

Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali

Gilles Kuitche Tale
(Université de Maroua, Cameroun)

Abstract The author focuses his attention on the importance of the quantity of the linguistic input for the teaching of a foreign language in underprivileged contexts at an infrastructural level. The aim of the analysis is to show the necessity of increasing the potential input of the learners of foreign languages in contexts defined as 'marginal' since they present difficult environmental conditions, with the aim of raising the number of opportunities of developing a communicative competence, which is the main objective of the learning of a foreign language. Starting from a teaching experience of the Italian language in Cameroon, and aware of the fact that the quantity of the linguistic input is not the only parameter that is responsible for the acquisition of a language, the author proposes some strategies in order to reduce the difficulties that originate from difficult environmental conditions and to guide the learners towards the desired level of communicative competence. Even though they follow a specific context, these palliative strategies could be applied to other realities that possess similar characteristics.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'input nell'apprendimento linguistico. – 3 Didattica comunicativa e input linguistico-culturale. – 4 Una caratterizzazione dei contesti marginali. – 5 La competenza comunicativa: obiettivo ragionevole nei contesti marginali? – 6 Alcune strategie per rinforzare l'input nei contesti marginali.

Keywords Language input. Disadvantaged learning contexts. Communicative skills.

1 Introduzione

Esprimendosi in merito all'illusorietà del metodo unico valido in tutte le situazioni didattiche, Serra Borneto (1998, p. 18) sostiene che «non può esistere un metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti gli attori che vi prendono parte». Nello stesso ordine di idee, sempre a proposito del metodo, inteso stavolta come manuale didattico, Vedovelli (2002, p. 195) sottolinea quanto sia «impossibile adottare un unico strumento e utilizzarlo in tutte le situazioni didattiche, con tutti i tipi di destinatario». Dalle precedenti citazioni si evince che oltre alle motivazioni e alle caratteristiche dei destinatari dei processi didattici, l'impostazione di un corso di lingua straniera non può ignorare le condizioni specifiche del contesto.

L'avvento del mondo globalizzato e il continuo incremento dei flussi

migratori hanno rinforzato il ruolo delle lingue e valorizzato la competenza in lingue straniere. Le lingue straniere sono presenti come materie curriculari nella maggior parte dei paesi del pianeta ma, nonostante l'obiettivo finale dell'insegnamento di queste ultime sia dovunque il raggiungimento di una competenza di comunicazione, le specificità dei singoli contesti d'insegnamento condizionano più o meno pesantemente l'acquisizione di tale competenza.¹

Nel presente contributo l'attenzione viene focalizzata principalmente sulla quantità dell'input linguistico, elemento che non solo costituisce una delle più importanti differenze tra le modalità L2 e LS, ma permette anche di isolare le situazioni cosiddette marginali. Verranno messe in evidenza le caratteristiche di tali contesti didattici e proposte delle strategie operative per aumentare la quantità di materiale linguistico cui gli allievi sono esposti, favorendo così un apprendimento più naturale e lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa più stabile.

2 L'input nell'apprendimento linguistico

L'input si definisce, grossomodo, come l'insieme del materiale linguistico che circonda l'apprendente, ovvero tutto ciò che viene detto direttamente a lui o in sua presenza, e tutto ciò che quest'ultimo incontra per iscritto nella lingua straniera. Inteso come 'materia prima' alla base dell'acquisizione linguistica e in gran parte responsabile dell'evoluzione della competenza, è senza dubbio uno dei principali fattori esterni che influenzano il processo di apprendimento di una lingua;² la sua qualità, la sua quantità e la sua frequenza sono assolutamente determinanti nello sviluppo della competenza linguistica. Non a caso Krashen, le cui ipotesi sull'acquisizione delle lingue seconde, hanno avuto un notevole impatto nell'evoluzione della moderna glottodidattica, dedica un'attenzione particolare all'ipotesi dell'input rispetto alle altre quattro.

Il ruolo centrale dell'input nell'acquisizione linguistica non si limita, com'è ovvio, esclusivamente all'apprendimento delle lingue non materne; anche il successo dell'acquisizione precoce della L1 è fortemente dipendente dall'esposizione del bambino ad una certa quantità e frequenza di materiale linguistico in lingua materna. Nel presente articolo non vengono

1 Tale argomento è approfondito in Kuitche 2014, Diadori 2014, De Biasio 2009.

2 La maggior parte degli esperti di glottodidattica si accorda, infatti, sul fatto che la presenza dell'input sia una condizione necessaria perché avvenga l'acquisizione di una qualsiasi lingua. Non c'è unanimità, però, come precisa Reinders (2012) sull'effettiva quantità necessaria di input, sul tipo di input e sulle condizioni nelle quali deve essere fornito.

approfonditi gli aspetti relativi all'acquisizione della lingua materna,³ le nostre analisi in questa sede si riferiscono all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, le quali non sono utilizzate come veicolari nei luoghi in cui si svolge il processo didattico.

L'input in lingua straniera si può avere in un contesto formale e guidato (istituzioni scolastiche, centri linguistici ecc.) o nell'ambiente sociale in cui vive l'apprendente non nativo.⁴ Nel primo caso si ha un input abbastanza controllato e generalmente tarato sul livello di competenza degli allievi. In modalità LS, l'input in lingua straniera è fornito soprattutto all'interno delle mura dei poli didattici istituzionali; l'aula scolastica, e più precisamente l'ora di lingua, rappresenta un'isola al di fuori della quale risultano scarsissime le possibilità di interazione nella lingua appresa. Ne risulta, quindi, una limitata esposizione degli apprendenti alla lingua d'apprendimento, la quale potrebbe frenare o, addirittura, impedire il raggiungimento di un'effettiva competenza comunicativa.

3 Didattica comunicativa e input linguistico-culturale

Il raggiungimento della competenza comunicativa, scopo dell'apprendimento linguistico, è subordinato all'esposizione degli allievi ad un input adeguato, in grado di spingere l'acquisizione di nuovi dati esperienziali, quelli di una lingua-cultura altra. Con lo spostamento delle priorità della glottodidattica dalle norme dei sistemi linguistici a quelle d'uso, con la solida integrazione degli aspetti interculturali da parte degli approcci comunicativi, l'obiettivo dell'insegnamento linguistico-culturale include sempre di più anche la capacità di orientarsi in una cultura straniera e di comportarsi in modo consono alle abitudini dei nativi (Cfr. Benucci 2014; Weidenhiller 1998; Serragiotto 2000;). Data questa nuova esigenza, l'input non può ridursi al solo materiale linguistico; è opportuno, e probabilmente più credibile, far riferimento ad un input linguistico-culturale costituito anche da elementi extralinguistici. È anche per questo che la didattica comunicativa tende sempre di più ad avvalersi di varie strumentazioni tecnologiche che, oltre all'attivazione di più percezioni sensoriali, consentono di presentare il codice verbale in tutte le sue varietà interne in stretto

3 Per approfondimenti sul ruolo dell'input nell'acquisizione della lingua materna si suggerisce Lieven 2010, Valian 1999.

4 Come verrà messo in evidenza nei paragrafi successivi, i contesti cosiddetti 'marginali' sono generalmente caratterizzati da una profonda scarsità di input linguistico, dovuta soprattutto all'impossibilità di interagire con parlanti nativi, ma anche a carenze strutturo-logistiche dei sistemi scolastici. Una delle vie percorribili, che proponiamo nell'ultimo paragrafo della presente trattazione, suggerisce proprio di sfruttare e didattizzare tutte le occasioni possibili di contatto con la lingua straniera fuori dagli ambienti istituzionali.

collegamento con i tratti paralinguistici quali l'intonazione, il ritmo della voce, l'accento ecc; di mostrare il codice verbale strettamente connesso al codice non verbale; di mostrare la situazione socioculturale, difficilmente riproducibile con altre tipologie di materiali didattici;⁵ di far passare gli apprendenti, attraverso l'osservazione attiva della realtà straniera, dalle loro rappresentazioni iniziali, chiuse, ad una presa di coscienza della complessità delle culture (Beacco 2000). Oggi, Con lo sfruttamento massiccio delle potenzialità di internet, si accede alla ricchezza, alla complessità della lingua e della cultura straniera, attraverso documenti autentici presi direttamente nella realtà quotidiana dei parlanti nativi. In questo modo gli apprendenti possono utilizzare gli stessi supporti dei nativi, materiali non scolastici che rendano ancora più credibili gli elementi culturali studiati e che possono limitare considerevolmente la formazione di stereotipi.

Date queste nuove esigenze degli approcci che mirano al raggiungimento di una così articolata competenza comunicativa, e considerando il ruolo sempre più centrale che assumono i sussidi tecnologici in questo nuovo paradigma metodologico, l'interrogativo che sorge spontaneo è quello di sapere in che modo si raggiunge la meta comunicativa dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere nei contesti cosiddetti 'marginali'.

4 Una caratterizzazione dei contesti marginali

Una delle differenze fondamentali tra le modalità L2 e LS, come già accennato, è rappresentata dalla presenza, nel primo caso, di un input massiccio e differenziato e, nel secondo, dalla presenza di un input limitato e non sempre adeguato.⁶ Introduciamo in questa sede un altro aspetto che permette di discriminare i contesti didattici a seconda delle risorse disponibili; distinzione che sembra essere inevitabilmente calcata sulla frattura economica tra il Nord e il Sud del mondo.⁷

5 Sull'uso delle glottotecnologie cfr. Maggini 2014, Grobois 2012.

6 Ad esempio, i docenti di lingue straniere che trasmettono le loro insicurezze linguistiche agli apprendenti. Nella realtà dei vari ordinamenti scolastici nel mondo, l'insegnamento delle lingue straniere è spesso affidato a docenti non madrelingua. Se questi ultimi hanno una competenza linguistica titubante, c'è il rischio che l'input linguistico da loro fornito agli studenti risulti controproducente.

7 Questa affermazione non deve lasciar pensare che il concetto di 'contesto marginale' si riferisca esclusivamente a quelli svantaggiati del Sud del mondo. Le descrizioni delle particolarità dell'insegnamento dell'italiano L2 in ambiente carcerario presenti in Scandola (2012), per esempio, sono compatibili con molte altre realtà caratterizzate da svantaggi operativi (tempistica, setting delle aule e altre caratteristiche ambientali, problemi organizzativi ecc.). Per approfondimenti sull'insegnamento dell'italiano in carcere si suggerisce, inoltre, Benucci 2007 e Bonfanti 2012.

Riprendendo De Biasio (2009, p. 14), possiamo affermare che i contesti definibili 'marginali' sono «caratterizzati da alcune problematiche socioeconomiche che si ripercuotono sulla qualità del sistema scolastico». Concretamente, ci riferiamo nello specifico a delle profonde deficienze materiali (scarsità o assenza di supporti tecnologici, aule fatiscenti, presapochismo burocratico).⁸ «Purtroppo, [come aggiunge l'autore], questa condizione di svantaggio materiale intrinseco è una realtà drammaticamente presente in molti paesi in via di sviluppo [...]» (2009, p. 18). In alcuni casi, l'assenza totale di qualsiasi tipo di sussidio tecnologico (ad esempio il registratore audio, uno dei più basilari) è addirittura accompagnata dall'indisponibilità di materiali cartacei. La seguente descrizione di un contesto d'insegnamento dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona è una testimonianza forte di quanto le condizioni del contesto possano rivelarsi disarmanti per l'arsenale teorico della dottrina comunicativa:

Classi senza infissi e affacciate sulla strada o su corridoi affollati hanno inficiato grandemente l'acustica delle lezioni, rendendo difficoltosa la ripresa audio e video delle lezioni; danni rilevanti all'impianto elettrico, già privo di sbocchi nelle singole aule, impediscono l'uso di qualsiasi supporto didattico che necessiti di corrente per funzionare: lavagne luminose, registratori audio, apparecchi per la riproduzione sonora o visiva su qualsiasi supporto, computer o collegamenti ad internet nelle classi sono quindi presenze estranee al contesto educativo cui, come ricercatori, ci siamo trovati di fronte (Luciano 2007, pp. 6-7).⁹

I contesti didattici marginali sono spesso caratterizzati dall'assenza di materiali contestualizzati; in molti casi, come nel caso dell'Africa sub-sahariana francofona cui abbiamo dedicato alcune nostre ricerche precedenti (cfr. Kuitche 2014, 2012a, 2012b), vengono usati manuali generici o standardizzati la maggior parte dei quali prevede anche l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche. Oltre al fatto che questi materiali siano progettati per pubblici molto generici e, quindi, scollegati dall'immediato universo referenziale dei destinatari (le illustrazioni, i personaggi, i luoghi e, talvolta, i contenuti tematici), sono spesso dei corsi multimediali accompagnati da CD per la realizzazione delle attività di ascolto e la videoproiezione delle

⁸ L'autore, che si riferisce alle sue esperienze d'insegnamento della lingua italiana in Repubblica Dominicana e in Guatemala, mette in conto anche una tradizione didattica e pedagogica obsoleta, una scarsa competenza metalinguistica, oppure una condizione di semianalfabetismo.

⁹ La descrizione di Luciano, allora specializzando in didattica dell'italiano a stranieri presso il Centro Ditals dell'Università per Stranieri di Siena, si riferisce al contesto scolastico senegalese. Per una descrizione particolareggiata di altre realtà dell'Africa sub-sahariana francofona si veda Kuitche 2014.

situazioni comunicative. Data l'impossibilità di sfruttare queste funzionalità nei contesti marginali oggetto di questo studio, dovuta alle deficienze logistiche delle scuole,¹⁰ possiamo concludere che l'utilizzo di questi manuali globali¹¹ presuppone la padronanza, da parte dei docenti, di strategie di contestualizzazione. Concretamente, facciamo qui riferimento al 'saper contestualizzare', «the ability in humanising, localising and personalising the course book» (Tomlinson 2007), una competenza fondamentale dei docenti di lingue straniere (cfr. Kuitche 2012a).

Dopo aver isolato gli svantaggi operativi dei contesti didattici marginali è chiaro che risulta poco probabile, se non impossibile, ipotizzare un insegnamento-apprendimento linguistico e culturale che funzioni in tutte le situazioni, con tutti i destinatari. Per quanto riguarda l'input, le lacune descritte poc'anzi costituiscono un ulteriore fattore limitativo sul cammino verso la competenza comunicativa nella lingua straniera. In queste situazioni border line l'input linguistico-culturale tende fatalmente a ridursi alla sola voce del docente, il quale rappresenta, agli occhi dei discenti, l'intero universo italiano; universo privo, però, di ogni varietà d'accento e di un concreto approccio ad altri aspetti linguistici come i registri, o extralinguistici come per esempio l'espressione del viso, la gestualità o il tono di voce. In modalità di apprendimento L2, questi aspetti sono presenti negli scambi quotidiani extrascolastici; l'apprendente vi si confronta, quindi, in maniera diretta. In modalità LS, la presenza di materiali audiovisivi consente di ovviare all'assenza di contatto con la realtà dei parlanti nativi riproducendo le condizioni realistiche in cui hanno luogo gli scambi comunicativi nella lingua straniera. Se, in modalità LS, non sono disponibili apparecchiature di riproduzione del suono e dell'immagine all'interno delle classi, allora il docente si trova di fronte ad un doppio svantaggio operativo che egli dovrà superare se l'obiettivo del suo operato è portare i propri studenti a sviluppare una competenza comunicativa.

5 La competenza comunicativa: obiettivo ragionevole nei contesti marginali?

Per rispondere a questo interrogativo bisogna partire dalla domanda che ogni docente e, in una certa misura, ogni apprendente di una lingua dovrebbe porsi: che cosa significa sapere una lingua? Partendo dal presup-

¹⁰ Facciamo qui riferimento in modo particolare alle scuole pubbliche; i centri linguistici privati, elitari sotto molti aspetti, sono in genere abbastanza ben attrezzati.

¹¹ Jolly e Bolitho (1998) li definiscono 'mass market language coursebooks', mettendo in evidenza anche la forte componente economica dell'editoria per le lingue.

posto che le lingue sono degli strumenti di comunicazione, gli addetti ai lavori si accordano ormai nel sostenere che sapere una lingua significhi saper comunicare in quella lingua; e, per imparare e comunicare in una lingua, non ci si può limitare alla sola descrizione astratta del suo sistema linguistico (Martinez 2014). La comunicazione in sé è un'interazione complessa tra persone, contenuti, contesti sociali ecc; l'atto di parola va, quindi, ben al di là della mera competenza grammaticale e intesse una rete d'interdipendenze tra fattori linguistici, sociolinguistici e pragmatici. Il successo della comunicazione dipende, come si evince da queste considerazioni, dal possesso, da parte dei parlanti-attori sociali, di ciò che la glottodidattica moderna definisce competenza comunicativa.

Sembra, quindi, che non sia concepibile alcun tipo di negoziazione per quanto riguarda l'obiettivo dell'insegnamento linguistico, e questo indipendentemente dalle caratteristiche dei singoli contesti. Aggiungiamo, in una visione ottimistica, che nei contesti marginali di cui parliamo in questa sede, l'insegnamento delle lingue straniere è spesso orientato alla formazione globale degli allievi e alla promozione sociale; in questa ottica l'atteggiamento più proficuo non è certamente quello di indietreggiare di fronte ai disagi o agli ostacoli che presentano le realtà svantaggiate sotto l'aspetto logistico. Ovviamente non si può negare che alcune condizioni particolarmente sfavorevoli potrebbero essere responsabili di un rallentamento della progressione didattica.¹² La sfida dell'insegnante, consapevole della complessità del proprio ruolo, sarà quella di escogitare e di mettere in atto delle strategie mirate e adatte al contesto marginale in cui si trova ad operare.¹³

6 Alcune strategie per rinforzare l'input nei contesti marginali

Apriamo questo paragrafo con una citazione di Krashen che mette a fuoco il ruolo di guida che i docenti operanti in contesti marginali dovrebbero ricoprire, perché gli apprendenti possano sfruttare pienamente tutte le occasioni disponibili di contatto con la lingua straniera fuori dall'ora di lezione.

¹² D'altronde, dal punto di vista dei processi d'apprendimento, come sottolinea Vedovelli (2002), gli studenti che apprendono una lingua straniera nel proprio paese hanno in genere un buon ritmo nelle fasi iniziali dell'apprendimento, che tende poi a rallentare nelle fasi successive, quando il solo input legato all'ora di lingua straniera inizia ad essere insufficiente per consentire lo sviluppo di una competenza più strutturata.

¹³ Anche per Di Biasio, le cui esperienze in Guatemala e in Repubblica Dominicana sono state ricordate precedentemente, nei contesti didattici caratterizzati da deficienze strutturali è «dovere del docente sforzarsi di trovare delle soluzioni specifiche» (2009, p. 15).

Our responsibility goes beyond the language classroom. [...], our task is to provide the students with the tools they need to continue improving without us. We need to provide enough input so that they can gain the linguistic competence necessary to begin to take advantage of the informal environment, the outside world (Krashen 1982, p. 76).

Abbiamo detto finora che una delle caratteristiche principali dell'insegnamento di una lingua, in un contesto in cui tale lingua non è usata nella comunicazione quotidiana, è il fatto che l'input linguistico-culturale si riduca quasi esclusivamente all'ambiente classe. Nei contesti marginali descritti nei paragrafi precedenti, per motivi socioeconomici, l'ambiente scolastico non sfrutta a pieno le potenzialità offerte dalla tecnologia per migliorare l'immersione linguistica e culturale degli allievi. Il ruolo dell'insegnante, però, non si limita alla classe di lingua; sfruttato in maniera adeguata e consapevole, il mondo esterno cui fa riferimento Krashen nella citazione iniziale può rivelarsi un'importante fonte di input anche in modalità LS. Con 'outside world', in questo caso, ci riferiamo a tutte le opportunità di contatto e di utilizzo della lingua straniera fuori dalle mura scolastiche. Il ruolo dell'insegnante che opera in un contesto sfavorevole è di favorire l'aumento dell'input linguistico-culturale per consentire una maggiore immersione linguistica degli allievi. Vediamo, per concludere, alcuni possibili interventi, molti dei quali sono già stati attuati dallo scrivente con risultati decisamente soddisfacenti, nell'ambito della formazione di aspiranti docenti di lingua italiana presso la Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua in Cameroun.¹⁴

Se le istituzioni scolastiche nei contesti marginali non sono adeguatamente attrezzate in strumentazioni tecnologiche, il mondo esterno, attraverso la presenza di punti di accesso ad internet, rappresenta certamente una fonte da sfruttare. Oggi, la maggior parte degli apprendenti di lingue straniere (adolescenti e giovani-adulti) ha frequentemente accesso ad internet per scambi epistolari con familiari o amici e, soprattutto, per incontri e scambi di informazioni sui vari social network. L'insegnante dovrà portare i propri studenti ad essere, intanto, consapevoli delle opportunità che offre internet per la crescita della loro competenza nella lingua-cultura straniera; indicherà loro, in seguito, come accedere ai siti web utili: giornali online in lingua straniera, documentari e altre risorse video, siti specializzati che propongono lezioni ed esercizi ecc. Questo presuppone, come si può intuire, un lavoro preliminare da parte del docente, di ricerca,

¹⁴ Tali interventi si riferiscono principalmente al contesto africano che lo scrivente conosce meglio; ma potrebbero, ovviamente, essere applicati con risultati altrettanto soddisfacenti in altre realtà parimenti svantaggiate. Inoltre, le strategie proposte sono utili non solo per gli allievi, ma anche per i docenti locali di lingue straniere, per la loro autoformazione e il loro aggiornamento.

di selezione e di gradazione del materiale disponibile in rete.¹⁵ Il docente potrà anche sfruttare i social network nella lingua straniera (facebook ad esempio) per creare vari tipi di attività e di scambi studente-studente e docente-studenti. In questa ultima tipologia di attività verranno sfruttate a pieno le competenze degli studenti considerati 'alti generatori di input' per stimolare il resto della classe.

La disponibilità di canali televisivi stranieri¹⁶ è un'altra opportunità di contatto con le lingue straniere. Una frequente esposizione a questo materiale audiovisivo autentico contribuirebbe certamente ad addestrare l'orecchio degli apprendenti, consentendo loro di confrontarsi costantemente con nuovi elementi culturali. L'ascolto della musica in lingua straniera s'iscrive nello stesso ordine di idee¹⁷ e, in quest'ultimo caso, lo stato di rilassamento nel quale si trova l'apprendente durante l'ascolto induce un assorbimento inconscio delle parole e dei modi di dire della lingua straniera, che vengono processati nell'emisfero cerebrale destro (Giardini 1998). Sappiamo che una delle caratteristiche più interessanti delle attività ludiche, in fatto di apprendimento linguistico, è l'attivazione del cosiddetto 'forgetting principle' (Krashen 1982), ovvero la regola del dimenticare secondo cui l'apprendente impara in maniera più efficace nel momento in cui dimentica di imparare.

Ovviamente questi accorgimenti volti ad aumentare l'esposizione degli apprendenti alla lingua straniera, da soli, non sono sufficienti. In quanto, oltre alla quantità e alla frequenza dell'input, ci sono molti altri fattori individuali e ambientali che influenzano e condizionano il processo di apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, nella stragrande maggioranza dei casi (e questo principio non si applica esclusivamente all'apprendimento/insegnamento linguistico) l'input e l'intake non hanno la stessa consistenza (Cfr. Reinders 2012, Gagliardi 2012).

15 L'utilizzo di internet senza la presenza del professore pone principalmente un problema di accompagnamento; le risorse disponibili sono innumerevoli e non sempre attendibili. Una via percorribile potrebbe essere la creazione, da parte del singolo docente o dell'insieme dei docenti di lingue di un intero plesso scolastico, di un blog pedagogico che consente di indirizzare gli allievi verso materiali preliminarmente valutati.

16 Il progressivo passaggio alla TV numerica garantisce ormai l'accesso a vari canali stranieri: in Camerun possiamo citare, ad esempio, Rai1 per la lingua italiana e Tve per lo spagnolo ecc.

17 Gli smartphone e i molteplici altri apparecchi di ultima generazione consentono di potersi portare dietro, volendo, una certa quantità di materiale linguistico (principalmente brani musicali, ma non solo). Anche solo il semplice fatto di configurare questi apparecchi multimediali nella lingua straniera appresa consente di imparare inconsapevolmente un nuovo lessico.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia; Welland: Guerra; Soleil.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Benucci, A. (2014). «La competenza interculturale». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*. Perugia: Guerra.
- Bonfanti, V. (2012). «La didattica dell'italiano L2 a detenuti stranieri» [online]. *Italiano LinguaDue*, 1. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2273/2500> (2016-02-17).
- De Biasio, M. (2009). «Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento». *ILSA*, 2.
- Giardini, F. (1998). «La suggestopedia e la psicopedia». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Diadori P., (a cura di) (2014). «Le variabili nell'apprendimento della L2». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Gagliardi, A.C. (2012). *Input and Intake in Language Acquisition* [PhD thesis] [online]. College Park (MD): University of Maryland. URL http://ling.umd.edu/assets/publications/gagliardi_2012_1.pdf (2016-02-18).
- Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.
- Jolly, D.; Bolitho, R. (1998). «A Framework for Materials Writing». In: Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kuitche-Talé, G. (2014). *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.
- Kuitche-Talé, G. (2012a), «Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera» [online]. *Italiano LinguaDue*, 2. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819/3022> (2016-02-12).
- Kuitche-Talé, G. (2012b). «Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine». *Italiano LinguaDue*, 1. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275> (2016-02-15).

- Lieven, E. (2010). «Input and First Language Acquisition: Evaluating the Role of Frequency» [online]. *Lingua*, 120. http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2010_PDF/Lieven_2010.pdf (2016-02-16).
- Lieven, E.; Pine, J-M. (1993). «Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle» [online]. *Aile*, 2. URL <http://aile.revues.org/4872> (2016-02-16)
- Luciano, T. (2007). *Domande, riformulazioni e istruzioni nel parlato del docente di italiano: il corpus CLODIS senegalese* [tesi di specializzazione]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Novara: De Agostino.
- Maggini, M. (2014). «Le glottotecnologie». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Martinez, A. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Reinders, H. (2012). «Towards a Definition of Intake in Second Language Acquisition» [online]. *Applied Research in English*, 1 (2). URL http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/admin-A-10-1-11-9cb781f.pdf (2016-02-16).
- Scalzo, R.A. (1998). «L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Scandola, L. (2012). «Insegnare nei 'mondi di confine': l'esperienza di un'insegnante di italiano L2 in Carcere» [online]. *Itals*, 47. URL <http://www.itals.it/insegnare-nei-%E2%80%9Cmondi-di-confine%E2%80%9D-l%E2%80%99esperienza-di-un%E2%80%99insegnante-di-italiano-l2-carcere> (2012-02-18).
- Serra-Borneto, C. (a cura di) (1998). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2000). «Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua» [online]. In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente d'italiano stranieri*. Roma: Bonacci.
- Tomlinson, B. (2007). «Connecting the Course Book» [online]. *ET. Essential Teacher*, 4. URL <https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-2-%28june-2007%29/connecting-the-course-book> (2016-02-16).
- Valian, V. (1999). «Input and Language Acquisition» [online]. In: Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (eds.), *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. URL <http://maxweber.hunter.cuny.edu/psych/faculty/valian/docs/1999Input.pdf> (2016-02-17).
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

- Weidenhiller, U. (1998). «La competenza interculturale». In: Serra Bor-neto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Zyzik, E. (2009). «The Role of Input Revisited: Nativist Versus Usage-based Models» [online]. *L2 Journal*, 1 (1). URL <http://escholarship.org/uc/item/647983hc> (2016-02-16).