

# DIVENTARE INSEGNANTI: L'IMPORTANZA DELLA RIFLESSIONE DI FUTURI/E DOCENTI SUL PROPRIO PERCORSO DI APPRENDIMENTO LINGUISTICO

*Stefania Cavagnoli*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE<sup>2</sup>

Al centro delle mie ricerche di glottodidattica dell'ultimo decennio sta il tema della biografia linguistica, nato un po' per caso con la consulenza quindicennale di percorsi plurilingui a livello di scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado<sup>3</sup>. In fondo, la motivazione per gli studi di questi anni è ben riassunta in questa citazione, di una studentessa del mio corso di glottodidattica, posta davanti alla riflessione scritta.

Mai prima d'ora mi era capitata l'occasione di riflettere sul mio percorso linguistico, sulla mia 'storia' con le lingue ed ora che sono chiamata a farlo devo ammettere che non è affatto semplice. Ritengo però, senza alcun dubbio, che un adeguato processo di formazione e di crescita personale non possa prescindere dalla presa di coscienza di ciò che siamo, di quali sono i nostri limiti e le nostre capacità. Come acquisire tale consapevolezza? Attraverso un'introspezione, cercando in noi stessi<sup>4</sup>.

La riflessione personale sui propri percorsi di apprendimento e di esperienze linguistiche ritengo sia un ottimo punto di partenza per l'appropriazione da parte dell'apprendente della propria responsabilità di imparare; allo stesso tempo, un ottimo strumento per fare il punto dei propri apprendimenti. L'idea che ogni apprendente sia diverso, e di conseguenza necessiti di percorsi didattici individualizzati, è presente nella letteratura e muove un filone di ricerca<sup>5</sup>. Questo contributo si concentra sulle biografie linguistiche di futuri insegnanti e pone il focus sugli atteggiamenti che intervengono nel processo di apprendimento/acquisizione di lingue straniere e seconde, quelle stesse lingue che probabilmente essi andranno ad insegnare nelle scuole di tutti i gradi ed in contesti non scolastici.

In questo contributo l'attenzione è posta sull'idea di insegnante, di colui o colei che facilita l'apprendimento linguistico. Tale idea concorre necessariamente a formare l'immagine che il futuro docente avrà di se stesso, o di un docente standard in cui si può (o più frequentemente crede di dover) riconoscersi. Infatti, la rappresentazione che il

<sup>1</sup> Università di Roma Tor Vergata.

<sup>2</sup> Il presente lavoro è parte di uno studio *in itinere* sul tema delle biografie linguistiche. Per questo motivo, in alcuni punti, riprende una pubblicazione recente, considerata il punto di partenza della ricerca – nello specifico, il paragrafo 2 – Cavagnoli (2020, in corso di stampa).

<sup>3</sup> Cavagnoli, Passarella (2011); Cavagnoli, Passarella (2016); Cavagnoli, Passarella (2020).

<sup>4</sup> Da una biografia linguistica, anonima, anno 2012, Università di Macerata.

<sup>5</sup> Per tutti si veda Benson (2004: 4): «The term '(auto)biography is used [...] to refer to a broad approach to research that focus on the analysis and description of social phenomena as they are within the context of individual lives». L'autore riporta una ricca bibliografia su questo argomento.

docente ha di se stesso, delle sue credenze, delle sue modalità didattiche è il risultato di anni di studio, ma anche di percorsi individuali che partono dalle pratiche personali di apprendimento, in qualità di apprendente, sulla base delle quali si fondano le conoscenze e si costruisce l'immagine di insegnante. Ricordi, esperienze, sensazioni, fatiche ed apprezzamenti vanno a formare l'idea di un 'buon' insegnante, o almeno di quello che si vorrebbe rappresentare. Spesso, effettivamente, non si tratta di un buon insegnante, ma dell'unico che potrebbe essere per quella persona, con quelle esperienze, con quegli obiettivi. Nonostante i manuali di glottodidattica riportino approcci e metodi sicuramente più innovativi ed efficaci di quelli adottati nella maggior parte dei percorsi scolastici, infatti, il vissuto di molti docenti o futuri docenti prevale sulle conoscenze glottodidattiche, impedendo così la sperimentazione e l'implementazione di nuovi modelli. Tale approccio è maggiormente pericoloso perché riguarda anche le persone giovani, che potrebbero apportare ai percorsi scolastici saperi e modelli innovativi, o comunque più consoni all'apprendimento e soprattutto più soddisfacenti per tutti coloro che partecipano alla dimensione scolastica. La tradizione, e la mancanza di fiducia in se stessi, blocca il cambiamento. Una chance persa, proprio in un ambiente che potrebbe essere fruttifero e ricco di novità e di relazioni interpersonali; una chance persa, che lascia nei ricordi di apprendenti spesso situazioni negative e faticose.

La riflessione sulle biografie linguistiche di futuri docenti si pone l'obiettivo di sensibilizzare le classi di glottodidattica all'importanza delle persone, alla necessità di partire da chi andrà ad insegnare e alla riflessione sui propri percorsi di apprendimento come base per ogni didattica efficace.

## 2. LA BIOGRAFIA LINGUISTICA

Gli studi sulla biografia linguistica sono molto diffusi, a partire dall'approccio sociologico, anche a livello internazionale. Lo scrivere di sé è un processo diffuso, meno diffuso in ambito glottodidattico, dove ha trovato la sua collocazione più recentemente. È stata usata in ambito letterario, come testimonia Groppaldi (2010: 89): «inizialmente lo strumento autobiografico è stato impiegato, nella letteratura italiana del Novecento, per documentare, attraverso la storia linguistica dell'io narrante, il passaggio dell'Italia da paese contadino (e dialettofono) a paese industriale (e italofono)». Non solo la letteratura ne ha fatto ampio uso, ma anche in ambito di studi linguistici, come testimoniato da Nencioni (1983) e da De Mauro (2006); in ambito pedagogico cruciale il ruolo di Demetrio (2003, 2012), soprattutto nell'educazione degli adulti.

Una possibile definizione di biografia linguistica è quella data dal Consiglio d'Europa, ed inserita nel Portfolio per le lingue straniere:

La Biografia linguistica si concentra sull'esperienza passata del discente, sul suo percorso di apprendimento presente e sulle sue aspirazioni per il futuro. È studiata per adattare l'apprendimento ai principi pedagogici fondamentali per l'utilizzo del PEL, tra cui in particolare l'individuazione regolare di obiettivi di apprendimento, la riflessione sulle esperienze di apprendimento e l'autovalutazione dei progressi compiuti e delle competenze acquisite<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Barbara Lazenby Simpson, *Portfolio europeo delle lingue destinato agli immigrati adulti Guida per il docente Sommario*, p. 5.

E ancora:

La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs, plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier: elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003 : 36-37)<sup>7</sup>.

Tale definizione rafforza il modello teorico di Franceschini, così descritto:

Ein Sprecher seine Kenntnisse von anfaenglichen Erstsprache her ausweitet [...]. Diese Kenntnisse werden im Verlauf des Lebens mit weiteren vernetzt und verdichtet, in einem generellen Zuwachs [...]. Nicht alle Varietaeten haben dabei diesselbe Stellung und geniessen dieselbe Aufmerksamkeit. [...]. In Zentrum des Sprachsystem befinden siche jene Varietaeten, die in einem bestimmten Moment des Lebens under der Annehmen von Normalitaet und Unmittelbarkeit verwenden werden, mit denen sich der Sprecher am ehesten identifiziert (Franceschini, 2001, 113-114).

La biografia è quindi uno strumento didattico, come sostengono Sofia, Favero (2018: 55):

L'autobiografia linguistica è una narrazione autobiografica condotta lungo il filo delle lingue. È un'attività di scrittura che spinge lo studente a cercare nel proprio vissuto parole, conte, filastrocche, storie che sono entrate in lui attraverso la lingua madre o le lingue seconde; che gli fa prendere consapevolezza di questo vissuto (di questo universo) e lo induce a valorizzarlo. L'esplorare il vissuto linguistico porta lo studente a scoprirsi come essere portatore di significati e di storie, a riconoscere il proprio bagaglio di esperienze linguistiche e culturali.

La condivisione di tali affermazioni sta alla base dell'utilizzo dell'autobiografia linguistica in questo percorso formativo, proprio perché «Incoraggiare a parlare di sé può rappresentare un forte stimolo alla maturazione delle proprie capacità di relazione, alla ricerca della propria identità nella dimensione affettiva e sociale, alla definitiva 'decentrazione' conoscitiva nei confronti del proprio vissuto» (Brasca, Zambelli, 1992: 156).

Si tratta quindi di un'esperienza linguistica privata, individuale ma sempre in collegamento con le altre persone, a partire dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici. Nelle biografie linguistiche si intrecciano le vite degli altri, ci si rende conto di essere inseriti in una comunità. Anche la classe è una comunità, o dovrebbe esserlo: condividere aspetti di sé facilita la creazione del gruppo. Vuol dire consapevolizzare gli apprendenti su quello che hanno vissuto, ma anche sul loro sapere; vuol dire una riflessione sulle esperienze del singolo, ma anche del singolo in comunità linguistica e culturale. Prendere coscienza

<sup>7</sup> Nel testo di Manconi (2016: 231) è riportata la citazione di Cuq e la traduzione in italiano. La biografia linguistica di una persona è l'insieme dei percorsi linguistici, più o meno lunghi e più o meno numerosi, che questa ha seguito e che formano ormai il suo capitale linguistico; è un essere storico che ha attraversato una o più lingue, materne o straniere che costituiscono un capitale linguistico in continua evoluzione. Sono, in totale, le esperienze linguistiche vissute ed accumulate, in un ordine aleatorio che differenziano ogni individuo”.

significa riposizionarsi sia nel percorso personale che in quello collettivo. Inoltre, per poter imparare bene una nuova lingua è fondamentale rendersi conto di quanto già si sa, di quanto si sa fare, e di come si sa essere, attraverso i propri atteggiamenti linguistici, le proprie credenze, le teorie di riferimento. È un mettere al centro il percorso personale, unico, che prende in considerazione la persona che scrive e che in quanto tale esiste e non è paragonabile agli altri apprendenti e condividerlo con chi è nello stesso gruppo di apprendimento. Tale consapevolezza è in primo luogo dell'apprendente, ma coinvolge, necessariamente, anche il docente, che non può prescindere dal percorso di vita dei formandi per impostare la sua didattica. Come sostiene Cognigni (2007: 26)

i concetti di rappresentazione, atteggiamento o motivazione sono oggi sempre più al centro degli studi relativi all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue. [...] Poiché queste rappresentazioni possiedono un carattere centrale nel processo di apprendimento linguistico, esse sono diventate di particolare interesse anche per la politica linguistico-educativa.

Cognigni approfondisce inoltre la differenza fra rappresentazione sociale e atteggiamento, la prima considerata sia come elaborazione individuale che come modello sociale, la seconda radicata nella comunità linguistica, spesso legata a stereotipi; forse per questo motivo lo strumento autobiografico è particolarmente efficace in un insegnamento apprendimento di adulti, oltre naturalmente alla fetta di vita più consistente che essi hanno alle spalle.

Nella letteratura dedicata, diverse sono le denominazioni utilizzate, e a seconda della scelta effettuata mettono il focus su aspetti diversi. Principalmente si usa la forma '(auto)biografia linguistica' (Lévy, 2001; Franceschini, 2001; Molinié, 2006; Cognigni, 2007; Favaro, 2009); segue 'language (learning) memories' (Kramersch, 2009; Pavlenko, 2001), ma anche 'racconti biografici' o 'racconti di lingue' (Gohard, Rachédi, 2009.) In tutte però l'idea del racconto e del percorso personale di vita fungono da collante. Si parla di una tale tipologia linguistica dal 1997 in poi, attraverso i documenti del Consiglio d'Europa, e nello specifico del *Portfolio europeo delle lingue*<sup>8</sup>. Il portfolio prevede tre parti, di cui una, la seconda, è rappresentata dalla biografia linguistica. La definizione che ne viene data, ad uso di apprendenti, è la seguente: «Biografia linguistica: incoraggia lo studente a definire ciò che sa fare con le lingue in apprendimento ed include informazioni sulle esperienze linguistiche e culturali acquisite sia in ambiente scolastico sia in contesti diversi».

Gli obiettivi di tale strumento sono molteplici, e possono essere fissati sulla base delle esigenze delle classi o dei singoli apprendenti. La valorizzazione del plurilinguismo e delle lingue conosciute, o vissute, è alla base di tutti i percorsi di apprendimento. Valorizzare il plurilinguismo delle persone vuol dire mettere al centro chi apprende partendo da esperienze linguistiche, da conoscenze pregresse, da una dimensione affettiva forte e motivante. Valorizzare il plurilinguismo significa assumersi delle responsabilità, riflettendo sull'apprendimento/acquisizione a partire da sé. Valorizzare il plurilinguismo significa individuare vie personalizzate per avvicinarsi alle lingue, straniere e seconda. Tali dimensioni si riflettono sia sul singolo apprendente che sulla classe e sul docente, nella costruzione di un sistema didattico equilibrato ed efficace.

La biografia linguistica rappresenta inoltre uno strumento flessibile, proponibile in diversi momenti dell'attività didattica; come strumento diagnostico in entrata, come strumento valutativo formativo in uscita. L'aspetto dell'(auto)formazione è valido sia per

<sup>8</sup> <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>.

gli apprendenti che per i docenti della classe di riferimento. Anche un'attività di scrittura in parallelo può costituire uno scambio e una condivisione della comunità linguistica in cammino. Può essere ripetuta, perché «la stratificazione nella storia di un individuo ne modifica, nel corso dell'esistenza, lo statuto, l'approccio e la rappresentazione che ognuno di noi ha (o si fa) delle lingue, materne o straniere che siano. Di conseguenza, l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue straniere vengono per lo meno influenzati dalla propria storia linguistica e dal racconto e dalla valutazione che ne fa ciascuno di noi» (Lévy, 2001: 71-71)<sup>9</sup>.

Sofia e Favero (2018) considerano la biografia come strumento didattico in diverse accezioni: in primo luogo come strumento conoscitivo, poi operativo. È uno strumento innovativo per la didattica linguistica, ma allo stesso tempo può svolgere una funzione valutativa. In ultimo (ma direi *in primis*), la biografia è uno strumento che aiuta nella costruzione di un clima positivo, fatto di relazioni affettive, alla base di qualsiasi didattica efficace e piacevole.

Diverse sono le modalità utilizzabili. In questo contributo si è scelta la modalità narrativa, del racconto, dell'utilizzo delle parole in quanto il gruppo di riferimento era costituito da docenti italofoeni (almeno la maggior parte) in formazione glottodidattica. L'obiettivo, come spiegato più avanti in questo contributo, era di riflettere e far riflettere proprio a partire dalle parole utilizzate per descrivere il proprio rapporto con le lingue possedute. Ma in ogni contesto didattico le modalità vanno accordate con le competenze e le esigenze del gruppo di riferimento. Per esempio, nei Portfolio elaborati dalla Provincia Autonoma di Bolzano, per le classi dai nove agli undici anni, la biografia linguistica è somministrata in forma di «la mia immagine delle lingue». Il Portfolio, pensato in quattro lingue (italiano, tedesco, ladino ed inglese), riporta la seguente consegna:

questa immagine ti permette di rappresentare la tua storia personale delle lingue. Per ogni lingua che hai imparato o hai incontrato usa un colore diverso per colorare l'immagine. Meglio conosci una certa lingua, più la usi o più spesso l'hai incontrata, più grande sarà la macchia di colore che disegnerai per quella lingua. Confronta il tuo disegno con quello di una compagna o di un compagno e discuti con loro sulle lingue che conosci e sui colori che hai usato per rappresentarle (Portfolio, 2004: 11).

Lavorare sulle immagini, per arrivare alle parole, costituisce un'ulteriore possibilità didattica ricca di implicazioni di apprendimento.

### 3. ALLA RICERCA DEI DOCENTI NELLE BIOGRAFIE

Nel corso degli anni, e nella lettura attenta di molte biografie di persone in formazione, mi sono sempre interrogata sul ruolo dei/delle docenti nella costruzione dell'identità professionale dei/delle corsisti/e. Con questa ricerca ho deciso di mettere al centro la docenza, con l'obiettivo di verificare il ruolo e di proporre eventuali riflessioni e interventi concreti per modificare quei meccanismi negativi, che spesso bloccano l'apprendimento. La riflessione sulla docenza ha l'obiettivo di poter poi offrire ai/alle discenti spunti per insegnare, mettendo al centro coloro che imparano e che responsabilmente costruiscono il loro sapere linguistico.

<sup>9</sup> Si veda anche Pavlenko, 2007.

I testi che stanno alla base dell'analisi per questo contributo sono frutto di molti anni di insegnamento nei corsi di glottodidattica di due università del centro Italia, l'università di Macerata e l'università di Roma Tor Vergata, inseriti nei percorsi di laurea di lingue e letterature straniere, triennali e magistrali, e di percorsi di laurea in lettere, a livello magistrale. I corsi di glottodidattica si sono svolti anche nei percorsi formativi per futuri docenti, negli anni PF24, PAS e Fit<sup>10</sup>. Il gruppo di riferimento è proveniente in maggioranza dal sud e dal centro Italia, con una forte presenza di dialettofoni. È interessante, nelle biografie, il ruolo che le varianti dialettali assumono per chi scrive. Il dialetto passa da essere un impedimento nell'acquisizione dell'italiano standard, ad una grande ricchezza, soprattutto dal punto di vista emotivo e della costruzione delle relazioni. In altre ricerche correlate, in altre zone d'Italia, il ruolo del dialetto è marginale, e la connotazione più negativa.

Il *focus* della ricerca è dunque posto sui futuri insegnanti ed i loro racconti di vita linguistica; raccontare è condividere e creare legami, oltre che scrivere e ordinare i pensieri e le esperienze a livello individuale. La creazione di legami sta alla base di qualsiasi apprendimento: non si insegna se non si è in grado di costruire relazioni, e non si impara se non c'è un coinvolgimento emotivo. Il lavorare a livello universitario con persone giovani, spesso inesperte di didattica, se non subita, ha un forte potenziale, è un investimento per il futuro e l'auspicabile miglioramento della didattica delle lingue nelle istituzioni scolastiche. Proprio perché al centro della ricerca sono poste le relazioni fra docente e apprendente, ma anche fra apprendenti, la teoria di riferimento è l'approccio umanistico affettivo<sup>11</sup>.

La ricerca effettuata nel contributo è una ricerca di parole; quelle parole che esprimono le credenze, le abitudini, i ricordi e i pensieri di coloro che raccontano la loro vita linguistica. E proprio attraverso le parole individuate nel *corpus* qui proposto si cercherà di interpretare alcuni atteggiamenti di docenti e discenti con l'obiettivo di poterci poi riflettere in classe e di modificare quegli aspetti che sono considerati, a posteriori, complessi e poco adatti per un miglior apprendimento linguistico, nel quale la dimensione personale e relazionale venga considerata come fondamentale e motivante.

#### 4. IL CORPUS

Il *corpus* è costituito da 100 biografie linguistiche, scelte nell'arco temporale degli ultimi 15 anni. Si tratta di biografie narrative scritte da studentesse e studenti dei corsi di glottodidattica sopra elencati. La scelta trasversale del *corpus* è legata all'idea di verificare se, anche dal punto di vista diacronico, siano riscontrabili delle linee comuni o se emergano delle differenze sostanziali. Anche il confronto fra due università diverse per numero di corpo studentesco, provenienza e soprattutto di collocazione geografica, ha l'obiettivo di arrivare a considerazioni comuni, nonostante le differenze contestuali.

Non cambia invece il ruolo della docente, di colei che dà le consegne e discute con le classi le parole chiave rintracciate nei testi.

La scrittura della biografia è una delle prime attività didattiche in classe, il punto di partenza per lo sviluppo del corso. Dopo una breve illustrazione sul tema della biografia, e la condivisione della scelta di una biografia narrativa libera, la consegna è quella di

<sup>10</sup> Si tratta dei diversi percorsi formativi degli ultimi anni, proposti dal Ministero dell'istruzione e realizzati dagli atenei italiani. L'ultimo percorso è il PF24, qui alcuni riferimenti <https://www.miur.gov.it/documents/20182/611956/allegato+al+D.M.+del+10.8.2017+n.616.pdf/29e23102-1022-4710-a0e4-d971d95a73dc?version=1.0>

<sup>11</sup> Per tutti si veda Balboni, 2017.

scrivere il proprio racconto di vita linguistica, in forma narrativa. Il tempo a disposizione è di quarantacinque minuti, il testo si scrive in classe, su un foglio, a mano, in forma anonima.

Le reazioni della classe sono sempre differenziate: qualcuno/a si fa subito coinvolgere nell'attività, qualcun altro/a ha un atteggiamento scettico, ma di solito prevale la curiosità del compito, soprattutto perché prima attività del corso. Pochi/e si aspettano di dover partecipare attivamente e mettersi in gioco in un corso universitario.

Nella lezione successiva, riporto le biografie alla classe, cercando di fornire una sintesi degli argomenti raggruppati in modo trasversale fra i testi, individuando così una serie di parole chiave come docente, emozione, lingua, contesti extrascolastici, difficoltà, stupore, riflessione metalinguistica. In tal modo si avvia una discussione *in plenum*, con la richiesta spesso di poter leggere le biografie degli altri componenti della classe e ulteriori riflessioni sugli elaborati precedentemente scritti. Tale discussione costituisce un momento importante nella costruzione del gruppo classe da un lato, ma soprattutto nella costruzione della propria idea di docente e di lingua (Lévy, 2001).

La riflessione ed il confronto sulle biografie è fondamentale, come sottolinea Franceschini, Miecznikowski, 2004: XIII:

Durch den breiten Vergleich werden Muster deutlich, bis hin zu ähnlichen Formulierungen; diese erlauben es, generalisierbare Aussagen zu machen und sozusagen 'eine innere Morphologie und Syntax der Sprachbiographien zu formulieren. Figuren sprachbiographischen Erzählens werden aus den vielen Vergleichen unterschiedlichen Fallbeispiele deutlich, ebenso typische Verläufe des Erwerbsprozesses in seiner biographischen Einbettung.

#### 4.1. I criteri di ricerca

L'analisi delle 100 biografie linguistiche è stata svolta secondo alcuni indicatori di ricerca.

L'attenzione è stata posta principalmente, in un primo momento, sugli aggettivi utilizzati per caratterizzare il/la docente e la sua metodologia didattica, considerando il ruolo di tali parole nella caratterizzazione del contenuto. Nella grammatica Treccani si legge:

qualificativi, aggettivi

Gli aggettivi qualificativi sono aggettivi che indicano una qualità del nome a cui sono riferiti.

A questa categoria appartengono anche gli aggettivi di relazione, che esprimono una relazione immediata con il nome da cui derivano.

Gli aggettivi di relazione si formano con l'uso dei suffissi, che vanno ad aggiungersi alla base, ma in alcuni casi si formano da una base diversa, di origine greca o latina.

Gli aggettivi qualificativi sono collocati di solito dopo il nome a cui si riferiscono.

In molte circostanze la posposizione dell'aggettivo indica una certa oggettività del dato, mentre l'anteposizione indica una soggettività di vario tipo.

Inoltre, molti aggettivi qualificativi cambiano funzione a seconda della posizione rispetto al sostantivo a cui si riferiscono:

- Hanno una funzione restrittiva o distintiva, cioè limitano e distinguono all'interno della categoria di appartenenza, quando sono posti dopo il sostantivo (gli amici vecchi e non quelli giovani)

- Hanno una funzione descrittiva o intensificatrice, cioè forniscono un puro dato oggettivo o lo enfatizzano, quando sono posti prima (i vecchi amici)

La contrapposizione risulta particolarmente evidente con alcuni aggettivi (una certa notizia, una notizia certa).

Se si tratta di due o più aggettivi posposti di valore qualificativo, il secondo ha sempre valore restrittivo (una montagna rocciosa alta – e non bassa).

Se invece entrambi gli aggettivi hanno valore puramente qualificativo, si deve usare la congiunzione coordinativa o la virgola<sup>12</sup>.

La ricerca sugli aggettivi utilizzati e sulla loro posizione, nella descrizione di esperienze passate legate al/alla docente di lingue straniere o seconde, e nella descrizione presente, aiutano a capire meglio l'atteggiamento di chi sta apprendendo e l'idea di docente che si forma sulla base di quanto vive nei percorsi formativi, così come l'uso linguistico legato a riflessioni sul loro futuro lavoro di docenti.

In un'analisi più approfondita però, la concentrazione sui soli aggettivi rimaneva limitante per il pensiero espresso dagli/dalle scriventi. In un secondo momento si sono riconsiderate quindi le biografie, estrapolando anche espressioni realizzate con altre categorie grammaticali, tutte però riferite ad atteggiamenti, commenti, riflessioni sull'essere docente nell'apprendimento delle lingue.

Dalle biografie sono state individuate alcune immagini trasversali, che rendono in primo luogo l'idea di approvazione, affetto, piacere o al contrario, difficoltà, incomprendimento, scoramento nei confronti di chi insegna. Ciò che emerge è che il ruolo del/la docente è centrale nella gestione dell'apprendimento/acquisizione della lingua insegnata, ma anche nell'atteggiamento personale verso tale lingua. Considerando che la motivazione<sup>13</sup> è determinante per progredire in un apprendimento, l'idea che si ha di una lingua, positiva o negativa, è sicuramente centrale. E poiché l'idea di lingua è spesso legata alle persone che tale lingua veicolano, il ruolo docente, come primo esempio di lingua e cultura, è probabilmente più determinante di quanto si creda.

#### 4.2. *Buoni/e, brave/i, ma severe/i*

Nelle biografie il/la docente è principalmente bravo/a. «Tremendamente brava, bravissima». Il/la docente è buono/a. Le lingue si apprendono «grazie alla bravura delle insegnanti»; «tutto ciò grazie ad un'insegnante straordinariamente brava che è riuscita a trasmettere la sua passione, la sua allegria nell'insegnare»; «una bravissima insegnante... il suo corso di tedesco che ho amato da subito»; «sono stata fortunata perché ho avuto sempre buoni insegnanti». Queste parole sono confortanti, per chi insegna e per chi fa ricerca in ambito glottodidattico. Non solo, quindi, il/la docente è centrale nel percorso di apprendimento, ma spesso lo è in modo positivo.

La prima parola chiave, che emerge dall'analisi, è legata al/alla docente buono/a. L'attributo è di chi scrive, che individua nell'aggettivo un termine ampio in cui sono comprese diverse accezioni positive; il/la buono/a docente è chi dimostra la sua passione, suscita interesse, coinvolge e capisce la classe e le persone con cui ha una relazione didattica. È chi ama la disciplina che insegna, chi si mette in gioco, chi fa esempi pratici, chi è simpatico/a, chi motiva.

<sup>12</sup> [http://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-qualificativi\\_\(La-grammatica-italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/aggettivi-qualificativi_(La-grammatica-italiana)/).

<sup>13</sup> Balboni, 2014.



Non importa se è severo/a, è molto più importante che riesca a far amare la lingua alla classe. Anzi, in alcuni stralci, pare che la severità sia parte di un'umanità e comprensione per gli/apprendenti: «La mia insegnante di inglese era severa..., ma molto umana e trasmetteva la sua passione e il suo amore per il suo lavoro»; «Il mio vero amore per questa lingua è iniziato alle scuole medie quando ho fatto la conoscenza di un'insegnante molto autoritaria, severa ma professionale». La severità per molte biografie è un accidente quasi positivo, se legato ad un'alta professionalità e alla passione per il lavoro di insegnamento. «Credo che la mia passione per l'inglese sia scattata grazie alla sua pronuncia perfetta e alla sua grinta nell'insegnare»; «La mia professoressa di inglese era molto severa ed esigente: ci assegnava esercizi, regole da imparare a memoria..., ma allo stesso tempo cercava di rendere il tutto un po' più gradevole, facendoci ascoltare canzoni, parlandoci della cultura, della geografia e delle usanze del popolo inglese ed americano».

Interessanti, e a dire il vero un po' inquietanti, le riflessioni sull'aspetto fisico delle docenti, a coronamento della descrizione positiva. L'uso di aggettivi superlativi, quasi esagerati, sottolineano maggiormente il coinvolgimento emotivo nella relazione didattica. «la professoressa era una donna piccolina e sempre allegra»; «l'insegnante piccolina di statura e incredibilmente preparata. Una capocciona» (con l'utilizzo di un sostantivo che spesso ha una connotazione negativa, ma che in questo caso rappresenta la forza, la costanza necessarie per portare a compimento un'azione). Anche nell'esempio seguente, la competenza disciplinare e didattica si lega all'aspetto e alla caratteristica della severità: «bravissima professoressa di inglese. Bella, elegante, molto severa ma preparatissima. A lei devo tutte le basi linguistiche che ho. Forse anche l'interesse per le lingue». Non viene risparmiata nemmeno la considerazione sull'età, attribuendo ad una giovane età una minor competenza e preparazione: «grazie ad una professoressa molto brava nel suo lavoro che, nonostante la giovane età...».

Le altre parole ricorrenti sono passione e amore, unite a curiosità e voglia di imparare. L'importanza della motivazione, e questa volta dei docenti, è fondamentale e viene recepita immediatamente dagli/dalle apprendenti, che scrivono «una passione... Grazie alla mia professoressa... Che reputo una grande insegnante», e ancora «solo un anno ebbi un'insegnante che riuscì a trasmettermi la voglia di imparare». «gli insegnanti possono appassionare o far detestare».

È l'empatia, la ricerca della relazione affettiva, la trasmissione di esperienze emotive che coinvolgono le persone: «ho conosciuto un professore che ha capito chi sono»; «i professori furono in grado di trasmettermi curiosità, passione e voglia di imparare». probabilmente il fatto che avessi un'enorme simpatia per la professoressa ha influito molto». Attraverso la simpatia ci si mette in relazione, ci si mette in gioco, si scambiano passioni e si costruisce sapere: «insegnamento di docenti molto potente e proficuo» quando fa scattare la relazione, che aiuta a credere in se stessi: «devo molto alla mia insegnante di spagnolo, che è stata capace di trasmettermi la sua passione per la lingua... Ma soprattutto di farmi credere nelle mie potenzialità».

#### 4.3. *Il discorso della competenza*

Nelle biografie emerge in modo sufficientemente chiaro che i/le apprendenti hanno ben chiaro il tema della competenza e della necessità di tale competenza per i/le docenti. «L'insegnamento di tale lingua mi fu offerto in maniera impeccabile e il mio interessamento nei suoi confronti crebbe sempre più»; «Entusiasta, merito della lingua... e dell'insegnante che era molto competente»; «Per una fortunata concomitanza di bravi insegnanti e forte inclinazione personale»; «Ho conosciuto diversi insegnanti e diversi

metodi didattici: quelli che ritengo più fruttuosi sono quelli della scuola media... perché veniva dato molto spazio alla conversazione».

Nel tema della competenza ha grande posto il giudizio sulla competenza linguistica di chi insegna, forse anche in modo poco riflettuto e soprattutto senza alcuni strumenti di valutazione, e meno quello della competenza didattica. Spesso torna il giudizio di perfezione linguistica, assai discutibile per chi di lingua si occupa professionalmente, e quindi conosce la dimensione dinamica, in perpetuo movimento e mutazione, delle lingue, che non possono essere considerate in una dimensione statica come quella della perfezione: «Gli unici a poter vantare la bravura della nostra professoressa di inglese. Mi sono subito innamorata della sua perfetta pronuncia e da lì è nato il mio interesse per l'inglese. Ecco quindi che il ruolo dell'insegnante è spesso fondamentale»; «Ho trovato un professore splendido, perfetto per una lingua così difficile»; «L'insegnante svolse bene il suo lavoro e mi trasmise la sua dinamicità, la sua grande passione»; «grazie ad un'insegnante molto qualificata».

#### 4.4. *Quando ad insegnare sono loro*

Nell'analisi delle biografie non sono molti i passi in cui si riportano esperienze di insegnamento, anche minime, a livello di lezioni private, piccoli corsi fuori dalla scuola, anche se, ad una richiesta in classe, spesso sono molte le persone che danno lezioni private. Anche questo può essere un segnale di riflessione; perché non vengono riportate le esperienze didattiche nella biografia? Una risposta possibile è che gli/le apprendenti, nel momento della scrittura, si sentano tali e non docenti, sebbene lo siano. Ma quando si trovano i riferimenti alla docenza, emerge chiaramente l'aspetto positivo del lavoro docente, seppur si evidenziano la fatica e la difficoltà di una tale professione. «Non è un compito facile, ma dà molte soddisfazioni»; «Sono già 7 anni che do lezioni private. Le difficoltà sono state tante e a volte ci si stanca davvero, ma la soddisfazione di insegnare, tramandare qualcosa che hai dentro di te a qualcun altro ti ripaga totalmente»; «La prima volta che un ragazzino mi ha chiamata prof (sebbene non lo sia ancora) mi sono commossa»; «Ho tenuto delle "lezioni" di italiano che si rivelarono sorprendenti per lo scambio di cultura. È stata un'esperienza veramente gratificante e appagante».

#### 4.5. *E quando andranno ad insegnare: il futuro*

Sono pochi gli/le apprendenti che si soffermano, nelle biografie, sul futuro, quasi che il racconto di vita si rivolga solo al passato e non al futuro. Forse, nelle consegne del lavoro, si potrebbe esplicitare maggiormente l'arco temporale e, in una analisi successiva, confrontare le differenze con il *corpus* in oggetto in questo contributo. Una riflessione è d'obbligo, anche in questo caso, sulle motivazioni per cui chi scrive non parli di futuro. Un orientamento al passato legato al genere testuale del racconto biografico?

«Quando ho conosciuto la mia professoressa d'inglese al liceo ho capito che questo è la mia materia, e che voglio farne la mia professione, perché la sento mia, ancora più che l'italiano»; «Ho capito cosa voglio fare da grande. Vorrei diventare professoressa»; «Un giorno spero di diventare un'insegnante di francese»; «Vedo molte possibilità, tra le quali, sognando, vedo molto quella dell'insegnamento all'estero».

Gli/le insegnanti sono fonte di ispirazione, lasciano impronte decisive per la scelta della professione futura; i modelli sono sempre quelli della competenza e dell'umanità, delle passioni, delle relazioni. «Se in futuro diventerò una professoressa ciò che mi auguro

è di arrivare ai livelli delle mie insegnanti .... Mi formerò prendendo spunto dai loro metodi educativi e professionali... spero di poter trasmettere tutta la mia passione e la mia conoscenza delle lingue»; «Il futuro? Se continuo così avrò delle lingue forti e scottanti, e con il giusto metodo. Potrò anche studiare delle lingue da autodidatta: non è superbia, è consapevolezza delle proprie capacità e del metodo»: «Un giorno spero di diventare una brava insegnante di lingue e far appassionare i ragazzi proprio come hanno fatto le mie insegnanti»; «Vorrei incentrare il mio futuro proprio a questa lingua».

#### 4.6. E gli/le altri/e

Nell'analisi delle biografie si contrappone chiaramente un altro punto di vista, un giudizio negativo sulle competenze, non solo disciplinari di docenti. Quello che si era indicato come buono, bravo, competente diventa, per contrapposizione, cattivo, incostante, impreparato, non motivante e non valido. Nella scrittura si notano anche espressioni eufemistiche, «sfortunatamente ho avuto un'insegnante di inglese che non definirei docile e socievole», che fanno riflettere. L'aggettivo *docile* riferito ad un insegnante non è comune. Anche la definizione di *valido* è vaga, e può essere ambigua («non avendo mai avuto degli insegnanti validi...»); certo la sua definizione è personale.

«La mia maestra d'inglese alle elementari neanche la ricordo, la prof. del liceo conosceva la lingua a stento, spesso la correggevamo noi studenti. Nonostante ciò, amo questa lingua, senza sapere esattamente il perché». Si impara nonostante il/la docente, anzi, si riesce perfino ad amare una lingua rappresentata da un insegnante che non piace. «Il professore di inglese non era molto preparato... non parlava quasi mai in inglese...perdeva molto tempo parlandoci di cose che non c'entravano con la lingua inglese. Questo ha diminuito moltissimo il mio interesse»; «Purtroppo però l'insegnante di inglese si è dimostrata incompetente e per i primi tre anni ero fermamente convinta che l'inglese fosse una brutta lingua. Invece mi piaceva molto, era sbagliato il modo in cui mi ero approcciata a tale lingua durante le lezioni a scuola». «Andò male. Ci era capitata una professoressa che sapeva poco la lingua e per di più non sapeva tenere la classe».

In tutti i giudizi però appaiono chiaramente gli elementi che definiscono un/a docente in modo positivo, anche per contrapposizione. Chi insegna bene è colui/colei che conosce bene la lingua («perfettamente»), che dimostra la sua passione, che riesce a gestire la classe, anche con severità, che prende sul serio le persone a cui sta insegnando («si accorge di me»), che stimola gli/le apprendenti, le incuriosisce, le coinvolge. Le conseguenze di un cattivo insegnamento sono l'ansia, l'insicurezza, la poca motivazione, il rifiuto di apprendere, e spesso la messa in discussione delle proprie capacità. («non sono portato per le lingue»); e ancora: «sono stata scoraggiata e umiliata costantemente dalle insegnanti: sono stata segnata negativamente dal loro giudizio... ma non lascio mai le cose a metà».

Le parole utilizzate sono forti e potenti, purtroppo al negativo. Chi scrive abbassa i tabù e nella descrizione della realtà coinvolge le emozioni: «in quella classe la materia non era insegnata bene, zero passione, zero coinvolgimento, zero stimoli». Emergono anche gli stereotipi, per i quali un'insegnante dovrebbe avere un approccio materno «un'insegnante cattiva, priva di tatto e pazienza... Si rivolgeva a noi in modo poco materno»; «mi ha portato ad odiare quella lingua».

Il tema della motivazione, che passa dall'esempio e dalla relazione, è spesso indicato al negativo: «Il mio professore non faceva niente per cercare di attirarmi in qualche modo verso l'inglese... diciamo che era troppo buono, al livello umano, quindi era sottomesso da noi in ogni situazione», sebbene in realtà il giudizio sull'insegnante sia al fondo positivo. Gli atteggiamenti e le credenze relativi all'insegnamento determinano poi la realtà

comunicativa, stravolgendo l'idea che un "docente buono" diventi troppo buono e non riesca a gestire la classe. Certo è che l'esempio dei docenti è determinante: «I professori avevano meno voglia di noi nell'insegnare che noi nell'apprendere». Come dire, ma se perfino loro non hanno voglia di insegnare, ed è la loro professione, perché noi classe dobbiamo impegnarci nel processo didattico? Ed infatti, altri commentano: «Se qualcuno mi avesse attirato un po' di più sicuramente sarebbe andata meglio». Una richiesta di presa in carico, che spesso non viene considerata, sia per incompetenza, sia, purtroppo, per superficialità e non considerazione delle persone che i docenti devono educare ed istruire: «Non è stato altrettanto forte l'amore per il francese e per il tedesco, credo anche a causa degli insegnanti che non sono riusciti ad accendere il mio interesse»; «I miei insegnanti del liceo erano dei casi umani. Il loro compito era insegnare e il nostro era studiare; entrambi i compiti non venivano svolti. La manna dal cielo è arrivata solo l'ultimo anno: troppo tardi».

Anche il ruolo dei genitori nei giudizi, soprattutto quelli negativi, è presente nelle biografie: «mia madre definiva la maestra impreparata e aggressiva, chissà che ciò non abbia influito sul mio rifiuto»; «Il mio rapporto con lei era sempre molto freddo. Migliorò dopo un colloquio con mia madre».

Di seguito, una lista di esempi prototipici, che riguardano sia la scuola dell'obbligo, che quella secondaria di secondo grado che l'università, con i corsi di laurea in lingue. È interessante sottolineare che spesso, sia in positivo che in negativo, gli atteggiamenti verso le lingue e il loro apprendimento si modificano nel corso della formazione scolastica, e questo avviene quasi sempre sulla base dei docenti che si incontrano sul percorso:

Trovo molte difficoltà nel rapporto con la lettrice e condivido poco il suo approccio umano ed educativo con la classe, soprattutto con chi fa fatica nell'apprendimento.

Prima di arrivare alle superiori nessuno dei professori di inglese aveva acceso in me l'amore per una lingua straniera, molti erano poco motivati/appassionati del loro lavoro e io poco interessata.

[...] inglese, rimasto poco impresso dato l'impreparazione dell'insegnante.

[...] è stato un inglese traumatico, la prof. era veramente incompetente, non sapeva gestire una classe, né organizzarla e né soprattutto era in grado di poter insegnare qualcosa.

[...] mi sento carente dal punto di vista della pronuncia (ciò è dovuto all'insegnante del liceo).

[...] a scuola... non mi è stato di grande aiuto perché la maestra parlava in italiano e si limitava alla traduzione delle parole

[...] nonostante non abbia imparato il tedesco per via delle professoresse a parer mio non molto capaci.

Non sono riuscito a migliorare poiché l'insegnante non ha saputo stimolarmi all'apprendimento

L'insegnante della scuola privata non si è curata di potenziare le mie conoscenze grammaticali privilegiando lo speaking e il reading.

La docente che ci ha preparato agli esami era tutto fuorché preparata.

Le basi delle elementari avrebbero benissimo potuto essere spazzate via dal bassissimo livello della docente alle superiori.

[...] entusiasmo capitolato del tutto alle superiori a causa di prof. incapaci, addirittura, di ottenere silenzio in classe.

Il mio problema verso questa lingua è stata la mancanza di una professoressa competente.

La professoressa di francese insegnava in maniera più blanda e non pretendeva molto da noi, forse proprio perché sicura della nostra incapacità di fare di più; sembrava avesse smesso di giocare perché riteneva che la partita fosse “persa” in partenza. Così presi ad amare l'inglese ed odiare il francese.

L'insegnante di inglese era competente e sapeva insegnare bene, anche se per via della sua severità tutta la classe temeva la sua ora e c'era sempre un clima di tensione che non incoraggiava l'amore per la materia.

Avevo una professoressa e una lettrice fredde, un po' come mi ero sempre aspettata la lingua e il popolo tedesco.

[...] anche oggi ho la sensazione che le lezioni dei lettori inglesi siano inutili, meglio stare a casa a dormire.

## 5. CONCLUSIONI

Le parole delle biografie mettono in luce le esperienze di vita e soprattutto la rielaborazione di esse dal punto di vista cognitivo ed emotivo, punto di partenza per ulteriori apprendimenti. Ciò che emerge è che «l'atteggiamento della mia professoressa è stato fondamentale per il mio percorso formativo». Il ruolo dei docenti è determinante, nel bene e nel male, e di questo gli/le apprendenti sono molto consapevoli. L'idea di costruire una relazione di apprendimento sana, partecipata, equilibrata sta alla base di ogni apprendimento. Per questo motivo, la riflessione sui propri percorsi è fondamentale, sia da parte dei docenti che degli apprendenti. Il lavoro sulla biografia linguistica, all'inizio di un corso di lingue, offre l'occasione per fermarsi a riflettere, a partire da sé. Il confronto in classe sui testi prodotti, in un secondo momento, aiuta la riflessione e allo stesso tempo la creazione di un gruppo classe. Mettere in comune esperienze, paure, atteggiamenti, emozioni fa sì che si riesca a condividere il percorso educativo e ad essere riconosciute come persone.

In tal modo chi apprende è al centro, perché si parte da lui/lei, è inserito in una comunità di apprendimento, nella quale è più semplice mettersi in gioco ed imparare. La biografia linguistica in corsi di preparazione all'insegnamento rappresenta un'ulteriore possibilità educativa, in quanto chi apprende andrà poi a ricoprire un altro ruolo nella comunità di apprendimento, dopo però essersi messo nei panni degli/delle apprendenti.

Non è facile, d'altro canto, scrivere di sé e riflettere su quanto si scrive; lavorare insieme, scambiarsi le biografie aiuta a centrare anche gli obiettivi della consegna. Chi scrive prova spesso smarrimento, fatica, ansia da prestazione. Quando però capisce che il testo è autobiografico, e serve a fare il punto della situazione in primo luogo per chi scrive, si rallegra della possibilità, si meraviglia di quanto scritto e di quanto è implicito nel testo prodotto. Si riposiziona, si guarda da fuori per ripartire e trovare i punti fissi e forti del

suo apprendimento. E un po' alla volta scalfisce e modifica le abitudini, le immagini dell'insegnamento che ha costruito per imitazione. Fa riflettere infatti sapere che si imitano i/le docenti, nonostante le esperienze di apprendimento siano state faticose, difficili e noiose e che chi imita è consapevole, formula proprio tali giudizi sul passato, ma poi ripropone gli stessi modelli nel futuro.

La riflessione si concentra principalmente su alcuni elementi, che vedono in primo luogo il ruolo del docente al centro della relazione di apprendimento. Tale ruolo è determinante sia in senso negativo che positivo. Le parole utilizzate per rappresentare tale relazione sono spesso parole legate ad emozioni polarizzate, come odiare e amare, e spesso il ruolo determina la possibilità di apprendere o di chiudere con la lingua studiata. Spesso infatti gli aggettivi legati alla lingua sono aggettivi legati alla relazione docente-apprendente. Emerge quindi con forza il ruolo del docente, anche in un approccio umanistico affettivo; una forza di cui spesso gli stessi docenti non si rendono conto se non attraverso riflessioni mirate anche in forma di scrittura libera.

Un altro elemento ricorrente è la presenza di pregiudizi linguistici, che spesso sono però legati a pregiudizi verso parlanti quella lingua di apprendimento: «Ho scoperto di non dover giudicare una lingua solamente da come te la insegnano» ma anche «Il professore ha il compito di guidare l'alunno, altrimenti il suo ruolo verrebbe completamente annullato e la sua presenza diventerebbe del tutto aleatoria».

Il ruolo degli insegnanti è quindi fondamentale, un punto di partenza che permette però di rimettersi in gioco, di essere flessibili, di adattarsi al contesto di apprendimento. Di divertirsi, di rischiare, di imparare. E in fondo, di seguire i propri sogni. «L'amore per questa lingua è tale da avermi spinto a passare dalla facoltà di economia, la quale mi avrebbe assicurato un lavoro, a quella di lingue che mi condurrà verso la professione di barbona o di mendicante, ma poco importa. Credo fermamente che sia più importante seguire i propri sogni, almeno provarci, vada come vada».

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P. (2014), "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli, pp. 165-178.
- Balboni P. (2017), "La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica", in *Educazione linguistica Language education*, V, pp. 1-16
- Benson P. (2004), "(Auto)biography and learner diversity", in Benson P., Nunan D. (eds.), *Learners' Stories*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 4-21.
- Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cavagnoli S. (2014), "L'autobiografia linguistica tra plurilinguismo e affettività", in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads languages in (e)motions*, Photocity, Napoli, pp. 179-189.
- Cavagnoli S., Passarella M. (2011), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Cavagnoli S., Passarella M. (2016), *È molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti*, Alpha Beta, Merano.
- Cavagnoli S., Passarella M. (2020), *Crescere nel plurilinguismo*, FrancoAngeli, Milano.
- Cognigni E. (2007), *Vivere la migrazione tra e con le lingue: funzioni del racconto e dell'analisi*

- biografica dell'italiano come lingua seconda*, Wizards, Porto S. Elpidio.
- Cuq J.- P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris.
- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola. Fare memoria e didattica autobiografica*, Laterza, Roma-Bari.
- Demetrio D. (a cura di) (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Favaro G. (2008) (2), "Italiano L2 "su misura". Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche," in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci del Friuli Venezia Giulia, Udine, pp. 111-123.
- Franceschini R. (2001), *Biographie und Interkulturalität*, Stauffenburg, Tuebingen.
- Franceschini R., Miecznikowski J. (eds.) (2004), *Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien, biographies langagières*, Peter Lang, Bern.
- Gohard A., Rachedi R. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités*, L'Harmattan, Paris.
- Groppaldi A. (2010), L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano linguaDue*, 2, 1, pp. 89-103:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633>.
- Kramersch C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford University Press, Oxford.
- Levy D. (2001) "Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord -africaine en Italie", in Zarat G. (ed), *Langues, xenophobie, xérophilie dans un Europe multiculturelle*, Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, pp. 77-93.
- Manconi T. (2016), "Le Autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 230-244.
- Molinié M. (a cura di) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Numero monografico di *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39, Paris, CLE International.
- Nencioni G. (1983), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in *Quaderni dell'Atlante Lessicale Toscano*, I, pp. 1-25.
- Pavlenko A. (2007), "Autobiographic Narratives as Data", in *Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 163-188.
- Provincia autonoma di Bolzano (2004), *Portfolio europeo delle lingue, per alunne e alunni dai 9 agli 11 anni, (2004) accredited model No. 65/2004*, Bolzano.
- Sofia V., Favero E. (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica, Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.