

# *Linguae &*

*Rivista di lingue e culture moderne*

2  
2019

---

Il ruolo e le sfide dei Centri Linguistici universitari – Parte seconda  
*a cura di Enrica Rossi*

Nota sugli Autori	7
Enrica Rossi	11
Presentazione	
Caroline Mary de Bohun Clark, Katherine Ackerley	13
Meeting the Challenges of Delivering Specialised English Language Training for University Staff	
Giovanni Favata, Paolo Nitti	31
Superare BICS e CALP nell’offerta formativa	
Maria De Santo, Anna De Meo	53
Tecnologie, autonomia e internazionalizzazione. L’italiano L2 di cinesi	
Alessandra Fazio	67
Il CLA del Foro Italico e la formazione metodologica CLIL	
Maria Antonietta Marongiu	81
Teaching Materials and CLIL Teaching	

---

*Linguae &* – 2/2019

<https://www.ledonline.it/linguae/> - Online ISSN 1724-8698 - Print ISSN 2281-8952

Roberto Danese	105
La ‘diabolica’ colpa di Edipo. Rinarrare il mito oggi fra letteratura e cinema: dal romanzo <i>noir</i> ad <i>Angel Heart</i> di Alan Parker	
ELENCO DEI REVISORI PER LE ANNATE 2017, 2018 E 2019	121

In base alla classificazione dell’ANVUR, *Linguae &* è collocata nella classe A per tutti i settori dell’Area 10.

---

Questo fascicolo di *Linguae &* è finanziato con fondi del Centro Linguistico d’Ateneo dell’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

Giovanni Favata, Paolo Nitti\*

*Università per Stranieri di Siena*

*Università degli Studi dell'Insubria*

## Superare BICS e CALP nell'offerta formativa linguistica universitaria in Italia

DOI: <https://doi.org/10.7358/ling-2019-002-fani>

[g.favata@studenti.unistrasi.it](mailto:g.favata@studenti.unistrasi.it)  
[pnitti@uninsubria.it](mailto:pnitti@uninsubria.it)

---

### 1. L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE AL POLITECNICO PER I PERCORSI BINAZIONALI

#### 1.1. *I corsi di lingua francese e spagnola al Politecnico di Torino*

All'interno del Politecnico di Torino, per i corsi di laurea triennale binazionali in *Ingegneria della Produzione Industriale*, sono attivati due corsi di lingua, organizzati dal Centro Linguistico di Ateneo, uno di francese e l'altro di spagnolo. I corsi, del peso di 3 CFU, sono suddivisi in due moduli, uno di primo livello e l'altro di secondo, per un totale di 6 CFU.

Ogni modulo di 30 ore è caratterizzato da una didattica in presenza, senza l'obbligo di frequenza e la scansione oraria è stabilita dall'Ateneo, in base alle esigenze della didattica dei corsi di laurea, in modo da non creare problemi di incompatibilità oraria con altre lezioni previste dal piano di studi.

---

\* Pur essendo il lavoro concepito in modo unitario, devono essere riconosciuti a Giovanni Favata i paragrafi 1.2, 2.1, 3.1, 4.1, 4.4, 6; e a Paolo Nitti i paragrafi 1.1, 1.3, 2.2, 3.2, 3.3, 4.2, 4.3, 4.5, 5.

Gli studenti iscritti ai corsi di lingua frequentano il primo anno di università e, generalmente, gli insegnamenti di lingua rientrano all'interno del primo contatto con il mondo universitario, dopo la scuola secondaria di secondo grado.

La provenienza dei corsisti è profondamente diversificata, così come la competenza rispetto alle lingue scelte per i percorsi binazionali, configurando *de facto* delle classi disomogenee di apprendenti (Nitti 2018). Inoltre, a complicare il quadro e l'eterogeneità dei gruppi è la possibilità per gli studenti iscritti al percorso binazionale in Irlanda, ad Athlone, di seguire il primo livello di uno fra i due moduli di lingua francese o spagnola, pur non recandosi nella destinazione universitaria presso la quale si sfrutterà la lingua oggetto di studio. Oltre agli studenti di *Ingegneria della Produzione Industriale*, il Politecnico consente di frequentare i corsi di lingua, con gradi differenti di istituzionalizzazione e inserimento nei relativi piani di studio, a tutti gli iscritti sia ai corsi triennali sia magistrali, ai quali devono essere sommati coloro che frequentano i corsi di dottorato e di master e che inseriscono CFU di lingua straniera nel proprio percorso formativo.

È da rilevare, tuttavia, che la compagine degli studenti provenienti da altri percorsi, al di fuori di *Ingegneria della Produzione Industriale*, è decisamente ridotta. Le classi, infatti, sono composte in media da 40-60 studenti per il primo livello e da 20-30 per il secondo.

## 1.2. Percorsi binazionali

Per ampliare l'offerta formativa, declinandola in base ai parametri dettati dal processo di internazionalizzazione degli atenei, in particolar modo relativamente alla mobilità del corpo studentesco, il Politecnico di Torino ha istituito un corso di studi binazionale in Produzione Industriale, composto dalla *Laurea Triennale in Ingegneria della Produzione Industriale* e una *Laurea Magistrale in Ingegneria della Produzione Industriale e dell'Innovazione Tecnologica*. Gli studenti iscritti al corso di laurea triennale, dunque, potranno scegliere di svolgere il secondo anno in uno dei seguenti Istituti universitari convenzionati:

- AIT, Athlone Institute of Technology – Athlone (Irlanda);
- IPAG, Institut de Préparation à l'Administration et à la Gestion – Nice (Francia);
- UIC, Universitat Internacional de Catalunya – Barcelona (Spagna).

Al conseguimento del titolo triennale, gli studenti potranno completare il loro progetto di studi con la Laurea Magistrale frequentando ancora un altro anno accademico nella sede straniera in cui hanno precedentemente svolto la loro esperienza internazionale. La particolarità di tale percorso internazionale risiede nel taglio economico-commerciale oltre che ingegneristico: il piano carriera degli studenti, quindi, si arricchisce in modo significativo dato che agli esami specifici dell'area dell'ingegneria si aggiungono sia quelli delle lingue straniere sia quelli relativi all'area commerciale. A dare valore aggiunto all'esperienza maturata all'estero, inoltre, è il tirocinio esterno che gli apprendenti svolgono in aziende prestigiose, precedentemente selezionate dalle Università di accoglienza.

### *1.3. L'organizzazione dei corsi*

I corsi di lingua francese e spagnola affrontano, nella prima parte, gli elementi di comunicazione quotidiana e, nella seconda, gli aspetti specifici della microlingua professionale e della lingua accademica, considerandone i principali tipi e generi testuali. Alcuni elementi meramente microlinguistici sono inseriti anche all'interno del primo modulo al fine di creare punti di raccordo con il secondo e di anticiparne le strutture, nell'ottica di una didattica graduale (Nitti 2018).

Il focus glottodidattico è di carattere comunicativo, poiché all'interno del primo modulo si privilegiano gli aspetti legati alle sfere semantiche di base come la famiglia, l'alimentazione, la salute, gli hobby e il tempo libero, il tempo atmosferico, gli sport, la vita universitaria, la città e i trasporti. Nell'ambito del secondo modulo, invece, si affrontano le tematiche specifiche della microlingua e della comunicazione formale in ambito accademico (reportistica, presentazioni orali, e-mail formali, simulazione di colloqui con i professori, ecc.).

L'attenzione alla dimensione diafasica e alle situazioni comunicative (Gotti 1991; Santipolo 2006) è determinante per lo sviluppo della competenza comunicativa degli apprendenti (Hymes 1971). In particolare, nella fase di stesura dei sillabi, si è deciso di considerare la suddivisione delle sottocompetenze relative alla competenza comunicativa (Nitti 2018) in modo da non trascurare gli aspetti salienti dell'acquisizione della lingua, riferendosi specificamente alla competenza linguistica, sociolinguistica, interazionale, culturale, interculturale, testuale e pragmatica (Santipolo 2006). Ogni lezione, infatti, prevede un collegamento, a livello di unità didattica (Vedovelli 2010), a cia-

scuna sottocompetenza relativa allo sviluppo di tutte e quattro le abilità di base (Balboni 2012).

Per quanto concerne i domini linguistici <sup>1</sup>, la didattica si è concentrata sulle dimensioni pubblica e personale soprattutto all'interno del primo modulo e su quelle educativa e professionale nel secondo, nonostante i rimandi e le interconnessioni di tutti i domini per quanto concerne ogni livello in virtù della gradualità dell'apprendimento linguistico e dello sviluppo della competenza comunicativa.

## 2. L'IMPOSTAZIONE DIDATTICA DEI CORSI

### 2.1. Didattica testuale e complessità linguistica

Considerando il livello linguistico nella lingua *target*, generalmente basso, degli studenti all'inizio delle lezioni, ma al contempo tenendo conto del fatto che gli apprendenti dovranno sostenere degli esami in Italia e affrontare il percorso di studio all'estero, i corsi sono strutturati secondo una scansione didattica che mira al soddisfacimento di tali bisogni linguistici e culturali. In particolare, l'obiettivo principale del corso di lingua di primo livello è dotare gli studenti di tutti gli strumenti linguistici necessari per *fare cose con la lingua*, come afferma Serragiotto (2014, 23), secondo le linee più attestate del *language teaching*, in un'ottica di pragmatica linguistica (Kasper 1992). Di conseguenza, se da un lato, come si è detto sopra, si privilegia l'aspetto comunicativo, dando spazio agli studenti di esprimersi nella nuova lingua oggetto di studio, dall'altro si cerca di trasmettere loro l'importanza del sapersi muovere nei diversi registri della lingua stessa. Da subito, infatti, si lavora con frasi semplici, ma inserite in testi *input*, di carattere comunicativo, sui quali ruotano le attività didattiche. Di contro, se all'inizio si presentano forme linguistiche semplici, gli stessi argomenti vengono successivamente ripresi attraverso una forma di *didattica a spirale* (Nitti 2018), ma presentati in costrutti più complessi: si passa, dunque, dai singoli modi e tempi verbali della frase semplice alla *consecutio temporum* del periodo.

---

<sup>1</sup> [https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-\(16/04/2019\)](https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr-(16/04/2019)).

Per raggiungere tali obiettivi linguistici di alto spessore, come modello operativo è stata scelta l'unità didattica basata sul testo (Vedovelli 2010, 140-43): il testo, dunque, diventa il centro delle attività sia dal punto di vista dell'apprendente, che si confronta con la lingua nel suo contesto d'uso, sia dal punto di vista del docente, che si appoggia a esso per dare significato alle proprie scelte glottodidattiche.

## *2.2. La dimensione pragmatica all'interno dei corsi*

I tentativi di definizione del ruolo della competenza pragmatica all'interno dei corsi di lingua, per quanto concerne la letteratura scientifica, sono numerosi (tra gli altri Bachman 1990; Kasper 1992; Thomas 1995; Bettoni 2006; Cohen 2018). La prospettiva adottata da Kecskes (2014) consente di identificare la relazione fra una socializzazione linguistica e una concettuale, definendo come prima la "competenza linguistica dei parlanti" (Bettoni 2006, 47) e come seconda la competenza culturale e interazionale (Kecskes 2014). In realtà, la dimensione pragmatica può essere descritta nel quadro della più ampia competenza comunicativa, delineandola come sotto-competenza relativa alle funzioni linguistiche, tradotte in atti per il raggiungimento – o per la comprensione – degli scopi comunicativi (Nitti 2018).

È da rilevare che la competenza pragmatica in una lingua seconda o straniera "può venire costruita sulla base di riferimenti linguistici, socio-culturali e concettuali relativi alla propria L1" (Scibetta in Bagna *et al.* 2017, 155). Alla base del ruolo della pragmatica all'interno della glottodidattica vi è il fatto che "la pragmatica studia gli aspetti che nell'interazione sociale organizzano le scelte linguistiche, e gli effetti di queste scelte sugli altri"<sup>2</sup> (Crystal 1997, 120) e rappresenta il "livello di analisi che si occupa dell'uso della lingua" (Bettoni 2006, 73).

Gli studenti inseriti all'interno dei percorsi di mobilità internazionale, previsti dal Politecnico di Torino, si troveranno, nel secondo anno di università, a dover trascorrere un anno di studio all'estero ed è fondamentale, all'interno delle 60 ore di corso (suddivise in due moduli di lingua da 30 ore ciascuno), fornire gli strumenti affinché gli apprendenti padroneggino la pragmatica delle lingue di arrivo (Cohen 2018), sia in ricezione sia in produzione, non solamente per quanto concerne l'ambito di studio universitario, ma anche per la vita quotidiana e per le relazioni sociali.

---

<sup>2</sup> Traduzione nostra.

All'interno degli insegnamenti linguistici, si è deciso di inserire la maggior parte degli elementi di pragmatica di base delle lingue, come i *pattern* discorsivi (Lo Duca 2013), nell'ambito del primo modulo, e di lavorare sul ruolo della pragmatica connessa con la testualità (Fasolo e Nitti 2017) soprattutto nel secondo<sup>3</sup>. Sulla base dell'organizzazione dei corsi, stabilita dagli organi competenti dell'Ateneo, si è valutato di sviluppare maggiormente le competenze di base per la comunicazione all'interno del primo modulo e di concentrarsi sulla dimensione accademica nell'ambito della seconda parte di corso, frequentata solamente da coloro che si dirigeranno in Francia o in Spagna.

Sono molti i linguisti che riconoscono lo stretto legame fra la pragmatica e la linguistica testuale (Andorno 2005; Bazzanella 2008; Dardano 2017) e l'interconnessione risulta particolarmente significativa, considerando le specificità del secondo modulo di lingua francese e di lingua spagnola, dato che l'insegnamento della lingua accademica e delle microlingue avviene attraverso proposte di didattica testuale (Vedovelli 2010; Notarbartolo 2014).

### 3. REGISTRI E VARIETÀ DI LINGUA: DALLA COMPrensIONE ALLA PRODUZIONE

#### 3.1. *Tratti del parlato e lingua dello studio*

Nell'insegnamento delle lingue straniere deve essere sempre tenuta in considerazione la forte discrepanza che spesso si ha tra la lingua straniera studiata e la lingua effettivamente usata dai locutori nativi. La varietà di lingua presentata nei manuali, infatti, in quanto standardizzata non sempre coincide con quella utilizzata nelle interazioni quotidiane; si prenda, come esempio, la forma contratta del francese *je suis*, espressa all'orale con *chuis* [ʃui], o la

---

<sup>3</sup> L'organizzazione dei corsi del Politecnico, infatti, consente a tutti gli studenti iscritti a *Ingegneria della Produzione Industriale* di frequentare tutti i primi moduli dei corsi di lingua, a prescindere dalla destinazione scelta per il secondo anno. Accade, quindi, che nei corsi di primo livello, Lingua spagnola I e Lingua francese I, oltre agli apprendenti che svolgeranno il secondo anno in Francia e in Spagna, siano iscritti anche i corsisti diretti ad Athlone; mentre le sovrapposizioni fra corsisti di francese e di spagnolo sono scoraggiate a causa dell'orario, dato che i corsi di francese e di spagnolo si svolgono nello stesso momento.

forma contratta del saluto spagnolo ¡a mañana!, in luogo di ¡hasta mañana! Le grammatiche didattiche delle lingue straniere specifiche per italofoni, tuttavia, raramente si soffermano sulle particolarità del parlato (Favata 2018b, 60) e, anche quando si trovano dei minimi riscontri su tale aspetto, gli esempi dati non sono di grande aiuto se non supportati da testi audio collocati all'interno di situazioni comunicative. Se si considera, quindi, che gli studenti italofoni dovranno trascorrere un intero anno accademico all'estero e che, di conseguenza, dovranno interagire con i parlanti madrelingua, imparare i tratti più salienti delle varietà orali del francese e dello spagnolo diventa un'urgenza anche nell'ambito di un corso istituzionale per studenti di ingegneria. Per abituare, quindi, gli apprendenti anche ai tratti caratteristici del parlato, si utilizzano dei testi audio e video autentici, presentati secondo un ordine di difficoltà graduale, con i quali si svolgono attività di comprensione globale (*skimming*) e dettagliata (*scanning*). Grazie a queste attività, gli studenti vengono a contatto con la realtà comunicativa e hanno modo non soltanto di sviluppare abilità di ricezione della lingua orale, ma altresì di avere un primo approccio con aspetti pragmatici di grande rilievo come, ad esempio, la presa di contatto e l'uso degli allocutivi, diversamente impiegati rispetto all'italiano. La lingua parlata, tuttavia, non sempre configura aspetti identici in tutte le situazioni (Serianni 2012, 20); il parlato di un docente a lezione è sicuramente molto controllato e non prevede fenomeni che si verificano nelle conversazioni tra parlanti che si trovano sullo stesso piano sociale. L'attenzione alle caratteristiche del parlato e dello scritto in ambito accademico diventa l'obiettivo prioritario del corso di lingua del secondo livello, ovvero l'avvicinamento degli studenti alla *lingua per lo studio*, avendo come punto di riferimento la definizione che di essa danno Chini e Bosisio (2017, 145):

‘È la lingua delle abilità integrate’, e se volessimo esemplificare concretamente, potremmo aggiungere: ‘È la lingua del riassunto e della presa di appunti’. Non si tratta della lingua del capire, o del parlare o del leggere o dello scrivere prese singolarmente e successivamente l'una dopo l'altra, ma di tutte queste abilità considerate simultaneamente e intrecciantesi l'una con l'altra, l'una nell'altra in un 'amalgama' di significato e di forma significante, di contenuto disciplinare profondo e di lessico terminologico specialistico di superficie, collocabile su una scala continua che va dall'opacità più completa e più indecifrabile alla trasparenza più piena e più limpida.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Formattazione del testo originale.

Dalla definizione precisa, e soprattutto concreta, fornita dalle due autrici emerge la necessità di uno sviluppo di abilità integrate senza le quali il percorso di uno studente universitario all'estero risulterebbe non privo di difficoltà. Alla luce di tali considerazioni, pertanto, già durante le lezioni svolte al Politecnico di Torino gli studenti hanno la possibilità di esercitarsi sulla presa di appunti, attività intesa in modo da evitare lo scritto pedissequo di quanto pronunciato dal docente (Lavinio 2014, 208), e sulla redazione di testi come il riassunto, le cui regole nelle lingue straniere studiate variano marcatamente rispetto alla lingua italiana. Attraverso alcuni testi autentici in lingua straniera, selezionati in maniera che il contenuto rispecchi gli interessi accademici degli apprendenti, i corsisti hanno modo di avvicinarsi al testo in modo critico, sviluppando contemporaneamente competenze metalinguistiche e abilità di comprensione e produzione di una lingua diafasicamente alta. Data la complessità dei costrutti linguistici presenti nei testi di studio, le attività didattiche sono intervallate da momenti di riflessione sulla lingua, svolti anche in modo contrastivo per far valutare agli studenti le differenze d'uso tra la L1 e la LS; si pensi, ad esempio, al diverso impiego, in spagnolo e in francese, rispetto all'italiano del condizionale nel costrutto del futuro nel passato o ai modi e ai tempi verbali usati per la formazione del periodo ipotetico.

Lavorare sui diversi registri e sulle diverse varietà della lingua permette agli apprendenti di sviluppare delle competenze trasversali da usare non soltanto nella loro vita da studenti internazionali, ma altresì negli altri contesti globali futuri che si presenteranno allorquando si affacceranno nel mondo del lavoro.

### 3.2. *Le abilità del parlato fra valutazione e didattizzazione*

L'esame di lingua al Politecnico è inteso come idoneità, riportando una valutazione espressa in termini di superamento. Per motivi connessi con l'organizzazione didattica, l'esame delle lingue si svolge in forma unicamente scritta; la prova comprende una parte di comprensione testuale, una di produzione testuale e una batteria di esercizi grammaticali che spaziano dall'inserimento di forme linguistiche alla manipolazione di frasi. Dal momento che l'esame *strictu sensu* non consente di valutare la produzione e la ricezione orale, si è deciso di insistere su queste abilità primarie all'interno dell'erogazione dei moduli, prevedendo, laddove possibile, un'integrazione del voto d'esame, a titolo di bonus. Sulla base di questa premessa, si è ritenuto di proporre ai

consisti, a partire dalle prime lezioni, di organizzarsi per una presentazione orale singola o a coppie, suggerendo nel primo modulo una rosa di argomenti di carattere quotidiano, connessi con le proprie esperienze o con la presentazione di aspetti della cultura della lingua di arrivo. Per quanto concerne il secondo modulo, invece, le presentazioni sono concordate con gli studenti rispetto alle specificità delle tematiche di studio, cercando, laddove possibile, di inserire dei raccordi rispetto alla vita culturale, scientifica e professionale dei Paesi francofoni e ispanofoni. Queste attività consentono di operare sulle abilità del parlato e sui tratti caratteristici dell'oralità, difficilmente percepibili all'interno della manualistica scolastica (§ 3.1).

Le presentazioni orali, sia per quanto concerne il primo livello che il secondo, sono valutate come monologhi, in conformità con quanto indicato in merito alla valutazione da Serragiotto (2016, 110):

il docente chiede all'allievo di fare una breve produzione orale su un tema precedentemente assegnato. D'accordo con gli allievi, tale momento di produzione potrebbe essere registrato per riascoltarlo più volte in modo da pervenire a una valutazione attenta dei problemi linguistici e comunicativi riscontrati.

La possibilità di registrazione e di ascolto successivo è concordata con gli studenti, a seconda delle dimensioni psicoaffettive, mentre il *feedback* in merito alla produzione, sia in merito alle problematiche relative alla comunicazione sia agli aspetti specifici di microlingua e alle scelte espressive significative, è fornito immediatamente al termine della *performance*. Si lavora, infatti, con l'intero gruppo a una restituzione dell'attività, in modo che possa essere utile non solo sul piano valutativo, ma anche autovalutativo e spendibile nel contesto di classe (Brighetti e Minuz 2001).

In particolare, si chiede ai consisti presenti di considerare una griglia di indicatori che riguarda non solamente l'identificazione dei tratti morfosintattici e fonologici delle produzioni orali, ma anche le scelte pragmatiche, sociolinguistiche, stilistico-espositive e concettuali. Al termine della presentazione, infatti, la classe e il docente partecipano con domande relative ai temi trattati e discutono collettivamente della *performance* e della valutazione, seppur con competenze e ruoli diversi. La discussione e la valutazione divengono due attività didattizzate con lo scopo di incrementare la competenza comunicativa e, in particolare, la riflessione metalinguistica (Nitti 2018).

La scelta della presentazione rispetto ad altre tecniche per la valutazione della produzione orale è basata sui parametri proposti da Porcelli (1994, 220):

coerenza, ampiezza, vivacità, efficacia ed efficienza, affaticamento, tecnologizzazione. La coerenza, descritta come “necessità di omologia tra strategie complessive e i singoli atti didattici” (*ibid.*), è relativa al piano dell’oralità: la presentazione, infatti, si struttura come monologo, ma assume le caratteristiche di un dialogo, nel momento in cui la comunicazione diviene interattiva.

Per quanto concerne l’ampiezza, Porcelli suggerisce di privilegiare tecniche di ampia portata: “si preferiranno le tecniche che mettono in gioco competenze estese ed abilità integrate rispetto alle tecniche che operano su aree ristrette” (*ibid.*); la presentazione orale, configurandosi come attività interattiva, consente di sviluppare le abilità integrate.

La vivacità dell’attività è caratterizzata in parte dai supporti visivi, generalmente costituiti da diapositive e materiale cartaceo distribuito alla classe, e dalla modalità libera di presentazione; alcuni studenti, effettivamente, hanno deciso di presentare i propri argomenti attraverso quiz ludici rivolti al gruppo classe, proiezioni di video autoregistrati nelle località proposte, trascrizioni di brevi interviste o scambi di e-mail, e itinerari guidati. La vivacità è l’unico parametro che si è scelto di affidare completamente ai corsisti, non essendo oggetto specifico di valutazione.

Per diminuire il grado di affaticamento degli apprendenti, si è deciso di ridurre il tempo della presentazione a 10 minuti, in modo da consentire la discussione interattiva per altri 5-10 minuti successivi, dividendo in due parti l’attività.

Riguardo alla tecnologizzazione, le presentazioni di norma prevedono una videoproiezione di diapositive, con la possibilità di inserire materiali audiovisivi.

### 3.3. BICS e CALP

All’interno della letteratura scientifica (Cummins 1979; Guthrie 2004; Valdés 2004), si è soliti distinguere le competenze della lingua a seconda dei domini d’uso, identificando una dicotomia relativa agli usi legati ai bisogni personali e sociali dell’individuo (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e alla dimensione formativo-professionale (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Secondo Cummins (1984), infatti, ogni individuo acquisisce le BICS spontaneamente, per lo meno nella L1, e apprende in seguito le CALP attraverso le pratiche di insegnamento: “everybody acquires basic interpersonal communicative skills (BICS) in a first language (L1), regardless of IQ or academic

aptitude” (Cummins 1979, 2). BICS e CALP configurano due dimensioni autonome, sebbene si possa verificare il principio di interdipendenza fra le CALP della lingua madre e quelle delle lingue seconde e straniere (*ibid.*).

Tradizionalmente, per quanto concerne la didattica delle lingue, si è soliti far precedere l'insegnamento delle BICS a quello delle CALP (Valdés 2004; Favata 2018a), nonostante vi siano dei casi in cui la dimensione delle CALP sia prioritaria<sup>5</sup>, soprattutto in merito all'insegnamento delle lingue straniere per scopi professionali (§ 4.3).

#### 4. LE LINGUE FRA IL MONDO PROFESSIONALE E L'UNIVERSITÀ

##### 4.1. Preparazione al tirocinio

Dato il doppio taglio ingegneristico e commerciale del titolo binazionale, nel momento in cui cominceranno a frequentare i corsi in Francia e in Spagna, gli studenti, oltre a studiare le discipline su manuali e su articoli scientifici e sostenere le relative prove d'esame, devono altresì affrontare un'esperienza di tirocinio esterno alla struttura di accoglienza, ma sempre a cura di quest'ultima (§ 1.2).

Anche in tal senso le lezioni del corso di secondo livello, frequentate soltanto da chi deve partire per Barcellona o per Nizza, si prefiggono l'obiettivo di preparare gli studenti sia relativamente alle interazioni scritte sia a quelle orali, che si possono presentare nell'ambito del contesto lavorativo inerente al loro percorso di studi. Avendo avuto modo di seguire a distanza i propri studenti durante la stesura della loro relazione di tirocinio, i docenti hanno potuto verificare quanto grande sia per gli apprendenti la necessità di uno sviluppo di abilità di produzione scritta di livello accademico. In vista di tali bisogni linguistici, di conseguenza, parte delle lezioni è dedicata sia all'osservazione e allo studio dei testi sia all'*esercitazione tecnica* (Corno 2002, 139). Gli studenti, in questo modo, imparano a contattare le strutture che operano nel campo dell'ingegneria delle produzioni industriali attraver-

---

<sup>5</sup> Si veda l'esempio dell'accesso immediato alla comprensione dei testi in lingua straniera da parte degli specialisti, ben noto anche all'interno della letteratura scientifica (Guthrie 2004).

so e-mail e a redigere delle relazioni sul proprio *stage*, rispettando tutte le regole che riguardano la testualità, anche dal punto di vista della pragmatica (§ 2.2).

Un aspetto molto delicato delle attività didattiche riguarda, inoltre, la disamina dell'errore, che, a volte, viene svolta anche in modo preventivo (Marello et Pipari 2012, 32); i docenti, infatti, hanno modo di far notare anticipatamente delle strutture, anche realmente prodotte in passato da altri apprendenti, in modo tale che, grazie ad un'osservazione dei fenomeni linguistici, gli studenti cureranno maggiormente le fasi di produzione scritta e orale. In particolar modo, l'analisi dell'errore viene condotta anche facendo riferimento sia all'influenza (*transfert*) che la lingua madre o le altre lingue straniere conosciute possono esercitare nell'apprendimento della nuova lingua *target* sia al fenomeno della sovrestensione (*overgeneralization*) di una regola della nuova lingua che si sta apprendendo (Chini e Bosisio 2017, 67).

#### 4.2. Le presentazioni orali del secondo livello: fra microlingua e CLIL

Le presentazioni del secondo modulo sono certamente significative per quanto riguarda l'ambito professionale e universitario, in quanto i corsisti, abituati a relazionarsi con testi specialistici relativi alle aree di studio, approfondiscono aspetti specifici del proprio percorso accademico. In particolare, le presentazioni orali del secondo livello hanno una durata maggiore rispetto a quelle del primo e sono valutate sul piano del contenuto, della chiarezza espositiva e della adesione alle microlingue.

La proposta delle presentazioni agli studenti riguarda l'adozione di alcune specificità caratteristiche del CLIL (Serragiotto 2014; Bier 2016), seppur inserite all'interno di un percorso linguistico universitario e gestite da docenti di lingua e non di ambito disciplinare. Una delle criticità connesse con le presentazioni del secondo modulo, e più specificamente con il secondo livello di insegnamento linguistico, riguarda l'adozione della microlingua, della lingua accademica e di strutture linguistiche complesse a partire dai livelli prebasici, a causa dell'organizzazione didattica complessiva dei percorsi di laurea. Lo studente, infatti, terminato il primo anno di università, dovrà affrontare le lezioni accademiche e gli esami, scritti e orali, all'interno di un'università straniera e la scelta della presentazione di carattere specialistico è motivata in ragione delle peculiarità del corso di studi, cercando di fornire gli strumenti necessari al contesto di vita universitaria all'estero.

### 4.3. *Superare BICS e CALP? Le microlingue*

All'interno della letteratura scientifica di carattere glottodidattico sono presenti diverse definizioni di microlingua (Ciliberti 1981; Gotti 1991; Porcelli 1994; Balboni 2012; Serragiotto 2014) che si concentrano in misura più o meno significativa sulla dimensione del contesto:

la microlingua fonda la sua azione su una particolare visione del mondo, su assunti scientifici e microsettoriali in grado di costruire le determinanti di un ambiente dove la dimensione di apprendimento è regolata da un contesto professionale che condivide elementi fissi: pratiche di ricerca, di lavoro, codici verbali, vale a dire dinamiche che sottolineano la forma e la struttura di una particolare organizzazione della conoscenza che ogni contesto professionale possiede e sostiene mediante la convergenza degli obiettivi e la tipologia di un atto linguistico sempre situato. (Serragiotto 2014, 16)

È proprio in virtù del contesto di vita e accademico dei corsisti che si è deciso di inserire gli elementi caratteristici delle microlingue della matematica, dell'ingegneria, dell'informatica, del diritto e dell'economia all'interno dei sillabi dei corsi di lingua di secondo livello. Se, come si è visto nel § 3.3, verso la fine degli anni Settanta Cummins proponeva la dicotomia fra BICS, la lingua per la comunicazione quotidiana e CALP, la competenza nella lingua accademica, la suddivisione pare oggi irrinunciabile a livello descrittivo, ma difficilmente applicabile nella pratica<sup>6</sup>; occorre, infatti, dotare gli studenti di competenze microlinguistiche, appena superato il primo livello di lingua, per consentire loro di comunicare in maniera autonoma ed efficace all'interno dell'università (§ 4.5) e del contesto di tirocinio all'estero (§ 4.1).

Tale scelta, seppur non ortodossa sul piano prettamente glottodidattico, poiché non conforme alla proposta di Cummins (1979), generalmente ritenuta valida dalla letteratura scientifica internazionale (Serragiotto 2014, 8), è conseguente all'impostazione della didattica dei corsi di laurea. Questo tipo di organizzazione, inoltre, pare comune a molte realtà universitarie italiane e straniere (Aukerman 2007), nell'ambito delle pratiche d'internazionalizzazione, nonostante la dimensione italiana risulti in situazione di svantaggio in merito alla conoscenza di base delle lingue, rispetto agli altri contesti (Maraschio e De Martino 2013).

---

<sup>6</sup> La dicotomia, infatti, a causa delle implicazioni nella didattica delle lingue, risulta essere molto più articolata rispetto a una mera speculazione teorica (Cummins 2001).

#### 4.4. Testualità e differenze culturali

Considerati i bisogni linguistici degli studenti e prendendo in esame le difficoltà che si presentano di fronte al raggiungimento di obiettivi linguistici alti, si rende utile una selezione di testi da utilizzare, limitatamente ad alcuni generi. La scelta viene effettuata prendendo atto delle necessità che si possono presentare nel momento in cui gli studenti cominceranno ad organizzare il loro percorso accademico all'estero. Prima della partenza, infatti, l'impegno burocratico è notevole: la compilazione dei moduli in lingua straniera è a cura degli studenti *outgoing*, e lo stesso accade per quel che concerne le relazioni con gli uffici di segreteria dell'Università accogliente, relativamente alle pratiche per l'inserimento del piano carriera. Conoscendo *a priori* le situazioni che si potrebbero presentare nel breve periodo, onde evitare la demotivazione degli studenti che dovranno produrre una quantità notevole di documenti in lingua straniera, si cerca di abituare i discenti all'apprendimento di termini specifici della burocrazia attraverso la compilazione di moduli e di tabelle. Le attività in aula, di conseguenza, sono condotte in maniera sempre diversificata attraverso testi di natura diversa per dare l'opportunità a tutti gli studenti di apprendere in base al proprio stile di apprendimento (Balboni 2012, 41-45): in altre parole, si fa in modo che l'offerta didattica incontri le esigenze degli apprendenti.

La sfida maggiore, tuttavia, è sicuramente relativa alla produzione di testi, quali lettere, e-mail, resoconti, riassunti e relazioni. Tali attività di produzione sono sempre precedute sia da momenti di riflessione sugli usi della lingua secondo la variabile diafasica sia da lezioni specifiche sul rigore relativo alla costruzione di determinati testi: un'e-mail da inviare a un collega non sarà redatta allo stesso modo di un'e-mail destinata al direttore di un ufficio e un'e-mail non ha la stessa struttura di una lettera formale e istituzionale.

L'osservazione dei testi, presi come esempio, è un momento fondamentale della pratica glottodidattica testuale perché permette agli studenti di cogliere aspetti linguistico-culturali differenti rispetto alla propria L1. Senza le attività connesse a tali momenti di riflessione sul testo nel suo insieme e nelle sue singole parti, gli studenti, infatti, potrebbero facilmente cadere nell'errore di basarsi esclusivamente sulla propria esperienza di locutori italofoeni e sulla propria enciclopedia: il rischio che gli apprendenti possano tradurre parola per parola dalla propria L1 alla LS è sempre presente con l'alta probabilità di produrre testi inappropriati nella lingua di arrivo. In tal modo, lavorando sul testo, si ha la possibilità di apprenderne l'organizzazione, la costruzione delle singole frasi, facendo attenzione non soltanto alle strutture linguistiche e al

lessico specialistico, ma altresì a quegli aspetti pragmatici la cui conoscenza è fondamentale nel momento in cui si ha un primo approccio con una cultura diversa dalla propria. In particolare, ci si sofferma sui principi che disciplinano i rapporti di cortesia (Vulli 2010, 207) e sulla scelta di registro (Lombardo Vallauri 2014, 92-93), il mancato rispetto dei quali potrebbe portare anche a incidenti relazionali.

Durante le lezioni, quindi, gli studenti prendono consapevolezza della reale diversità fra le culture e, nel corso della fase di produzione scritta, si interrogano sull'accettabilità dei loro testi (Romano e Miletto 2017, 296-97). Questo atteggiamento, di conseguenza, porta ad un grado di maturità linguistica che aumenta la motivazione, senza la quale non si promuoverebbe l'apprendimento.

#### *4.5. Superare BICS e CALP? La lingua accademica*

Un'altra caratteristica dei corsi di secondo livello, oltre alla presenza delle microlingue, riguarda la lingua accademica.

All'interno della letteratura scientifica la questione della lingua accademica è oggetto di un intenso dibattito; alcuni linguisti la intendono come sottocodice (Berruto in Sobrero 1997), altri come varietà (Bridwell-Bowles 1995) e in glottodidattica la descrizione pare limitata, conformemente allo statuto epistemologico della disciplina, alla configurazione come oggetto di insegnamento (Ballarin 2017). Nel corso del secondo anno di studio universitario, gli iscritti a *Ingegneria della Produzione Industriale* svolgono l'attività didattica all'estero, frequentando l'università straniera, secondo il progetto di mobilità e gli accordi interateneo. Gli esami riconosciuti dai progetti di mobilità sono abbastanza diversificati in termini di competenze microlinguistiche, orientandosi per lo più verso il diritto e l'economia.

Oltre agli aspetti specifici delle microlingue disciplinari, è opportuno formare i corsisti rispetto alla lingua accademica (*ibid.*), in quanto dovranno relazionarsi con le segreterie, con i professori e con i *tutores* stranieri. La dimensione linguistico-accademica riguarda alcune variazioni della lingua sia in termini di diafasia, prevedendo, laddove possibile, l'impiego di registri alti, che di diastratia, poiché interessa una comunità di parlanti.

In aggiunta a queste due dimensioni, peraltro profondamente interconnesse per definizione (Berruto 2004), occorre aggiungere le specificità dello scritto (Cerruti e Cini 2007) e della comunicazione orale (Ho 2011). La lingua

accademica dovrebbe riguardare, secondo la proposta di Cummins, lo sviluppo delle CALP; tuttavia, come si è visto, l'organizzazione del corso di studio rende necessaria l'introduzione precoce di elementi di *academic discourse* (Aukerman 2007), confermando una tendenza degli insegnamenti linguistici universitari in merito alle pratiche di internazionalizzazione (*ibid.*).

Le presentazioni orali del secondo livello di lingua francese e di lingua spagnola, aggiunte alla proposta di attività testuali orientate alle specificità dei testi e dei generi accademici (come il colloquio con i professori o con i funzionari di segreteria) e la messaggistica formale asincrona (§ 4.4), forniscono alcuni strumenti utili ai corsisti al fine di orientarsi autonomamente nel “bagno linguistico” straniero (Nitti 2015, 24).

## 5. I LIMITI DELLA PROPOSTA GLOTTODIDATTICA

La principale criticità connessa con i corsi di lingua per la mobilità internazionale, erogati dal Politecnico di Torino, riguarda il limite di ore assegnato all'insegnamento delle lingue *target*. Nell'arco di 60 ore, infatti, gli studenti devono essere in grado di raggiungere un livello linguistico autonomo, fra il B1 e il B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, e possedere alcuni elementi di lingua accademica e di competenza nelle microlingue.

La scelta di valutare gli esami di lingua per superamento e non attraverso un punteggio in trentesimi diminuisce indubbiamente il piano motivazionale connesso con il dovere (Balboni 2012). Tuttavia, dal momento che la motivazione costituisce una variabile glottodidattica negoziabile (Nitti 2018), si opera sul piacere dell'apprendimento linguistico, proponendo attività stimolanti per gli apprendenti, attraverso una stima dei bisogni relativi all'anno di frequenza all'estero.

Come rilevato precedentemente (§3.2), la mancanza di una prova orale pone certamente dei limiti sul piano docimologico, sebbene dal punto di vista dello sviluppo della competenza comunicativa e delle abilità di base siano proposti degli interventi che risultano efficaci, come l'erogazione di un punteggio bonus e l'introduzione delle attività di presentazione orale.

Il superamento della progressione nella sequenza BICS/CALP identificata da Cummins (§ 3.3) rappresenta indiscutibilmente l'ostacolo più grande dell'offerta formativa, ma pare opportuno in relazione alle necessità matetiche e didattiche dei corsisti.

## 6. CONCLUSIONI

Di fronte a un processo di internazionalizzazione che richiede competenze linguistiche sempre più alte, la risposta del Politecnico di Torino sembra efficace, grazie al continuo raccordo didattico-organizzativo tra il *Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Aerospaziale* (DIMEAS), in seno al quale sono inseriti i corsi di studio in *Ingegneria della Produzione Industriale*, e il *Centro Linguistico d'Ateneo*, che predispongono l'erogazione dei servizi relativi ai corsi di lingua. In particolare modo, la gestione della didattica, volta a sviluppare in due semestri abilità primarie e integrate, può essere considerata come una sfida, che annualmente si ripresenta, ma che docenti e apprendenti accolgono sistematicamente.

Il punto di forza dell'attività didattica è sicuramente da rilevare nella centralità degli aspetti comunicativi, che permette agli studenti di vivere intensamente la loro esperienza di apprendenti di lingue straniere (§ 2.1). Questo fattore, non sempre scontato all'interno di corsi istituzionali universitari di lingue straniere, è curato nei dettagli dai docenti, che cercano, nella loro prassi didattica, di fare in modo che si presentino una connessione significativa tra il proprio stile di insegnamento e gli stili di apprendimento degli studenti (Bertocchini et Costanzo 2017, 40-44).

Come più volte sottolineato, le lezioni delle due lingue si prefissano obiettivi molto elevati, ma tale decisione è dettata dalle esigenze degli studenti, che, da principianti assoluti o quasi, dovranno affrontare, l'anno successivo, un bagno linguistico di grande portata, all'interno di un percorso accademico in un paese straniero. Tale situazione, tuttavia, viene decisamente mitigata in classe sin dalle prime lezioni: i docenti, infatti, sottolineano l'importanza, da parte dei corsisti, dell'uso della lingua sin da subito, senza che essi abbiano la preoccupazione di essere giudicati per gli eventuali errori. Gli studenti universitari, infatti, in quanto giovani adulti, abituati ad una didattica frontale in cui difficilmente viene dato loro spazio per l'interazione con il docente, come dovrebbe avvenire in un corso di lingua, tendono inizialmente a seguire passivamente le lezioni, limitandosi al solo ascolto del docente. Grazie alla spiegazione, effettuata in chiave scientifica, del motivo per il quale insorgono determinati errori, gli apprendenti si rendono conto di non essere sanzionati nel momento in cui deviano dalla norma della lingua *target*: in questo modo, non soltanto gli studenti iniziano presto ad esprimersi usando la LS, ma cominciano a curare l'ortografia (Lombardo Vallauri 2014, 125) e la pragmatica linguistica (Romano e Miletta 2017, 283), senza il timore di essere giudicati dai propri colleghi né tantomeno dal docente.

L'elemento decisivo dell'esperienza è senza dubbio l'esame finale, poiché in tale sede gli studenti si misurano con la prova scritta in un momento sicuramente contraddistinto da una componente ansiogena, ma allo stesso tempo con una certa maturità, acquisita durante le lezioni. Per il docente, invece, il momento che maggiormente caratterizza l'esperienza didattica è sicuramente quello della valutazione: è in tale sede, infatti, che ci si rende conto della validità dell'approccio, dei metodi e delle tecniche utilizzati (Balboni 2012), poiché si ha la possibilità di mettere a confronto gli elaborati prodotti dagli studenti frequentanti con gli elaborati dei non frequentanti. Dalla suddetta comparazione, infatti, emerge un importante grado di maturità testuale e metalinguistica presente negli studenti frequentanti, che, invece, non si riscontra nei non frequentanti.

Per mezzo dei risultati raccolti negli anni, confermati altresì dalla produzione scientifica (Guthrie 2004), e dei riscontri avuti dagli apprendenti, sia durante sia alla fine del loro percorso all'estero, l'esperienza qui descritta è decisamente valida per il corpo studentesco, grazie alla decisione di declinare l'internazionalizzazione dell'Ateneo non soltanto in chiave anglofona, ma anche dando grande spazio a due lingue di grande cultura, quali il francese e lo spagnolo.

## BIBLIOGRAFIA

- Andorno, Cecilia. 2005. *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci editore.
- Aukerman, Maren. 2007. "A Culpable CALP: Rethinking the Conversational/Academic Language Proficiency Distinction in Early Literacy Instruction". *The Reading Teacher* 60 (7): 626-35.
- Bachman, Lyle. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagna, Carla, Nicoletta Chiapedi, Luisa Salvati, Andrea Scibetta, e Manuela Visigalli (a cura di). 2017. *La lingua italiana per studenti internazionali. Aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.
- Balboni, Paolo. 2012. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Ballarin, Elena. 2017. *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.

- Bazzanella, Carla. 2008. *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Roma - Bari: Editori Laterza.
- Berruto, Gaetano. 2004. *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma - Bari: Editori Laterza.
- Bertocchini, Paola, et Edvige Costanzo. 2017. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.
- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma - Bari: Editori Laterza.
- Bier, Ada. 2016. "An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-Experienced Italian CLIL Teachers". *Educazione Linguistica Language Education* 5: 395-414.
- Bridwell-Bowles, Lillian. 1995. "Freedom, Form, Function: Varieties of Academic Discourse". *College Composition and Communication* 46 (1): 46-61.
- Brighetti, Claudia, e Fernanda Minuz. 2001. *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Cerruti, Massimo, e Monica Cini. 2007. *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma - Bari: Editori Laterza.
- Chini, Marina, e Cristina Bosisio. 2017. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- Ciliberti, Anna (a cura di). 1981. *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali"*. Bologna: Zanichelli.
- Cohen, Andrew D. 2018. *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Corno, Dario. 2002. *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Crystal, David. 1997. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. 1979. "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters". *Working Papers on Bilingualism* 19 (January): 197-205.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dardano, Maurizio. 2017. *Nuovo manuale di linguistica italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Fasolo, Sara, e Paolo Nitti. 2017. "Il riassunto. Una competenza da riscoprire". *Nuova Secondaria* 34 (8): 27-29.
- Favata, Giovanni. 2018a. "Studi acquisizionali e didattica dell'italiano L2". In *Insegnare italiano nella scuola secondaria*. A cura di Erminia Ardissino, 269-85. Milano: Mondadori Università.

- Favata, Giovanni. 2018b. "Les technologies en aide aux professeurs de langues étrangères: enseigner le français à l'ère de l'Internet". *Synergies Italie* 14: 55-67.
- Gotti, Maurizio. 1991. *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Guthrie, John. 2004. "Teaching for Literacy Engagement". *Journal of Literacy Research* 36 (1): 1-30.
- Ho, Mei-Ching. 2011. "Academic Discourse Socialization through Small-Group Discussions". *System* 39 (4): 437-50.
- Hymes, Dell. 1971. "On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children". In *Anthropological Perspectives on Education*. Ed. by Murray Wax, Stanley Diamond, and Fred Gearing, 61-66. New York: Basic Books.
- Kasper, Gabriele. 1992. "Pragmatic Transfer". *Second Language Research* 8 (3): 203-31.
- Kecskes, Istvan. 2014. *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Lavinio, Maria C. 2014. *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*. Roma: Carocci editore.
- Lo Duca, Maria G. 2013. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci editore.
- Lombardo Vallauri, Edoardo. 2014. *La linguistica. In pratica*. Bologna: il Mulino.
- Maraschio, Nicoletta, e Domenico De Martino (a cura di). 2013. *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma - Bari: Editori Laterza.
- Marello, Carla, et Sylvie Pipari. 2002. "De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE". *Synergies Italie* 8: 31-41.
- Nitti, Paolo. 2015. "Insegnare italiano come L2. Elementi di glottodidattica". *Scuola e Didattica* 60 (10): 19-25.
- Nitti, Paolo. 2018. *La didattica dell'italiano rivolta a gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Notarbartolo, Daniela. 2014. *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci editore.,
- Porcelli, Gianfranco. 1994. *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, Antonio, e Anna M. Miletto. 2017. *Argomenti scelti di Glottologia e Linguistica*. Torino: Omega Edizioni.
- Santipolo, Matteo (a cura di). 2006. *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci editore.
- Serianni, Luca. 2012. *Italiani scritti*. Bologna: il Mulino.
- Serragiotto, Graziano. 2014. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.
- Serragiotto, Graziano. 2016. *La valutazione degli apprendimenti linguistici*. Torino: Loescher Editore.

- Sobrero, Antonio. 1997. *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le variazioni e gli usi*. Roma: Editori Laterza.
- Thomas, Jenny. 1995. *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London: Longman.
- Valdés, Guadalupe. 2004. "Between Support and Marginalization: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7 (2): 102-32.
- Vedovelli, Massimo. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci editore.
- Volli, Ugo. 2010. *Manuale di semiotica*. Roma - Bari: Editori Laterza.

## ABSTRACT

Contemporary language teaching for educational paths in binational degrees in Engineering is subject to some challenges. In particular the organisation and the graduality of linguistic teaching, according to the traditional subdivision in language for basic communication and language for academic and professional communication, is seen as a limit for the courses. In this essay some language education strategies are introduced to allow Italian learners to communicate proficiently in university and professional contexts in foreign countries. This proposal concerns an examination of French and Spanish language courses at the Politecnico di Torino, for Bachelor and Master degrees in Engineering of Industrial Production. Language courses aim both to develop the main linguistic basic areas of communication, and to improve learners' language for specific purposes and academic discourse as well.