

# I DIRITTI DI OGNI ALUNNO AD UNA EDUCAZIONE INCLUSIVA, EQUA E DI QUALITÀ - I RUOLI DI MEDIAZIONE DELLA SCUOLA SECONDO IL CONSIGLIO D'EUROPA

Marisa Cavalli

## 1. INTRODUZIONE

Questo contributo esplorerà la nozione di mediazione contenuta in due edizioni di un testo fondamentale del Consiglio d'Europa, il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere. Apprendere, insegnare, valutare* (QCER), elaborate a diversi anni di distanza l'una dall'altra.

La prima edizione del Quadro viene pubblicata nel 2001 (Council of Europe, 2001), ma la sua concezione risale alla metà degli anni '90 e una sua prima versione provvisoria venne pubblicata nel 1996. La seconda, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere. Apprendere, insegnare, valutare. Volume complementare*<sup>1</sup> (Council of Europe, 2020), costituisce la rivisitazione del testo del 2001 con un lavoro puntuale di completamento, arricchimento e/o modifica di talune scale di descrittori. Quasi venti anni separano dunque queste due edizioni del Quadro. E nel tempo intercorso tra le due versioni, la prima che non prevedeva neppure una scala di descrizione della mediazione e la seconda che ne predispose ben 24 con numerosi descrittori, la riflessione sulla mediazione si è sviluppata ed approfondita nel campo della didattica delle lingue ed in altri ambiti scientifici in tutta l'Europa (Stathopoulou, 2015; Huver, 2018 e numerosi altri autori).

Ma non solo: i progetti sulle lingue a livello del Consiglio d'Europa hanno assunto orientamenti con uno spessore diverso e una visione più ampia che Daniel Coste, professore onorario dell'École Normale Supérieure di Lyon e da chi scrive, co-autori del testo *Éducation, mobilité, alterité. Les fonctions de médiation de l'école*<sup>2</sup> abbiamo insieme perseguito trattando di mediazione.

## 2. IL CONSIGLIO D'EUROPA E LE LINGUE COME STRUMENTO DI PACE

Prima di affrontare questo tema, val forse la pena di ricordare che, dal momento della creazione del Consiglio d'Europa nel 1949, al termine del secondo conflitto mondiale, i padri fondatori hanno individuato nella conoscenza delle lingue dei paesi europei uno

<sup>1</sup> Di seguito indicato con l'acronimo QCER-VC.

<sup>2</sup> La versione del primo testo da noi redatto nel 2014 porta il titolo : *Revisiter et enrichir le dispositif conceptuel du CECR – Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation* non pubblicata ma scaricabile al link <https://delanguesetdautre.com/2025/02/21/revisiter-et-enrichir-le-dispositif-conceptuel-du-cecr-alterite-mobilite-communaute-a-lepreuve-de-la-mediation-2014-daniel-coste-et-marisa-cavalli/>;

la seconda versione porta il titolo *Altérité, mobilité, communauté - Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. ([www.coe.int](http://www.coe.int)). Di questo testo è stata realizzata una traduzione italiana a cura di Silvia Scaramella, *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *Italiano LinguaDue*, 11, 1, 2019: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877/11127>.

strumento di conoscenza reciproca e di avvicinamento tra popoli che si erano appena affrontati in una guerra sanguinosa. Richiamiamo qui alla memoria che il Consiglio d'Europa è l'organizzazione internazionale europea che svolge il suo ruolo nell'ambito della salvaguardia dei diritti umani, dello stato di diritto e della democrazia. Anche nell'ambito delle lingue, il suo orientamento è dettato da questo suo ruolo specifico e definito che fa riferimento a un quadro di valori (democrazia, accoglienza, solidarietà, giustizia, uguaglianza ...) che, purtroppo, vediamo, ai giorni nostri, ridicolizzati, stigmatizzati e calpestati un po' ovunque.

La seconda tappa della costruzione europea è stata la costituzione progressiva dell'Unione (economica) europea. Nell'ottica di coloro che vi hanno contribuito, il commercio tra i popoli europei poteva costituire un altro forte legame che avrebbe rinforzato la loro unione. Vediamo attualmente che non è proprio ciò che accade e che forse questa aspettativa di maggiore coesione e solidarietà sarebbe stata maggiormente facilitata da una unione politica.

Ricordiamo ancora che gli anni '90 assistono al crollo del muro di Berlino (1989) e a quello dell'Unione sovietica: diversi paesi che si sono liberati dalla sua dipendenza si sono rivolti all'Unione Europea e vi sono stati progressivamente accolti. Da quel momento i movimenti interni all'Europa si sono moltiplicati. Due grandi conseguenze ne sono derivate dal punto di vista delle lingue, strettamente legate alla questione dei diritti:

- la salvaguardia e la promozione delle lingue minoritarie particolarmente numerose nei paesi dell'est per le quali sono stati predisposti degli strumenti giuridici (*la Carta europea delle lingue regionali e minoritarie* in vigore dal 1992 e *la Convenzione-quadro per la protezione delle minoranze nazionali* in vigore dal 1995);
- il rispetto del diritto di ogni alunno ad una educazione di qualità (*Recommandation CM (2012)13 du Comité des ministres aux États membres en vue d'assurer une éducation de qualité*) che non può non comprendere il suo diritto ad apprendere la lingua della scuola se è straniero e la necessità che ci si appoggi, per questo insegnamento, sulle risorse del suo repertorio linguistico originale.

Sul diritto ad una educazione di qualità l'Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa ha realizzato il progetto "Langues de l'éducation – Langues pour l'éducation", iniziato nel 2005 e conclusosi nel 2015, che ha dato luogo alla pubblicazione, oltre a numerosi studi, di tre guide per le scuole:

- *De la diversité à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2003/2007);
- *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (2010/2016);
- *Les dimensions linguistiques de toutes les matières solaires. Un Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants* (2016)<sup>3</sup>.

Questo progetto è stato di fondamentale importanza. Infatti si è passati dal centrare l'attenzione sulle sole lingue straniere, per le validissime ragioni sopra esposte, alla presa in considerazione di elementi fino ad allora trascurati, vale a dire:

- il repertorio linguistico globale che ogni alunno possiede inizialmente;

<sup>3</sup> L'unica guida non tradotta in italiano è la prima. Le traduzioni delle altre due sono disponibili sul sito della rivista *Italiano LinguaDue*:

*Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (nuova edizione 2016): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>;

*Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

- la lingua nazionale (o le lingue nazionali per gli stati bi o plurilingui);
- l'uso di questa (o queste) ultima/e non solo come materia insegnata ma anche come strumento di costruzione di conoscenze in tutti gli ambiti disciplinari, che, come tale. necessita di un insegnamento e apprendimento rigoroso.

Il diritto al successo scolastico di ogni alunno non tocca più unicamente le lingue, ma anche tutte le altre discipline in quanto costituite in modo trasversale e consustanziale anche (ma non solo) dalle loro dimensioni linguistiche.

A segnare questo cambiamento di paradigma è l'assunzione non più del solo insegnamento delle lingue straniere, ma dell'*educazione plurilingue e interculturale* a sottolineare la funzione precipua delle lingue e delle conoscenze disciplinari nella formazione di ogni individuo.

La Raccomandazione del CM/Rec(2022)1 sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica<sup>4</sup> viene a sancire, tramite un documento giuridico, non solo quanto sino ad allora elaborato dall'Unità delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, ma anche un progetto della Divisione Democrazia dedicato alle competenze per una cultura democratica<sup>5</sup>. Se il valore giuridico della Raccomandazione si limita per l'appunto al solo “raccomandare agli Stati membri” di applicare quanto consigliato di attuare, sta alle persone di buona volontà avvalersi di tale strumento nel loro ambito di lavoro.

### 3. LA MEDIAZIONE NEL QCER 2001 E NEL QCER-VC 2020

Il QCER 2001 fa rientrare la mediazione tra le attività linguistiche<sup>6</sup> che possono coinvolgere al tempo stesso le altre attività di comunicazione:

La competenza linguistico-comunicativa del soggetto che apprende e usa la lingua viene utilizzata nel compiere **attività linguistiche**, che coinvolgono la **ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione** (vale a dire interpretariato e traduzione) e che possono realizzarsi mediante testi orali oppure scritti, o testi insieme orali e scritti (QCER, 2001: 17).

L'estratto che segue elenca alcune attività di mediazione e una strategia centrale: la (ri)formulazione di cui tenterò di mostrare la centralità nella costruzione delle conoscenze:

Sia in ricezione sia in produzione, attività scritte e/o orali di **mediazione** rendono possibile la comunicazione tra persone che, per un qualsiasi motivo, non sono in grado di comunicare direttamente. La **traduzione** e l'**interpretariato**, la **parafrasi**, il **riassunto** e il **resoconto** consentono la **(ri)formulazione del testo originario** rendendolo accessibile a una terza persona che non potrebbe accedervi direttamente. La attività linguistiche di mediazione – (ri)formulazione di un testo – occupano un posto importante nel normale funzionamento linguistico delle nostre società<sup>7</sup> (QCER, 2001: 18).

<sup>4</sup> <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130>.

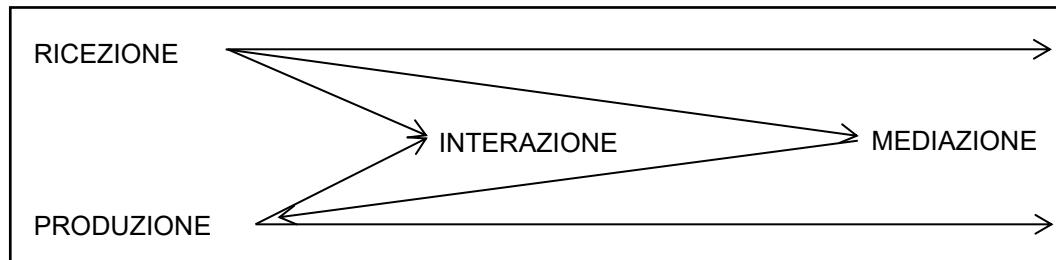
<sup>5</sup> Consiglio d'Europa, *Competenze per una cultura della democrazia - Vivere insieme in condizioni di parità in società democratiche e culturalmente diverse*: <https://rm.coe.int/16806ccf13>.

<sup>6</sup> La versione francese cita le *activités langagières* che sarebbe forse più giusto indicare come attività *linguistico-discursive*, in quanto la loro esecuzione prevede altre dimensioni oltre quella meramente linguistica.

<sup>7</sup> I grassetto sono miei, come pure nella citazione seguente.

La Figura 1, tratta dalla versione provvisoria del QCER 1996, illustra bene come le diverse abilità linguistico-discorsive si possano articolare in modo complesso per mettere in atto la mediazione e come la capacità di mediazione presuppone diverse abilità:

Figura 1. *Le attività linguistiche come articolate nel QCER 2001 (versione 1996), poi riprese nel QCER – VC 2020*



Se leggiamo nell'estratto seguente la definizione che della mediazione fornisce il QCER-VC2 2020, possiamo individuare in quale modo la nozione si complessifica:

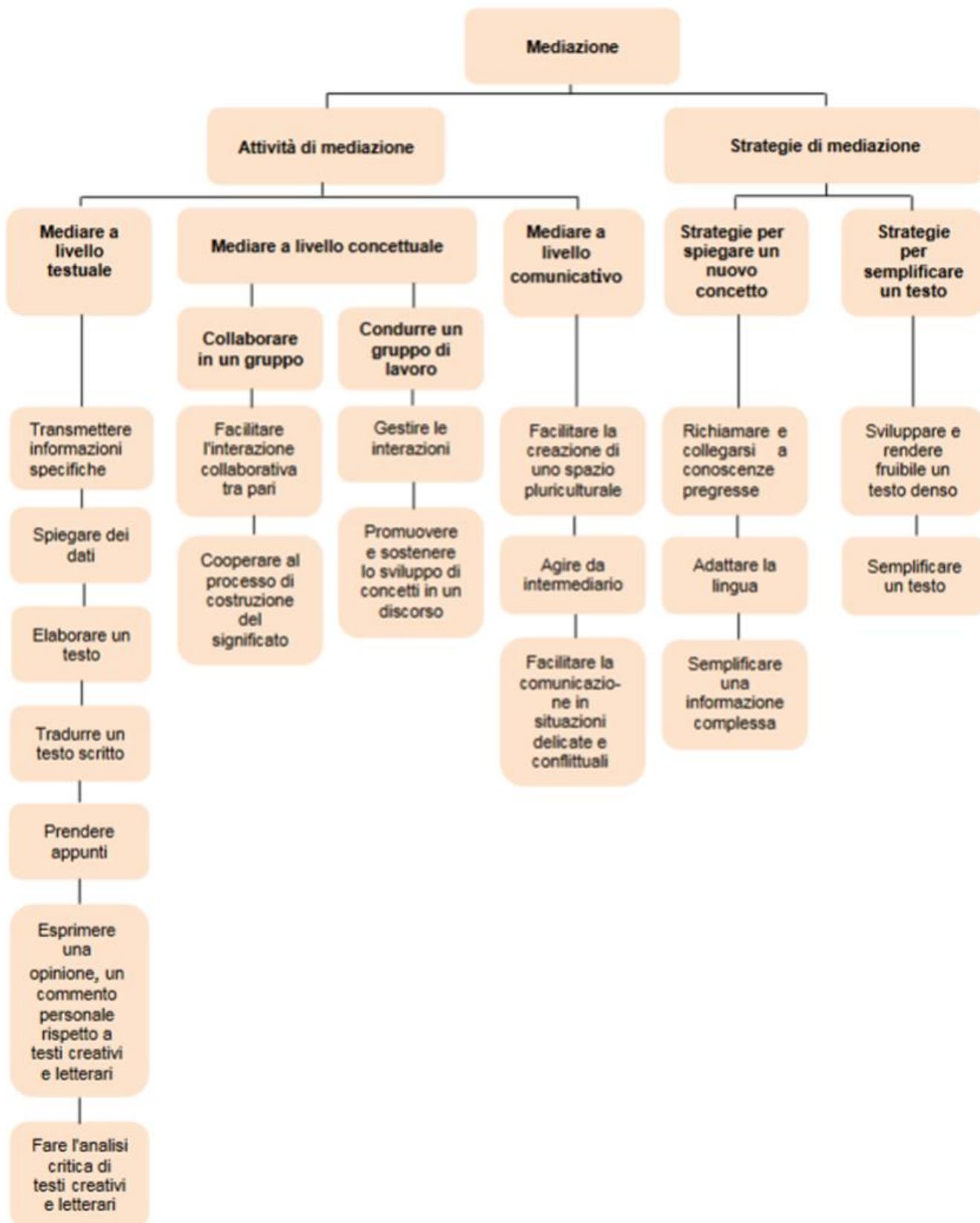
Nella mediazione chi usa/apprende la lingua agisce come **un attore sociale** che **crea dei ponti** e aiuta a **costruire o trasmettere significato all'interno della stessa lingua** [*mediazione intralingua*] e talvolta da una modalità all'altra (ad esempio, dal parlato al segnato o viceversa, in una comunicazione intermodale) e talvolta da una lingua all'altra (mediazione interlingistica). **L'accento è posto sul ruolo della lingua in processi consistenti nel creare lo spazio e le condizioni per comunicare e/o apprendere, per collaborare a costruire un nuovo significato, per incoraggiare gli altri a costruire o a comprendere un nuovo significato e per fare passare una nuova informazione in una forma appropriata.** Il contesto può essere sociale, educativo, culturale, linguistico o professionale (QCEF-VC, 2020: 100).

Il QCER -VC 2020 riprende la nozione centrale del QCER 2001 del locutore come attore sociale (prospettiva azionale), ne sottolinea il ruolo di mediatore in una sola lingua (*mediazione intralinguistica*) o tra due o più lingue (*mediazione interlinguistica*) o tra più modalità (è il termine usato per le attività linguistico-discorsive, in francese: *mode*) (*mediazione intermodale*). È interessante notare come nella seconda parte in grassetto vengono messe in luce diverse funzioni di aiuto riguardanti attività di tipo comunicativo (creazione di spazi e condizioni, cooperazione, incoraggiamento, trasmissione di una nuova informazione) al servizio di attività di tipo cognitivo (apprendere, costruire o comprendere un nuovo significato, trasmettere una informazione in una forma appropriata). Questo tipo di mediazione si troverà anche nella nostra riflessione: la mediazione relazionale che si appaia e a volte si incrocia con il cognitivo nella relazione educativa.

Come affermano gli autori del QCER-VC 2020:

L'approccio adottato per la mediazione è più ampio di quello presentato nel QCER. Oltre a concentrarsi sulle attività per mediare a livello testuale, vengono fornite scale per mediare a livello concettuale e comunicativo, fornendo, per le attività di mediazione, un totale di 19 scale. Le strategie di mediazione (5 scale) riguardano le strategie utilizzate durante il processo di mediazione, piuttosto che quelle per l'avviamento alla mediazione (QRCR-VC, 2020: 24).

Figura 2. Le 24 scale di descrittori della mediazione del QCER-VC 2020



Altri elenchi e raccolte di descrittori riguardanti tutte le “modalità” di comunicazione che possono essere di interesse per gli insegnanti oltre a quelli di cui si è appena parlato sono indicati nel Riquadro 1:

Riquadro 1. *Banche ed elenchi di descrittori per apprendenti di diverse età*

- Quelli del QCER-VC 2020 sono come tutti i descrittori del QCER piuttosto per un pubblico adulto.
- Il *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs pour jeunes apprenants âgés de 7 à 10 ans* (2018) a cura di Tim Goodier e Tunde Szabo.
- Il *Recueil d'exemples représentatifs de descripteurs pour jeunes apprenants âgés de 11 à 15 ans* (2018) a cura di Tim Goodier e Tunde Szabo. (Queste due ultime raccolte contengono una introduzione in inglese e descrittori in varie lingue).
- *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios (PEL)* (2004), Günther Schneider et Peter Lenz [Banca di descrittori per l'auto-valutazione creata per il Portfolio europeo delle lingue, è disponibile in inglese soltanto e i descrittori provengono da modelli del PEL selezionati tra i primi validati e classificati per livello e attività linguistiche]
- *Descripteurs pour l'auto-évaluation pour des apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire* (2009): elaborati in Svizzera nel quadro del progetto ([www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch)). Questa serie di descrittori si suddivide in numerosi sottolivelli : A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 et B1.2.
- Elenco per l'auto-valutazione della versione svizzera del PEL (2000)  
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>

#### 4. DA UN MODELLO PENSATO PER L'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE (QCER-VC) A UN MODELLO CONCETTUALE TRIPARTITO PROGETTATO PER L'EDUCAZIONE APPLICABILE AD ALTRI CONTESTI DI INTERVENTO SOCIALE

##### 4.1. *Inquadramento generale*

Parallelamente all'elaborazione del QCER-VC, nel 2015 il Consiglio d'Europa ha richiesto uno studio (Coste, Cavalli, 2015) che mettesse in luce i grandi cambiamenti subiti dalle società europee tra la metà degli anni '90 e i primi quindici anni del 2000. Grandi cambiamenti sociali che implicavano – e ancor più ai giorni nostri – un mutamento dei bisogni e un ripensamento delle finalità educative tanto a livello delle società che dei sistemi di istruzione. Per determinare queste finalità, era necessaria una ricomposizione concettuale e la costruzione di un modello, certo ambizioso, ma al tempo stesso modesto e agile che, ponendosi nella continuità e nella logica del modello QCER e del successivo lavoro dell'allora Unità delle politiche linguistiche, si concentrassse su nozioni pertinenti ma assenti nel QCER, vale a dire la *mobilità* e il *gruppo sociale / la comunità di pratica* e altre

due nozioni, che, pur essendo presenti nel QCER, erano rimaste tuttavia marginali nella riflessione, vale a dire *mediazione* e *alterità*.

Per poter essere facilmente applicabile nei sistemi educativi e in altri ambiti sociali in cui l'intervento e la relazione di aiuto sono indispensabili, occorreva che il modello fosse il più semplice e generico possibile, con il rischio di diventare criptico.

Si veda come esempio, la nostra definizione di mediazione:

Per mediazione intendiamo, qualsiasi operazione, dispositivo o intervento che, in un determinato contesto sociale, mira a ridurre la distanza tra due (o anche più) poli *alteritari* in tensione tra loro.

Il primo contesto a cui abbiamo applicato il modello è, per l'appunto, il sistema scolastico che, come istituzione, offre una complessa costruzione curricolare, che risulta, per taluni, un percorso lineare e semplice in totale armonia con quanto vissuto in famiglia e, per altri, invece, rappresenta un vero proprio labirinto in cui trovare la propria strada è un'impresa quasi impossibile, fatta di molteplici ostacoli, percepiti come invalidabili. Gli alunni che ci interessano sono soprattutto quelli che non possiedono tutti i codici, il cui capitale culturale e sociale non è in coerenza con quello che la scuola tende ad accettare o presupporre. Non si tratta certo solo di bambini e ragazzi le cui famiglie provengono da un contesto migratorio. Ma anche di bambini o ragazzi italiani nei cui contesti familiari popolari l'uso della lingua non è quello che viene dato per acquisito dalla scuola. Mentre negli ambienti popolari la lingua è essenzialmente usata nel concreto e per fare, per agire (Lahire 2001/2019; Lahire *et al.*, 2022), a scuola la richiesta si situa all'opposto: quella di allontanarsi dal concreto per andare verso l'astratto, usando la lingua per pensare, per riflettere e per costruire concetti e conoscenze. Sono usi più sofisticati della lingua di cui molti bambini non fanno esperienza nel loro ambiente familiare e sociale, ma che, se seriamente insegnati, si apprendono come ogni altro uso linguistico. È dunque compito della scuola supplire a questo dislivello che, se non preso in conto, si trasforma in un baratro che impedisce ai cosiddetti "alunni vulnerabili" di usufruire del loro diritto ad una scuola di qualità (si veda la raccomandazione del Consiglio d'Europa) in cui tutti hanno il diritto di riuscire.

Entrando a scuola, dunque, ogni alunno è impegnato in un percorso di **mobilità**: può trattarsi di movimento fisico (da casa a scuola), geografico (da un villaggio alla città con tutte le difficoltà che si possono incontrare nello spostamento) ma anche di mobilità sociale quando si incontrano persone, idee, concetti, discipline e linguaggi altri da quelli cui si è abituati. Si può ricorrere alla metafora della corsa e immaginare che il percorso rappresenti una gara di resistenza, una corsa a ostacoli, uno *sprint*, un *trekking* in alta montagna, uno *jogging*, una camminata, ... percorsi diversi per ognuno e per i quali occorre sviluppare capacità, strategie e tipi di resistenza e di allenamento molto diverse.

Questo percorso di mobilità dà luogo a progetti, esperienze e proiezioni e dipende da diverse variabili :

- dal livello di conoscenza sull'organizzazione del sistema scolastico e sui percorsi da seguire da parte della famiglia o dell'alunno; determinati alunni le cui famiglie possiedono i codici della scuola e conoscenze approfondite sui percorsi del sistema scolastico sono, infatti, in grado di orientare facilmente i loro figli;
- dal grado di comprensione di ciò che si vuole ottenere; le famiglie meno culturalmente attrezzate, se non aiutate dai professionisti della scuola, possono non essere in grado di guidare i figli, anche molto capaci, verso i traguardi che sarebbero in grado di raggiungere;

- dal grado di adattamento tra il capitale culturale, sociale e linguistico posseduto e le aspettative della scuola: tale capitale deve essere fornito a tutti gli alunni come un diritto cui la scuola deve farli accedere.

In questi “tipi di percorsi” (e non di competizioni o gare), come si vede, alcuni alunni partono molto avvantaggiati, altri un po’ meno, altri ancora partono con veri e propri *handicap*. È al momento della partenza, quando si verificano i vari tipo di “dislivello”, di disuguaglianze che la scuola può agire, tramite la mediazione coniugata alla diversificazione per l’adattamento alle caratteristiche di ogni alunno. E in modo particolare mediante strategie che attivano *processi di proiezione*, vale a dire di preparazione, di previsione, di messa in prospettiva rispetto al gruppo e alle attività in cui l’alunno va ad inserirsi: la scuola come istituzione (meso) e la classe (micro).

#### *4.2. Il percorso scolastico, una mobilità fattore di inclusione sociale e di incontro dell’alterità?*

In realtà, le discontinuità e le interruzioni proprie del sistema scolastico creano numerosi ostacoli aumentando spesso il dislivello tra gli alunni verificato in partenza:

- ostacoli alla mobilità (blocchi, ritardi, “uscite di pista” e “abbandoni”, ecc.);
- ostacoli all’inclusione (rifiuto, emarginazione, stigmatizzazione, “deviazioni”, ecc.);
- ostacoli alla scoperta dell’alterità e alla sua appropriazione (mancato apprendimento, isolamento dagli altri).

Da qui l’importanza della mediazione che è un intervento mirato a **prevenire, rimuovere o aggirare gli ostacoli** o fornire i **mezzi per superarli** (in particolare per gli alunni con minori opportunità); riguarda e coinvolge **diversi attori e organismi**: dall’istituzione all’alunno; **opera a diversi livelli**: dal singolo alunno (nano), alla classe o gruppo di alunni (micro), all’istituto (meso), alle autorità educative regionali e nazionali (macro), alle disposizioni di politica educativa internazionali (supra); **assume forme diverse** che si adattano alle specificità di ogni contesto e ha fondamentalmente **una dimensione linguistica** (oltre che relazionale e cognitiva).

Nei sistemi educativi, infatti, la mediazione assume diverse funzioni che si completano tra di loro e che, molto spesso, non si distinguono tra di loro: la **mediazione cognitiva** riguarda informazioni, conoscenze e competenze il cui grado di astrazione deve essere messo al livello dello sviluppo prossimale (Vygotsky, 1997) di ogni alunno, gruppo di alunni o classe; la **mediazione relazionale** si attua mediante le relazioni e la cooperazione tra gli attori, all’interno dei gruppi/comunità e con le istituzioni: è il tipo di mediazione che stabilisce il giusto clima di calda accoglienza che permette di lavorare in serenità e in armonia con gli altri; l’**attività linguistica di mediazione**, essenziale per l’attuazione degli altri due tipi di mediazione, è per l’appunto, l’attività di adattamento linguistico – e più largamente semiotico – alle diverse capacità cognitive degli alunni (zona di sviluppo prossimale).

I processi di mediazione si svolgono tra una pluralità di **attori sociali** (alunno/studente/insegnante/genitore, ecc.), di **gruppi/comunità** (famiglia, associazioni di genitori, associazioni di insegnanti, associazioni di studenti, comunità ...) e di **istituzioni** (gruppo di insegnanti, dirigente scolastico, altro personale, biblioteche, centri culturali, musei ...). Se ci si limita al solo binomio alunno / insegnante, si rischia di non sfruttare appieno tutte le opportunità che l’incrocio tra attori sociali, gruppi/comunità e istituzioni è in grado di fornire ad una collaborazione plurale, estesa ed arricchente.

Naturalmente il processo di mediazione si iscrive in una durata, in una continuità temporale e comporta impegno e costi. Rientra però pienamente, nella deontologia e nell’etica professionale di tutti coloro che operano nei sistemi educativi.

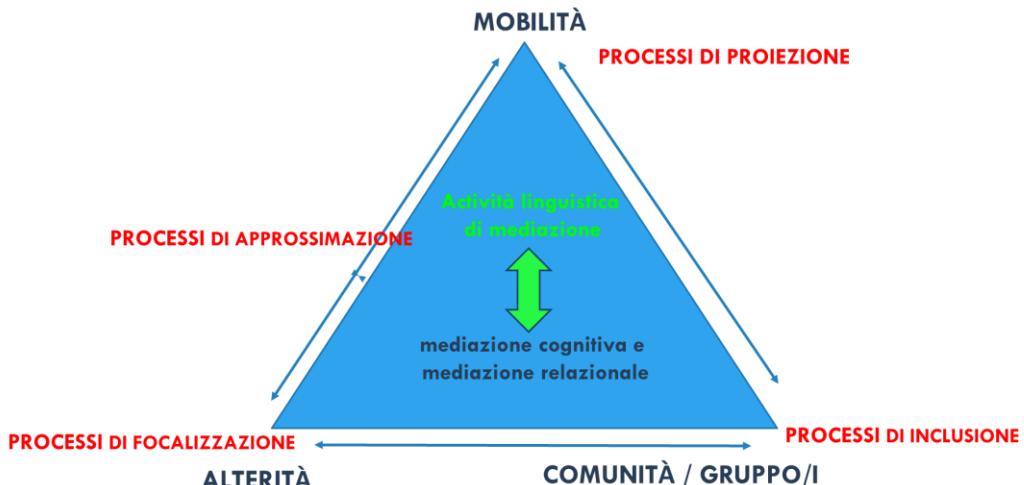
Parallelamente alla mediazione atta a mettere in movimento i processi di proiezione di tutti gli alunni, la mediazione legata all’entrata nei gruppi si attua attraverso **processi di inclusione**, vale a dire di accoglienza e di inserimento nell’istituzione, nella classe, nei gruppi di lavoro disciplinari. Tutte le strategie atte ad evitare stigmatizzazioni, discriminazioni, marginalizzazioni – parte non indifferente dell’educazione scolastica – vanno messe in opera prima che rapporti conflittuali possano insorgere e in vista di finalità del tipo “fare società” insieme. È in questa dimensione dell’insegnamento e apprendimento che vanno inserite anche le attività in relazione alla cultura della democrazia, non tanto come attività mnemoniche sui principi legati alla democrazia, ma come attività concrete, reali e quotidiane in cui tali principi vanno attuati praticamente e usualmente. Le analisi pacate delle situazioni conflittuali che si verificano nei gruppi portano a riflessioni utili sull’esistenza di punti di vista diversi, di argomentazioni opposte e la necessità di arrivare a compromessi che facilitino la convivenza, di stabilire regole consensuali di comportamento a cui tutti si attengono, d’imparare il rispetto degli altri e delle loro opinioni e della capacità di farsi rispettare e di far rispettare le proprie idee. È in questo modo che la scuola può rappresentare la palestra quotidiana della vita democratica. L’uguaglianza, l’equità praticate da tutti, soprattutto dagli insegnanti e da tutto il personale della scuola nel suo complesso, forniscono il modello di uguaglianza e di equità da applicare in società.

Per quanto riguarda l’**alterità**, vale a dire la percezione che gli apprendenti hanno rispetto ad ostacoli incontrati in diversi campi, la mediazione passa attraverso **processi di focalizzazione** nei momenti in cui ogni alunno, ogni gruppo o la classe insieme con gli insegnanti riflettono su quanto essi siano progrediti nella loro mobilità rispetto alle finalità che si erano inizialmente date, quanto l’inclusione sia effettiva per tutti nel gruppo classe e quanto l’alterità percepita nei diversi ambiti sia stata oggetto di appropriazione. È l’insegnante che in questi momenti può aiutare la riflessione di tutti orientando in modo diverso la focale di ognuno: l’individuo o il gruppo si fissa su di un particolare insignificante invece di interrogare i processi? O all’inverse la riflessione porta su considerazioni troppo generali senza risolvere i problemi concreti che creano tensioni? È l’insegnante (o anche i pari) che consiglia il gruppo di concentrarsi su aspetti concreti problematici per ovviare alle tensioni. Questo tipo di mediazione può attuarsi tanto in campo relazionale (conflitti, rivalità a livello personale, rapporti di potere), quanto cognitivo (conoscenze che costituiscono un ostacolo e che non si riescono ad integrare nel proprio sistema concettuale), quanto in ambito semplicemente linguistico (non ci si riesce a capire nel conflitto interpersonale, il linguaggio concettuale è troppo astratto rispetto alla zona prossimale di sviluppo di alcuni allievi nella costruzione delle conoscenze).

Poiché tanto i rapporti personali quanto la costruzione delle conoscenze passano attraverso **attività linguistiche di mediazione**, il tipo di mediazione che si attuerà in questi casi si baserà su *processi di approssimazione*, che potrebbero essere molto simili a quelli individuati dal QCER 2001 nell’attività di (ri)formulazione che può comprendere numerose strategie linguistiche; ricorso a altri linguaggi semiotici (uno schema, un disegno, un grafico...); uso di termini meno astratti, più concreti; utilizzo di verbi di azione più che di nominalizzazioni; esemplificazioni per contestualizzare; impiego di perifrasi o allegorie; semplificazioni dei contenuti ecc. Una volta che si è arrivati alla formulazione che permette a tutti la comprensione occorre individuare l’espressione meno elementare e che più si adatta al livello cognitivo raggiunto dal gruppo. Tornerò su questo aspetto.

Per usare per l'appunto un altro mezzo semiotico per illustrare quanto sinora detto, si propone il seguente schema riassuntivo:

Figura 3. *Il modello concettuale della mediazione sotto forma grafica*



Coste, D. & Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, alterité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/lang><sup>16</sup>

Coste, D. (2022). « Savoir prendre ses distances ». In Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.). *Distance(s) et didactique des langues. Le cas de l'enseignement bilingue*. E.M.E.

Il riquadro 2 riporta invece i nostri tentativi di verifica dell'attuabilità del modello in vari ambiti e contesti dove ci pareva che la funzione di mediazione dovesse esercitarsi.

Riquadro 2. *Ambiti di riflessione affrontati a proposito della mediazione*

- Il successo scolastico di tutti gli alunni (Coste, Cavalli 2015).
- L'inclusione educativa e sociale degli adolescenti con un retroterra migratorio (Coste, Cavalli 2018).
- L'inclusione sociale di persone incarcerate (colloquio Università Per Stranieri di Siena).
- La mobilità accademica per motivi di studio (Cavalli, Egli Cuenat, 2019).
- L'educazione bilingue (Cavalli, Coste, 2019).
- La funzione di mediazione di un'istituzione internazionale: il Centro Europeo per le Lingue Viventi (CELV) del Consiglio d'Europa (Cavalli, 2019).
- Un progetto transfrontaliero di formazione alla mediazione (Alvir, Langanné, Thamin, Veillette, Boudebba-Baala *et al.*, 2024).
- Revisione del modo in cui vengono presentate le azioni e i progetti di un'associazione di pensionati volontari (AGIRabcd) che “sostiene le persone in difficoltà” (Coste).

Le varie esperienze riflessive ci hanno permesso di verificare che il modello concettuale “tiene”, è utile nel suo insieme e il suo utilizzo risulta pertinente in varie situazioni e in diversi contesti.

La riflessione complessiva sul modello ci porta forse ad considerare meno adatta – come rappresentazione grafica – il modello geometrico del triangolo (Figura 3) perché dà un aspetto eccessivamente cartesiano a situazioni relazionali e cognitive molto complesse dove trovano posto processi sensibili o perché può indurre a rappresentazioni cicliche dei processi con un prima ed un poi quando invece i processi sono a volte paralleli, a volte intrecciati. Ci pare che forse l’immagine che renderebbe meglio il nostro tipo di modello concettuale è un mobile alla Calder dove le varie forme rinviano l’una all’altra a seconda del gioco leggero dell’aria, dove tutto sta insieme in armonia e in movimento.

#### 4.3. Un esempio concreto di mediazione linguistica e cognitiva che risponde alle ambizioni del titolo di questo testo

Si tratta di un esempio particolarmente calzante che mostra le variazioni che si possono percorrere per rispondere a bisogni diversi degli allievi, in questo caso un allievo allofono in una disciplina ostica per molti studenti anche non allofoni: la matematica. Il testo da cui è tratto (Mendonça-Diaz, Millon-Fauré 2023) è particolarmente interessante perché, accanto ad esempi di mediazione, propone anche una riflessione sui diversi aspetti relativi all’epistemologia di questa materia che può arricchire le riflessioni di tutti gli alunni.

Di fronte a un problema di matematica di questo tipo (in lingua francese):

Soit  $ABC$  un triangle rectangle en  $B$  et  $(d)$  la droite perpendiculaire à  $(AB)$  qui passe par  $I$ , milieu de  $[AB]$ . Construire la figure et démontrer que  $(d)$  passe par le milieu de  $[AC]$  après avoir justifié le fait que  $(d)$  et  $(BC)$  sont parallèles.

il *primo tipo di mediazione* è molto semplice: è infatti *di genere tipografico*. Si opta per un carattere più nitido e semplificato che rende la lettura meno complessa:

Soit  $ABC$  un triangle rectangle en  $B$  et  $(d)$  la droite perpendiculaire à  $(AB)$  qui passe par  $I$ , milieu de  $[AB]$ . Construire la figure et démontrer que  $(d)$  passe par le milieu de  $[AC]$  après avoir justifié le fait que  $(d)$  et  $(BC)$  sont parallèles.

*Il secondo tipo di mediazione intralinguistica* è l’uso di lessico supplementare che consenta una migliore comprensione della formulazione iniziale:

ABC est un triangle rectangle en B et (d) est la droite perpendiculaire à la droite (AB) qui passe par I, milieu du segment [AB]. Construire la figure et démontrer que la droite (d) passe par le milieu du segment [AC] après avoir justifié le fait que les droites (d) et (BC) sont parallèles;

Si può notare che, ad esempio [AB] è definito per due volte *segment* e [AC] una volta; (d) è specificata per ben 3 volte come *droite* e (BC) una volta. Queste aggiunte lessicali dovrebbero facilitare il riconoscimento degli elementi del problema da prendere in considerazione sia per eseguire il disegno che per giustificare il parallelismo di due elementi. Naturalmente tutti gli elementi da riutilizzare devono essere stati oggetto di apprendimento sistematico in precedenza.

*Il terzo di tipo di mediazione concerne il riordino della sintassi con l'uso quasi esclusivo della paratassi,* salvo che nella frase conclusiva. Il testo del problema dovrebbe apparire molto più chiaramente in questa terza versione. La mediazione di tipo linguistico consiste in *una semplificazione sintattica*.

ABC est un triangle rectangle en B. I est le milieu du segment [AB]. (d) est la droite perpendiculaire à (AB) en I. Construire la figure. Démontrer que (d) passe par le milieu de [AC] (avant cela, démontrer que (d) et (BC) sont parallèles).

*Il quarto tipo di mediazione riguarda l'ordine (i numeri iniziali) e l'esplicitazione con verbi di azione delle operazioni da eseguire:* è più che evidente che questa riformulazione linguistica dovrebbe essere la più facile da mettere in opera per riuscire. La semplificazione visiva con i numeri guida invece nell'ordine in cui eseguire le diverse operazioni.

- 1. Construire un triangle ABC rectangle en B.**
- 2. Placer le point I au milieu du segment [AB].**
- 3. Tracer la droite perpendiculaire à (AB) en I.**
- 4. Nommer cette droite (d).**
- 5. Démontrer que (d) et (BC) sont parallèles.**
- 6. Démontrer que (d) passe par le milieu de [AC].**

L'insegnante ha dunque diverse possibilità per mettere alla portata cognitiva e linguistica dell'allievo un testo disciplinare e dovrebbe “giocare” con queste possibilità per condurlo progressivamente a comprendere il testo dalla formulazione più semplice a quella più complessa e ricorrente nei testi disciplinari. Se questo tipo di adattamento discorsivo-testuale e disciplinare è particolarmente adatto per gli alunni allofoni, potrebbe essere molto utile anche per alunni che, pur non essendo allofoni, hanno problemi con il linguaggio astratto.

Forse si potrebbe proporre a tutti gli alunni, prima di risolvere i problemi, di imparare a semplificarli, a rendere esplicite tutte le informazioni disciplinari implicite, a formulare con verbi di azione le operazioni da eseguire e a metterle nel loro ordine di esecuzione.

## 5. ALCUNE TEORIE E METODOLOGIE ADATTE AL LAVORO SUI DISCORSI DISCIPLINARI

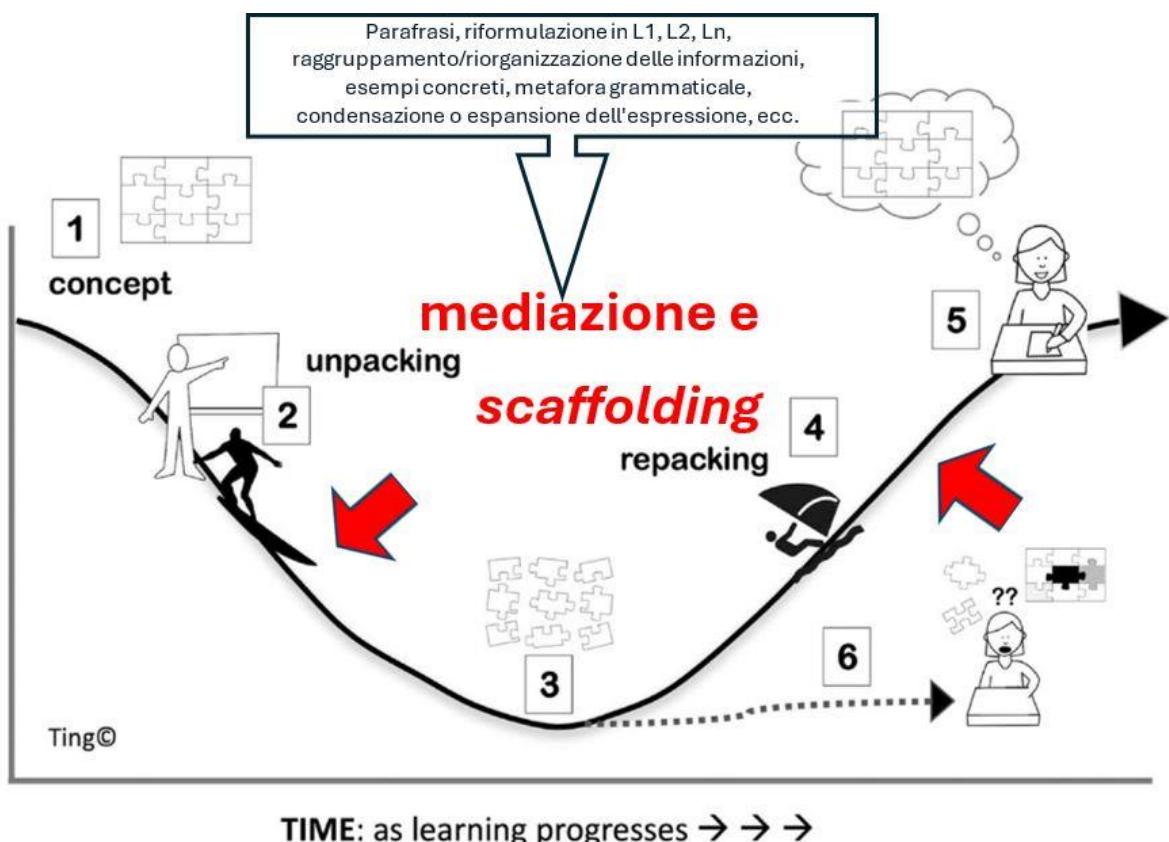
Pare opportuno qui fornire alcune indicazioni su teorie, metodologie e autori che possono fornire utili riflessioni per costruire percorsi didattici complessivi che portino ad

un lavoro sistematico sui tipi discorsivo-testuali e che consentano un lavoro progressivo e integrato su tutte le attività linguistiche e nelle quali, tra insegnanti e alunni, si possano sviluppare strategie efficaci di mediazione che sostengano e facciano avanzare l'apprendimento.

### 5.1. Le onde semantiche

La prima delle teorie si concentra su come, in ambiti specialistici, tra cui le discipline scolastiche o accademiche, si formano “codici” linguistici con caratteristiche proprie che diventano i loro linguaggi tipici e legittimi. Si tratta della *Legitimation Code Theory* di Karl Maton (2013a; Maton *et al.*, 2015). In linea con le riflessioni teoriche di Bernstein sulle discipline scolastiche (1975), con le teorie sociologiche di Bourdieu sull’educazione e la riproduzione (1970) e in collaborazione con gli autori della *Systemic Functional Linguistics* di Halliday (Halliday, Matthiessen; 2013) e della scuola di Sydney (Martin, Rose 2005, 2007, 2012), Karl Maton propone la metodologia delle onde semantiche. Ci serviamo qui, per la sua illustrazione, dello schema prodotto da Ting (2024).

Figura 4. Le onde semantiche. Tratto da Ting, Y.-L. T (2024: 172)<sup>8</sup>



Riprendendo un paragrafo di Maton (2013b: 15), riformulandolo per adattarlo allo schema della Figura 3, otteniamo la seguente spiegazione:

<sup>8</sup> L'inserimento delle parti in italiano e delle due grandi frecce rosse è mio.

### I concetti complessi

- (1) vengono sviscerati da insegnanti “coscienziosi” che, “cavalcando l’onda semantica”,
- (2) presentano i concetti disciplinari come unità di informazione più comprensibili.
- (3) Tuttavia, è poi necessario riconfezionare le informazioni
- (4) e aiutare gli studenti a organizzare le informazioni per una comprensione accurata e corretta (5).

Se non aiutiamo gli studenti a “cavalcare l’onda semantica” (4), finiscono per avere nozioni disorganizzate (6) (Adattato da Maton, 2013: 15)<sup>9</sup>.

Lo schema teorico di base, sul quale Ting ha elaborato il proprio, ci permette di mettere in luce i criteri che sono seguiti “per cavalcare l’onda”, vale a dire:

- il tipo di *densità dei contenuti* (alta o bassa) disciplinari;
- il tipo di *dipendenza dal contesto*;
- il tipo di *linguaggio*.

Verso l’alto dell’onda si trovano contenuti disciplinari con alta densità e complessità concettuale, con poca o nessuna dipendenza da un contesto concreto (astratti) e espressi in un linguaggio specialistico (tecnico, scientifico). Sono i contenuti nella forma legittima in cui sono insegnati ed appresi a scuola.

Verso la parte inferiore dell’onda, i contenuti sono molto meno complessi concettualmente, fanno riferimento a contesti concreti tramite esempi e sono espressi in un linguaggio di uso comune.

La linea orizzontale indica il tempo utilizzato per la seduta di apprendimento.

In altre esemplificazioni schematiche vengono rappresentate, all’interno della grande onda, delle onde successive più piccole che stanno ad indicare che il processo di “scendere” dall’astratto al concreto e di “risalire” può svolgersi in microsequenze e in modo alternato.

Nello spazio vuoto dell’onda («*dans le creux de la vague*») sta tutto il lavoro di mediazione dell’insegnante. Nella fase di discesa o di “spacchettamento” (*unpacking*), le conoscenze sono riformulate dall’insegnante o fatte riformulare dagli alunni in modo sempre meno astratto e complesso (mediazione cognitiva), in modo sempre più concreto ed esemplificato (mediazione cognitiva) e in un linguaggio sempre meno specifico o specialistico (attività di mediazione linguistico-discorsiva), il tutto facendo uso dello *scaffolding*, del solido sostegno dell’insegnante (mediazione relazionale). In pratica nella fase di discesa “si sbriciola” il *puzzle* della conoscenza che si deve apprendere, la si sminuzza in tutte le sue dimensioni (complessità, rapporto al contesto, linguaggio) e ci si ritrova con le tessere sparse del *puzzle*. È finita la fase di comprensione.

Segue allora la parte finale dell’apprendimento, cioè quella della produzione, della rimessa in forma (*repacking*), del ricomporre insieme le tessere del puzzle in tutta la complessità concettuale del contenuto disciplinare, progressivamente staccandosi dal sostegno degli esempi concreti e esprimendosi nel linguaggio disciplinare adeguato e corretto (il codice legittimo).

Per adottare questa teoria molto sofisticata, ma, tutto sommato, non molto complessa, occorre seguire un approccio discorsivo e testuale in cui riflessioni grammaticali, sintattiche, lessicali, prammatiche ecc. si inseriscono in un quadro di senso e di significatività (testuale e discorsiva) per l’allievo e contribuiscono al suo progressivo avanzamento nell’apprendimento.

<sup>9</sup> Mia traduzione.

In questa metodologia l'allievo è l'attore centrale, colui che deve costruire il suo apprendimento, decostruendo la comprensione del testo disciplinare e ricostruendolo nella sua totalità. Ma l'insegnante è il regista che pensa creativamente alle scene di apprendimento in cui deve far muovere gli attori. E le sue capacità di messa in scena devono appunto basarsi sull'insieme delle capacità di mediazione che abbiamo cercato di illustrare e di articolare tra di loro nel testo del 2015 e nella nostra successiva riflessione sulla dimensione discorsiva del linguaggio. In questo di grande aiuto può essere la sopraccitata *Systemic Functional Linguistics* di Halliday (2013).

## 5.2. Costruire sull'esistente

L'Europa ha una lunga tradizione a proposito di metodologie da attuare nell'ambito discorsivo-testuale da applicare nell'educazione alle discipline scolastiche. È un patrimonio che occorre rivisitare e valorizzare.

In Italia la ricca tradizione dell'educazione linguistica democratica va rispolverata, rinnovata, fatta progredire. Possiamo citare le pubblicazioni del Giscl<sup>10</sup> e, tra i tanti autori, oltre naturalmente a Tullio De Mauro<sup>11</sup>, Lavinio (2022), Lo Duca (2013), Bertoccchi (2015), Ambel (2003) e, per quest'ultimo, le sue numerose altre pubblicazioni sulle abilità di studio, i lavori di Edoardo Lugarini e le sue attività di traduzione per il Consiglio d'Europa su queste tematiche. In Francia i lavori di Sophie Moirand *et al.* (2013) e di Jean-Claude Beacco (1992)<sup>12</sup> sulla discorsività e le riflessioni sociodiscorsive e le applicazioni didattiche di Jean-Paul Bronckart e della sua équipe a Ginevra, come pure i lavori di Bernard Py e di Laurent Gajo sulle analisi discorsive condotte con le loro *équipes* su lezioni disciplinari sempre in Svizzera. Il rapporto tra le lingue e le discipline dispone di teorie e analisi in Europa davvero rimarchevoli. E senz'altro altre teorie esistono che non si conoscono perché non tradotte.

In Italia, quantomeno, è il passaggio a metodologie sistemiche che non riesce ancora a giungere al livello della pratica per mancanza di formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingua (L1, L2, LS) e delle discipline non linguistiche.

E tutto questo per mancanza di ... mediazione scientifica.

Per tentare di ovviare in parte a questo problema, propongo, a titolo di esempio, una metodologia, citata da diverse scuole di pensiero in Australia (dove è nata) e negli Stati Uniti in campo didattico e che potrebbe risultare utile nel dare sistematicità a metodologie e pratiche discorsivo-testuali: si tratta del ciclo di insegnamento / apprendimento dei generi discorsivi e testuali. Lo schema è spesso utilizzato da diversi autori (della scuola di Sydney con cui l'autrice – Christine Rothery – ha collaborato). Consiste in un approccio integrato che parte dalla *decostruzione* di un testo realizzata collettivamente con tutta la classe guidata dall'insegnante.

I testi scelti per l'analisi, che devono possedere qualità discorsive e testuali esemplari e complessità disciplinari progressivamente più elevate, sono analizzati in tutti i loro aspetti di contenuto e linguistici. In una seconda fase, sempre guidati dall'insegnante e collettivamente, il testo iniziale viene ricostruito nella versione originale tramite riformulazioni continue. A questa fase può seguirne una ulteriore a piccoli gruppi per ricostruire in modo più autonomo il testo. Un'ultima fase, su testi di tipo similare per

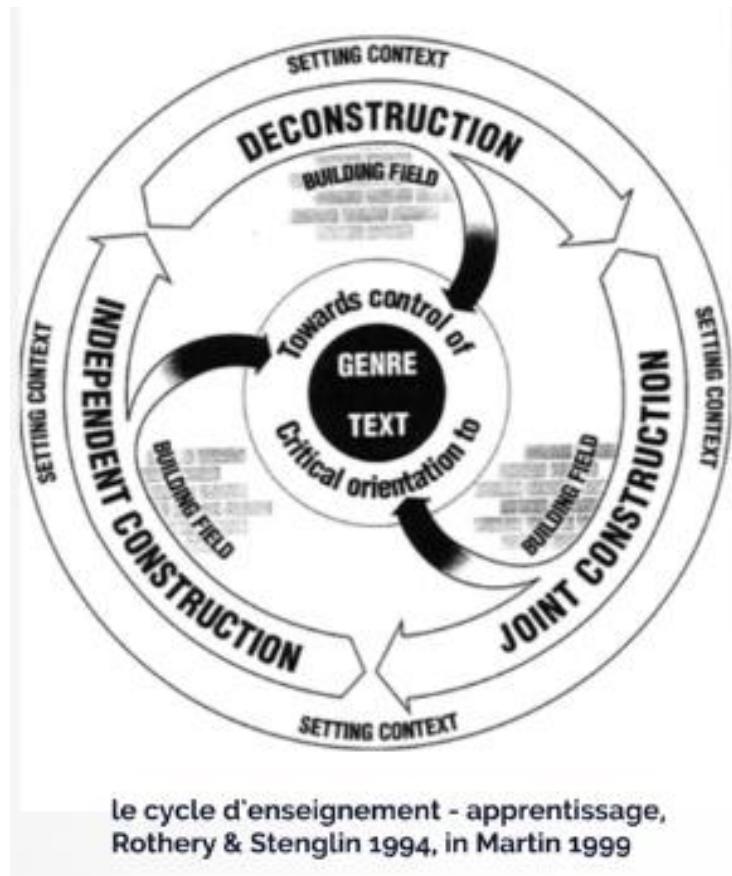
<sup>10</sup> Cfr. <https://giscl.it/documenti/pubblicazioni/>.

<sup>11</sup> Un'ampia raccolta dei suoi scritti si ha nel volume Tullio De Mauro, *L'educazione linguistica democratica*, a cura di Silvana Loiero e Maria Antonietta Marchese, Laterza, Bari, 2018.

<sup>12</sup> Ricordiamo per questo autore il suo prezioso ruolo di mediatore tra tradizione italiana e Consiglio d'Europa.

difficoltà e costruzione, dopo il lavoro di analisi con l'insegnante, il testo deve essere ricostruito autonomamente da ogni allievo. La finalità di questa attività è far arrivare lo studente al controllo del genere del testo, praticando anche lo spirito critico tanto sul contenuto che su lingua e linguaggi (Lin, 2016).

Figura 5. *Il ciclo d'insegnamento – apprendimento*



Infine, se si vuole trovare materiale esemplificativo di attività didattiche sulla mediazione testuale che si possono adattare alle discipline, è opportuno visitare il sito del Centro Europeo delle Lingue Viventi del Consiglio d'Europa e cercare la pagina del progetto *Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues*<sup>13</sup> da cui è possibile scaricare la guida didattica, molto chiara, e le attività proposte secondo i descrittori del QCER-VC (2020)<sup>14</sup> (Stathopoulou *et al.*, 2023).

## 6. QUANDO GLI SVANTAGGI INIZIALI RICHIEDONO RISPOSTE PEDAGOGICHE DIVERSE E ADEQUATE

Vorrei concludere questo contributo con alcune riflessioni sugli studenti più fragili che le nostre scuole accolgono. Abbiamo già sottolineato il fatto che, nel nostro testo (Coste, Cavalli, 2015), una particolare attenzione viene data agli alunni che partono svantaggiati

<sup>13</sup> <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/METLA-teaching-guide-FR.pdf>.

<sup>14</sup> <https://www.ecml.at/fr/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Mediation-in-teaching-and-assessment/materials>.

per ragioni diverse. Un articolo di Cummins (2017) è di particolare interesse e per varie ragioni. In primo luogo, perché Cummins si interroga sulle origini dello svantaggio e, su questa base, arriva ad individuare tre tipi di studenti: degli allofoni abbiamo già parlato e anche degli allievi la cui famiglia presenta fragilità socio-economiche più o meno gravi che Cummins elenca nella prima riga della Tabella 1). Non ho fatto menzione invece agli apprendenti particolarmente stigmatizzati e discriminati. Cummins sottolinea che, non di rado, i tre tipi di svantaggi elencati nella prima riga della Tabella possono essere presenti nello stesso studente, il che non può che aggravare la sua situazione. La seconda ragione dell'interesse di questo testo è che Cummins ha ripercorso diverse ricerche realizzate a proposito di questi tre tipi di studente per individuare misure, azioni e progetti che sono in grado di dar loro un sostegno per uscire dalla situazione di difficoltà. Per questi alunni sono infatti necessarie azioni specifiche, supplementari, a seconda dei loro particolari svantaggi.

Tabella 1. *Risposte pedagogiche per gli alunni fortemente disagiati (Cummins, 2017)*

Background dell'alunno	Allofoni	Statuto socio-economico fragile	Statuto marginalizzato
<b>Fonti degli svantaggi potenziali</b>	Incapacità di comprendere le istruzioni a causa delle differenze linguistiche tra scuola e casa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistenza sanitaria e/o alimentazione inadeguata.</li> <li>- Segregazione abitativa.</li> <li>- Mancanza di risorse culturali e materiali a casa a causa della povertà.</li> <li>- Inadeguato accesso a materiali stampati a casa e a scuola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminazione sociale.</li> <li>- Basse aspettative degli insegnanti.</li> <li>- Minaccia di stereotipi/pregiudizi.</li> <li>- Svalutazione dell'identità.</li> </ul>
<b>Risposta educativa basata sull'evidenza della ricerca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sostenere la comprensione e la produzione linguistica in tutto il curriculum (<i>Language across the curriculum</i>).</li> <li>✓ Fare ricorso al e appoggiarsi sul repertorio plurilingue degli alunni.</li> <li>✓ Rafforzare il linguaggio accademico in tutto il curricolo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Massimizzare l'accesso alla stampa e l'impegno nell'alfabetizzazione.</li> <li>✓ Rafforzare il linguaggio accademico in tutto il curricolo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Collegare l'insegnamento alla vita degli studenti.</li> <li>✓ Legittimare l'identità dello studente in relazione all'impegno nell'alfabetizzazione.</li> <li>✓ <i>Rafforzare il linguaggio accademico in tutto il curricolo</i><sup>15</sup>.</li> </ul>

<sup>15</sup> Il testo in corsivo è una mia aggiunta.

Agli insegnanti l'analisi di Cummins offre chiavi pedagogiche concrete che mettono in luce azioni che riguardano:

- l'alfabetizzazione, soprattutto nel caso di alunni stranieri che devono acquisire l'italiano come lingua straniera e come lingua di scolarizzazione e di studio, dando importanza e attingendo al repertorio linguistico dell'alunno<sup>16</sup>;
- l'apprendimento della lettura e della scrittura con la dimensione dell'acquisizione di un *habitus* anche a casa in collaborazione con la famiglia;
- il lavoro esplicito sulla lingua in ogni disciplina attraverso il curricolo. Le lingue delle discipline necessitano di un apprendimento specifico; questo principio vale per tutti gli alunni, non solo per coloro la cui lingua madre non è l'italiano, poiché, non di rado, in misura certo variabile, le lingue delle discipline sono delle "lingue straniere" per molti nella classe e l'insuccesso è dovuto all'incomprensione delle lingue disciplinari;
- per gli alunni che subiscono una stigmatizzazione sociale, le misure preliminari e specifiche riguardano il senso che la scuola può e deve assumere nella loro vita quotidiana e l'investimento identitario di ogni alunno in ciò che impara. Cummins sembra dirci "il sentirsi a scuola come a casa propria".
- e, aggiungiamo, l'agire con la famiglia (e anche con le strutture del quartiere come biblioteche o centri/associazioni culturali da considerare come opportunità e risorse per l'azione pedagogica), per costruire un rapporto collaborativo.

## 7. CONCLUSIONE

Non posso ora che richiamare, a conclusione di questo testo, l'importanza di tutti gli aspetti della mediazione che abbiamo cercato di mettere in luce e a disposizione degli insegnanti. Ogni docente è il mediatore per eccellenza tra le conoscenze disciplinari che la scuola ha il compito di far acquisire e gli alunni che hanno il diritto di acquisirle: non solo il dovere. Questo rovesciamento del discorso, questo mettere avanti prima i diritti che, in quanto istituzione, in quanto professionista della scuola, siamo tenuti a far acquisire a tutti è un cambiamento totale di prospettiva se non di paradigma. Se pensiamo la scuola come il luogo dove "tutti" si sentono a casa, a cui sentono di appartenere senza l'esclusione di nessuno, le capacità di mediazione dei suoi professionisti possono creare le più stupende "messe in scena" del sapere dove l'imparare – più diritto che dovere; più piacere che costrizione; più riuscita che fallimento; meno fonte di bei voti che di soddisfazione intellettuale personale e collettiva; meno competizione che imparare insieme; meno valutazione sommativa che insegnamento-apprendimento – è una gioia condivisa di tutti i suoi giovani attori.

È una utopia in senso positivo cui si è tenuti a credere. È una utopia – così presente nei programmi che si ispiravano all'educazione linguistica democratica – che resta ancora la buona via da continuare a percorrere. La via è tracciata, occorre solo (continuare a) scavare il solco.

<sup>16</sup> Per ritornare alla metodologia delle "onde semantiche", nel caso di questi alunni, la riformulazione o la parafrasi di parti di testo può essere estremamente efficace se fatta inizialmente anche nella lingua d'origine, magari tradotta da altri alunni (oppure nella lingua straniera studiata da tutti). Si tratterebbe in questo caso di mediazione interlinguistica finalizzata ad una comprensione approfondita e ad una espressione precisa e rigorosa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (2003), *Il libro dello studiare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Beacco J.-C., Moirand S. (1995), “Autour des discours de transmission des connaissances”, in Maingueneau D. (dir.), *Les analyses du discours en France, Langages*, 29, 117, pp. 32-53.
- Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Trad it. a cura di Lugarini E., *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Beacco J.-C., Coste D., De Ven P.-H. Van, Vollmer H. (2010), *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/09000016805a0c1c>. Trad. it., “Lingua e discipline scolastiche dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, 2011, pp. 323-352: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.
- Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2015), *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg : <https://rm.coe.int/guide-pour-l-elaboration-des-curriculums-et-pour-la-formation-des-ense/16806ae61c>. Trad. it. A cura di Lugarini E., *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1, 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.
- Bernstein B. (1977), *Class, Codes and Control*, Vol. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bertocchi D. (2015 [1983]), “La lettura per l'apprendimento: obiettivi e strategie nella scuola media”, in Bertocchi D., *I fili di un discorso. Scritti di educazione linguistica*, a cura di Colombo A., Lugarini E., Pozzi S., Giscel, Quaderni di base 4, Aracne, Roma, pp. 105-122 (già in LEND, *Educazione alla lettura*, vol. 1, Zanichelli, Bologna, 1983, pp. 233-247).
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de minuit, Paris.
- Castellotti V., Debono M., Huver E. (2020), “Mobilité ou altérité ? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues?”, in *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 68, hal-03170108v1.
- Cavalli M., Coste D. (2019), “Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue”, in *Cahiers de l'ASDIFLE*, 30, pp. 67-93.
- Cavalli M., Egli Cuenat M. (2019) “Mobilité à des fins d'apprentissage: un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité”, in Auger N. (dir.), *Notions en questions – Mobilités*: <https://journals.openedition.org/rdlc/690>.
- Coste D., Cavalli M. (2018), “Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précaution?”, in Jeoffrion C., Narcy-Combes M.-F. (dir.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, alterité. Les fonctions de médiation de l'école*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di Scaramella S., *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*, in *Italiano LinguaDue*, 11,1, 2019: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11877/11127>.
- Coste D., Cavalli M. (2014), *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR. Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation*. Document pour consultation. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Strasbourg: <https://delanguesetdautre.com/2025/02/21/revisiter-et-enrichir-le-dispositif-conceptuel-du-cecr-alterite-mobilite-communaute-a-lepreuve-de-la-mediation-2014-daniel-coste-et-marisa-cavalli/>.
- Cummins J. (2017), "Urban multilingualism and educational achievement: identifying and implementing evidence-based strategies for school improvement", in Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K., Sierens S., Maryns K., *The Multilingual Edge of Education*, Palgrave Macmillan, London, pp. 89-114.
- Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2013<sup>4</sup>), *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, Routledge, New York-London.
- Huver E. (2018), "Penser la médiation dans une perspective diversitaire", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2: <https://journals.openedition.org/rdlc/2964>.
- Lahire B. (2019[2001]), *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l'«échec scolaire»*, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- Lahire B. (dir.) (2022), *Enfances de classe: De l'inégalité parmi les enfants*, éditions du Seuil, Paris.
- Lavinio C. (2022), *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica traversale*. Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.
- Lin A. M. Y. (2016), *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice*, Springer, Berlin.
- Martin J. R., Rose D. (2005), *Genre relations – Mapping culture*, Equinox Pub, Sheffield: [https://openlibrary.org/books/OL3394808M/Genre\\_relations](https://openlibrary.org/books/OL3394808M/Genre_relations).
- Martin J. R., Rose D. (2007), *Working With Discourse – Meaning Beyond the Clause (Open Linguistics)*, Continuum International Publishing Group, London-New York: [https://openlibrary.org/books/OL8169424M/Working\\_With\\_Discourse](https://openlibrary.org/books/OL8169424M/Working_With_Discourse).
- Martin J. R., Rose D. (2012), *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the sydney school*. Equinox Publishing, Sheffield.
- Maton K. (2013a), *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*, Routledge, London-New York.
- Maton K. (2013b), "Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building", in *Linguistics and Education*, 24, pp. 8-22: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>.
- Maton K., Hood S., Shay S. (2015), *Knowledge-building: educational studies in legitimization code theory*, Routledge, London-New York.
- Mendonça-Dias C., Millon-Fauré K. (2023), *Mathématiques en français langue seconde ou en langue étrangère*, Hachette FLE, Paris.
- Moirand S., Beacco J.-C., Collinot A. (2013), *Parcours linguistiques des discours spécialisés*, colloque en Sorbonne.
- Piccardo E. (2022), "The mediated nature of plurilingualism", in Piccardo E., Germain-Rutherford A., Lawrence G. (eds.), *Routledge handbook of plurilingual language education*, Routledge, London-New York, p. 65-81.
- Ploog K., Calinon A.-S., Thamin N. (dir.) (2020), *Mobilité. Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris.
- QCER (2001) = *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg. (Trad. it. a cura di Bertocchi D.,

- Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze).
- QCER-VC (2020) = *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Council of Europe, 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>.
- Rothery, C. (1980), *Writing Strategies in the Primary School*, Australian Council for Educational Research (ACER), Camberwell (Victoria).
- Stathopoulou M. (2015), *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*, Multilingual Matters, Bristol: <https://doi.org/10.21832/9781783094127>.
- Stathopoulou M., Vassallo Gauci PH., Liontou M., Melo-Pfeifer S., (2023), *Médiation dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues*, Conseil de l'Europe (Centre européen pour les langues vivantes), Graz: [www.ecml.at/mediation](http://www.ecml.at/mediation).
- Ting Y.-L.T. (2024), “Designing materials for building subject-specific literacies: Secondary-level chemistry”, in Huttner J., Dalton-Puffer C., *Building Disciplinary Literacies in Content and Language Integrated Learning*, Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education, 1, London-NewYork, pp. 163-194.
- Vygotskij L. S. (1997), *Pensée & language*, Paris, la Dispute (éd. or. 1934, Moskva-Leningrad).

