate alla semplificazione e all’adattamento a favore della sua insegnante, ci è parso un candidato ideale per mettere in discussione molti dei presupposti impliciti di una parte della ricerca glottodidattica e acquisizionale europea e nordamericana.

Nell’estratto 1 (e negli scambi che lo precedono) A racconta all’insegnante (C) della sua infanzia: è stato cresciuto dal fratello della madre e da sua moglie, avendo lasciato la famiglia d’origine “à la brousse”, in un piccolo villaggio lontano dalla capitale maliana. Lavorava in un negozio di elettronica con lo zio, dove racconta di essere stato sfruttato, di non aver potuto per questo frequentare la scuola, e di essere stato “maltrattato” dalla famiglia cui era stato affidato, “tenuto in disparte” rispetto ai figli della coppia. Il clima, nella casa di Bamako, era teso e l’ambiente in cui è cresciuto non confortevole.

#### *Estratto 1<sup>25</sup>*

C: ?e ti piace lavorare con tuo zio?

A: e:+sì sì

C: ?ça va pour toi?

A: %sì ça va%

C: okay

A: anche ni:+[a.bi'te]<sup>26</sup>++le frère de maman+e:++moi avec lui+on parle de:++on on parle de+[cnv]<sup>27</sup>++bono no bono

C: ?ah non è buono?

di interazione plurilingue che contemplano “lingue extraeuropee” e *langaging* non-standardizzati (Alexander, Watson, 2022).

<sup>25</sup> Norme di trascrizione:

?come stai? inizio e fine di un enunciato interrogativo

!parola! enfasi

PAROLA volume alto

%parola% volume basso

[...] testo espunto

+ pausa

(xxx) elementi incerti o incomprensibili, frammenti poco udibili

: allungamento (di un suono vocalico)

@ risata

[cnv] comunicazione non verbale

&parola&

&parola& elementi sovrapposti

parola=

=parola inizio e fine di discorso senza pausa tra parlanti diversi.

<sup>26</sup> Riportiamo tramite sistema IPA alcune forme verbali di cui non è possibile disambiguare l’opacità individuando la funzione grammaticale, e così la trascrizione in lingua francese: non è chiaro, infatti, se si tratti di una forma perfettiva (*participe passé*: “habité” – semplificazione di “j’ai habité”, di cui A omette soggetto e ausiliare), di una imperfettiva (*imparfait indicatif*: “j’habitais”) o di *infinitif* (“habiter”) – anche in questo caso forma verbale generica e semplificata per facilitare la comprensione da parte della sua interlocutrice. Consapevoli del panorama teorico, molto più articolato, relativo alla trascrizione delle forme orali (“popolari” [Gadet, 1991] o “non-standard” [Gadet, 2012]) della “lingua francese”, abbiamo scelto di non fornire una precisa interpretazione di alcuni verbi utilizzati da A, la cui rilevanza, in termini interazionali, risiede proprio nella loro opacità, che appare come una strategia di semplificazione nella nostra interpretazione della conversazione in esame.

<sup>27</sup> A respira rumorosamente, a indicare – forse involontariamente – uno sforzo, che interpretiamo come la fatica nell’individuare una strategia efficace per spiegare qualcosa che la sua interlocutrice potrebbe non capire. A conforto di questa interpretazione la formulazione “bono no bono”, con la quale A chiude la sequenza di turni – gettando la spugna, si direbbe – e risponde alla precedente mossa di apertura di C “?ça va pour toi?” in modo generico, utilizzando una forma ibrida, “bono” tra “bon” (francese) e “buono”.

A: no bono  
C: ?non è una persona gentile?  
A: sì:  
C: ?n'est pas gentil?  
A: sì sì sì+e: lui:+anche lui [ma.ri'e]  
C: !ah: la copine!  
A: la !no! lui+il no+[ma.ri'e]+ !mariage!  
C: ah okay  
A: eh !femme!  
C: okay+ !sposato! + la sua !donna!<sup>28</sup>  
A: la femme +avec +anche [nome dello studente] no:  
C: !ah non non vuole [nome dello studente]<sup>29</sup>@  
A: non vuole [nome dello studente]@  
C: !ah: ahi ahi ahi! +brutto  
A: sì  
C: brutto questo++okay  
A: comme ça [nome dello studente] e:+@  
C: !“via”!  
A: !“via Algeria”!  
C: !“via Algeria [nome dello studente]”! okay  
A: @  
C: ?!le! parla così? + ?la femme+parla così?  
A: eh:  
C: ?parla “[nome dello studente] via”?  
A: sì+la femme anche no bona  
C: mh hum+no buona  
A: sì  
C: quindi lo zio !buono! la femme no buona= =no buona  
A:  
C: okay  
A: !tout est no bon! parce que tout anche moi lui tout discussion [par'le] lui  
C: mh hum  
A: lui no no no est+[par'le]++lui  
C: mh hum  
A: femme  
C: !ah!: +okay++okay+mm hum++lui resta zitto  
A: !sì:  
C: uh hum  
A: tout (xxx) anche moi ici+et il y en a les enfants avec anche eux + !tout! + lui++tout [xxx] va travailler tout à la maison et+++tout [xxx] ++elle est trop méchante  
G: ?qui est trop méchante+la femme de ton oncle?  
A: sì:+la femme avec+no tout est méchant  
C: ma:  
A: anche moi maman et lui+qui demande moi !petite clope!+ et [nome dello studente] [abi'te]

<sup>28</sup> C pronuncia “sposato” e “donna” in modo enfatico, lento e didascalico, come a chiedere conferma della sua interpretazione.

<sup>29</sup> Come già in precedenza, preferiamo mantenere anonima l’identità dello studente.

Bamako+ et anche lui travaille avec e: lui

C: okay

A: anche moi travaille avec lui+toujours problèmes toujours problèmes

C: eh

A. anche moi [xxx] maman+no téléphone maman à la brousse

C: !ah!

A: sì

G: ?il voulait pas?

A. sì+anche moi ici +moi no [par'le] papà no [par'le] maman+moi [gran'di] avec eux+ma anche moi no papà maman no [komuni'ke]+lui tout tout lui trop [maltre'te] moi

C: mm hum

A: moi [sor'ti]+[ve'ni] 2017 Algeria après policier+et [retur'ne] Mali!

Come si vede, A conduce la conversazione in francese e adotta, per la sua interlocutrice principale, C, alcune strategie linguistiche e paralinguistiche finalizzate a facilitare la sua comprensione. G è presente, e si mette a disposizione come mediatrice o per coadiuvare il racconto di A (“?qui est trop méchante+la femme de ton oncle?”), ma questi non vi fa affidamento, preferendo trovare autonomamente, e in collaborazione con la sua interlocutrice principale, le modalità più adatte per l’intercomprensione. Le strategie di mediazione di A si sovrappongono, fatto che rende evidente la continua e fitta attività di riflessione metalinguistica e metapragmatica (Silverstein, 1993), e di creatività linguistica da parte sua, finalizzate alla mediazione. L’enunciazione di A si dispiega lungo intere sequenze di turni, le quali sono continuamente negoziate, condivise e verificate attraverso la collaborazione della sua interlocutrice principale: i turni sono brevi, frammentati sia dalle domande di chiarimento e dalle mosse di avvicinamento di C, sia dalle pause di A.

Le principali strategie proposte da A rispondono a un procedimento congiunto di semplificazione ed espansione: semplificazioni morfosintattiche, riformulazioni, topicalizzazioni, dislocazioni a sinistra e *détachement*, drammatizzazioni, enunciazioni mistilingui, utilizzo di parole evocative e di *risonanze*, cui si aggiunge l’uso di elementi paraverbali (pause, silenzi, esitazioni, ecc.). Benché sia ampia la gamma degli espedienti adottati, rispondono quasi tutti all’obiettivo di rendere la sua enunciazione accessibile all’interlocutrice<sup>30</sup>. La costruzione del discorso è ridotta ai minimi termini sul piano morfosintattico, a favore soprattutto di elementi nominali giustapposti<sup>31</sup>, dando forma a una sorta di *foreigner talk* facilitativo, di cui negozia costantemente i termini con C. È in questa prospettiva che interpretiamo l’uso di forme verbali ambigue ([a.bi'te]; [ma.ri'e]; [par'le]), prive di nome personale soggetto, e/o di ausiliare. Allo stesso modo consideriamo la preferenza dei pronomi tonici come rafforzativi o al posto dei pronomi personali soggetto (“moi” per “je”; “lui” per “il”), come nel caso di “anche moi maman et lui” o “parce que tout anche moi lui tout discussion [par'le] lui”), strategia attraverso la quale il soggetto è reso più esplicito e facilmente individuabile<sup>32</sup>. È esemplificativa in questo senso la formulazione “moi avec lui+on parle de:”, in cui A utilizza la forma impersonale alla terza persona e il pronomine neutro in luogo di “nous” – tipici del registro informale – ma esplicita preliminarmente a chi si riferisce quel “on” attraverso la strategia del *détachement*. Altri casi di *détachement* sono invece finalizzati alla topicalizzazione o alla

<sup>30</sup> “Adattare la lingua” e “semplificare un testo” sono citate da Piccardo (2020) tra le strategie di mediazione.

<sup>31</sup> “anche ni:+[a.bi'te]++le frère de maman+e:++moi avec lui+on parle de:++on on parle de +[cnv]++bono no bono”; “la femme+avec+anche [nome dello studente] no”; “sì+la femme anche no bona”.

<sup>32</sup> Tale uso è tipico del “francese parlato” (Gadet, 1991; 2016).

dislocazione<sup>33</sup>, strategie cui A fa ampio affidamento: per esempio in “la femme+avec+anche [nome dello studente] no:” (dislocazione); “bono no bono” (dislocazione), o nelle forme negative, come nel caso di “!no! lui+il no+[ma.ri'e]”, in cui la negazione semplificata, “no”, viene anteposta.

Topicalizzazioni, dislocazioni a sinistra e *détachement* sostanziano il lavoro metalinguistico di A, mentre mettono in evidenza le parti del discorso più rilevanti. Negli scambi tra i due interlocutori principali appare evidente la fitta collaborazione, che si materializza anche nel processo di negoziazione interlinguistica dei significati, a cavallo cioè tra i *languaging* a loro disposizione. La strategia attraverso cui questo processo emerge con più evidenza è la riformulazione: A tenta delle definizioni che affida alla comprensione di C, la quale ne fornisce spesso una traduzione in italiano, al vaglio dell’interlocutore<sup>34</sup>. Le riformulazioni rimbalzano da un interlocutore all’altra, lungo i turni di parola, e da una “lingua”<sup>35</sup> all’altra, fino a quando A non ritiene che C abbia correttamente compreso. Si vedano, per esempio, le riformulazioni condivise tra i due per la definizione di “femme” (‘moglie’): “A: [ma.ri'e]”, a cui segue “C: lah: la copine!”, rifiutato da A, il quale sufferisce due proposte nello stesso turno (“[ma.ri'e]” e “mariage”), e in ultimo “femme”, che soddisfa finalmente entrambi gli interlocutori<sup>36</sup>, e si conclude con la traduzione in italiano da parte di C. La mediazione, nella conversazione tra i due, si realizza sia “in francese”<sup>37</sup>, soprattutto grazie all’attività di semplificazione agita da A, sia nei diversi *languaging* adottati dall’uno e dall’altra<sup>38</sup>. Mentre nella prima parte dell’estratto C fa dei tentativi a favore del “francese” di A<sup>39</sup>, successivamente è A a riprendere formule utilizzate dall’interlocutrice (*risonanza*), appropriandosene (spesso già nel turno successivo)<sup>40</sup>. A in questo modo si sincera anche del fatto che l’interlocutrice lo stia seguendo<sup>41</sup>.

Interessante è l’uso che egli fa di “anche”; l’elemento appare come una forma inanalizzata, che il giovane maliano utilizza come segnale discorsivo (Shiffrin, 1987; Bazzanella, 2001; in prospettiva acquisizionale si vedano invece Vedovelli, 2003; Bazzanella, 2011), con funzione soprattutto metatestuale, atta cioè ad aggiungere e focalizzare l’attenzione su un’informazione rilevante per la narrazione. Si vedano per esempio: “anche ni:+[a.bi'te]++le frère de maman+e:++moi avec lui+on parle de:++on on parle de+[cnv]++bono no bono”; “sì sì sì+e: lui:+anche lui [ma.ri'e]”; “la femme+avec+anche [nome dello studente] no”; “sì+la femme anche no bona”; “!tout est no bon! parce que tout anche moi lui tout discussion [par'le] lui”, in cui A aggiunge, lungo i turni che si susseguono – disposti in forma di *climax* – le angherie subite nella famiglia affidataria, e soprattutto dalla zia. “Anche” sembra un marcitore di elementi nuovi e

<sup>33</sup> Come in “lui+il no+[ma.ri'e]+!mariage!”.

<sup>34</sup> C traduce in italiano probabilmente anche a fini didascalici (benché la conversazione abbia carattere informale), per contribuire cioè all’implementazione del repertorio lessicale dello studente, come dimostra anche l’enunciazione lenta e l’isolamento intonativo dei nuovi termini.

<sup>35</sup> Il termine viene indicato tra virgolette, qui come altrove, non solo per coerenza con la prospettiva descritta nei paragrafi iniziali, ma anche perché negli scambi tra A e C è più che mai evidente l’impossibilità di considerare gli enunciati come appartenenti a un sistema linguistico dai confini discreti e definiti.

<sup>36</sup> “okay+!sposato!+la sua !donna!”.

<sup>37</sup> Facendo riferimento cioè a forme riconducibili alle varietà della lingua francese.

<sup>38</sup> Languaging che potremmo sinteticamente definire, rispettivamente, “italiano” e “francese”.

<sup>39</sup> “? a va pour toi?”; “n'est pas gentil”.

<sup>40</sup> Tali formule sembrano essere evocative, perché salienti e perché, essendo state usate da C, diventano elementi linguistici di un discorso comune.

<sup>41</sup> Si pensi per esempio a “non vuole [nome dello studente]”; “via”, “no bona”, “gentile” e “via Algeria”, “tout est no bon”. In quest’ultimo caso A sembra rielaborare la forma fornita dall’insegnante, trasformandola al plurale per riferirsi a tutti i componenti della famiglia affidataria.

rilevanti della sua denuncia all'insegnante, e che caratterizza il racconto della sua infanzia, segnata da privazioni e sfruttamento. Se questo uso della congiunzione è indice, da un punto di vista acquisizionale, di un livello iniziale di competenza nella lingua italiana, nella prospettiva plurilingue e interazionale che caratterizza il nostro contributo rivela invece abilità metalinguistiche e metapragmatiche, le quali sanno articolarsi sul piano interlinguistico, per la mediazione del suo racconto a favore dell'interlocutrice. I silenzi e le ricorrenti pause di A, come anche gli aspetti paraverbali, non sono solo segno delle sue incertezze e dei suoi tentennamenti: rivelano soprattutto la complessità della sua attività sul piano riflessivo, ma anche intersoggettivo, per cercare di dare spazio agli interventi della sua interlocutrice, come dispositivi di verifica, di controllo e come elementi di co-costruzione di discorso.

Un'ulteriore strategia di mediazione testuale e concettuale cui A ricorre, è la drammatizzazione; in diverse occasioni parla di sé in terza persona, riprendendo una forma inanalizzata utilizzata in precedenza dall'insegnante<sup>42</sup>.

L'estratto 2 fa parte della stessa interazione vista in precedenza: A cerca di spiegare a C dove è cresciuto. Dato che l'interlocutrice non sembra conoscere il toponimo proposto, A adotta strategie diversificate di mediazione per fornirle dei riferimenti riconoscibili.

### *Estratto 2.*

[...]

C: ?et tu alé<sup>43</sup> in Bamako+à comme+a quanti anni?

A: à Bamako la qua+la quartier ++Sangarebougou

C: ?ah?

A: à Bamako+Sangarebougou

C: sì

A: là où on habitait

C. a: okay

A: sì

C: okay

A: comme si y en a+ehm+ !la ville!

C: aha

A: (xxx) comme s'il fallait moi Sicilia

C: aha+aha

A: à Bamako comme si=

C: =&AH OKAY&

A: &comme si&

C: è una città+è una:+è una zona &una città&

A: &si&+(xxx) Bamako mais il y en a différence de nom

Nella prima parte dello scambio possiamo ritrovare le strategie già incontrate in precedenza: la semplificazione attraverso la giustapposizione di elementi nominali<sup>44</sup>, e la loro ripetizione<sup>45</sup> e riformulazione<sup>46</sup>, l'enunciazione di turni molto brevi, sintetici, per

<sup>42</sup> “la femme+avec+anche [nome dello studente] no:”; “non vuole [nome dello studente]”; “comme ça [nome dello studente] e:”; “!via Algeria!”.

<sup>43</sup> *Tu es allé.*

<sup>44</sup> “à Bamako la qua+la quartier++Sangarebougou”.

<sup>45</sup> “à Bamako+Sangarebougou”.

<sup>46</sup> “là où on habitait”.

sollecitare la collaborazione dell’interlocutrice. Nella seconda parte invece A si affida a una strategia di mediazione che non inerisce solo ad aspetti linguistici e paralinguistici: attraverso una riformulazione e una comparazione (“comme si y en a+ehm+!la ville!”), fa riferimento all’universo culturale dell’insegnante (la Sicilia e la nozione di ‘città’ [“ville”]; anche attraverso la similitudine (“comme s’il fallait moi Sicilia [...] à Bamako comme si [...] Bamako mais il y en a différence de nom”) per spiegare dove viveva<sup>47</sup>. Come riporta il *Volume complementare* del QCER:

Stabilire collegamenti con conoscenze pregresse è una parte significativa del processo di mediazione. Il mediatore, ad esempio, può spiegare informazioni nuove, facendo confronti, descrivendo la loro relazione con ciò che il destinatario conosce già o aiutando i destinatari ad attivare le loro conoscenze pregresse. I collegamenti possono rimandare ad altri testi, mettere in relazione nuove informazioni e concetti con materiale precedente e una conoscenza di base del mondo (ivi: 127).

A, grazie a un elemento topografico del contesto italiano (“Sicilia”), a una definizione di uso comune (“ville”), e infine a una formulazione metalinguistica (“Bamako mais il y en a différence de nom”), riesce a fornire all’interlocutrice un riferimento geografico, aggirando l’uso del toponimo “Sangarébogou”, che la stessa ha dimostrato precedentemente di non conoscere.

## 5. CONCLUSIONI: CHI HA IL POTERE DI MEDIARE?

Dall’analisi degli estratti riportati, A appare ricorrere a diverse strategie di mediazione, che riassumiamo utilizzando le definizioni proposte dal *Volume Complementare* del QCER (2020):

- *adattamento della lingua*. Semplifica e riformula frasi o concetti che potrebbero non essere compresi dall’interlocutrice;
- *richiamare conoscenze pregresse*. Ripete e conferma le informazioni veicolate con C;
- *stabilire collegamenti con conoscenze pregresse*. Crea analogie e confronti con conoscenze pregresse di C per chiarire i significati veicolati;
- *Semplificazione*. Esplicita e contestualizza situazioni, termini e riferimenti (che reputa) opachi per C.

Gli esempi forniti e il ruolo giocato da A nelle conversazioni prese in esame permettono di sovvertire alcune direzioni del potere interazionale all’interno dell’ambiente di apprendimento. Innanzitutto perché, a differenza di quanto solitamente descrive la letteratura in ambito glottodidattico, non è l’insegnante a mediare o a demandare a qualcuno la mediazione in favore di uno o più apprendenti, ma è lo studente stesso a farlo, autonomamente e spontaneamente, per la sua insegnante: è lui che innesca il processo di negoziazione dei significati, che semplifica il testo a favore della docente, che si preoccupa e si occupa del livello metalinguistico e metaculturale dell’interazione. È insomma A ad appropriarsi e detenere il “potere di mediare”, scegliendo gli argomenti, le strategie, le risorse (inter)linguistiche adatti, declinando qualsiasi traduzione o supporto esterno.

Questa constatazione sollecita una messa in discussione delle tradizionali prospettive sulla mediazione in ambito glottodidattico ed educativo – la quale non è esclusivamente a

<sup>47</sup> Sangarebougou, un quartiere della capitale, Bamako.

favore degli studenti – e sovverte le relazioni di potere tra insegnante e studente. Il processo di mediazione permette così di decostruire asimmetrie e identità sociali all’interno della classe, denaturalizza relazioni gerarchiche tra i repertori, tra “i modi di parlare” e tra i profili sociali che spesso vi sono associati, anche in ambito scolastico ed educativo (Alim, 2023; Blommaert, 2008; Darvin, Norton, 2023; Norton, Toohey, 2004; Rosa, 2019; Rosa, Flores, 2017). Un processo di decostruzione di questo tipo non è funzionale solo all’attività didattica, ma anche al processo di apprendimento stesso. Inoltre, una prospettiva così concepita contribuisce a valorizzare le risorse linguistiche e le forme del plurilinguismo di soggetti a bassa o nulla scolarizzazione pregressa, come nel caso di A, che spesso risultano maggiormente svantaggiati da un’azione glottodidattica scrittocentrica e monolingue, come quella che ha tradizionalmente caratterizzato la scuola italiana (e europea), e le classi di italiano per “apprendenti immigrati” in particolare. La mediazione, così intesa, contribuisce alla creazione di un ambiente educativo il più possibile equo e inclusivo.

Quanto descritto lungo i paragrafi del nostro contributo è un punto di vista critico cui Norton e Darvin invitano gli insegnanti ad avvicinarsi, perché, come spiegano gli autori, contribuisce innanzitutto all’*investimento* linguistico degli apprendenti, motore primo dell’acquisizione linguistica:

By acknowledging their privileged position in the classroom, we invite teachers to think about the extent to which they are ready to renegotiate their power and to construct a space that encourages investment in the learning practices of their classrooms. (Darvin, Norton, 2023: 37).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alim H. S. (2023), “Inventing ‘the White Voice’: Racial capitalism, raciolinguistics & culturally sustaining pedagogies”, in *Dædalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 152, 3, pp. 147-166.
- Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.) (2020), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford.
- Amoruso M., D’Agostino M., Latif Jaralla Y. (eds.) (2015), *Dai barconi all’università: Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*, Scuola di Lingua Italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5), Palermo.
- Bartoli C., Farina C., Pizzolato G. (2025), “Dare spazio a chi parla: linguistica in un percorso di didattica laboratoriale per giovani migranti neoarrivati”, in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 216-242: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29077>.
- Bazzanella C. (2001), “Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto”, in Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi, e contesti*, Aracne, Roma, pp. 79-97
- Bazzanella C. (2011), “Segnali discorsivi”, in Simone R. (dir.), *Enciclopedia dell’italiano*, Treccani, Roma, pp. 1303-1305: [https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Becker A. L. (1991), “Language and languaging”, in *Language & Communication*, 11, pp. 33-35.

- Blommaert J. (2005), *Discourse. A critical introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert J. (2008), *Grassroots literacy. Writing, identity and voice in Central Africa*, Routledge, London.
- Blommaert J. (2010), *The Sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Canut C. (2015), “On m’appelle le voyageur...”, in Canut C., Mazauric C. (eds.), *La migration prise aux mots. Mise en récits et en images des migrations transafricaines*, Le Cavalier Bleu, Paris, pp. 161-278.
- Canut C. (2021a), *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*, Éditions Amsterdam, Paris.
- Canut C. (2021b), “Can ‘migrants’ speak? Voices, narratives and performances”, in Skalle C. E., Gjesdal A. M. (eds.), *Transnational Narratives of Migration and Exile. Perspectives from the Humanities*, Scandinavian University Press, Oslo, pp. 18-44.
- Canut C., Danos F., Him-Aquilli M., Panis C. (2018), *Le langage, une pratique sociale. Éléments d’une sociolinguistique politique*, Press Universitaire de Franche-Comté, Besançon.
- Consiglio d’Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
- Trad it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Darvin R., Norton B. (2023), “Investment and motivation in language learning: What’s the difference?”, in *Language Teaching*, 56, pp. 29-49.
- D’Agostino M. (2021a), *Noi che siamo passati dalla Libia: Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, il Mulino, Bologna.
- D’Agostino M. (2021b), “Segregati e connessi. ‘Nuovi migranti’: Profilo sociolinguistico e costruzione dei dati”, in Bertin A., Gadet F., Lehmann S., Moreno Kerdreux A. (eds.), *Réflexions théoriques et méthodologiques autour de données variationnelles*. (Actes du colloque DIA V5, 6, 7, 2018), Presses de l’Université de Savoie, Chambéry, pp. 45-64.
- D’Agostino M. (2022), “Multilingual young African migrants: Between mobility and immobility”, in De Fina A., Mazzaferro G. (eds.), *Exploring (Im)mobilities: Language practices, discourses, imaginaries and narratives*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 17-37.
- Du Bois J. (2014), “Dialogic Syntax”, in *Cognitive Linguistics*, 25, 3, pp. 359-410.
- Farina C., Pizzolato G. (in stampa), “Strategie di inter-comprensione e riflessione metalinguistica tra apprendenti plurilingui a bassa scolarità in una classe di italiano L2”, in Roccia M., Lugarini E. (a cura di), *Educazione linguistica democratica e accessibilità*, Atti del Convegno nazionale del Gisel, Torino, 14-15-16 Novembre 2024, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Flores N., Rosa J. (2015), “Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education”, in *Harvard Educational Review*, 85, 2, pp. 149-171.
- Gadet F. (1991), “Simple, le français populaire?”, in *Linx*, 25, pp. 63-78.
- Gadet F. (2012), “Une rencontre inachevée: la sociolinguistique de la langue et la syntaxe du français parlé”, in Caddéo S., Roubaud M.-N., Rouquier M., Sabio F. (eds.), *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*, Presses de l’Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 35-43.
- García O. (2017), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. The role of translanguaging and language teachers*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- García O., Leiva C. (2014), “Theorizing and enacting translanguaging for social justice”,

- in Blackledge A., Creese A. (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, Springer, Netherlands, pp. 199-216.
- Giles H., Coupland J., Coupland N. (1991), *Accommodation theory: Communication, context, and consequence*, in Giles H., Coupland J., Coupland N. (eds.), *Contexts of accommodation*, Cambridge University Press, New York, pp.1-68.
- Hofer B. (2023), “Monolingual native speaker vs multilingual norms”, in Hofer B. (ed.), *A multilingual development framework for young learners*, De Gruyter Mouton, Berlin-Boston, pp. 21-25.
- Heller M., McElhinny B. (2017), *Language, capitalism, colonialism: Toward a critical history*, University of Toronto Press, Toronto.
- Inoue M. (2006), “The listener subject of Japanese modernity and his auditory double: Citing, sighting and siting the modern Japanese woman”, in *Cultural Anthropology*, 18, 2, pp. 156-193.
- Maffia M. (2015), “Intonazione, ritmo e atti linguistici. L’italiano L2 di apprendenti senegalesi con diversi modelli di literacy”, in Chini, M., *Il parlato in [italiano] L2: Aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano, pp. 38-58.
- Maffia M. (2016), “Apprendenti senegalesi di italiano L2: literacy, abilità orali e competenze ‘nascoste’”, in De Meo A. (a cura di), *L’Italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Il torcoliere, Napoli.
- Maffia M., Pettorino M., De Meo A. (2015), “To mumble or not to mumble. Articulatory accuracy and syllable duration in L2 Italian of Senegalese learners”, in Russo D. (a cura di), *The notion of syllables across history. Theories and analysis*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 354-371.
- Maffia M., De Meo A. (2017), “Tecnologie per l’analisi del parlato e alfabetizzazione in italiano L2. Il caso di immigrati senegalesi adulti”, in *Italian Journal of Educational Technology (IJET), The migrant emergency*, 25, 1, pp. 86-93.
- Maffia M., De Meo A. (2018), “Tra oralità e letto-scrittura: Didattica dell’italiano L2 per immigrati senegalesi adulti”, in Carotenuto C., Cognigni E., Meschini M., Vitrone F. (a cura di), *Pluriverso italiano: Incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, EUM edizioni, Università di Macerata, Macerata, pp. 535-553.
- Makoni S., Spears A. K., Ball A. F., Smitherman G. (2020), *Black linguistics. Language, society and politics in Africa and Americas*, Routledge, London-New York.
- McLaughin F. (2025), “Ajami writing practices in Atlantic-speaking Africa”, in Lüpke F. (ed.), *The Oxford Guide to the Atlantic Languages of West Africa*, Oxford Academic, Oxford, pp. 605-619.
- Meo A. D. (2018), “Oralità, imitazione e apprendimento dell’italiano L2: il caso degli immigrati senegalesi scarsamente scolarizzati”, in *Incontri. Rivista Europea di Studi Italiani*, 33, 1, pp. 56-69.
- Ndhlovu F., Makalela L. (eds.) (2021), *Decolonising multilingualism in Africa. Recentering silenced voices from the global South*, Multilingual Matters, Bristol.
- Norton Pierce B. (1995), “Social identity, investment, and language learning”, in *TESOL Quarterly*, 29, 1, pp. 9-31.
- Norton B., De Costa P. (2018), “Research tasks on identity in language learning and teaching”, in *Language Teaching*, 51, 1, pp. 90-112.
- Norton B., Toohey K. (2004), *Critical pedagogies and language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Piccardo E. (2012), “Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?”, in *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, 167, pp. 285-297.
- Piccardo E. (2020), “La mediazione al cuore dell’apprendimento linguistico per una

- didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 561-585.  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946>.
- Piccardo E. (2022), “Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 24-45:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568>.
- Pierce B. N. (1995), “Social identity, investment, and language learning”, in *TESOL Quarterly*, 29, pp. 9-31.
- Rosa J. (2019), *Looking like a language sounding like a race. Raciolinguistic ideologies and the learning of Latinidad*, Oxford University Press, Oxford.
- Rosa J., Flores N. (2017), “Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective”, in *Language in Society*, 46, 5, pp. 621-647.
- Rosa J., Flores N. (2023), “Rethinking language barriers & social justice from a raciolinguistic perspective”, in *Daedalus*, 152, 3, pp. 99-114.
- Schiffrin D. (1987), *Discourse markers. Studies in interactional sociolinguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Silverstein M. (1993), “Metapragmatic discourse and metapragmatic functions”, in Lucy, J. A. (ed.), *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 33-58.
- Silverstein M. (2003), “Indexical order and dialectics of sociolinguistic life”, in *Language & Communication*, 23, 3-4, pp. 193-229.
- Severo G., Makoni S. B. (2020), “African languages, race, and colonialism: The case of Brazil and Angola”, in Alim H. S., Reyes A., Kroskrity P. V. (eds.), *The Oxford Handbook of Language and Race*, Oxford University Press, Oxford, pp. 153-154.
- Ushioda E. (2020), *Language learning motivation: An ethical agenda for research*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Vedovelli M. (2003), “Note sulla glottodidattica italiana oggi: problemi e prospettive”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 18, 2, pp. 173-197.
- Weigand E., Dascal M. (eds.) (2001), *Negotiation and power in dialogic interaction*, John Benjamins, Amsterdam.

