

## LA FORMAZIONE DEL DOCENTE DI LINGUE: DOCUMENTI EUROPEI E ESPERIENZA ITALS

di Paola Celentin

### ABSTRACT

*Formare un insegnante di lingue è un percorso lungo e impegnativo, che richiede competenze su più livelli. L'articolo che segue vuole individuare i punti di forza del percorso formativo messo a punto dal Master in Progettazione avanzata della Lingua e Cultura Italiana a stranieri (d'ora in poi Master Itals di 2° livello) individuandone i contatti con i principali documenti europei in materia. Il profilo che ne deriva è quello di un insegnante competente non solo nell'insegnare la lingua italiana ad allievi, ma anche a proseguire autonomamente la propria formazione (life-long learning) e a farsi mentore di futuri colleghi.*

### 1. INTRODUZIONE

Gli iscritti al Master Itals di 2° livello sono tutti insegnanti formati e in servizio. I bisogni formativi con cui si presentano sono quindi notevolmente variegati, considerata la diversità dei percorsi seguiti, la varietà di contesti di lavoro, la molteplicità di ruoli svolti all'interno della struttura che li impiega. Dare quindi risposta a questa pluralità di esigenze è compito arduo e quasi impossibile, se si facesse riferimento ad una modalità formativa basata sulla trasmissione.

Il valore aggiunto offerto dalla modalità della Ricerca-Azione deriva dal fatto che si tratta di una ricerca condotta dagli insegnanti per gli insegnanti. La possibilità di ritagliare il proprio ambito di ricerca (e quindi di intervento) in base ai propri bisogni specifici è un'opportunità che raramente si presenta agli insegnanti, specialmente nel contesto scolastico italiano, e che inizialmente gli insegnanti, proprio in virtù di questa "rarietà" faticano a definire e inquadrare con precisione: la tendenza, la cui origine è sicuramente da imputare alla matrice prevalentemente teorica che caratterizza ancora tanta formazione, è quella di individuare "aree" problematiche e voler formulare macro-interventi, anziché privilegiare difficoltà ben definite e chiaramente descrivibili che possono essere affrontate con azioni mirate e misurate con dati rilevabili.

## 2. LE INDICAZIONI EUROPEE PER LA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI LINGUA

La formazione in itinere dell'insegnante nel XI secolo non può prescindere da quelle che sono le indicazioni europee in merito. Numerosi sono i documenti da consultare per avere delle informazioni sugli sviluppi in corso (ad esempio il *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2004) e *Improving the Quality of Teacher Education* (Commission of the European Communities, 2007) che presentano le linee guida per chi si occupa di politica della formazione.

Entrando nel dettaglio dell'insegnamento delle lingue straniere esistono due strumenti specifici che devono essere presi in considerazione da chi ne predispone la formazione. La formazione dei docenti di lingue è un tema di crescente importanza visto il ruolo cruciale dei docenti per migliorare l'apprendimento linguistico, per risvegliare l'interesse per le lingue negli apprendenti e per realizzare l'obiettivo dell'Unione Europea che vuole i cittadini europei competenti nella loro lingua e in altre due lingue comunitarie. A questi obiettivi politici si aggiunge la necessità di dotare gli immigrati che sempre più numerosi si affacciano sul continente europeo dei mezzi necessari per poter soddisfare i propri bisogni essenziali e realizzare il proprio progetto di vita.

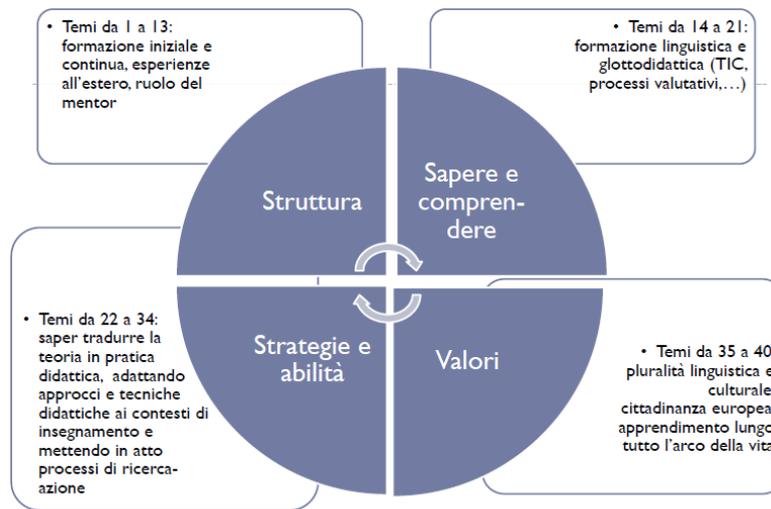
### 2.1. EUROPEAN PROFILE OF LANGUAGE TEACHER EDUCATION (EPLTE)

Lo *European Profile of Language Teacher Education* (EPLTE), il cosiddetto *Kelly Report* (Kelly, Grenfell, 2002; Kelly, Grenfell, 2004; trad. it. Diadori 2010) è frutto di una ricerca dell'Università di Southampton per conto della Commissione Europea. È basato su una ricerca condotta sull'offerta formativa per insegnanti di lingue straniere in 32 paesi europei e sulla base di 11 studi di caso in altrettanti paesi europei.

Il *Profilo* fornisce un quadro comune di riferimento per la rete sociale (*stakeholders*) dei soggetti impegnati nella formazione in Europa e nasce dalla convinzione che la formazione dei docenti di lingue sia un processo che dura tutta la vita e che dovrebbe avvenire sia all'interno che all'esterno dei contesti di insegnamento e apprendimento organizzato.

Il *Rapporto* delinea 40 elementi chiave della formazione dell'insegnante di lingue straniere europeo, raccogliendoli attorno a 4 macrocategorie come sintetizzato dalla

Figura 1. Le 4 sezioni vanno considerate nel loro insieme e costantemente in relazione fra di loro.



**Figura 1:** *Macrocategorie del Profilo Europeo per la formazione dei docenti di lingue (tratto da Bosisio, 2010)*

Ognuno dei 40 elementi chiave è supportato da consigli, linee guida e proposte. Non si tratta di regole e norme coercitive per la formazione del docente di lingue ma di un quadro di riferimento facoltativo, che i responsabili della politica linguistica e i formatori possono adattare ai programmi già esistenti e ai propri bisogni.

### 2.1.1 STRUTTURA

Questa prima parte, riguardante gli aspetti organizzativi dei corsi per la formazione degli insegnanti affronta il rapporto tra la/le teoria/e e la pratica come esperienza di insegnamento, una delle questioni centrali nella strutturazione dei percorsi di preparazione rivolti a chi intende insegnare. Il profilo suggerisce di affiancare fin da subito allo studio delle materie teoriche (linguistiche e pedagogiche) l'accesso all'osservazione e alla riflessione sui modi di trasmissione delle conoscenze, in modo da abituare fin da subito i futuri insegnanti a non considerare teoria e pratica come scollegati fra di loro.

Punto cruciale di questo avvicinamento è ovviamente il tirocinio, passaggio fondamentale per la formazione del futuro insegnante ma anche momento formativo per l'insegnante esperto, che deve sapere come poter fungere da mentore al futuro collega, ruolo per il quale serve una formazione specifica.

Ampio spazio viene anche dedicato alla formazione in servizio, affrontata in modo diverso nei sistemi educativi europei, sia in termini di obbligatorietà che di organizzazione. Dal punto di vista delle finalità di questa formazione, il *Profilo* si schiera decisamente a favore della qualità didattica, cioè dei metodi più che dei contenuti, suggerendo di introdurre nei programmi lo sviluppo di strumenti come la

ricerca-azione o la pratica riflessiva. Il *Profilo* intende così offrire agli insegnanti la possibilità di ripensare la funzione propria e del proprio lavoro partendo dal basso, da sé stessi e dalla propria esperienza.

Il *Profilo*, in modo molto realistico, pone anche il problema della formazione dei formatori degli insegnanti (gli accademici dell'area pedagogica e linguistica) dichiarando che "è importante notare che un buon insegnante o accademico non è necessariamente un buon formatore"<sup>1</sup>.

### **2.1.2 SAPERE E COMPRENDERE**

Gli insegnanti devono innanzitutto essere edotti sulle diverse metodologie d'insegnamento e sulla loro applicabilità in funzione dei diversi obiettivi da raggiungere, a seconda del contesto d'insegnamento. È fondamentale che gli insegnanti sappiano valutare con senso critico e rigore scientifico le proprie scelte metodologiche e che percepiscano che insegnamento e apprendimento sono in continua evoluzione e che necessitano di un confronto continuo con gli esperti e con i colleghi.

Ovvio (ma non sempre realistico) è l'alto livello di preparazione linguistica che l'insegnante deve possedere e saper autovalutare attraverso le scale del *Quadro Comune Europeo*.

Terzo perno del sapere sono le tecnologie informatiche, che non devono essere intese come abilità tecniche bensì come strumenti pedagogici per la didattica e la formazione personale.

### **2.1.3 STRATEGIE E ABILITÀ**

Il primo degli *item* su questo argomento riguarda la capacità di adattare gli approcci didattici ai diversi contesti educativi e ai bisogni individuali degli apprendenti. La forte presenza di immigrati rende questa competenza particolarmente importante laddove debbano essere attivati corsi di LS/L2 a scuola e nell'educazione permanente per gli adulti. In contesti come questi gli insegnanti comprendono quanto sia necessario conoscere stili diversi di apprendimento, dinamiche interculturali, gradi diversi di alfabetizzazione e quindi sapersi muovere con consapevolezza nella ricerca di materiali e modalità adeguate.

Gli insegnanti devono poi essere stimolati a una pratica riflessiva, valutando i risultati del proprio lavoro attraverso strumenti quali il diario, il portfolio e l'osservazione tra pari.

L'insegnante deve giungere alla consapevolezza che non esistono schemi pedagogici validi a priori e universalmente applicabili ma che ogni scelta deve essere frutto di riflessione, discussione, negoziazione con i colleghi, con i bisogni degli apprendenti, con gli obiettivi posti dal curriculum.

---

<sup>1</sup> Sezione 1, punto 11.

L'insegnante di lingua dovrebbe inoltre avvalersi, laddove possibile, della metodologia CLIL (insegnamento integrato di lingua e contenuti) che per i riscontri positivi che ha ottenuto nei contesti in cui è stato applicato meriterebbe che vi fosse dedicato un segmento apposito nella formazione degli insegnanti. È anche necessario sottolineare come la metodologia CLIL non poggi unicamente sul contesto linguistico ma necessiti anche di specifica competenza sulla disciplina da insegnare e debba quindi essere promossa anche attraverso gli insegnanti disciplinari.

#### **2.1.4 VALORI**

Per *valori* si intendono gli atteggiamenti da promuovere nella formazione e che gli insegnanti dovrebbero promuovere attraverso l'insegnamento.

In questa parte viene esplicitata quella che è la filosofia di fondo di tutti i progetti europei, cioè l'educazione alla convivenza e al confronto interculturale, la costruzione di una cittadinanza europea soprattutto grazie allo studio delle lingue che dovrebbe essere disciplina trainante in questa direzione.

#### **2.2 EUROPEAN PORTFOLIO FOR STUDENT TEACHERS OF LANGUAGES (EPOSTL)**

Lo *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (Newby 2007) nasce dalla collaborazione di cinque paesi europei nell'ambito di un progetto promosso dall'*European Centre for Modern Languages* di Graz denominato *A Framework for Teacher Education (FTE)* con lo scopo di affrontare i problemi derivanti dall'armonizzazione dei sistemi formativi in Europa. L' EPOSTL entra nello specifico delle competenze da sviluppare e si presenta come strumento di autoriflessione per gli insegnanti in formazione iniziale, ma può essere anche adottato per progettare corsi di formazione o per analizzare corsi di formazione già esistenti. L' EPOSTL consta di 93 descrittori distribuiti intorno a sette aree tematiche e espressi in termini di *so fare* che rappresentano le competenze chiave – e le relative conoscenze sottese – che un insegnante di lingua dovrebbe possedere alla fine della propria formazione iniziale<sup>2</sup>, come schematizzato nella

---

<sup>2</sup>Onde evitare fraintendimenti forniamo le definizioni che il *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente* (Comunità Europee, 2009) riporta per i termini "conoscenze", "abilità" e "competenze", definizioni a cui facciamo riferimento in questa trattazione.

- *conoscenze*: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche;
- *abilità*: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle*

Figura 2.



**Figura 2:** Categorie generali che raggruppano i 193 descrittori dell'EPOSTL (Consiglio d'Europa, trad. it. 2010: 6)

*qualifiche* le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti);

- *competenze*: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

## 2.3 IL PROGETTO SEMLANG

Nonostante l'evidente utilità di questi documenti, la loro ricezione da parte dei sistemi formativi nazionali dei paesi membri è ancora limitata. Proprio partendo da questa considerazione è nato il Progetto Semlang, un consorzio di cinque *partner* europei coordinato dal *Centre d'Etudes Pédagogiques* (CIEP). Partendo dall'ELPTE, il Progetto Semlang ha individuato delle priorità formative, elaborando un documento in cui si elencano 10 raccomandazioni rivolte ai sistemi formativi nazionali e che riportiamo nella

Tabella 1. Abbiamo evidenziato i punti 2,3,5,8 e 10 particolarmente interessanti per la nostra trattazione e che verranno commentati in seguito.

1. Europeizzare la formazione iniziale attraverso la creazione di partenariati e la condivisione di programmi
<b>2. Riconoscere la formazione in servizio come parte di un sistema complessivo di formazione e renderla obbligatoria</b>
<b>3. Impostare la formazione in servizio sui temi emergenti e innovativi</b>
4. Promuovere la mobilità internazionale nella formazione in servizio
<b>5. Promuovere la ricerca relativa ai requisiti e ai bisogni della formazione degli insegnanti di lingue</b>
6. Integrare il multilinguismo come elemento chiave nella formazione
7. Sostenere i sistemi scolastici nazionali nell'introduzione di diversi strumenti europei nei loro dispositivi di insegnamento / apprendimento
<b>8. Integrare i dispositivi TIC nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue</b>
9. Creare un organismo nazionale che serva da interfaccia tra istituzioni europee e istituzioni nazionali (ministeri, università) incaricati a gestire la formazione
<b>10. Creare delle reti transnazionali di riflessione e di disseminazione per formatori e decisori.</b>

**Tabella 1:** Raccomandazioni del progetto Semlang ripresa da Coonan (2012: 24).

## 3. EVIDENZIAMENTO DI ALCUNI PUNTI ESSENZIALI

Dall'analisi dei documenti europei del paragrafo precedente, risultano evidenti alcuni tratti essenziali che la formazione, iniziale o in servizio, degli insegnanti di lingue deve possedere.

Innanzitutto è fondamentale che sia promossa una *dimensione maggiormente europea*, non concentrata esclusivamente sui sistemi e sui bisogni nazionali, sia per

dotare gli insegnanti di un ventaglio più ampio di punti di vista, sia per favorire la mobilità, elemento fondamentale per lo sviluppo della padronanza linguistica e della competenza interculturale.

Cruciale inoltre risulta essere la *formazione costante del personale in servizio*, troppo spesso lasciata all'iniziativa del singolo, sia in termini di volontà che di finanziamento. Nella maggior parte di paesi europei la formazione in servizio non è parte integrante del sistema formativo nel suo complesso, e questa situazione ha una ricaduta negativa sulla qualità stessa della formazione. Dal progetto Semlang è emerso come la formazione iniziale risulti insufficiente per permettere agli insegnanti di affrontare temi "nuovi" come il plurilinguismo, il multiculturalismo, l'interculturalità, la cittadinanza europea.

Molto sentita è la dimensione della competenza interculturale e la necessità di un aggiornamento costante sulle dinamiche evolutive delle culture insegnate. È indispensabile per gli insegnanti avere contatti vivi con la lingua e la cultura in insegnamento.

Il multilinguismo è una questione complessa e poco chiara nelle indicazioni europee. Diventare insegnante di lingue significa essere competente in più di una lingua straniera (dimensione personale), ma l'insegnante deve anche appropriarsi delle tecniche e delle strategie di insegnamento che rispettino e valorizzino la dimensione del multilinguismo (dimensione professionale); inoltre l'insegnante deve saper gestire i nuovi assetti dei gruppi classe sempre più multilingui e multiculturali (dimensione sociale).

La formazione deve essere svolta essenzialmente attraverso la promozione di una *pratica riflessiva*, da considerarsi come un vero e proprio atteggiamento costituente della personalità dell'insegnante (cfr. De Luchi in questo numero). Ad esempio, nel PEFIL, si dedica un'intera pagina alla spiegazione di cosa significa riflettere, quali sono i vantaggi che questa pratica comporta, come la riflessione si possa esplicitare a livello personale e dialogico, considerati come due piani inscindibili nella formazione professionale.

Questa pratica riflessiva si declina ulteriormente *nell'approccio metacognitivo* che dovrebbe caratterizzare l'atteggiamento con cui l'insegnante in servizio si pone nei confronti delle attività formative che gli vengono proposte. Ciò implica valutare l'esercitazione didattica sia in termini di "saper fare" che trasmette (quindi i contenuti metodologici) che di "saper fare" che attiva (quindi le strategie adottate). L'insegnante in formazione è contemporaneamente studente (destinatario dell'intervento formativo) e docente (professionista didattico, anche se in formazione iniziale) e questa duplice personalità gli permetterà di individuare sempre (almeno) due piani di osservazione (Celentin, Luise, 2014).

Un notevole valore aggiunto è dato alla formazione in servizio dal "senso di comunità" derivante dal poter condividere con i colleghi il percorso formativo intrapreso ma anche la ricerca di qualità nel proprio operato. Le nuove tecnologie hanno permesso di

trasformare il modello tradizionale di erogazione della formazione (frontale) in una modalità collaborativa che sta alla base del concetto di "comunità di pratica" (Celentin, 2011). L'insegnante di lingue deve saper usare le TIC sia come risorsa pedagogica (saper organizzare le classi, reperire risorse, ecc.) sia come risorsa per la formazione (saper seguire un corso di aggiornamento on-line).

#### **4. PUNTI DI RACCORDO FRA DOCUMENTO EUROPEO E MASTER ITALS 2° LIVELLO**

Fra il *Profilo* e l'impostazione del Master Itals di 2° livello vi sono numerosi punti di contatto che mettono in luce come il secondo, pur non essendo stato concepito alla luce del primo, faccia comunque riferimento al medesimo impianto di politica educativa ispirata alle tendenze glottodidattiche europee.

In questo capitolo passiamo in rassegna le 4 aree di competenza individuate dal *Profilo* e per ciascuna evidenziamo i descrittori che collimano con la formazione offerta dal Master Itals di 2° livello.

##### **4.1 STRUTTURA**

L'organizzazione del percorso formativo del Master Itals di 2° livello ha numerosi punti di raccordo con le indicazioni fornite dal *Profilo*:

- integrazione fra teoria e pratica (descrittore 1): l'impianto della ricerca-azione chiede di individuare un problema, passare in rassegna la letteratura esistente sull'argomento e elaborare un piano d'azione che affronti un problema pratico combinando le indicazioni desunte dalle teorie e dalla propria pratica professionale;
- offerta flessibile (descrittore 2): fin dalle origini nel 1999, la flessibilità e la modularità sono stati i tratti distintivi dell'offerta formativa Itals, che ha dato origine al primo Master in didattica dell'italiano a stranieri on-line; questo carattere si è mantenuto e fortificato nel tempo, avendo come *target* insegnanti sparsi nei 5 continenti, con fusi orari, stagioni, esigenze, tempistiche completamente diversi;
- osservazione e auto-osservazione (descrittore 4): gli strumenti della ricerca-azione (*self report*, diario dell'insegnante, diario dello studente, *check list*, ecc.) orientati alla descrizione del fenomeno incentivano un monitoraggio costante e l'abitudine a osservare e ad essere osservati;
- tirocinio (descrittore 12): pur non essendo previsto dal Master Itals di 2° livello (in quanto rivolto a personale già in servizio) è frequente che nella triangolazione dei dati vengano coinvolti stagisti presenti nell'istituzione.

L'insegnante-ricercatore può acquisire, sia nel percorso di ricerca, sia nelle attività di progettazione legate alla frequenza dei moduli tutorati, anche gli strumenti necessari per divenire mentore dei tirocinanti e saper organizzare dei percorsi formativi a loro rivolti.

## 4.2 SAPERE E COMPRENDERE

Le aree delle conoscenze costruite attraverso il percorso formativo del Master si intrecciano in più punti con quelle suggerite dal *Profilo*, sia a livello di cognizione che di metacognizione:

- approccio critico (descrittore 15): lo stesso descrittore cita la ricerca-azione come metodologia atta a promuovere questo tipo di atteggiamento nei confronti dell'insegnamento, che dovrebbe essere caratterizzato dal desiderio di esplorare nuove soluzioni a partire dalle esperienze passate, opportunamente documentate;
- padronanza linguistica (descrittore 16): l'interazione nella piattaforma virtuale attraverso i *forum* permette di utilizzare la lingua italiana come strumento veicolare della costruzione del sapere, migliorando così le competenze linguistiche di chi non è di madrelingua italiana;
- TIC (descrittori 17 e 18): la struttura del Master è interamente *on-line*; frequentare con profitto i moduli tutorati, interagire con i tutor, utilizzare le risorse a disposizione richiede di familiarizzare con alcuni *tools* di Internet, sfruttabili anche ai fini della didattica in classe. Esiste inoltre un modulo specifico sull'*e-learning* e l'apprendimento dell'italiano.

## 4.3 STRATEGIE E ABILITÀ

Il *Profilo* insiste a più riprese sulla necessità che le competenze degli insegnanti siano soprattutto meta-competenze, cioè che il soggetto della formazione sappia assumere dei punti di vista esterni al proprio operato in modo da poterlo osservare e migliorare continuamente, alla luce delle conoscenze, delle esperienze e delle riflessioni che conduce:

- adattare gli approcci didattici (descrittore 22.): la sperimentazione richiesta dalla ricerca-azione punta proprio ad adattare le indicazioni teoriche al contesto di lavoro (*adapt, not adopt*), in un circolo continuo di rinforzo tra teoria e pratica;
- valutare l'efficacia del proprio insegnamento (descrittore 25): la ricerca-azione permette agli insegnanti di approfondire, lavorando in *team*, questioni problematiche relative all'esperienza in classe, fornendo loro un quadro di riferimento teorico (il *loop* della ricerca-azione) che include le tappe più significative di ogni percorso di ricerca;

- formazione sulla ricerca-azione (descrittore 31): secondo il *Profilo*, "la ricerca-azione spinge i docenti in formazione a individuare un particolare problema incontrato durante la propria esperienza didattica su cui raccogliere informazioni per poi sviluppare un piano d'azione, valutarne i risultati e condividerli con i colleghi";
- formazione sull'apprendimento integrato di lingua e contenuto: alla metodologia CLIL e alle sue potenzialità è dedicato un modulo specifico obbligatorio del Master di 2° livello.

#### 4.4 VALORI

La componente etica del Master si esplica attraverso i patti formativi fra docenti e tutor, ma anche attraverso la continua interazione nella piattaforma virtuale che richiede profondo rispetto e notevole apertura nei confronti dei valori degli altri partecipanti:

- formazione sulla pluralità delle lingue e delle culture (descrittore 36): nel Master di 2° livello vi sono ben due moduli dedicati all'intercultura, uno pensato al contesto L2, caratterizzato dall'immigrazione e dalle classi plurilingue, l'altro rivolto al contesto LS, contraddistinto da classi monolingue e monoculture a volte molto distanti dall'Italia e con *gap* culturali ampi da colmare.
- formazione sulla collaborazione e il lavoro in squadra: la dinamica costruttivista della formazione, incentrata sulla collaborazione attraverso forum e *workshop*, oltre che la disseminazione dei prodotti finali della ricerca, attraverso la discussione della tesi finale e a volte la pubblicazione sul Bollettino, favoriscono le dinamiche di cooperazione fra insegnanti, dando luogo a *partnership* e scambi che hanno spesso coinvolto anche gli studenti.

#### 5. CONCLUSIONI

Dalla disamina condotta nei capitoli precedenti appare evidente che i docenti, formati attraverso il percorso del Master Itals di 2° livello possono, a ragione, ritenersi avviati ad assumere un "profilo" didattico conforme a quelle che sono le indicazioni europee in materia. Tali docenti posseggono anche gli strumenti per diventare a loro volta mentori di tirocinanti e neo-insegnanti di italiano a stranieri, proprio in virtù del percorso formativo svolto e dell'assunzione dell'atteggiamento osservativo e riflessivo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BOSISIO C., (a cura di), 2010, *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*, Le Monnier - Mondadori Education, Milano.

CELENTIN P., 2011, "Comunità di pratica del Master Itals di 2° livello: dalla teoria alla pratica", in CELENTIN P. (a cura di), *Creazione di una comunità di pratica fra i diplomati del Master Itals di 2° livello*, numero monografico de *Bollettino ITALS*, 9 , 42, [www.itals.it](http://www.itals.it) > Bollettino

CELENTIN P., LUISE M.C., 2014, "Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti", *EL.LE Educazione Linguistica Language Education*, 3, 2, 313-330.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, 2007, *Improving the Quality of Teacher Education, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament (and Annex: Conclusions)*, Brussels.  
[http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving\\_the\\_quality\\_of\\_teacher\\_education\\_aug2007.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/improving_the_quality_of_teacher_education_aug2007.pdf)

COMMISSIONE EUROPEA DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE E CULTURA, 2009, *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, 2009), Brussels.  
[http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf) - Allegato 1

COONAN C.M., 2012, "Il profilo europeo dell'insegnante di lingua straniera", *Synergies Italie*, 8, 19-29.

DE LUCHI M., in questo bollettino

DIADORI P., 2010, "Portfolio Europeo per la Formazione iniziale degli insegnanti di lingue (PEFIL)" in DIADORI P. (a cura di), *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*, Le Monnier - Mondadori Education, Milano, 209-256.

EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE, 2004, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Brussels. [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf)

KELLY M., GRENFELL M. *et al.*, 2002, *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Main Report*, European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels.

KELLY M., GRENFELL M., 2004, *European Profile of Language Teacher Education*. University of Southampton, Southampton.

NEWBY D., ALLAN R. (a cura di), 2007, *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*, Council of Europe/European Centre for Modern Languages, Strasbourg/Graz.