

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Edoardo Lugarini¹

1. ORIENTAMENTI GENERALI

Dalla *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (d'ora in poi *Guida*) è possibile trarre una serie di indicazioni e di orientamenti per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, fattore cruciale («La realizzazione e il successo di qualsiasi curriculum dipende dagli insegnanti», *Guida*, p. 62) per l'implementazione dell'educazione plurilingue e interculturale dai curricula all'insegnamento a scuola e in classe. Ed è per questo che è importante interrogarsi sui cambiamenti che un curriculum orientato all'educazione plurilingue e interculturale apporta al loro ruolo nel processo di insegnamento. Alcune di queste indicazioni sono già presenti nella letteratura e nel dibattito educativo, ma sono ben lontane – tranne che in alcune realtà di eccellenza – dall'essere patrimonio comune e condiviso degli insegnanti della nostra scuola e realizzate nel nostro sistema di istruzione, e per ragioni diverse, tra le quali possiamo certamente indicare la mancanza di una formazione professionale (iniziale e in servizio) sistematica e strutturata degli insegnanti (tutti, non solo quelli di italiano² e di lingua straniera) a lavorare in una scuola “multilingue” e “multiculturale”.

La *Guida* riprende la nozione di plurilinguismo così come essa viene espressa nella “*Guide for the development of language education policies in Europe*”³ e nel “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue” del Consiglio d'Europa:

¹ Università degli Studi di Milano.

² «Per quanto attiene invece all'insegnante di italiano lingua non materna, c'è da dire che si tratta di una figura professionale non univoca bensì variegata e complessa e che esiste di fatto quasi esclusivamente al di fuori delle istituzioni pubbliche, perlomeno come professionista strutturato. Come è noto, non esiste, ad esempio, una classe di concorso che abiliti all'insegnamento dell'italiano lingua non materna nel mondo della scuola. Nelle strutture pubbliche si può insegnare italiano lingua non materna come docente strutturato nelle due università per stranieri di Perugia e di Siena. [...] Nella scuola dell'obbligo, la responsabilità di qualificare linguisticamente gli alunni stranieri (oltre a quelli italiani) e di socializzarli alla comunità esterna alla classe spetta tradizionalmente all'insegnante di area linguistica» (Ciliberti, 2008, p. 93-94) che sono sovente privi di una formazione specifica e che possono eventualmente accedere – su base volontaria – a corsi di formazione per conseguire la certificazione di “insegnante di italiano lingua straniera (ad esempio la certificazione DITALS, certificazione di competenza in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università per Stranieri di Siena).

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage

- il plurilinguismo è considerato un “*valore*” etico e politico⁴ che gli insegnanti, in quanto individui e attori sociali, devono responsabilmente assumere e fare proprio e trasferire nell’esercizio della loro professione⁵. L’educazione plurilingue e interculturale è educazione all’accettazione positiva della diversità linguistica e culturale e dell’alterità, fattori costitutivi della formazione alla cittadinanza democratica in Europa.

- Il plurilinguismo è una “*compétence*” «unique, même si elle est complexe [...], la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétence divers et pour des finalités différentes»⁶. È una competenza dinamica, centrata sul “parlante” in quanto individuo plurilingue le cui competenze linguistiche evolvono continuamente, per tutto “l’arco della vita”.

L’approccio plurilingue mette l’accento sull’integrazione: cioè, man mano che l’esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli (è indifferente che ciò avvenga per apprendimento scolastico o per esperienza diretta) queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono⁷.

Non si tratta, dunque, di incoraggiare gli allievi a studiare più di una lingua straniera o semplicemente di diversificare l’offerta linguistica in una scuola o in un sistema scolastico (multilinguismo), né di

acquisire la “padronanza” di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il “parlante nativo ideale”. La

⁴ Si veda, per la dimensione “politica” del plurilinguismo, il preambolo alla Raccomandazione R (98) 6 del Comitato dei ministri del Consiglio d’Europa che riafferma gli obiettivi politici delle azioni dei Paesi membri nell’ambito delle lingue moderne: «Attrezzare tutti i cittadini europei perché possano affrontare le sfide derivanti dalla più frequente mobilità internazionale e dalla più stretta cooperazione che si verificano non solo nel campo dell’educazione, della cultura e della scienza, ma anche nel commercio e nell’industria. - Promuovere la comprensione e la tolleranza reciproca, il rispetto per l’identità e per la diversità delle culture attraverso una più efficace comunicazione internazionale. - Conservare e accrescere la ricchezza e la varietà della vita culturale in Europa attraverso una maggiore conoscenza reciproca delle lingue nazionali e regionali, comprese quelle meno insegnate. - Soddisfare i bisogni di un’Europa multilingue e multiculturale incrementando in misura apprezzabile la capacità dei cittadini europei a comunicare tra loro superando le barriere linguistiche e culturali; l’impegno consistente e permanente che è richiesto a questo fine deve essere incoraggiato, sostenuto organizzativamente e finanziato a tutti i livelli di istruzione dagli organismi competenti. - Evitare i pericoli che possono derivare dall’emarginazione delle persone che non possiedono le capacità necessarie per comunicare in un’Europa interattiva.

⁵ «Les langues ont des fonctions sociales multiples : elles sont associées aux identités collectives (nation, région, communauté...), elles interviennent dans la formation de la personne et du citoyen, elles constituent un instrument de plus en plus indispensable pour les activités professionnelles, elles permettent la découverte d’autres cultures et d’autres sociétés, elles sont investies d’un rôle éducatif, dans la mesure où l’intolérance et le racisme passent aussi par le mépris pour la langue de l’Autre. Pour que les langues soient véritablement un mode de communication et d’ouverture à l’Autre, il faut inscrire profondément cette finalité dans les perspectives des politiques éducatives.» Consiglio d’Europa, 2007, p. 31.

⁶ Consiglio d’Europa, 2007, p. 9.

⁷ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), Consiglio d’Europa, 2002, p. 4.

finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l'offerta linguistica delle istituzioni scolastiche sia diversificata e dia agli studenti l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, una volta presa coscienza che l'apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l'arco della vita, diventa di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano motivazione, capacità e sicurezza per affrontare nuove esperienze linguistiche fuori della scuola. Le responsabilità delle autorità scolastiche, degli organismi esaminatori e degli insegnanti non possono essere semplicemente limitate al raggiungimento di un determinato livello di competenza in una certa lingua in un certo momento, per quanto ciò sia indubbiamente importante (QCER)⁸.

In questa prospettiva, la *Guida*, la *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue «préconisent que l'action des éducateurs en faveur de la construction de cette *compétence plurilingue et pluriculturelle* s'oriente dans deux directions : leur première mission consiste à mettre en oeuvre une "*formation plurilingue*" des apprenants en valorisant la diversité de leurs répertoires langagiers en vue d'améliorer leur compétence plurilingue. La seconde vise à procurer aux élèves une "*éducation au plurilinguisme*", fondée sur l'ouverture aux langues et la formation à la citoyenneté démocratique. Ces deux volets contribuent conjointement à procurer aux élèves une véritable "*éducation plurilingue*" (Kervran, 2005, pdf, p.1).

La formazione degli insegnanti di L1 e di L2/LS – e più in generale di tutti gli insegnanti – coinvolge dunque sia la *dimensione personale e sociale* (l'insegnante, ad esempio, viene formato a considerare la diversità come elemento chiave della società, a riconoscere e valorizzare la complessità linguistica e culturale delle identità individuali e collettive, a riconoscere il carattere politico delle misure adottate dal sistema educativo e dalla scuola per quanto riguarda le lingue e le culture, ecc.) sia la *dimensione professionale* (ad esempio, acquisire una visione globale dell'esercizio della propria professione comprensiva di più e differenti aspetti, saper elaborare e mettere in pratica approcci didattici che tengano conto della diversità linguistica e culturale, saper riflettere sulle proprie esperienze di insegnamento, ecc.). La ridefinizione del ruolo degli insegnanti nella prospettiva di una educazione plurilingue e interculturale riguarda contemporaneamente i loro "saperi", il loro "saper essere" e il loro "saper fare".

Les savoirs doivent porter sur les langues, leur fonctionnement, les cultures, le concept de pluriculturalité, les interrelations entre langues, cultures et locuteurs et non se limiter à la connaissance des normes d'une ou deux langues particulières. Les savoir-être sont appelés à évoluer vers la valorisation de la diversité, la prise de conscience des enjeux d'une éducation plurilingüe, la prise en compte des identités plurielles et des locuteurs plurilingües. Quant aux savoir-faire professionnels, ils ne peuvent passer à côté de la mise en oeuvre concrète d'activités portant sur la diversité linguistique et culturelle. Parallèlement, cette formation cherche à favoriser une évolution des représentations par rapport aux langues et aux cultures et par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des langues vers une conception de l'éducation aux langues à la fois plus globale et plus réflexive.

⁸ Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), Consiglio d'Europa, 2002, p. 5.

Il s'agit d'apporter aux enseignants les outils concrets qui leur permettent d'agir en classe, que ce soit au niveau des contenus ou à celui des démarches» (Kervran *et al.*, 2008, p. 265).

2. LE INDICAZIONI DELLA “GUIDA”

Oltre ai principi teorici appena richiamati, dalla *Guida* è possibile estrarre alcuni precisi riferimenti per l'elaborazione di un possibile profilo degli insegnanti di lingua.

a) *Tutti gli insegnanti sono insegnanti di lingua*. La conoscenza passa attraverso la lingua, le forme e i generi di discorso che sono propri delle diverse aree disciplinari. I saperi disciplinari si costruiscono attraverso un insegnamento/apprendimento esplicito e consapevole delle lingue settoriali, disciplinari. Lo sviluppo delle competenze linguistiche degli apprendenti nelle lingue di scolarizzazione (nel nostro sistema, ad esempio, l'italiano L1 e L2/LS, le lingue straniere nei progetti CLIL, il tedesco, il francese, il ladino nelle regioni bilingui) è una responsabilità comune di tutti gli insegnanti. L'accento si pone anche sul fatto che l'acquisizione di competenze ricettive e produttive relative ai diversi linguaggi delle discipline è condizione per l'acquisizione (in termini anche di efficacia e di qualità degli apprendimenti) delle conoscenze e la loro padronanza consente agli apprendenti non solo di raggiungere con successo i traguardi formativi previsti dai curricula scolastici, ma anche di entrare nel circuito comunicativo delle specifiche comunità scientifiche a diversi livelli, da quelli socialmente utili (ad esempio, la comunicazione scientifica divulgativa e di informazione relativa a questioni legate alla vita quotidiana e ai saperi di base che il cittadino deve avere a disposizione per la propria vita, come la salute, l'alimentazione, la tutela dell'ambiente, l'economia, ecc.) a quelli relativi allo svolgimento di specifiche professioni, e di avere accesso – anche attraverso le loro lingue – alla “cultura” delle diverse aree disciplinari (o, altrimenti detto, alle diverse culture e quindi alle diverse visioni e rappresentazioni del mondo delle differenti aree attraverso cui la conoscenza procede).

b) *Cooperazione e comune definizione / progettazione / organizzazione / implementazione:*

a) *di curricula, di finalità, di obiettivi e di percorsi e sequenze di apprendimento di procedure e di attività didattiche* al fine di favorire il transfer di conoscenze, capacità, competenze tra le lingue e tra le lingue delle discipline (esposizione mirata, acquisizione e padronanza di forme e generi discorsivi disciplinari attraverso cui si esprime, lo abbiamo appena ricordato, anche la dimensione culturale e non solo linguistica delle varie discipline). Non è questo il luogo in cui fornire esempi di “didattica condivisa (o da condividere)” tra insegnanti di lingua e insegnanti di materie non linguistiche, basti riflettere sul fatto che

la perspective de scolarisation impose que l'enseignement linguistique et langagier ait en double perspective l'apprentissage de son propre domaine et celui des savoirs disciplinaires. Ce qui implique qu'il ne considère pas l'apprentissage des savoirs comme un lieu où l'apprentissage linguistique reçoit une sorte d'application partielle, mais comme un prolongement naturel de la démarche de langage oral ou écrit. Certaines compétences semblent devoir se développer plus rationnellement au sein d'une discipline,

d'autres peuvent faire l'objet d'activités transdisciplinaires. Par exemple, en production écrite, la production d'un résumé d'observation scientifique est de l'ordre de la séance de sciences, celle du résumé historique de l'ordre du moment d'histoire. Mais l'apprentissage de la technique du résumé, qui nécessite une progression bien organisée, sur plusieurs années, a besoin de moments de travail spécifique, consacrés à l'exercice d'une micro-compétence. Le support peut en être un document littéraire, journalistique, scientifique ou historique. L'essentiel toutefois, à ce moment, n'est pas la découverte d'un concept ou d'un fait scientifique ou historique, mais celle d'une méthode d'écriture. C'est un moment de travail sur le langage écrit, à identifier comme tel dans l'apprentissage (Verdelhan-Bougarde, 2002, p. 228).

b) *trasversalità degli insegnamenti* → *economia negli insegnamenti/apprendimenti*. È in particolare auspicabile – si legge nella Guida (p. 16.) – individuare i punti d'incontro tra gli insegnamenti delle diverse discipline più strategici e accessibili e identificare quelli di “interesse professionale” che consentano di mettere in pratica la trasversabilità e le complementarità tra le discipline. Questo suggerisce che si possa, ad esempio, pensare ad insegnanti che:

- *a livello minimo*: si chiariscono reciprocamente i contenuti e gli obiettivi del loro insegnamento, esplicitano e condividono criteri di base per la selezione dei materiali e degli strumenti didattici (ad esempio criteri di leggibilità dei manuali – molti insegnanti non conoscono neppure i libri di testo usati dai colleghi!), elaborano un minimo di linguaggio comune, si accordano su alcune tecniche di gestione della comunicazione in classe, su alcune strategie comuni di insegnamento e su criteri condivisi di valutazione;

- *ad un livello “intermedio”*: operano con momenti di programmazione comune definendo, per aree specifiche (ad esempio all'interno di un progetto transdisciplinare): obiettivi, contenuti, metodi, procedure, modalità di valutazione; ricercano una “coerenza curricolare” esaminando «i contenuti e i percorsi didattici dei diversi campi disciplinari e delle differenti lingue insegnate (o utilizzate) per identificare tutte le relazioni e le “passerelle” possibili, per armonizzare tra loro i contributi di ciascuna disciplina o area disciplinare e per pianificare nel tempo questi insegnamenti al fine di assicurare un'azione didattica coesa sia verticalmente che orizzontalmente» (Guida, p. 31).

- *ad un livello avanzato*: integrano gli obiettivi in sequenze comuni, almeno per quanto riguarda le strategie basilari, le competenze ricettive e produttive di cui gli apprendenti devono avere padronanza e che sono sollecitate nelle diverse aree disciplinari, le tipologie testuali fondamentali, le capacità cognitive che hanno una dimensione linguistica e trasversale (ad esempio, identificare, esemplificare, localizzare, richiamare e collegare dati, informazioni, descrivere (un oggetto, un ambiente, ecc), descrivere un processo, un risultato, argomentare, definire, enumerare, ecc.); utilizzano, ogniqualvolta sia possibile, il transfer di strategie e di acquisizioni linguistico-pragmatiche da una lingua all'altra, da una disciplina all'altra rendendo “economico” il curriculum e sviluppando competenze interculturali; prevedono, creano e sfruttano momenti di utilizzazione di più lingue, in modo funzionale a situazioni comunicative e a scopi.

Si vedano ad esempio, su questo punto, gli “Scenari” presentati nella Guida per il caso prototipico 4 (pp. 110-115).

c) *Dimensione olistica degli apprendimenti*: (conseguentemente al punto b) capacità degli insegnanti di progettare non solo in una prospettiva orizzontale, ma anche verticale, per creare continuità tra gli apprendimenti e le condizioni per i transfer di competenze linguistiche, di strategie di apprendimento, di conoscenze tra le diverse discipline del curriculum.

d) *Concordare in modo sempre più preciso e puntuale le modalità di valutazione*. Per questo occorre conoscere i vari tipi di valutazione, le loro finalità, i criteri a cui rispondono, le loro modalità di costruzione, i loro “effetti” sull’apprendimento degli allievi. Ciò a cui si mira è l’adozione di criteri comuni o comparabili di valutazione delle competenze, in particolare di quelle trasversali.

e) *Dimensione esperienziale*: gli insegnanti “fanno fare esperienze”. Sebbene la *Guida* non indichi approcci e metodi di insegnamento/apprendimento tuttavia orienta verso un approccio “costruttivista”, verso la “co-costruzione delle conoscenze”, verso un approccio socio-culturale dell’apprendimento linguistico e non linguistico, verso una “cultura dell’apprendimento”. Assicurare una cultura dell’apprendimento delle lingue e delle lingue delle discipline significa fare esperienza di una varietà di modi di acquisizione.

Nella *Guida*, la lista per il ciclo pre-elementare, ad esempio, presenta una serie di esperienze adatte all’età e allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale degli allievi:

- esperienze della diversità linguistica e culturale presente nella classe;
- esperienze di ascolto degli altri, di norme di interazione, ecc. che contribuiscano ad educare gli allievi al rispetto dell’alterità;
- esperienze dei modi in cui le forme di espressione possono variare (espressione spaziale nei gesti e movimenti, prime forme di alfabetizzazione funzionale orale, variazione di registro linguistico, ecc.);
- esperienze multimodali e multisensoriali (presa di contatto con differenti sistemi semiotici e grafici, restituzione di un messaggio con l’uso di un altro senso, gestualità per preparare alla scrittura, ecc.);
- iniziali esperienze di una prima lingua e cultura straniera (filastrocche, ecc.);
- esperienze di forme iniziali di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e sulle identità culturali che siano alla portata di bambini di questa età (*Guida*, p. 17).

f) *Individualizzazione e personalizzazione dell’insegnamento/apprendimento* che tiene conto del repertorio linguistico del singolo apprendente, delle sue competenze iniziali, delle sue particolari strategie di apprendimento, delle sue particolari condizioni rispetto all’ambiente di origine, al contesto di vita, ecc. L’offerta didattica individualizzata riconosce i bisogni del singolo allievo e modifica le varie strategie di insegnamento-apprendimento per portare l’allunno a raggiungere nel miglior modo possibile gli obiettivi previsti per lui o per l’intera classe. L’offerta didattica personalizzata considera l’apprendimento come un processo individuale e complesso che dipende dall’identità di colui che apprende, il quale controlla il ritmo e le strategie del proprio apprendimento e la propria motivazione. Nell’ambito dell’educazione plurilingue e interculturale assumono valore tutte quelle pratiche che sono finalizzate, ad esempio, all’apertura alle lingue, ad accrescere la disponibilità individuale a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali e ad aprirsi verso nuove esperienze e altre lingue e

culture, alla motivazione ad apprendere la/le lingua/e, a rendere l'allievo autonomo nell'apprendimento della/e lingua/e e delle diverse discipline, a migliorare le sue capacità di riflessione sulla/e lingua/e, le sue capacità di autovalutazione, a diventare consapevole del proprio repertorio linguistico, a costruire la propria identità linguistico-culturale, e delle strategie che mette in atto nell'apprendere e nell'usare gli apprendimenti, di ciò che "sa fare" (o non sa fare), a documentare prestazioni e progressi, ecc. L'offerta didattica personalizzata implica che l'insegnante sia in grado di mettere a disposizione di coloro che apprendono un ventaglio di attività, di esperienze e di saperi in un'ampia gamma di situazioni educative. Essa riguarda tutti gli allievi e non va vista in senso "negativo" come finalizzata al "sostegno" di chi ha difficoltà di apprendimento, anche se essa si presta ad essere adottata in modo particolare per gli allievi cosiddetti "vulnerabili".

g) *L'allievo come risorsa* (di lingua/e cultura/e e di conoscenze, competenze "altre"): gli insegnanti (la scuola) sanno accogliere, usare e valorizzare, come risorsa fondamentale, la diversità linguistica e il patrimonio linguistico e conoscitivo-esperienziale di cui l'allievo è o è venuto (e di continuo viene) in possesso attraverso esperienze extrascolastiche, attraverso la fruizione della multimedialità e il contatto con l'alterità linguistica e culturale. La valorizzazione, la sistematizzazione e lo sviluppo di tali apprendimenti è probabilmente un bisogno a cui la scuola deve dare una risposta; così come deve dare una risposta al bisogno dell'individuo di saper rispondere in futuro a bisogni oggi imprevedibili.

h) *Sviluppare negli apprendenti "l'apertura alle lingue"*: sviluppare negli apprendenti, attraverso esperienze e attività su molte lingue (fra le quali la lingua/e locale/i, la/le lingua/e insegnata/e a scuola, le lingue parlate dagli allievi, ecc.):

- i) rappresentazioni ed atteggiamenti positivi di apertura alla diversità linguistica e culturale;
- ii) la motivazione all'apprendimento delle lingue;
- iii) capacità di osservazione e di riflessione che agevolino l'accesso alla conoscenza delle lingue – che esse siano o meno insegnate a scuola – iscrivendole nel contesto plurilingue del mondo attuale; iv) una cultura linguistica e un insieme di conoscenze che aiutino alla comprensione del mondo nel quale l'allievo vive.

Da questa serie di indicazioni che si traggono dalla *Guida* (ma altre ne possono emergere da una sua lettura più approfondita) si possono sviluppare alcune riflessioni sulla formazione iniziale e continua *dell'insegnante di italiano* e di *lingua straniera* a cui non è più sufficiente una conoscenza dell'italiano o della lingua straniera che insegna "normale" e "accademica", né una formazione prevalentemente letteraria e storica, come avviene ancora in molte delle nostre facoltà di lettere e di lingua straniera.

Egli deve avere una solida (e non solo "tradizionale") formazione "linguistica", possedere una conoscenza ad ampio spettro della lingua italiana /straniera adeguata al livello raggiunto dalla ricerca linguistica, una lingua studiata nelle sue strutture, nel suo sviluppo diacronico, nei suoi tratti sincronici, nelle sue varietà, nella sua trasformazione e sviluppo ed uso parlato e scritto rispetto ai diversi contesti sociali ed economici e ai diversi domini, nella prospettiva, fondamentale per chi insegna, di acquisire egli per primo non solo conoscenze linguistiche, ma anche di sviluppare ulteriormente le proprie

competenze linguistiche, le proprie capacità di riflessione e di controllo della propria lingua e dei propri usi linguistici, dei propri stili discorsivi e della propria capacità di comprendere e produrre testi con l'uso di canali, modalità e mezzi diversi, non ultimi quelli delle nuove tecnologie informatiche (TIC).

Questa formazione è una sorta di “prerequisito” senza il quale diventa difficile affrontare i compiti dell'educazione linguistica oggi: se si vuol tener conto del bisogno oggettivo di corrispondenza fra ambiente scolastico e realtà linguistica, bisogna lavorare sulla complessità, sulla variabilità nelle strutture e negli usi della lingua, in particolare in riferimento alle zone di sovrapposibilità e alle curve di indifferenza (morfologica, semantica, pragmatica), sul rapporto norma-variazione e sul contatto tra le lingue e le culture.

Una seconda indicazione: l'insegnante di italiano e, ma qui è ovvio, di lingua straniera devono avere una competenza plurilingue e interculturale e quindi conoscere più lingue: una conoscenza “pratica” di una o due lingue straniere “diffuse”, ma anche la conoscenza delle caratteristiche delle lingue degli apprendenti non italofoeni. Da qui la necessità di poter acquisire, nella formazione iniziale, le categorie, i criteri e i modelli dell'analisi e della descrizione delle lingue e delle culture.

Una terza indicazione: l'educazione linguistica è un elemento centrale nella formazione dell'apprendente-“cittadino”, anche proprio come “peso”, è una componente trasversale a tutte le aree disciplinari e sta alla base dell'educazione alla cittadinanza democratica:

- a) l'educazione linguistica, nella scuola pluri-etnica e finalizzata alla cittadinanza europea, non può che essere plurilingue. Nella dimensione del plurilinguismo si collocano anche le lingue e le culture delle differenti discipline, delle diverse aree in cui si articola la conoscenza;
- b) l'insegnamento/apprendimento dell'italiano non cancella (anzi valorizza, dove esistenti, le lingue locali), è strumento di potenziamento per l'apprendimento di altre lingue europee, va “giocato” in tutte le sue valenze cognitive; mantiene dunque una sua specificità, un profilo metodologicamente “alto”;
- c) gli studenti – italofoeni e non – devono uscire dall'istruzione obbligatoria con un livello di alfabetizzazione adeguato nella lingua di scolarizzazione rispetto sia alle competenze richieste nella nostra società (italiana, europea e “globale”) sia alle conoscenze (nuclei concettuali) propriamente linguistici in una prospettiva che includa la dimensione plurilingue e interculturale (cfr. § 1.3 della Guida, pp. 28-30).

Da quanto fin qui delineato emerge la necessità di formare una figura di insegnante diversa rispetto ai paradigmi tradizionali: una funzione trasmissiva, anche veicolata attraverso tecnologie moderne, non è sufficiente nella scuola di oggi. L'insegnante deve soprattutto assumere le funzioni di:

- *regia della classe*, per modulare occasioni di apprendimento che possono vedere la partecipazione della classe nel suo insieme, o di gruppi su compito, o possono prevedere un lavoro individuale;
- *facilitazione e mediazione*: non è l'insegnante che, spiegando produce nell'allievo, di per sé, apprendimento ma è l'insegnante che favorisce l'apprendimento, che facilita l'acquisizione di conoscenze e di competenze, creando una serie di contesti che

permettano a chi apprende di individuare come significativo un percorso di apprendimento. La facilitazione, la mediazione dell'insegnante comprende molte e diverse strategie. Ne elenchiamo alcune:

- creazione di un contesto, in cui possono esser accostati materiali verbali e non verbali, che permetta ad allievi di cultura diversa di cogliere la significatività, per loro, di un determinato testo, prodotto culturale, ecc.;
- facilitazione della comprensione e della produzione dei differenti tipi e generi di testi, orali e scritti, rappresentativi dei diversi domini (personale, pubblico, educativo, professionale) d'uso della/e lingua/e;
- messa a disposizione di risorse, e proposta di compiti che rendano utile il ricorso alle risorse disponibili;
- strutturazione di forme di apprendimento collaborativo tra pari; promozione di attività "ermeneutiche" di gruppo o di classe, con sistematico riutilizzo (nella misura in cui le nostre conoscenze ci permettono), per analogia o per differenza, della/e lingua/e e delle culture di partenza degli studenti;
- facilitazione dell'interazione tra gli apprendenti⁹ (autoctoni e stranieri nelle classi multilingui e multiculturali), sia quando lavorano in gruppo sia nell'insieme della classe;
- utilizzo dell'osservazione sistematica delle attività "autonome" degli studenti, non solo per valutarle, ma anche per avere ulteriori informazioni sui punti di forza o di debolezza degli apprendenti stessi.
- ecc.

• *reperimento e organizzazione delle risorse*: questa è una funzione soprattutto "documentaria", che risulta comunque fondamentale per la differenziazione dell'insegnamento/ apprendimento, per la quale occorrono materiali diversi dal classico manuale, e materiali diversi tra loro, funzionali alla rappresentazione di differenti contesti (socio)linguistici, culturali, sociali e disciplinari. Le risorse ovviamente possono essere di tipo differente, non necessariamente solo cartacee (video, film, internet, ecc.). Inoltre è evidente l'importanza che le risorse siano adeguate ai bisogni specifici di apprendimento degli allievi, al loro livello di *literacy*, alla loro età, alle finalità educative del curriculum, ai traguardi che si intendono raggiungere e aggiornate.

Si modifica quindi, sia pure gradualmente, l'idea di un insegnante di italiano L1/L2 e di lingua straniera (ma questo vale per ogni insegnante indipendentemente dalla disciplina che insegna) che, essendo la persona "che sa", è al centro dell'attività di classe (un'attività omogenea per tutti), che può essere svolta in modo soddisfacente o meno dagli allievi, di un insegnante che regola, corregge, valuta, con sottesa l'idea che chi risponde in modo corretto al compito assegnato, per ciò stesso dimostra di avere appreso. Oltretutto, e forse questo è l'aspetto più inquietante per l'insegnante, si supera gradualmente anche l'idea che l'insegnante padroneggi, una volta per tutte, il sapere della propria disciplina, o ambito disciplinare. È chiaro che esiste un nucleo disciplinare forte

⁹ Ciò vale sia nelle classi in cui vi siano solo apprendenti di madre lingua italiana – tenendo conto comunque delle varietà regionali e locali da essi usate – sia nelle classi multilingui e multiculturali in cui vi sia una presenza mista di italofoeni (e si considerano tra questi, ovviamente, anche i figli di immigrati stranieri nati in Italia e che hanno acquisito l'italiano come L1 oltre la lingua dei loro genitori e che sono perciò spesso bilingui) e non italofoeni, prevedendo attività di intermediazione, il "dialogo poliglotta", ecc.

che resta relativamente stabile, ma fenomeni come l'utilizzo massiccio di nuovi linguaggi, spesso in correlazione con nuove tecnologie, l'accelerato processo di mutamento linguistico (dell'italiano come di tutte le altre lingue), le relazioni tra l'italiano e le altre lingue insegnate e/o parlate a scuola, il mutamento del "canone" anche per quanto riguarda la letteratura fanno dell'insegnante, come di ogni individuo, e in particolare di ogni professionista, una *persona in apprendimento*. Il tanto citato motivo del *long-life learning*, dell'apprendimento per tutta la vita, ben lungi dall'essere uno slogan, diventa una realtà quotidiana per l'insegnante di italiano e di lingua straniera e, più in generale, per ogni insegnante quale che sia la sua disciplina.

Emergono già da queste rapide osservazioni alcune linee (ma si tratta di una lista "aperta" che si pone alla riflessione e alla discussione) per la costruzione di un profilo professionale dell'insegnante italiano e di lingua, il quale deve:

- non solo conoscere a fondo la propria disciplina e poter disporre di una formazione linguistica "alta" che copra l'intero arco delle scienze linguistiche, comprese la linguistica applicata e la glottodidattica, in modo da avere teorie e modelli linguistici di riferimento sicuri, e la sociolinguistica, per poter essere in grado di analizzare le caratteristiche sociolinguistiche dei suoi allievi e del contesto in cui opera da cui trarre orientamenti e informazioni per la definizione puntuale dei percorsi di insegnamento-apprendimento e per l'attivazione di procedure e risorse,
- ma anche disporre di conoscenze alte circa l'apprendimento (psicologia evolutiva e dell'apprendimento, psicologia dell'apprendimento scolastico, strategie di apprendimento, psicologia dell'apprendimento linguistico, dell'apprendimento delle diverse abilità linguistiche, pedagogia interculturale, ecc.) e circa la struttura e l'articolazione dei campi cognitivi; deve per questo avere una formazione (continua) pedagogica e didattica relativa ai metodi e modi dell'insegnare, alle tecnologie educative e comunicative, ai sistemi di valutazione che sia adeguata ai compiti che esso deve svolgere e tale da metterlo nella condizione di riconoscere i problemi e di affrontarli e risolversi in modo funzionale e adeguato ai suoi allievi;
- avere la capacità di analizzare i bisogni degli allievi e i loro interessi e le loro forme di comunicazione, le loro competenze linguistiche e comunicative di partenza;
- avere la capacità di osservare, riconoscere, analizzare e di sfruttare come risorsa la diversità e la complessità linguistica e culturale dei contesti in cui opera e degli allievi a cui è rivolto il suo insegnamento come caratteristica positiva ed elaborare approcci didattici che tengano conto di tale diversità e complessità linguistica e culturale (che non riguarda solo gli allievi "stranieri" ma anche gli allievi autoctoni), consapevole che la gestione didattica-educativa delle differenze linguistiche e dei rapporti tra le lingue e i loro parlanti sul piano formativo, sociale ed istituzionale ha anche il carattere di gestione concreta del simbolico degli stessi parlanti;
- avere la capacità di indurre negli allievi e nelle allieve nuovi bisogni formativi al fine di accrescere, migliorare, sviluppare la motivazione ad apprendere, le loro conoscenze, le loro competenze linguistiche e comunicative e le loro strategie di apprendimento;
- avere la capacità di definire gli obiettivi di apprendimento attesi e di strutturare sequenze didattiche correttamente gerarchizzate per il raggiungimento di questi obiettivi, e quindi di coniugare e interpretare il curriculum indicato dal legislatore in

funzione del contesto in cui opera (la sua scuola, la rete di scuole del territorio, ecc.) e dei livelli di sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative e interculturali dei suoi allievi (comprese quelle di intercomprensione e interpretariato);

- avere la capacità di selezionare, di organizzare ed anche di progettare e di costruire percorsi, unità didattiche, attività e materiali didattici mirati ai bisogni linguistici e di apprendimento di pubblici specifici (a livello di gruppo classe e individuale)¹⁰;
- avere la capacità di assicurarsi che vi sia continuità e progressione per quanto riguarda lo sviluppo dell'acquisizione, attraverso la lingua di scolarizzazione, delle conoscenze disciplinari e delle abilità di studio, delle competenze relative all'uso della lingua per l'apprendimento (la lingua italiana lingua o la lingua straniera lingue di scolarizzazione);
- avere perciò la capacità di creare sinergie tra l'insegnamento delle diverse lingue e culture (dell'italiano e sue varietà, delle lingue straniere e loro varietà, delle lingue classiche, ecc.) e l'insegnamento delle altre materie scolastiche (prerequisito è avere solide conoscenze dei linguaggi delle varie discipline¹¹);
- avere la capacità di usare un ampio repertorio di strategie di insegnamento adeguate all'età, alle competenze generali e linguistiche degli allievi, dunque al loro profilo linguistico, agli obiettivi di apprendimento e ai risultati attesi;
- avere la capacità di valutare e misurare le competenze linguistiche (nella L1, nella L2/3, nella lingua di scolarizzazione ed anche di quelle trasversali alle diverse aree disciplinari) che man mano vengono attivate, sviluppate, ecc. adottando criteri espliciti, diversi e adeguati al tipo di competenze (ricettive e produttive) oggetto di valutazione, e facendo riferimento a precisi costrutti di valutazione e descrittori di abilità linguistico-comunicative (cfr. ad esempio, i descrittori del QCER, 2002 e del Profilo della lingua italiana, 2010);
- avere la capacità di riflettere sulla propria lingua, di controllare il proprio linguaggio, di selezionare i registri adeguati e le proprie modalità di comunicazione affinché risultino funzionali alle situazioni, ai contesti, ai processi, alle strategie di apprendimento che egli mette in atto. L'insegnante di lingua deve perciò possedere una solida competenza metalinguistica e metacomunicativa.

Deve inoltre

- avere capacità di analisi socio-economica e dei bisogni di istruzione locali e "globali", ma anche prevedibilmente futuri, rifuggendo da pregiudizi e da banali generalizzazioni;
- avere la capacità, oltre che la disponibilità, di essere interlocutori con il mondo esterno alla scuola, di ascoltare, leggere, interpretare, filtrare, accogliere ciò che gli "espositori di interessi" (le famiglie, il mondo del lavoro e delle imprese, altri soggetti della società civile, italiana ed europea – in quanto l'Italia è un paese

¹⁰ Ad esempio, bambini, ragazzi, giovani adulti stranieri, di recente immigrazione, bambini di genitori stranieri o coppie miste nati in Italia (cfr. l'intervento di G. Favaro in questa stessa sezione di Italiano LinguaDue) inseriti nel sistema educativo nazionale in classi plurilingui e multiculturali; adulti immigrati; adulti immigrati con basso o nessun livello di scolarità o con gradi diversi di analfabetismo; studenti stranieri in mobilità, ecc.,

¹¹ Si veda, ad esempio, Ellero Favaro, Mastromarco, Pallotti, Russomando (1999), Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003), Lavinio (2004), Marengo (2009), Mezzadri (2011), Vollmer (2010).

membro della UE e del Consiglio d'Europa), interessati alla educazione e alla formazione) indicano quali bisogni formativi e di istruzione.

E, non ultima,

- avere la capacità (e prima ancora la disponibilità) di lavorare in gruppo con i propri colleghi (saper collaborare, cooperare, condividere, ecc.) per quanto attiene l'implementazione dei curricoli, l'analisi del contesto sociale-linguistico-culturale in cui si opera, la definizione dei traguardi di apprendimento, le opzioni relative ad approcci, metodi, strategie, il reperimento di risorse, la valutazione, ecc. Molte delle competenze sopra indicate vanno condivise, non sono solo il risultato di una formazione e di una consapevolezza individuale del singolo insegnante, ed anche si creano, si sviluppano e si evolvono nello svolgimento "collettivo" della formazione e della professione docente. Avere, insomma, la capacità di superare quella autoreferenzialità ancora molto diffusa nella nostra scuola che è uno degli ostacoli – anche a livello di sistema – alla gestione e allo sviluppo non solo dell'insegnamento cooperativo, ma della stessa della professionalità docente.

Quello che comincia a profilarsi è un insegnante "*professionista riflessivo*" e "che apprende" mentre insegna, che *educa ad imparare*, che fa della classe – e, prima ancora, della scuola – una *comunità di ricerca e di apprendimento*. È un insegnante che, per essere tale, ha però bisogno di molte risorse: una diversa formazione iniziale, una diversa formazione in servizio, un diverso "status" sociale, tempi previsti per la programmazione e l'aggiornamento.

Ma è necessario anche poter diversamente organizzare il suo lavoro, ad esempio, superando o modificando, quando sia necessario per garantire la continuità, la significatività e il successo del processo di apprendimento/insegnamento, la frammentazione tipica dell'orario settimanale delle lezioni, e predisponendo, invece, segmentazioni modulari; prevedendo tempi e spazi "veri", non "gratuiti" e non occasionali, per la progettazione, per il lavoro con i colleghi di classe o di corso o di materia e, in generale, per tutte quelle attività che sono di preparazione all'azione didattica in classe e di valutazione del percorso e del processo di insegnamento/apprendimento. Occorre, in altre parole, che la professionalità insegnante non solo sia "costruita", ma anche "resa possibile", "ben spesa", "riconoscibile" e "riconosciuta".

3. IL PROFILO EUROPEO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUA

Per meglio definire la formazione iniziale e in servizio necessaria a fornire all'insegnante di italiano L1 e L2/LS le competenze di cui ha bisogno in funzione del profilo professionale che si sta qui progressivamente disegnando, può essere utile prendere in considerazione il *Profilo Europeo per la formazione degli insegnanti di lingua* (*The European Profile for Language Teacher Education. A Frame for Reference*, 2006) elaborato da una équipe di studiosi dell'Università di Southampton diretti da M. Kelly e M. Grenfell, per il Consiglio d'Europa, dipartimento Educazione e Cultura, il cui scopo è quello di suggerire e promuovere un approccio integrato alla formazione degli insegnanti di

lingua. In questa prospettiva, esso può essere un documento di riferimento e di guida anche per la formazione dell'insegnante di italiano L1 e L2/LS.

A questo documento si è fatto riferimento per molte delle riflessioni condotte nei paragrafi precedenti e che qui è dunque possibile ritrovare in modo più strutturato e sistematico.

Il *Profilo* contiene 40 elementi relativi alla formazione degli insegnanti di lingua articolati in quattro sezioni:

1. Struttura;
2. Conoscenza e Comprensione;
3. Strategie e abilità;
4. Valori:

1. *Struttura*: in questa sezione sono raccolti item che descrivono aspetti ed elementi strutturali costitutivi della formazione dei docenti di lingua e viene indicato come possono essere organizzati:

1. Un curriculum che integri studio accademico ed esperienza pratica di insegnamento.
2. L'erogazione flessibile e modulare di formazione iniziale e in servizio.
3. Una struttura specifica per il tirocinio didattico (*stage/ tirocinio*).
4. Attività con l'assistenza di un tutor¹² e comprensione del valore del tutoring.
5. Esperienze in un ambiente interculturale e multiculturale.
6. Avere contatti con partner all'estero, comprendenti visite, scambi o contatti telematici.
7. Un periodo di lavoro o studio in un paese o in più paesi dove sia parlata da nativi la lingua straniera dell'allievo-futuro insegnante.
8. La possibilità di osservare o praticare l'insegnamento in più paesi.
9. Un quadro di riferimento per la valutazione a livello europeo dei programmi di formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, che permetta l'accreditamento e la mobilità.
10. Un miglioramento continuo delle abilità didattiche nella formazione in servizio.
11. Formazione permanente per i formatori degli insegnanti.
12. Formazione dei tutor scolastici nelle scuole su come fare il tutor.
13. Stretti contatti tra coloro che vengono formati all'insegnamento di diverse lingue.

2. *Conoscenza e comprensione*: in questa seconda sezione sono presentati descrittori relativi a ciò che il futuro insegnante deve sapere e comprendere rispetto all'insegnamento/apprendimento delle lingue quale esito del processo di formazione iniziale e in servizio:

14. Formazione aggiornata sulle metodologie dell'insegnamento linguistico e sulle tecniche e le attività di classe.
15. Formazione per lo sviluppo di un approccio all'insegnamento e all'apprendimento critico e di ricerca.
16. Formazione iniziale che includa un corso per la padronanza linguistica e valuti la competenza linguistica del futuro insegnante.
17. Formazione all'uso educativo e didattico in classe delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

¹² Nel testo originale "mentor" che significa "guida", "consigliere".

18. Formazione all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la programmazione e pianificazione personale e per il reperimento di risorse.
19. Formazione per l'applicazione di diverse procedure di valutazione e di modalità di registrazione dei progressi degli apprendenti.
20. Formazione alla valutazione critica, in termini di finalità, obiettivi e risultati, dei curricula nazionali o regionali.
21. Formazione alla teoria e alla pratica della valutazione interna ed esterna dei programmi.

3. Strategie ed abilità: è la sezione che riguarda ciò che gli insegnanti, nella formazione iniziale e in servizio devono saper fare nelle diverse situazioni di insegnamento/apprendimento:

22. Formazione della capacità di adattare le modalità di insegnamento e degli approcci didattici al contesto educativo e ai bisogni individuali dell'apprendente.
23. Formazione alla valutazione critica, alla predisposizione e all'uso pratico di risorse e di materiali didattici.
24. Formazione ai metodi dell'imparare ad apprendere.
25. Formazione allo sviluppo di pratiche riflessive e all'auto-valutazione.
26. Formazione allo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo delle lingue.
27. Formazione a come mantenere e migliorare continuamente la competenza linguistica personale.
28. Formazione all'applicazione pratica di curricula e sillabi.
29. Formazione all'osservazione e all'analisi tra pari [del processo e dell'azione di insegnamento/apprendimento].
30. Formazione allo sviluppo di rapporti con le istituzioni scolastiche di altri paesi.
31. Formazione alla ricerca-azione.
32. Formazione a trasferire i risultati della ricerca nella didattica.
33. Formazione al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)³.
34. Formazione all'uso del *Portfolio Europeo delle Lingue* per l'auto-valutazione degli apprendenti

4. Valori: quest'ultima sezione riguarda i valori che occorre imparare a promuovere insegnando le lingue:

35. Formazione ai valori sociali e culturali.
36. Formazione alla varietà delle lingue e delle culture.
37. Formazione all'importanza dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue e culture straniere.
38. Formazione ad educare alla cittadinanza europea.
39. Formazione al lavoro d'équipe, cooperativo e in rete, dentro e fuori il contesto scolastico.
40. Formazione all'importanza dell'apprendimento permanente lungo l'arco di tutta la vita.

4. QUALCHE RIFLESSIONE CONCLUSIVA

La *Guida* e gli altri documenti a cui si è fatto riferimento in questo intervento indicano chiaramente come occorra una formazione iniziale “professionalizzante” specifica, come per molte altre professioni (quella del medico fra tutte è forse l’esempio migliore: il medico interviene sul “corpo”, l’insegnante sulla “mente”) per chi voglia diventare insegnante, e una formazione continua “a sistema” per migliorare e modificare la propria professionalità. Come scrive Piero Romei (2005) «le competenze degli insegnanti devono essere innanzitutto “definite” e prescritte all’interno di un profilo professionale esplicito e strutturato in termini di ciò che un individuo deve sapere e saper fare per poter dire che la sua professione è quella di insegnante e per metterlo in condizioni di insegnare e di essere “un bravo insegnante” in una scuola dell’autonomia».

Alla fine le competenze che contraddistinguono il “bravo insegnante” possono essere così riassunte:

- *competenze linguistiche* riferite alla lingua di insegnamento (Lingua1 e lingue seconde o straniere, regionali, ecc.) e competenze interculturali (contenuti, problemi, approcci);
- *competenze psicopedagogiche, metodologiche e didattiche* che coprono sia i domini “tradizionali” quali, ad esempio, la comprensione dei processi di apprendimento scolastico in generale e delle lingue in particolare, l’insegnamento orientato verso i contenuti e le attività, la pianificazione dell’insegnamento, i bisogni degli apprendenti, sia orientamenti plurilingui e interculturali, quali, ad esempio, la diversità degli apprendenti (diversità di provenienza, di cultura, dei repertori linguistici, di genere, di età, di stili e strategie di apprendimento, ecc.), la sensibilizzazione alle lingue e alle culture, l’accrescimento, lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze linguistiche e culturali, lo sviluppo dell’apprendimento sinergico di strategie, di transfer di abilità e conoscenze tra le lingue e le lingue delle diverse discipline, l’intercomprensione, ecc., lo sviluppo dell’autonomia dell’apprendimento e delle capacità di autovalutazione, la pedagogia degli scambi linguistici e interculturali, ecc. (Cfr. Cuenat, 2009, p.15).
- *competenze comunicative e relazionali* (cooperazione tra colleghi, gestione della comunicazione in classe, ecc.);
- *competenze organizzative* (che riguardano l’insieme delle attività interne ed esterne alla classe);
- *competenze “giuridiche”* (conoscenza della legislazione scolastica, dei documenti relativi all’educazione e all’istruzione del Consiglio d’Europa e dell’Unione Europea, ecc. vincoli formativi dati dal sistema di istruzione e dalla appartenenza alla comunità civile, dall’essere cittadini di uno stato e dell’Unione Europea);
- *competenze metadidattiche e riflessive*: capacità di servirsi in modo critico e mirato dei differenti strumenti e metodi di insegnamento/apprendimento, compresi – nell’epoca dei bambini digitali – quelli che implicano l’uso delle tecnologie informatiche. Capacità dell’insegnante di riflettere e di osservare in modo permanente le proprie pratiche di insegnamento così da garantire l’implementazione “a sistema” dell’innovazione e la capacità di rispondere in modo adeguato e pertinente a questioni, problemi, bisogni nuovi – ovvero ai bisogni e alle modalità e agli strumenti di apprendimento delle nuove generazioni.

Vorrei chiudere parafrasando e contestualizzando una riflessione indotta dalla rilettura di alcune pagine della “*Struttura delle rivoluzioni scientifiche*” di Thomas Khun: «ciò che uno vede dipende sia da ciò a cui guarda, sia anche da ciò che la sua precedente esperienza visivo-concettuale gli ha insegnato a vedere». La *Guida* ci introduce certamente a vedere ciò che dobbiamo “imparare” a vedere e ci invita – e in un certo modo ci obbliga – a rieducare la nostra percezione dell’insegnare e dell’apprendere, oltre che la nostra cultura linguistica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson J., Hélot C., McPake J., Obied V. (2010), *Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues*, Division des Politiques linguistiques, Direction de l’Education et des langues, DGIV, Conseil de l’Europe, Strasbourg: www.coe.int/lang/fr
- Beacco J-C., Coste D., van de Ven P-H., Vollmer H. J. (2011), “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli”, in *Italiano LinguaDue* 1, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240>
- Bosisio C. (a cura di) (2011), *Il docente di lingue in Italia. Linee guida per una formazione europea*, Le Monnier, Mondadori Education, Milano-Firenze.
- Carrasco Perea E., Piccardo E. (2009), “Plurilinguisme, cultures et identités: la construction du savoir-être chez l’enseignant”, in *Lidil*, 39: <http://lidil.revues.org/index2735.html>.
- Calò R. (2010), *Le lingue in classe. Insegnare, apprendere, comunicare*, Sette Città, Viterbo.
- Chini M. (2009), “Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)”, in *Italiano LinguaDue*, 1, 2009, pp.
- Ciliberti A. (2008), “L’insegnante di italiano lingua non materna: prospettive formative”, in Ciliberti A. (a cura di), *Un mondo di italiano*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 93-102.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Consiglio d’Europa (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- Council of Europe (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A reflection tool for language teacher education*, ECML (European Centre for Modern Languages): <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEextract.pdf> Trad. it. di P. Diadori: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=8PpREfAzaYI%3D&tabid=505&language=de-DE>

- Coste D. (ed.), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P-H, *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione ?*, Sette Città, Viterbo:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>
- Cuenat M. E. (2011), "Curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, le projet suisse Passepartout et la formation des enseignants" in *ForumSprache*, N. 5, pp. 42-57(16) Hueber Verlag, Ismaning.
- Diadori P. (a cura di) (2011), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Mondadori Education, Milano-Firenze.
- Ellero P., Favaro G., Mastromarco A., Pallotti G., Russomando P. (1999), *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Guerini e Associati, Milano.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Franco Angeli, Milano.
- Grassi R., Valentini A. Bozzone Costa R. (a cura di)(2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2009), *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici*, Le Monnier, Mondadori Education, Milano-Firenze
- Kelly M. Grenfell M. (dir.) (2004), *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*, University of Southampton:
<http://www.lang.soton.ac.uk/profile/about/index.htm>
- Kervran M. (2005), *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues*, Les Langues Modernes, 4:
<http://archive.ecml.at/mtp2/lea/results/Othermaterials/Articles/dimension.pdf>
- Kervran M. Jonckheere S., Furlong A., (2008), "Langue ed éducation au plurilinguisme: principes et activités pour la formation des enseignants", in Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M-T. (a cura di), *Conscience du plurilinguisme*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes, pp. 263-274.
- Lavinio C. (2004), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- Lázár I. (2009) *Integrating the development of intercultural communicative competence (ICC) in language teacher education*, SemLang Summer University, Sèvres:
<http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Lazar.pdf>
- Lugarini E. (2007), "Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui", in Pistoledi E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci Friuli-Venezia Giulia, Trieste, pp. 79-104. <http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/lugarini.pdf>
- Marello C. (a cura di)(2009), *Scienza multilingue. L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Mezzadri M. (2011), *Studiare in italiano*, Mondadori, Milano.
- Romei P. (2005), *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*. Roma, Carocci.
- Serragiotto G. (2009), *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Cafoscarina, Venezia.
- Spinelli B., Parizzi F. (a cura di) (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, RCS Libri, La Nuova Italia-Oxford, Milano-Firenze.
- Verdelhan-Bougarde, (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Presse Universitaire de France, Paris.

Vollmer H. J. (2010a), “Lingua(e) delle altre discipline”, in *Italiano LinguaDue* 1, 2010:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/642>

Vollmer H. J.(2010b), “Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all’insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell’obbligo”, in *Italiano LinguaDue* 2, 2010:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>