

Introduzione alla sezione monografica

Enrico Serena

Ruhr-Universität Bochum, Romanisches Seminar, Deutschland

Come è stato osservato da più parti (Krumm 2007, 345-55 e, in ambito italiano, Serena 2018, 175), l'interesse per la figura dell'insegnante rappresenta, nella ricerca glottodidattica, un fatto relativamente recente. Fino agli anni Settanta del secolo scorso, coerentemente con una visione rigidamente deterministica dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue, la questione principale nel dibattito glottodidattico era quella dei metodi e della loro efficacia. In seguito, a partire cioè degli anni Ottanta, gli/le studiosi/e hanno cominciato progressivamente a interessarsi all'apprendente e ai suoi bisogni, continuando a considerare l'insegnante solamente una fra le tante variabili esterne che entrano in gioco nei processi glottodidattici. Solo con il finire degli anni Ottanta e l'inizio dei Novanta, l'attenzione della ricerca si è spostata sull'insegnante e su tutta una serie di problemi legati alla sua formazione, alle sue scelte didattiche e ai processi mentali che stanno alla base di tali scelte.

Consultando la BELI (Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia), possiamo notare come le questioni più frequentemente trattate negli studi che, negli ultimi vent'anni, si sono occupati in Italia della figura dell'insegnante di italiano L2 e di altre lingue sono quelle relative alla formazione, all'aggiornamento e alla descrizione delle competenze. A questi temi sono per esempio dedicati, solo per citarne alcuni, contributi come quelli di Dolci, Celentin (2003), Fratter (2004), Coonan (2005), Troncarelli (2005), Bosc, Marellò, Mosca (2006), Jafrancesco (2007), Ciliberti (2007), Balboni (2007), Serragiotto (2009), Diadori (2009), Diadori, Semplici (2009), Diadori (2010), Coonan (2010), Bosisio (2010), Santipolo (2011), Corino (2014), Cervini, Hamon (2015) e De Marco (2016).

Sempre scorrendo la BELI, possiamo anche notare come un altro gruppo di contributi, certamente minoritario sul piano quantitativo, approfondisca invece, spesso sulla base di dati empirici, questioni legate al concreto agire degli/delle insegnanti in classe: si vedano, per esempio, i contributi di Diadori (2004), De Bartolo (2004), Diadori, Cotroneo, Pallecchi (2007), Grassi (2007) e Villarini (2011) sulle strategie del *teacher talk*; quelli di Anderson, Ciliberti, Pugliese (2003), Jafrancesco (2002; 2008) e Mariani (2011) sulla gestione dell'interazione in classe; quello di Gilardoni (2010) sulle spiegazioni lessicali; o, infine, quelli di Monami (2013, 2015) e Grassi 2018 sulle strategie di correzione degli errori nell'interazione orale.

Di numero assai più esiguo sono invece, nella bibliografia, i contributi incentrati sugli aspetti non direttamente osservabili dell'insegnamento (Borg 2012, 11), ossia su quel complesso di processi e rappresentazioni mentali che nella ricerca angloamericana viene designato con il termine ombrello *cognition* (2015; 2018) e che comprende costrutti come le percezioni, gli atteggiamenti, le convinzioni. Queste rappresentazioni mentali, come è stato dimostrato, sono significativamente influenzate dalle biografie linguistiche dei/delle docenti, dalle loro esperienze didattiche e, se pur in misura molto minore, anche dai loro percorsi di formazione. Allo stesso tempo, esse tendono a propria volta a influenzare in maniera altrettanto significativa il concreto agire didattico degli/delle insegnanti. In questo ambito si inseriscono i seguenti studi:

- Mariani (2000; 2013), volti a indagare gli atteggiamenti di docenti di lingue nei confronti dell'apprendimento linguistico o a confrontare gli atteggiamenti di docenti con atteggiamenti di apprendenti;
- De Meo et al. (2013), sulla percezione degli accenti francesi da parte di docenti e di futuri insegnanti italiani di francese lingua straniera;
- Sordella (2015), sugli atteggiamenti linguistici di insegnanti della scuola nei confronti del plurilinguismo dei propri alunni e delle proprie alunne, oltre che di un'educazione linguistica che coinvolga lingue diverse dall'italiano;
- Cucinotta (2017), sulla percezione della motivazione da parte di insegnanti di diverse lingue straniere e di italiano L2/LS operanti in Italia e all'estero;
- Ceccoli (2018), sui punti di vista degli/delle insegnanti riguardo ad attività di *child language brokering*.

A tali ricerche possiamo aggiungere anche la piccola indagine presentata in Serena (2018), che prende in esame - pur non facendo ricorso alle classiche metodologie solitamente impiegate in questo tipo di studi - una serie di riflessioni, estrapolate dalle risposte date a un quesito d'esame, di insegnanti di italiano in formazione riguardo al peso da assegnare agli errori nella valutazione della produzione scritta.

Possiamo inoltre aggiungere a questa rassegna quattro studi più recenti non compresi nella BELI:

- Cucinotta (2018), sempre sul tema della percezione della motivazione;
- Grazzi, Lopriore (2019), Cannelli, Morbiducci (2019) e Newbold, Sperti (2019), sugli atteggiamenti di insegnanti di inglese nei confronti del *World English* e dell'inglese come lingua franca.

Data l'esiguità numerica di questi studi, sembra verosimile ipotizzare che la *cognition* degli/delle insegnanti rappresenti un terreno ancora inesplorato per la ricerca glottodidattica e linguistico-educativa italiana, a differenza di quanto succede nel contesto internazionale, dove ricerche di questo tipo godono di una ben più lunga tradizione.

Nel contesto anglofono, per esempio, la *Teacher Cognition Research* (d'ora in poi TCR), originariamente sviluppatasi nell'ambito delle scienze dell'educazione grazie a impulsi provenienti dalla psicologia cognitiva, ha da quasi mezzo secolo un posto stabile nella ricerca glottodidattica (Borg 2015; 2018). Gli studi ascrivibili a questo paradigma di ricerca, caratterizzati da un approccio prevalentemente (ma non esclusivamente) qualitativo e quindi dal rifiuto di formulare generalizzazioni applicabili a contesti diversi da quelli osservati (Werbinska 2011, 184), si occupano di «what second- or foreign-language teachers think, know and believe» (Borg 2012, 11) rispetto all'insegnamento/apprendimento delle lingue in generale o anche a questioni più specifiche come il ruolo della grammatica o il potenziamento di singole abilità, tenendo conto di variabili esterne come gli anni di esperienza didattica e il *background* linguistico o pedagogico degli/delle insegnanti (panoramica in Borg 2015). Alla base di queste ricerche sta la seguente tesi: per comprendere veramente che cosa succede nella classe di lingua (ma non solo in quella di lingua) non è sufficiente adottare una prospettiva esterna e limitarsi allo studio dei comportamenti direttamente osservabili, ma bisogna piuttosto integrare questa prospettiva indagando anche tutte quelle variabili non osservabili che hanno un peso significativo nei processi glottodidattici.

Una tradizione di ricerca simile alla TCR si è sviluppata, se pur più recentemente, anche in ambito germanofono. Centrale in questo contesto è la nozione di 'teoria soggettiva' (ted. *subjektive Theorien*; d'ora in avanti TS), proveniente dalla psicologia cognitiva, che presenta a sua volta punti di contatto con altre nozioni come per esempio quelle di 'teoria ingenua', 'teoria implicita', *Alltagstheorie* (lett. 'teoria di tutti i giorni'). Secondo Dann (1994; citato in Grotjahn 1998, 34-5), le teorie soggettive - non solo di insegnanti - presentano le seguenti caratteristiche: a) sono strutture cognitive, ossia rappresentazioni mentali, relativamente stabili nel tempo; b) possono essere sia esplicite che implicite - nel senso che la persona che le formula può esserne più o meno consapevole - e riferirsi sia alla stessa persona che

al mondo esterno; c) sono caratterizzate, come le teorie scientifiche, da una (almeno implicita) struttura argomentativa che porta la persona a identificare per esempio rapporti di causa-effetto e a generare nuovi saperi. Gli studi che si rifanno a questo paradigma di ricerca prevedono un procedimento articolato in due fasi: la prima, per la quale sono utilizzabili tutte le classiche metodologie della ricerca qualitativa con una netta preferenza però per interviste aperte o semistrutturate e racconti autobiografici (Grotjahn 1998, 39), è quella dell'elicitazione e della successiva ricostruzione delle TS di comune accordo con l'informante. La seconda fase consiste invece nel confronto tra le TS e porzioni corrispondenti di teorie scientifiche da un lato e nella verifica della funzione di guida dei comportamenti attraverso l'osservazione esterna (*explanative Validierung*; Grotjahn 1998, 41). Il primo studio di taglio glottodidattico in cui si trova un richiamo esplicito, a cominciare dalla terminologia, alla ricerca sulle TS è, secondo Grotjahn (1998), quello di Matz (1989), incentrato sul rapporto tra le teorie di insegnanti sull'insegnamento/apprendimento linguistico e le teorie scientifiche sullo stesso tema. Di qualche anno dopo è invece la monografia di Kallenbach (1996), anch'essa esplicitamente ancorata al paradigma teorico delle TS, che rappresenta uno dei primi e più importanti studi che sul piano metodologico fanno ricorso alla metodologia del consenso dialogico, mettendo a confronto TS di insegnanti e apprendenti su diversi aspetti dei processi glottodidattici. A partire dagli anni Duemila gli studi sui punti di vista di insegnanti di lingue in ambito germanofono sono sempre più numerosi. Caspari (2014; 2016) individua a questo proposito due diversi tipologie di ricerche: da un lato quelle svolte nei primi anni del nuovo millennio, che affrontano in modo sistematico aspetti correlati ai processi di professionalizzazione e alla coscienza di sé (*berufliches Selbstverständnis*, cf. Caspari 2003) degli/delle insegnanti di lingue; dall'altro quelle, condotte in tempi più recenti, incentrate su aspetti specifici della lezione di lingua. C'è comunque da dire che non tutte le ricerche sulla *cognition* svolte in tempi recenti si attengono scrupolosamente sul piano metodologico al procedimento sopra descritto, tanto che sempre più spesso il termine *subjektive Theorien* viene sostituito dal più generico *subjektive Sichtweisen* ('punti di vista soggettivi') (cf. Caspari 2014), proprio a rimarcare una maggiore libertà metodologica rispetto alle ricerche degli anni Novanta e Duemila.

Come è stato rilevato da Santipolo (2012) a proposito della TCR e da König (2014, 15-25) e Stegu (2008) a proposito della ricerca sulle TS, entrambi gli indirizzi presentano punti di contatto con la folk linguistics (Niedzielski, Preston 1999) e con tutti quei filoni di ricerca di impianto sociolinguistico (per es. la *Spracheinstellungsforschung*; cf. Cuoniz, Studler 2014) interessati a indagare gli atteggiamenti di parlanti non specialisti/e relativamente a fatti linguistici (si vedano, proprio riguardo a questioni legate all'apprendimento della L2, an-

che Pasquale 2011 e Pasquale, Preston 2013; per il rapporto tra *folk linguistics* e *language awareness* si veda invece Preston 2017), anche se la posizione degli/delle insegnanti di lingue sul *continuum* profani/esperti a cui si fa riferimento nei lavori di *folk linguistics* è alquanto controversa (Santipolo 2012, 316).

Alla luce di quanto esposto, con questa sezione monografica di *EL.LE*, dedicata all'insegnante di lingua come oggetto della ricerca glottodidattica e, in particolare, alle percezioni, agli atteggiamenti e alle convenzioni dei/delle docenti, ci proponiamo di sensibilizzare la comunità scientifica italiana a un campo di ricerca che, come si è detto sopra, sembra essere in buona parte ancora inesplorato, oltre che a stimolare gli/le insegnanti a riflettere sugli effetti che le loro rappresentazioni mentali hanno sulla loro concreta azione didattica.

I contributi scelti per la sezione – diversi per quadro teorico di riferimento, obiettivi, approccio e metodo di ricerca, ma accomunati tutti dall'essere incentrati sulla *cognition* di insegnanti di lingue – provengono in parte dalla ricerca italiana (Sordella e Di Bartolo), in parte dalla ricerca straniera (Melo-Pfeifer, Vedder, Scheitza e Visser) e riguardano docenti di italiano, francese e inglese in servizio o in formazione.

Al contesto dell'italiano L1 (che è contemporaneamente L2 per i bambini stranieri) è dedicato il contributo di Silvia Sordella. Assumendo come base teorica una nozione multidimensionale di atteggiamento propria della psicologia sociale, l'autrice analizza la videoregistrazione di un *focus group* tra insegnanti di italiano, nel quale le/gli informanti esprimono i propri punti di vista su un'esperienza di *éveil aux langues* condotta nelle scuole di Torino. Se nella precedente indagine della stessa studiosa (Sordella 2015), che pure aveva messo in luce un atteggiamento genericamente aperto nei confronti di approcci didattici incentrati sul coinvolgimento di lingue diverse dall'italiano ivi comprese le lingue di origine dei bambini stranieri, «appariva [ancora] [...] molto vago il riferimento a situazioni concrete che caratterizzassero in maniera chiara e definita l'oggetto stesso di questi atteggiamenti, soprattutto per mancanza di esperienze vere e proprie di educazione plurilingue» (Sordella in questo volume), nella ricerca qui presentata si delinea in maniera più precisa questo oggetto, dal momento che la discussione fa riferimento a una concreta esperienza che ha visto gli/le insegnanti in un ruolo di osservatori/osservatrici partecipi e che ha fornito loro anche concreti spunti didattici.

Il contributo di Ineke Vedder presenta i risultati di uno studio sulle percezioni di insegnanti nativi/e di italiano operanti all'Università di Amsterdam relativamente alla complessità sintattica delle produzioni scritte di apprendenti di madrelingua neerlandese. La raccolta dei dati si è svolta in due fasi: in un primo momento è stato chiesto a un gruppo di docenti di valutare la complessità sintattica di un corpus

di testi argomentativi; successivamente è stato chiesto loro di partecipare a una discussione e di motivare le proprie valutazioni. Obiettivo della ricerca era quello di indagare sia il modo in cui insegnanti di lingue percepiscono il costruito complessità sintattica anche facendo riferimento a specifici tratti linguistici sia i punti di convergenza o anche di divergenza che tali percezioni presentano con le ipotesi formulate nell'ambito della ricerca sull'acquisizione delle lingue seconde. I risultati mostrano che i giudizi degli/delle insegnanti, pur concordi tra loro, si basano soprattutto su aspetti come l'accuratezza formale e la comprensibilità, meno su fatti sintattici; quando si concentrano su questioni sintattiche, tendono a focalizzarsi sull'occorrenza di subordinate e pronomi relativi e assai meno su quella di strutture coordinate e congiunzioni coordinative. L'autrice sottolinea per questo che «le riflessioni degli insegnanti sulla complessità sintattica risultano solo in parte correlate alla crescita e alla graduale complessificazione delle strutture sintattiche per tappe successive ipotizzate in letteratura» (Vedder in questo volume). Ciò nonostante evidenzia come, nel gruppo degli/delle insegnanti, si notino differenze tra insegnanti 'puri/e' e insegnanti coinvolti/e in progetti di ricerca, che riguardano sia il merito delle riflessioni sia la terminologia grammaticale impiegata.

Sempre al contesto dell'italiano LS è dedicato il contributo di Jan Scheitza e Judith Visser. Basato su una serie di interviste strutturate con studenti/studentesse del Master of Education dell'Università di Bochum e con insegnanti che hanno appena concluso il suddetto corso di laurea, lo studio presentato mirava a indagare le ipotesi soggettive (termine con cui viene tradotto il ted. *subjektive Sichtweisen*) di futuri/e insegnanti di italiano - sia tedeschi/e che oriundi/e italiani/e - per quanto riguarda il peso delle strutture linguistiche nel quadro di un insegnamento fondato sulle competenze. Agli/alle informanti veniva in particolare richiesto di indicare a quali tratti dell'italiano a loro parere dovrebbe essere assegnato un posto di rilievo nella didattica della nostra lingua in contesti germanofoni. Le risposte mostrano come i/le futuri/e insegnanti, giunti/e al termine del loro percorso universitario o già inseriti/e nel *Referendariat*, tirocinio di diciotto mesi necessario per il conseguimento dell'abilitazione, nella scelta delle strutture linguistiche si facciano guidare soprattutto da criteri come la difficoltà per apprendenti germanofoni/e - è il caso, questo, del gruppo di insegnanti non madrelingua - o l'appartenenza a registri più formali - nel caso invece del gruppo di informanti origine italiana - e non da criteri come la rilevanza comunicativa. Scheitza e Visser concludono, pur senza voler formulare delle generalizzazioni, che le ipotesi soggettive che emergono dalle interviste sono in buona parte correlate con le biografie linguistiche degli/delle informanti e possono essere influenzate dalla formazione universitaria solo in maniera molto limitata.

Restando in ambito tedesco, ma passando dall'italiano al france-

se LS, l'articolo di Sílvia Melo-Pfeifer fa il punto sui risultati di una ricerca svolta all'Università di Amburgo sulla crescita professionale - e in particolare sull'evoluzione nella visione della professione di insegnante - di futuri/e docenti di francese prima e dopo un semestre di tirocinio *pre lauream* nella scuola. Tali percezioni sono state elicitate non attraverso interviste o questionari, bensì mediante rappresentazioni visuali realizzate dagli stessi studenti a partire dalla seguente consegna: *Dessine-toi comme enseignant en classe de français*. Confrontando i disegni realizzati all'inizio del semestre di tirocinio con i disegni prodotti al termine dello stesso tirocinio, l'autrice nota in molti studenti e molte studentesse il passaggio da una visione didattica centrata sull'insegnante a una visione centrata sulla classe e sull'interazione tra docente e apprendenti. Sul piano metodologico l'autrice sottolinea come le rappresentazioni visuali permettano, rispetto per esempio a interviste o questionari, di accedere in maniera più neutrale alle percezioni degli/delle intervistati/e.

Chiude la sezione monografica il contributo di Anna Maria De Bartolo, incentrato sul ruolo dell'inglese come lingua franca, sugli aspetti interculturali correlati a questo ruolo e sulle inevitabili ricadute glottodidattiche. Nell'articolo si presentano i risultati di un'indagine svolta tra docenti di inglese operanti in Italia, sia nel contesto scolastico che in quello accademico, e basata sui risultati di un questionario online che mirava a rilevare gli atteggiamenti degli/delle insegnanti nei confronti dell'inglese come strumento di comunicazione in contesto interculturale e le loro percezioni rispetto ad aspetti specifici dell'insegnamento dell'inglese. L'obiettivo dello studio, chiarisce l'autrice, non era quello di «give teachers prescriptions on how to teach and what to teach», bensì quello di «offer a wider and more realistic perspective into language teaching drawing on empirical research and theoretical studies» (De Bartolo in questo volume). Dall'analisi dei dati emerge un atteggiamento di apertura da parte degli/delle insegnanti nei confronti di un approccio interculturale all'insegnamento dell'inglese e un discreto grado di consapevolezza nei confronti del ruolo che questa lingua ha nella comunicazione interculturale, anche se resta da chiarire in che misura gli/le stessi/e insegnanti sono disposti/e a mettere in discussione «well-established teaching practices which prioritize native British and American English» (De Bartolo in questo volume).

Bibliografia

- Anderson, L.; Ciliberti, A.; Pugliese, R. (2003). *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*. Roma: Carocci.
- Balboni, P.E. (2007). «Prospettive per la formazione degli insegnanti». Pistolesi, E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci, 105-10.
- Borg, S. (2012). «Current Approaches to Language Teacher Cognition Research: A Methodological Analysis». Barnard, R.; Burns, A. (eds), *Researching Language Teacher Cognition and Practice. International Case Studies*. Bristol: Multilingual Matters, 11-29. <https://doi.org/10.21832/9781847697912>.
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London; New York: Bloomsbury.
- Borg, S. (2018). «Teachers' Beliefs and Classroom Practices». Garrett, P.; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook of Language Awareness*. London: Routledge, 75-91. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>.
- Bosc, F.; Marellò, C.; Mosca, S. (a cura di) (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher.
- Bosisio, C. (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Milano: Le Monnier.
- Cambiaghi, B.; Bosisio, C. (2008). «La formazione interculturale e glottodidattica dell'insegnante di lingue». Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori, 190-201.
- Cannelli, A.; Morbiducci, M. (2019). «ELT Current Practice Professional Profile and Beliefs: Exploring Implications Within a Global and ELF-Aware Perspective». *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 11(1), 43-58.
- Caon, F. (2011). «Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti». *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*. Perugia: Guerra, 17-28.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2014). «Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013)». *Fremdsprachen lehren und lernen*, 32(1), 20-35.
- Caspari, D. (2016). «Fremdsprachenlehren als Beruf». Burwitz-Melzer, E.; Mehlhorn, G.; Riemer, C.; Bausch, R.; Krumm, H.J. (Hrsgg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 205-311.
- Ceccoli, F. (2018). «Child Language Brokering: la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti». Ballarin, E.; Bier, A.; Coonan, M.C. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 71-82. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7>.
- Cervini, C.; Hamon, Y. (2015). «La formation des enseignants de langue en Italie : quels espaces pour l'innovation didactique?». *Synergies - Italie*, 11, 107-22.
- Ciliberti, A. (2007). «Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna». Jafrancesco 2007, 19-34.
- Coonan, C.M. (a cura di) (2005). «La dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti», dossier monogr., *Didattica & didattiche*, 2-3.

- Coonan, C.M. (2010). «La formazione iniziale degli insegnanti di lingue: questioni aperte». Mezzadri, M. (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 303-12.
- Corino, E. (2014). «Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie». *RICOGNIZIONI*, 1, 163-76. <https://doi.org/10.13135/2384-8987/545>.
- Cucinotta, G. (2017). «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani». *Italiano LinguaDue*, 9(1), 157-74.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom. An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL.LE - Educazione Linguistica, Language Education*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Cuonz, C.; Studler, R. (Hrsgg) (2014). *Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- De Bartolo, A. (2004). «Teacher Talk: Issues in Teachers' Classroom Behaviour». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 113-23.
- De Marco, A. (a cura di) (2016). *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra.
- De Meo, A.; Fusco Girard, G.; Pettorino, M.; Vitale, M. (2013). «La perception de certains accents français de la part des enseignants et des futurs enseignants italiens du FLE (français langue étrangère): compréhension et attitudes». Falkert, A. (éd.), *La perception des accents du français hors de France*. Mons: CIPA, 161-76.
- Diadori, P. (2004). «Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2, un'ipotesi di ricerca». Maddii, L. (a cura di), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*. Atene: Edilingua, 71-102.
- Diadori, P. (a cura di) (2009). *La formazione dei docenti di lingua e traduzione in ambito giuridico italo-tedesco*. Perugia: Guerra.
- Diadori, P. (a cura di) (2010). *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Milano: Le Monnier.
- Diadori, P.; Cotroneo, E.; Pallecchi, F. (2007). «Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*. Perugia: Guerra, 339-54.
- Diadori, P.; Semplici, S. (a cura di) (2009). *Qualità della didattica e tirocinio formativo per l'italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Dolci, R.; Celentin, P. (2003). *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Fratrer, I. (2004). *Tecnologie educative per la formazione degli insegnanti di lingue*. Roma: Carocci.
- Ghezzi, C.; Grassi, R.; Piantoni, M. (a cura di) (2010). *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra.
- Gilardoni, S. (2010). «Il lessico nell'interazione didattica: comunicare il significato e riflettere sull'uso delle parole in italiano L2». Grassi, R.; Piantoni, M.; Ghezzi, C. (a cura di), *Interazione didattica e apprendimento linguistico*. Perugia: Guerra, 231-56.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra.

- Grazzi, E.; Lopriore, L. (2019). «ELF & WE Awareness in ELT: Non-Native Italian Teachers' Perspectives». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, LI(1), 28-42.
- Grotjahn, R. (1998). «Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven». *Fremdsprachen lehren und lernen*, 27, 33-59.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2002). *La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo*. Firenze: Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2007). *La formazione degli insegnanti di italiano L2, Ruolo e competenze nella classe di lingua*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2008). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della Classe ad Abilità Differenziate*. Firenze: Le Monnier
- Kallenbach, C. (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüer und SchülerInnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- König, K. (2014). *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783110352245>.
- Krumm, J.G. (2007). «Der Fremdsprachenlehrer». Bausch, K.R.; Herbert, C.; Krumm, H.J. (Hrsgg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 352-8.
- Mariani, L. (2000). «Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto"». *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX(5), s.p. <https://www.learningpaths.org/Articoli/convinzioni.htm>.
- Mariani, L. (2011). «Le strategie comunicative interculturali: Imparare e insegnare a gestire l'interazione orale». *Italiano LinguaDue*, 3(1), 273-93. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1238>.
- Mariani, L. (2013). «Convinzioni e atteggiamenti verso l'apprendimento delle lingue: insegnanti e studenti a confronto». *Babylonia*, 1, 70-4. <https://www.learningpaths.org/Articoli/babylonia.pdf>.
- Matz, K.D. (1989). «Zum Zusammenhang zwischen subjektiven Lehrertheorien und den ‚großen‘ Hypothesen des Fremdsprachenerwerbs». *Deutsch als Fremdsprache*, 26, 301-6.
- Monami, E. (2013). *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia: Guerra.
- Monami, E. (2015). «La gestione dell'errore in classi di italiano per stranieri». Caruso, G.; Diadori, P.; Lamarra, A. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 49-66.
- Newbold, D.; Sperti, S. (2019). «Collaboratori linguistici in Italian Universities. What light do the shed on the development of English lingua franca?». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, LI(1), 59-73.
- Niedzielski, D.; Preston, N. (1999). *Folk Linguistics*. Berlin: de Gruyter.
- Pasquale, M. (2011). «Folk Beliefs About Second Language Learning and Teaching». Wilton, S.; Stegu, M. (eds), *Applied Folk Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 88-99. AILA Review 24. <https://doi.org/10.1075/aïla.24.07pas>.
- Pasquale, M.; Preston, D. (2013). «The Folk Linguistics of Language Teaching and Learning». Drozdziel-Szelest, K.; Pawlak, M. (eds), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 163-74. https://doi.org/10.1007/978-3-642-23547-4_10.

- Preston, D. (2017). «Folk Linguistics and Language Awareness». Garrett, P.; Cots, J.M. (eds), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. London: Routledge.
- Santipolo, M. (a cura di) (2011). *L'eccellenza nella formazione dei futuri docenti di lingua inglese nella scuola primaria. L'esperienza del Progetto di Scambio italo-inglese MIUR/TDA presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*. Padova: Unipress.
- Santipolo, M. (2012). «Folk linguistics e didattica delle lingue. Epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca». *EL.LE – Educazione Linguistica, Language Education*, 1(2), 315-51. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/20p>.
- Serena, E. (2018). «Errori e valutazione. Analisi di un corpus di esami di glottodidattica». Grassi, R. (a cura di), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2, teorie e pratiche a confronto*. Firenze: Cesati, 175-87.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue* 7(1), 60-110.
- Stegu, M. (2008). «Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée : interrelations et transitions». *Pratiques*, 139/140, 81-92. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1193>.
- Troncarelli, D. (2005). «Le competenze glottodidattiche orali dell'insegnante di italiano. Criteri di valutazione». Diadori, P. (a cura di), *La DITALS risponde 3*. Perugia: Guerra, 141-8.
- Villarini, A. (2011). «La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente». Jafrancesco, E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Le Monnier, 53-80.
- Werbinska, D. (2011). «The First Year in the Classroom: Crossing the Borderland from Being a Student and Being a Teacher». Pawlak, M. (ed.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. New York: Springer, 181-96. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20141-7_15.

