

Omologazione o rispetto delle diversità? Per un approccio didattico alle microlingue tecnico-professionali che rispetti la specificità di lingue diverse dall'inglese

Daniela Ceroni – Hochschule Geisenheim University, DE

Abstract

Per riferirsi alle microlingue si usa in ambito internazionale il termine inglese *Language for Specific Purposes* (LSP). Anche da un punto di vista operativo ci si orienta spesso su modelli glottodidattici imperniati sull'inglese (Scarpa, 2014; Daloiso, 2023). Oggetto di questa ricerca è un'analisi contrastiva delle metodologie utilizzate nelle microlingue scientifico-professionali offerte dal Centro Linguistico di un'università tedesca in inglese, francese, spagnolo, italiano, olandese e tedesco. Attraverso la redazione di un questionario sottoposto al personale docente si è cercato di individuare eventuali analogie e divergenze sul modo di concepire il proprio corso e sulle strategie glottodidattiche adottate. Alla valutazione del questionario è seguito un confronto in plenaria per commentare i risultati ed individuare nuovi indirizzi, al fine di incoraggiare una prassi di glottodidattica delle microlingue più consona alle peculiarità specifiche delle varie lingue.

Tra le affinità emerse dal sondaggio la più significativa riguarda la figura del/della docente di microlingua che è in genere in possesso di una laurea in discipline umanistiche ed insegna una microlingua tecnica senza una formazione specifica (Balboni, 2000), ma con compiti più gravosi di un tipico insegnante di lingua straniera (Ballarín, 2007). Le differenze si collegano alla definizione stessa di una LSP. Al contrario dell'inglese, lingue come l'italiano, indissolubili dal loro sostrato originale, trasmettono contenuti legati alla cultura specifica di cui sono espressione. Un'omologazione della glottodidattica di queste lingue alle metodologie delle LSP in inglese trascura questo fattore autoctono e non appare quindi auspicabile.

Part of

Bonetto, E., Unterkofler, D., & Wilmhurst, A. (Eds.). (2026). *Teacher Researchers and Researcher Teachers: Bridging the Research–Practice Gap at University Language Centres*. bu.press. 87
<https://doi.org/10.13124/9788860462077>



1. Introduzione

La presente ricerca è nata dall'esigenza di confrontare le metodologie e gli obiettivi glottodidattici dei corsi di microlingua scientifico-professionale offerti dal Centro Linguistico (CL) della Hochschule Geisenheim University (HGU) al fine di garantire e mantenere una certa standardizzazione in termini di qualità nelle varie lingue erogate. Standardizzazione in campo glottodidattico sottende spesso un'automatica ed istintiva omologazione a modelli d'insegnamento imperniati sull'inglese (Daloiso, 2023, p. 276), senza tenere conto che questa lingua risulta "legata sempre meno a specifiche varietà nazionali quali l'inglese britannico e l'inglese americano" (Scarpa, 2014, p. 226) ed espleta quindi nel suo ruolo di lingua franca una funzione che trascende le peculiarità specifiche di lingue legate a realtà sociali e culturali circoscritte, come ad esempio l'italiano. Con l'aiuto di un questionario che è stato sottoposto al corpo docente del CL si è cercato perciò di individuare un percorso condiviso che permetta al contempo di preservare la diversità linguistica. Da un punto di vista formale, questo contributo è organizzato come segue: nella prima parte tratterò la questione terminologica ed il quadro concettuale di riferimento legato alla scelta del termine *microlingua*. In seguito presenterò una definizione in tre diverse lingue dello stesso concetto scientifico, al fine di mettere in risalto la matrice culturale e di pensiero di cui ogni lingua è intrinsecamente portatrice. Nella seconda parte illustrerò il contesto istituzionale in cui ho condotto la mia indagine per passare poi, nella terza parte, a descrivere il questionario su cui si basa. Infine, nella quarta parte, discuterò i risultati più interessanti del sondaggio, traendo alcune conclusioni ed evidenziando alcuni possibili indirizzi operativi per il futuro.

1.1 Scelta terminologica e quadro concettuale di riferimento

Perché parlare di microlingue invece che di linguaggi settoriali o di linguaggi per scopi specifici, visto che in campo internazionale ci si riferisce a questo ambito con il termine inglese di *LSP*? Balboni (2000), nella sua citatissima pubblicazione *Le Microlingue Scientifico-Professionali. Natura ed Insegnamento*, ha illustrato la genesi, l'evoluzione e l'utilizzo di questi concetti in ambito internazionale ed italiano eleggendo poi il termine *microlingua* come il più adatto per definire un linguaggio scientifico-professionale in quanto in grado

di trasmetterne tutte le qualità distintive: una micro-lingua scientifico-professionale fa riferimento ad una macro-lingua, di cui condivide in piccolo le caratteristiche, è un linguaggio specifico di un determinato settore di attività, utilizzato da un gruppo di tecnici per la comunicazione e l'identificazione all'interno della categoria (Balboni 2000, p. 8-16). La compresenza di tutte queste dimensioni nel termine *microlingua*, esprime la complessità di questo ambito linguistico risultando quindi migliore del termine *LSP*, più diffuso a livello internazionale, ma meno polivalente. Oltre a questo vantaggio, il termine *microlingua* si dimostra perfettamente in linea con la mia intenzione di sottolineare l'importanza del sostrato culturale della lingua di riferimento nell'insegnamento dei linguaggi scientifico-professionali.

A Balboni (2000) ed anche a Ballarin (2007) va inoltre il merito di aver affrontato in modo chiaro ed esauriente la didattica delle microlingue scientifico-professionali in italiano, trattandone i vari risvolti teorici e pratici.

1.2 La questione del sostrato culturale nelle microlingue scientifico-professionali

Una microlingua di tipo scientifico-professionale, il cui obiettivo è quello di una comunicazione tra tecnici, imperniata sulla chiarezza e sulla mancanza di ambiguità (Ballarin, 2007, p. 3), sembra a prima vista non risentire dell'influenza del sostrato culturale dei parlanti. Alla prova dei fatti però questa supposizione di "a-culturalità", come sostiene Balboni (2000, p. 34), si dimostra erronea. Sia sul piano concettuale che su quello comunicativo, socioculturale e più prettamente linguistico (Balboni, 2000, p. 29-35), la matrice culturale dei parlanti plasma le loro scelte comunicative, ovvero quali informazioni dare, in quale ordine e con quale grado di complessità. Per dimostrarlo vorrei fare riferimento alla microlingua scientifico-professionale di cui mi occupo prevalentemente: quella del settore viticolo-enologico. Nella tabella seguente vengono poste a confronto tre definizioni della vite, la pianta che produce l'uva, in tre diverse lingue: in inglese, italiano e francese. Si tratta in tutti e tre i casi della prima frase di un paragrafo, tratto da un manuale, cartaceo o digitale, in cui si introduce la fisiologia della vite.

Tabella 1 – Definizione della vite. Inglese, italiano e francese a confronto.

Definizione 1	Definizione 2	Definizione 3
(In inglese) A vine is a plant with a weak stem – or long, thin, central part of the plant – and so uses neighboring plants, trees, walls or a trellis for a support.	(In italiano) La vite è un arbusto rampicante con portamento naturale irregolare, generalmente determinato dalla forma di allevamento; è una specie caducifoglia che entra in riposo vegetativo durante l'inverno ed è per questo che è importante usare dei tutori in ferro per sorreggere le barbatelle.	(In francese) La vigne est une liane qui assure, comme tous les végétaux supérieures, la croissance en longueur de ses tiges, ou rameaux, et de ses racines par les méristèmes primaires, et la croissance en épaisseur par les méristèmes secondaires ou cambium.
(Fonte: Mazej M. et al.: <i>English for Wine professionals & Wine Lovers</i> . Brno, 2015, 30)	(Fonte: https://www.ilvitigno.it/index.php/caratteristiche-botaniche.html)	(Fonte: Carbonneau A, De-loire A., Jaillard B: <i>La vigne. Physiologie, terroir, culture</i> . Dunod, 2007, 19)

La definizione in inglese è sicuramente la più chiara e la più facile da capire. I termini tecnici, a parte *vine* per vite, sono *stem* per fusto e *trellis* per traliccio. Questa definizione è però anche la più corta ed ha un contenuto informativo molto basso: ci dice in pratica che la vite è una pianta rampicante e cresce sorreggendosi ad un sostegno. La definizione italiana al contrario è criptica, densa di termini tecnici, in parte oscuri anche a madrelingua non esperti del settore (ad. es. il termine *barbatella*), ed inoltre con un contenuto informativo molto più complesso e specifico. Apprendiamo infatti che la vite non è semplicemente una pianta, ma un arbusto rampicante, che cresce in modo irregolare e che la sua forma dipende da come viene allevata, che perde le foglie ed interrompe l'attività vegetativa in inverno. Il nesso causale per questo, verso la fine della frase, interrompe poi improvvisamente il flusso logico e crea perplessità: introduce infatti una conclusione ("ha bisogno di tutori di sostegno") che non si riferisce all'informazione immediatamente precedente ("va in riposo invernale"), ma all'informazione introduttiva ("è un arbusto rampicante"). Per un non madrelingua risulta difficile seguire il filo del discorso. Il modo di comunicare non è diretto e lineare, come nella definizione in inglese, ma pieno di digressioni e solo alla fine ci si ricollega a quanto premesso all'esordio. Si avverte quasi il bisogno impellente di chi scrive di trasmettere tutto

il proprio sapere sulla vite; le nozioni sono più importanti della struttura logica, ci vuole tempo ed attenzione per ricostruire il messaggio e comprenderlo. La definizione in francese è simile per lunghezza e complessità contenutistica a quella in italiano e contiene altrettanti termini tecnici. Si tratta però nella maggior parte dei casi di termini più accessibili perché appartenenti ad un repertorio internazionale: *liane*, *méristèmes* e *cambium* sono molto simili alle forme corrispondenti italiane ed inglesi usate in campo botanico e quindi di facile comprensione. La definizione francese è forse anche più elitaria di quella italiana, dal momento che fa riferimento ad altre conoscenze che vengono date per scontate (“come tutte le piante del regno vegetale”), ma riesce a strutturare in modo più chiaro e logico le informazioni, rendendole al tempo stesso ancora più specifiche grazie alla distinzione tra due modalità di crescita della vite: in lunghezza ed in spessore. Questi tre brevi esempi dimostrano a mio avviso che la matrice culturale non è affatto un fattore trascurabile nell’insegnamento di una microlingua scientifico-professionale perché condiziona profondamente la modalità di trasmissione e la dimensione contenutistica del sapere. Anche nella didattica delle microlingue la comunicazione non è “asettica” (Balboni, 2000, p. 30); è quindi imprescindibile insistere sulle specificità della lingua come espressione del pensiero tipico della cultura di riferimento per facilitare la comprensione e l’apprezzamento reciproco. Compito del/ della docente non è quindi imitare una pratica didattica improntata sull’inglese perché sarebbe fuorviante. Mentre l’inglese, soprattutto nella sua veste di lingua franca, tende alla semplificazione come strumento per facilitare la mutua comprensione, lingue come l’italiano od il francese mi sembrano dare priorità alla multidimensionalità e complessità del messaggio con l’obiettivo di incentivare lo sforzo cognitivo e l’evoluzione intellettuale del singolo. L’attenzione del/della docente di microlingua dovrebbe a mio avviso vertere sul confronto tra le lingue e non sull’omologazione, al fine di favorire sia il transfer linguistico che le capacità interculturali.

2. Il contesto istituzionale della ricerca

Al fine di comprendere meglio il contesto in cui è stato sviluppato il sondaggio alla base di questa ricerca, vorrei presentare brevemente il Centro Linguistico (CL) dell’ateneo tedesco cui faccio riferimento: la Hochschule Gei-

senheim University (HGU). Si tratta di un'università definita di *nuovo tipo* ed unica in Germania, fondata sul cosiddetto *triangolo della conoscenza* che mira a riunire ricerca, istruzione ed innovazione secondo i dettami dell'UE, peraltro senza tralasciare la pratica. I corsi di studio della HGU rientrano prevalentemente nel settore agroalimentare e della tecnologia delle bevande, con il vino come protagonista, ma comprendono anche l'Architettura del Paesaggio, la Logistica degli Alimenti Freschi e la Sicurezza Alimentare. A livello magistrale esistono vari programmi internazionali in cooperazione con partner in vari Paesi europei, tra cui l'Italia.

Le microlingue scientifico-professionali offerte dal nostro CL riguardano quindi linguaggi relativi ai corsi di studio offerti dall'ateneo e sono inclusi nei Curricula delle Lauree Triennali, ma aperti anche a studenti e studentesse di corsi di Laurea Magistrale. Si tratta di moduli, prevalentemente obbligatori in inglese e facoltativi nelle altre lingue, con una durata che varia da quarantacinque a novanta ore a semestre e con un numero di CFU che va da tre a sei crediti. Mentre per l'inglese però abbiamo dieci microlingue, una per ogni corso di studio, per le lingue romanze abbiamo due tipi di corsi che raggruppano al loro interno varie microlingue abbastanza diverse tra loro: da una parte quelle relative ad Architettura del Paesaggio ed Agraria, dall'altra quelle che raggruppano insieme ben cinque tipi di microlingue relative al settore del vino, delle bevande in genere, dell'Economia Internazionale del Vino, della Logistica e Gestione di Prodotti Freschi e della Sicurezza Alimentare. Per il tedesco e l'olandese offriamo invece un unico corso ma almeno per un'unica microlingua. Il Tedesco come Lingua Seconda si insegna nell'ambito di un corso di studio erogato in inglese, *l'International Wine Business*, l'olandese per gli studenti e le studentesse di Agraria. Già da questa semplice descrizione dei corsi si evince la discrepanza che sussiste sia sul lato pratico che di dispendio di risorse tra l'inglese e le altre lingue. Le risorse finanziarie messe a disposizione dell'inglese sono notevolmente maggiori, i/ le docenti di inglese sono in due casi affiancati/e da insegnanti di disciplina che si incaricano della parte tecnica e la relazione 1:1 (un corso per ogni microlingua) facilita ulteriormente la preparazione e lo svolgimento dei singoli corsi, che in molti casi sono tenuti da colleghi/e con un contratto regolare a tempo indeterminato. I compiti didattici dei/delle docenti di lingue romanze risultano già a colpo d'occhio molto più complessi e gravosi, non c'è il sostegno di un

docente tecnico e le risorse messe a disposizione sono decisamente inferiori. Va inoltre detto che solo per l'italiano la docente è di ruolo, per lo spagnolo ed il francese il CL si avvale della collaborazione di docenti *free lance*. La questione che si pone a fronte di questa situazione è come un insegnante di un corso che comprende cinque microlingue molto diverse tra loro possa essere in grado di garantire un'offerta didattica consona alle esigenze di tutti. In genere, come già notato da Ballarin: "si finge" (2007, p. 7) che il/la docente abbia un'adeguata conoscenza in tutti questi settori. In realtà è ovvio che si tratta di una condizione che non corrisponde né ai bisogni dei/delle docenti, né alle esigenze degli/delle apprendenti, quindi più propriamente di un disagio che necessita una cura. La constatazione di questo squilibrio all'interno del CL e dell'HGU è stata così la scintilla che mi ha spinto ad avviare questa ricerca, nel tentativo di additare possibili rimedi a questo dilemma.

3. Il sondaggio

Il questionario che ho elaborato come strumento di indagine e sottoposto nel giugno del 2024 in formato digitale ai/alle 12 colleghi/e di microlingue del nostro CL consta di 23 domande (quattordici quesiti chiusi e nove aperti), formulate in tedesco, ma a cui era possibile comunque rispondere nella propria lingua madre. La prima parte del questionario (quattro quesiti), che segue la premessa con l'obiettivo dell'indagine, mira a chiarire l'inquadramento professionale del campione. I quesiti posti riguardano quindi la lingua insegnata, gli anni di esperienza d'insegnamento, l'età, il titolo e la materia di studio degli/delle informanti. La seconda parte (sei quesiti) si occupa del contesto dei corsi di microlingua nelle varie lingue erogate, del *target* di riferimento e del grado di consapevolezza dei/delle docenti sulle peculiarità di un corso imperniato sui linguaggi scientifico-professionali. Gli otto quesiti della terza parte si incentrano sulla modalità di insegnamento, sulla scelta dei materiali e sulle abilità linguistiche più esercitate. La quarta parte (cinque quesiti) mira a rilevare le tecniche glottodidattiche considerate più efficaci ed utilizzate più frequentemente. Il questionario si conclude con un invito a fornire commenti e suggerimenti afferenti al tema della didattica delle microlingue. La struttura del questionario ha consentito di analizzare i dati rapidamente integrando al contempo una dimensione più qualitativa, resa possibile dalle

note individuali dei quesiti aperti. Alla raccolta dei dati è seguito un incontro in presenza per presentare al corpo docente i risultati del sondaggio e discuterne insieme. Il fine ultimo era sollecitare il confronto e la riflessione per sopperire agli inconvenienti emersi dall'indagine, raggiungere una maggiore comparabilità formale tra le varie microlingue optando al tempo stesso per un profilo più specifico per lingue diverse dall'inglese. In merito alla scelta dei quesiti, mi sono ispirata prevalentemente al progetto europeo *LSP Teacher Training Summer School (TRAILs)* che, sulla base di un sondaggio condotto in venticinque Paesi dell'UE tra il 2018 ed il 2020, si è prefissato di investigare la situazione attuale dell'insegnamento delle LSP nelle università dell'UE, allo scopo di sviluppare un curriculum formativo innovativo in questo ambito d'insegnamento (Kic-Drgas & Woźniak, 2020).

4. L'analisi dei dati

La prima parte del questionario evidenzia le caratteristiche del campione e rileva che il profilo maggiormente rappresentato è quello di un/una docente di una fascia d'età compresa tra i 50 ed i 65 anni (il 41%) ed altamente qualificato/a: il 76% è in possesso di una Laurea Magistrale o equivalente ed ha un'esperienza pluriennale di insegnamento in ambito linguistico (al minimo dieci anni di pratica professionale). Il 50% del campione insegna inglese, mentre cinque su dodici sono insegnanti di lingue romanze. È interessante notare a questo proposito che il 15% dei/delle docenti di lingua inglese è in possesso di un titolo di studio inferiore alla media del campione (una Laura Triennale). Per quanto riguarda la materia di studio, troviamo qui confermata l'ipotesi di Ballarin (2007, p. 5), secondo cui il docente medio di microlingua è più un linguista che uno specialista. Gli/Le informanti del sondaggio hanno prevalentemente una formazione filologica di tipo umanistico. Solo tre su dodici intervistati sono esperti di disciplina nei seguenti ambiti: Enologia e Viticoltura, Economia e Psicologia. Nella seconda parte del questionario è stato richiesto agli/alle informanti di descrivere i propri corsi di microlingua a proposito del livello di conoscenze linguistiche dei/delle discenti e di dare la propria opinione sull'essenza delle microlingue. Dai dati è emerso che solo il 3% dei corsi di microlingua in esame ha un livello omogeneo. Nel 29% dei casi il livello, pur essendo disomogeneo, si attesta però tra B1 e B2 del QCER

(corsi in inglese), mentre nel caso di corsi di microlingua romanza, il grado di eterogeneità è molto più ampio e comprende livelli tra A2 e C2/madrelingua. Nel caso dell'olandese, il livello linguistico si attesta invece su A1. Data la vicinanza linguistica tra l'olandese ed il tedesco, è stato consentito l'accesso al corso senza conoscenze linguistiche preliminari, anche in seguito alle direttive imposte dalla facoltà di Agraria cui fa riferimento il modulo di microlingua olandese. Nella microlingua di tedesco abbiamo invece spesso il fenomeno inverso: gli apprendenti sono generalmente madrelingua iscritti alla Triennale, *International Wine Business*, erogata in inglese. Nonostante questa forte discrepanza tra le singole lingue e le sue diverse implicazioni, il livello B1 appare al 75% del campione come il livello di soglia più adeguato per accedere ad un corso di microlingua scientifico-professionale.

Dal momento che il carattere eterogeneo della maggioranza dei nostri corsi di microlingua mi era noto, i quesiti seguenti erano tesi a scoprire come il nostro corpo docente venga affetto da questa eterogeneità. Il risultato è stato nel complesso molto incoraggiante. Dalle risposte è emerso che la sfida maggiore riguarda l'aspirazione ad includere tutti, in modo che la motivazione resti alta e nessuno percepisca le attività ed i contenuti offerti come troppo difficili o troppo banali. Altro notevole inconveniente messo a fuoco dagli/dalle informanti riguarda i tempi di preparazione che sono necessariamente più lunghi in questi casi. Come già accennato nel capitolo 2, i moduli in italiano, francese e spagnolo presentano un ulteriore grado di disomogeneità, dal momento che riuniscono in un unico modulo discenti di ben cinque corsi di laurea, con bisogni distinti a seconda dell'area professionale di riferimento. I/Le nostri/e docenti sembrano non lasciarsi demoralizzare da queste difficoltà e fanno nel complesso un bilancio positivo della loro esperienza con gruppi di livello linguistico diverso. Come evinto dalle risposte al quesito aperto su questo argomento, una situazione di eterogeneità all'interno di un gruppo rafforza la coesione e la cooperazione tra i/le partecipanti: i più avanzati hanno occasione di mettere alla prova il loro sapere ed i principianti traggono profitto dalle maggiori conoscenze dei loro compagni, anche in merito alle strategie di apprendimento. Le differenze nel livello linguistico tra gli/le apprendenti non si rivelano un impedimento, anzi determinano spesso sinergie molto positive, con un risultato che sembra anacronistico: si va avanti più rapidamente e l'intensa interazione potenzia le capacità comunicative dei

singoli. Gli/Le informanti hanno confermato anche durante il confronto in plenaria che l'insegnamento in questo tipo di classe richiede sí maggiore impegno al/alla docente, ma risulta nel complesso più motivante e vario.

Gli/Le informanti dovevano poi indicare quali sono secondo loro le differenze principali tra un corso di lingua standard ed uno di microlingua. Questi sono gli aspetti messi in evidenza: il vocabolario tecnico assume una posizione di primo piano nelle microlingue scientifico-professionali, la sua conoscenza viene considerata fondamentale per la comprensione all'interno della comunità di riferimento; la grammatica nelle microlingue è più contestualizzata e strettamente funzionale, risulta di conseguenza semplificata rispetto alla lingua standard, le funzioni comunicative apprese devono essere pertinenti al contesto professionale, quindi la conformità alle norme dell'ambito microlinguistico risulta più importante della creatività. La conoscenza degli elementi culturali specifici della lingua di riferimento è percepita come fondamentale, si può dare inoltre maggior peso all'apprendimento autonomo, dato che i/le discenti di una microlingua sono in grado, almeno parzialmente, di individuare gli argomenti più rilevanti per il loro ambito professionale. Tutte queste affermazioni risultano pressoché in linea con la definizione formale di una microlingua, come descritta da Balboni (2000, cap. 2), che ricopre una funzione referenziale, regolativo-strumentale e metalinguistica e che ha soprattutto due scopi: raggiungere la massima chiarezza e promuovere l'identificazione all'interno della categoria professionale. Il lessico specifico, visto come il tratto più distintivo, mira proprio a soddisfare il bisogno di esattezza dell'utenza di questo tipo di microlingue. Visto che la comunicazione è incentrata più sul processo che sui rapporti interpersonali non risulta creativa, ma normativa ed è anche metalinguistica nel senso che i termini hanno un'accezione particolare e vengono definiti in modo specifico ed i neologismi creati in osservanza di queste regole (Balboni, 2000, p. 25-27). Si evince quindi da queste risposte che i/le nostril/e docenti sono consci/e del primato della pragmatica nel campo della didattica delle microlingue scientifico-professionali e della necessità di focalizzarsi su quelle abilità primarie che corrispondono ai bisogni della professione. I/Le partecipanti sono stati/e confrontati/e poi con due definizioni di una microlingua ed è stato loro richiesto di indicare tra le due quella che ritenevano più pertinente. La distinzione cruciale tra le due definizioni era rappresentata dal peso dato all'aspetto culturale specifi-

co della lingua di arrivo. Il 91% del campione si è dichiarato d'accordo nel sostenere che lingua e cultura sono inseparabili anche nella didattica delle microlingue. Senza conoscere gli aspetti culturali di cui la lingua si fa portatrice, non si può comunicare efficacemente, dal momento che la comune matrice culturale permea le norme ed i comportamenti di interazione degli/delle utenti anche a livello professionale. Solo un'informante ha optato per la definizione *aculturale*, secondo cui la lingua va intesa semplicemente come strumento per apprendere in forma autonoma i contenuti specialistici. Forse non è un caso che l'informante che ha scelto questa definizione sia una docente di inglese. Nella sua veste di lingua franca, l'inglese va via via assumendo il ruolo di mediatore interculturale con l'effetto però di neutralizzare sempre di più quelle connotazioni culturali legate ai Paesi da cui si origina come la Gran Bretagna o gli USA, ad esempio.

Nella terza e quarta parte si trattava di indicare i materiali utilizzati ed il peso dato alle varie abilità linguistiche, indicando quali attività, all'interno di ogni singola abilità, venivano personalmente considerate di maggiore efficacia in un corso di microlingua. Va premesso che non si fa uso nel nostro CL di un sillabo di riferimento per la programmazione contenutistica dei corsi microlinguistici nelle varie lingue erogate, la scelta dei contenuti è a discrezione del/della docente. È interessante notare perciò che il 41% del campione negozia i temi da trattare con la propria utenza (Pierini, 1981, p. 74) adottando una strategia di tipo cooperativo con gli/le apprendenti che possono esprimere le loro preferenze riguardo i contenuti specifici da didattizzare. Si opta quindi per quello che Ballarin (2007, p. 6) definisce un „contratto paritario“ tra insegnanti ed allievi. Quando possibile, ovvero nel 16% dei casi e solo per l'inglese, i temi si concordano con un docente di disciplina. L'approccio collaborativo viene quindi implementato con entusiasmo qualora si possa contare sull'appoggio di un esperto (Ballarin, 2007, p. 7). Poco più di un terzo (il 33%) del campione decide invece i contenuti senza interpellare i/le discenti, mentre l'8% delega completamente agli/alle apprendenti la scelta dei temi, sottraendosi così al compito di affrontare personalmente un'analisi dei possibili bisogni specifici della propria utenza. Queste due ultime opzioni, pur essendo espressione di concezioni diametralmente opposte della didattica, rischiano di ottenere risultati simili, ovvero di non supplire alle necessità reali degli/delle apprendenti: nel primo caso tendono a trascenderle, mentre nel

secondo sopravvalutano le conoscenze disciplinari dei/delle loro discenti che sono in fin dei conti ancora in corso di specializzazione. In merito alla scelta dei materiali, più della metà usa un manuale di riferimento che in genere, però, come è emerso dalla discussione in plenaria, è abbastanza datato. Tutti dichiarano di integrare questi manuali con materiali autentici in formato sia cartaceo che digitale (p.es. articoli di riviste specializzate o video tratti da Youtube), mentre solo due docenti, tra l'altro le più anziane del gruppo, ricorrono anche all'IA per creare materiale didattico. L'abilità cui si dà maggiore spazio risulta la produzione orale, seguita dall'ascolto (rispettivamente il 91,7 ed il 41 % del campione le implementa molto spesso). Solo un terzo invece afferma di implementare assiduamente la lettura di testi specifici e la produzione scritta, due abilità tradizionalmente associate con un corso di microlingua scientifico-professionale.

Nell'ambito della produzione orale, le attività ritenute più efficaci sono nell'ordine le seguenti: presentazioni su un tema di disciplina (per l'83%), progetti, discussioni di gruppo, esprimere supposizioni, fare paragoni (per il 66,7%), spiegare termini e concetti tecnici (per il 58%) ed infine descrivere grafici, tabelle e simili (per il 41,7%). Dal confronto in plenaria seguito al sondaggio è emersa comunque una realtà molto più complessa in cui le varie abilità linguistiche tendono ad essere implementate in modo complementare. La ricerca approfondita su un particolare argomento di disciplina tramite lettura od ascolto di materiale autentico, la sua elaborazione scritta e l'atto di presentare i dati e le informazioni raccolte oralmente davanti alla classe si sono rivelati un comune denominatore dei diversi corsi microlinguistici erogati nelle varie lingue del CL. I/ Le discenti vengono così motivati/e ad utilizzare congiuntamente le loro abilità ricettive e produttive nella lingua *target* per portare a termine questo compito. Le presentazioni, elaborate in seguito a questo processo di ricerca ed approfondimento individuale, vengono concepite come un evento che si potrebbe definire, usando le parole di Jannuzzi, come un "contenitore" (2002, p. 711), in grado di includere varie attività come ad esempio: esporre un tema di disciplina utilizzando termini del settore e spiegando concetti specifici, illustrare grafici e tabelle, fare una degustazione di bevande od alimenti ed infine avviare e moderare una discussione sull'argomento. Questa procedura didattica sembra quindi perfettamente in linea con quanto Ballarin afferma a proposito del modulo microlingua che non va

imperniato su una semplice situazione, ma deve integrare "ambiti comunicativi complessi" (2007, p. 11) acquisendo in tal modo una forte valenza pragmatica.

Gli ultimi quesiti del questionario riguardano l'ambito grammaticale. Ad un quesito chiuso, teso ad individuare le attività implementate più frequentemente, ne è seguito uno aperto in cui si prega gli/le informanti di identificare, tra le strutture elencate nella domanda chiusa, le quattro più rilevanti per microlingue scientifico-professionali. I connettivi risultano la struttura privilegiata dal campione: il 41% li esercita *molto spesso*; seguono le perifrasi verbali e le costruzioni con il participio, implementate spesso rispettivamente dal 50% e dal 41%. Solo il 25% tematizza *spesso* le costruzioni passive ed appena il 16,7% le nominalizzazioni. Dal quesito aperto risulta però che per il campione le costruzioni impersonali, il passivo, le nominalizzazioni, oltre che i connettivi, rappresentano gli elementi grammaticali più tipici di una microlingua scientifico-professionale. C'è quindi una certa discrepanza tra la teoria e la pratica in questo caso, visto che nominalizzazioni e passivo non vengono ampiamente didattizzate nella prassi. Il questionario si è concluso con la richiesta di un commento individuale da cui è emerso che grande priorità andrebbe data al fattore motivazionale, optando da un lato per attività didattiche che abbassino il filtro affettivo e risultino intellettualmente ed emotivamente stimolanti e dall'altro sensibilizzando i/le discenti ai vantaggi personali e professionali derivanti dall'apprendimento di una lingua straniera. Durante l'incontro in plenaria si è poi ribadita l'importanza di potenziare il ricorso all'IA come strumento per stimolare l'individualità e la creatività degli studenti e delle studentesse nello scritto e nel parlato, oltre che come ausilio per il/la docente nella ricerca e didattizzazione di contenuti di disciplina.

5. Conclusioni

L'analisi dei dati, sia relativamente ai risultati del questionario che al confronto in plenaria, rivela nel complesso varie affinità, sia per quanto concerne la struttura dei corsi di microlingua (moduli curricolari obbligatori o facoltativi dai tre ai sei CFU, erogati nell'ambito di corsi di Laurea Triennale), che per le strategie e le risorse glottodidattiche impiegate dal campione. I/Le informanti dispongono inoltre di una lunga esperienza professionale e possiedono una certa consapevolezza "della complessità della didattica delle microlingue" (Nitti & Ballarin, 2018, p. 135) che cercano intuitivamente di realizzare pur non avendo in genere una formazione disciplinare specifica. Il nostro campione sembra confermare quanto ribadito da Ballarin, secondo cui un insegnante con una formazione accademica di tipo umanistico, "avvalendosi dell'aiuto di specialisti o specializzandi, possa partire da buoni presupposti per l'insegnamento della microlingua" (2007, p. 6). Le divergenze all'interno del campione cominciano però a delinearsi a partire da questo tema: infatti, nonostante la generale apertura degli/delle informanti verso una didattica di tipo collaborativo, l'appoggio continuo di un vero specialista della materia è realizzabile nel nostro CL solo nel campo dell'inglese. I/Le docenti delle altre lingue non possono ricorrere all'ausilio di un esperto di disciplina. Altre differenze sostanziali riguardano le risorse finanziarie messe a disposizione dell'inglese rispetto alle altre lingue, l'onere didattico e la posizione professionale del campione, in particolare dei/delle docenti di microlingue romanze. Mentre per l'inglese abbiamo un modulo di microlingua per ogni corso di studio, per il francese, lo spagnolo e l'italiano abbiamo solo due moduli che comprendono varie microlingue scientifico-professionali. Inoltre il livello linguistico degli/delle apprendenti di questi due moduli è estremamente eterogeneo (da A2 a C2/madrelingua). L'onere didattico dei/delle docenti di lingue romanze si rivela quindi decisamente maggiore e sfocia in una situazione anacronistica: ai/delle docenti di queste lingue, che sono in genere *free lance*, viene chiesto da un lato un impegno maggiore per la programmazione e lo svolgimento dei corsi di microlingua che a chi insegna inglese, dall'altro viene dato loro minore appoggio sia in termini di risorse economiche che di sostegno da parte di esperti di disciplina. Questa discrepanza è stata tematizzata durante il confronto in plenaria e si è tentato di trovare insieme dei

possibili rimedi. Se da un lato ci si è accordati sulla necessità di ottenere una maggiore standardizzazione della nostra offerta microlinguistica, dall'altro, pur riconoscendo la priorità dell'inglese in quanto lingua veicolare della comunicazione accademica, si è ribadita anche l'importanza di promuovere attivamente la ricchezza e la specificità insita nelle singole lingue dei nostri moduli microlinguistici, seguendo una scelta interculturale che rispecchi la diversità che caratterizza e distingue l'Ue. Si è deciso quindi di stilare un sillabo di riferimento per tutte le lingue di un modulo microlinguistico a cui si possa attingere per la ricerca di contenuti specifici dell'area di insegnamento corrispondente, che lasci però ampio spazio anche agli aspetti culturali tipici di ogni ambito linguistico disciplinare, prediligendo un'ottica contrastiva, non omogeneizzante. Il fine ultimo è, per citare nuovamente Balboni: "l'interazione più piena e fluida possibile tra le culture" (2007, p. 24). Si è inoltre pensato di organizzare degli eventi nei vari corsi, invitando in qualità di ospiti dei professori di disciplina madrelingua attualmente in carica nel nostro ateneo, fornendo così agli/alle apprendenti l'opportunità di confrontarsi praticamente con un esperto del loro settore nella lingua di arrivo. Il dialogo e la condivisione di metodi ed esperienze didattiche all'interno del CL si è ritenuto anche altamente auspicabile e fruttuoso. La misura con ripercussioni più positive a lungo termine, comunque, è parsa a tutti la possibilità di accedere a corsi di formazione professionale specifica per rimanere aggiornati ed ampliare le proprie competenza professionali.

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: Natura e insegnamento*. UTET.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele*. UTET.
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Ballarin, E. (2007). *Didattica delle microlingue*. FILIM – *Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*. https://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teoria_1.pdf
- Ballarin, E. (2021). Insegnare (lessico del)le microlingue: Specificità nell'insegnamento e nelle strategie didattiche. In E. Jafrancesco & M. La Grassa

- (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2* (pp. 97–108). Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-5518-403-8.08>
- Daloiso, M. (2023). Promuovere l'inclusione nelle classi di lingua: Dalle procedure didattiche tradizionali al ciclo glottodidattico. *EL.LE*, 12(2), 273–302. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2023/02/004>
- Jannuzzi, G. (2023). Nella classe a microlingue differenziate: Progettazione didattica per l'italiano lingua seconda, di studio e di specializzazione disciplinare. *Italiano LinguaDue*, 14(2), 703–713. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19715>
- Kic-Drgas, J., & Woźniak, J. (2020). Fachsprachendidaktik an europäischen Hochschulen – Stand und Perspektiven. In S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Szczepaniak-Kozak, & P. Rybszleger (a cura di), *Angewandte Linguistik – Neue Herausforderungen und Konzepte* (pp. 311–331). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nitti, P., & Ballarin, E. (2020). Le LSP nella didattica della lingua italiana: Un'indagine sulla dimensione operativa. In E. Bonetto, M. J. Ennis, & D. Unterkofler (a cura di), *Teaching languages for specific and academic purposes. English, Deutsch, Italiano* (pp. 127–140). bu.press.
- Pierini, P. (1981). L'analisi dei bisogni linguistici: Teoria e pratica. In A. Ciliberti (a cura di), *L'insegnamento linguistico per scopi speciali* (pp. 58–84). Zanichelli.
- Scarpa, F. (2014). L'influsso dell'inglese sulle lingue speciali dell'italiano. Rivista internazionale di tecnica della traduzione. *International Journal of Translation*, 16, 225–243. EUT.