

Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico

Elena Ballarin – Università Ca' Foscari Venezia

Paolo Nitti – Università degli Studi dell'Insubria¹

Abstract

La lingua utilizzata nel contesto universitario assume caratteristiche proprie rispetto alla varietà standard e alle microlingue scientifiche e disciplinari (Ballarin, 2017a). Recenti studi hanno dimostrato, inoltre, la specializzazione del contesto accademico rispetto alla dimensione dei sillabi, alle caratteristiche degli apprendenti e alle pratiche disciplinari (Desideri, Tessuto, 2011; Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017).

Data la specificità dell'*academic discourse* nei diversi patrimoni linguistico-culturali, è sembrato significativo interrogarsi sull'eventuale influenza delle L1 degli apprendenti e sull'impatto che comporti nella formazione dell'italiano accademico nell'interlingua dell'italiano L2. È parso opportuno, perciò, esaminare la produzione scritta e orale della L2 accademica (Ballarin, 2017b; Nitti, 2015), attraverso l'interrogazione di un corpus di produzioni linguistiche degli apprendenti in mobilità internazionale. La ricerca si prefigge di analizzare le interlingue di un campione di apprendenti, in merito all'*academic discourse*.

L'indagine, di natura qualitativa, è stata condotta sulla base delle produzioni scritte; in particolare sono stati analizzati i supporti .ppt e .pptx per le presentazioni orali, all'interno dei corsi di lingua italiana di livello B2-C1 di studenti internazionali provenienti da diverse realtà accademiche.

L'analisi dei dati evidenzia il bisogno di ricorrere a strategie glottodidattiche per la trattazione dell'italiano accademico e per la valorizzazione dell'*academic discourse* come pratica formativa.

¹ Pur concepito in modo unitario, a Elena Ballarin devono essere riconosciuti i paragrafi 2, 3, 5, 7, e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 4, 6 e 8.

1. *Academic discourse* - discorso accademico? I termini della questione

La definizione del sintagma *discorso accademico* pare indiscutibilmente interessante non solo per l'ampiezza della letteratura scientifica a riguardo, ma anche per l'intersezione di tradizioni linguistiche, filologiche, testuali e stilistiche diverse (Bialystok, Peets, 2013).

All'interno dell'*Oxford English Dictionary*, la voce *discourse* riporta: "the act of the understanding, by which it passes from premises to consequences", continua con "reasoning, ratiocination, reason, rationality" e, verso la fine delle accezioni, si notano gli arcaici "the faculty of conversing, narration" e il tecnicismo "dissertation, spoken or written treatment of a subject at "ength" (1944, p. 522).

La ricerca della definizione risulta ancora più significativa, se si considera lo stesso vocabolario aggiornato che riporta nell'ordine: "written or spoken communication or debate", "a formal discussion of a topic in speech or writing" e, il tecnico-specialistico, "a connected series of utterances; a text or conversation"².

Le differenze che emergono fra le due edizioni sono notevoli; nella prima, infatti, l'impostazione retorica risulta particolarmente evidente, mentre nella seconda emergono gli aspetti comunicativi e sociolinguistici, soprattutto per quanto concerne la dimensione diafasica (Berruto, 2015).

Per quanto riguarda la tradizione italiana, il *Vocabolario della lingua italiana* di De Mauro riporta: "esposizione di un pensiero, di un'idea, di una tesi per mezzo della parola", "colloquio, conversazione", e i tecnico-specialistici "enunciato che si articola in frasi o in periodi concatenati" e "dissertazione, trattato, anche come titolo di un'opera" (2000, p. 731), e l'edizione aggiornata conferma *verbatim* la definizione precedente³.

In merito alla definizione all'interno di vocabolari tecnico-specialistici, Beccaria riporta: "manifestazione concreta e individualizzata della lingua"; "unità linguistica di dimensioni superiori alla frase" e "insieme delle regole di concatenazione di sequenze di frasi" (2004, p. 243).

2 Cfr. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/discourse> (ultima consultazione 17/05/2019).

3 Cfr. <https://dizionario.internazionale.it/cerca/discorso> (ultima consultazione 17/05/2019).

L'indagine proposta sul piano terminologico permette di evidenziare alcuni aspetti significativi per la trattazione dell'*academic discourse*: ai sintagmi *discorso accademico* e *comunicazione accademica* può ragionevolmente essere preferito il prestito *academic discourse*, dal momento che la dimensione diafasica connessa con i registri formali emerge in misura notevole nell'asse denotativo dell'inglese, mentre in italiano, la denotazione pare orientarsi verso un asse retorico e testuale.

Oltre al piano definitorio, nel corso della ricerca si è indagato il comportamento delle interlingue di alcuni studenti universitari stranieri in Italia, valutando i fenomeni di interferenza relativi all'*academic discourse* in L2, attraverso l'analisi di due *corpora*, uno di produzioni scritte finalizzate all'esposizione orale e l'altro di saggistica accademica.

2. L'italiano accademico

L'*academic discourse* si differenzia, in generale, dalla lingua della comunicazione quotidiana, poiché viene utilizzata dalle micro-comunità che vi fanno riferimento; interseca tutti i linguaggi che veicolano le discipline curriculari, ha caratteristiche ibride, dato che intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico (Ballarin, 2017a). Il contesto in cui si manifesta è caratterizzato da elementi di formalità e da un rapporto di asimmetria tra i soggetti che in esso comunicano: "i membri di una medesima comunità di discorso riconoscono reciprocamente e condividono gli usi convenzionali all'interno di precise proprietà discorsive, assicurando perciò l'esito cooperativo dello *speech event*" (Desideri, Tessuto, 2011, p. 8).

Il discorso accademico presenta un proprio repertorio testuale e lessicale, manifesta specificità culturali e interculturali, possiede propri registri, si organizza per mezzo di una morfosintassi marcata. Prevede, inoltre, la capacità di comunicare la disciplina di studio tanto in L1 quanto in L2; utilizza un'interlocuzione efficace con e attraverso il *teacher talk* (Cullen, 1998).

Come nelle microlingue disciplinari, il discorso accademico implica la compresenza di competenze di tipo linguistico-comunicativo e di tipo cognitivo, nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina.

La comunicazione accademica, tuttavia, non trova la sua definizione nella somma dei contenuti linguistico-disciplinari espressi nell'ambito di un dato ambiente accademico. Rappresenta, invece, la sintesi di tutte le forme comunicative che veicolano il sapere e dà voce coerente a tutti gli interlocutori che tali forme percepiscono (Ciliberti, Anderson, 1999).

Le due anime del mondo accademico – quella umanistica e quella scientifico-tecnica – sono parte armonica di un unico processo che porta all'acquisizione della conoscenza. Le forme comunicative proprie degli specifici ambiti disciplinari, perciò, si inseriscono nel tutto rappresentato dalla comunicazione accademica, la quale, in genere, predilige una comunicazione di tipo monologico, sia esso orale o scritto, e segue un tipo di didattica in cui il docente organizza il suo lavoro da solo.

3. L'italiano accademico e la testualità

Il mondo accademico affida alla forma scritta il compito di trasmettere e offrire le proprie ipotesi e scoperte scientifiche.

Questa comunicazione è caratterizzata da elementi di specializzazione, è permeabile alla lingua utilizzata nella trasmissione delle discipline non linguistiche e organizza la sua testualità in forme scritte, orali e trasmesse.

La forma accademica scritta si manifesta *in differita*: è studiata, analizzata, concepita e organizzata in uno specifico tipo testuale da un mittente (un docente, un ricercatore, uno studioso, ma anche da un funzionario pubblico) e ricevuta successivamente da un destinatario (un collega, uno studente, un dirigente).

I testi della comunicazione accademica sono inseriti in situazioni e contesti specifici:

- formativo. Si diffonde il sapere attraverso la pubblicazione scientifica;
- co-formativo. Si verifica un confronto fra vari interlocutori per condividere il sapere, per mezzo di una curatela o di una pubblicazione con altri autori;
- dialettico. Avviene un confronto o una confutazione mediante la recensione di una pubblicazione o un giudizio scritto per valutare una prova d'esame o un concorso pubblico;

- pubblico. La comunità accademica viene rappresentata per mezzo della lettera di presentazione per una candidatura a una carica istituzionale, del *curriculum vitae* accademico, della *laudatio* per il conferimento di un'onorificenza;
- tele-trasmesso. Si comunica con l'esterno mediante canali multimediali attraverso la pubblicazione *online* di documenti destinati alla diffusione di notizie riguardanti la vita accademica.

Le diverse situazioni comunicative e le relazioni che ne conseguono si possono sintetizzare nel modello della gamma d'uso proposto dal *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*⁴:

- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: quando si verifica un qualsiasi tipo di conversazione, formale e non formale;
- scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche;
- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera: dibattiti, assemblee, interviste, esami;
- scambio unidirezionale in presenza di destinatario/i: conferenze non specialistiche, lezioni, discorsi pubblici;
- scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: trasmissioni radiofoniche o televisive a distanza, videoconferenze o conversazioni telefoniche in video.

Questa categorizzazione procede da un minimo a un massimo grado di naturalezza prevedendo, per ogni diversa situazione, un grado di formalità e informalità.

4. L'interferenza

Ai fini dell'analisi del comportamento delle interlingue degli apprendenti universitari stranieri in Italia, per quanto concerne l'italiano come L2, è stato selezionato un *corpus* di produzioni scritte, costituito dalle diapositive per le presentazioni orali, in merito agli esami di lingua italiana per stranieri, di alcuni atenei del Nord Italia.

4 Bellini, D., Schneider S. (a cura di) 2003-2018. Banca dati dell'italiano parlato (BADIP). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, <http://badip.uni-graz.at> (ultima consultazione: 17/05/2019).

Le interlingue risentono dei fenomeni di interferenza che rappresenta

il risultato del transfer negativo o positivo esercitato dalla lingua materna (e dalle altre lingue già acquisite) sull'interlingua della lingua che si sta studiando. L'interferenza può anche essere dovuta al cosiddetto "transfer di insegnamento", cioè alla prassi didattica seguita (Balboni, 1999, p. 54).

In Beccaria (2004, p. 410) si riporta che l'interferenza riguarda

tutti i fenomeni in cui una lingua A utilizza fatti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali di una lingua B [...], a livello individuale invece, all'interno della problematica relativa all'apprendimento di lingue seconde, sono chiamate interferenze le deviazioni nell'interlingua del parlante bi- o plurilingue dovute a trasferimenti di regole fonologiche, morfosintattiche o lessicali desunte dalla sua lingua materna.

La definizione proposta da Balboni presenta alcune differenze rispetto a quella di Beccaria, probabilmente dettate dalla diversa collocazione scientifico-disciplinare dei due studiosi, infatti, Balboni si riferisce non solamente al ruolo della L1, ma anche a quello delle altre lingue straniere acquisite dal parlante, in conformità con le aperture di Selinker (1972) sugli elementi che contribuiscono a formare le interlingue.

Oltre al ruolo delle altre lingue, nella definizione di Balboni emerge il ruolo della glottodidattica, in merito alla fissazione di strutture linguistiche nelle interlingue dei parlanti.

Beccaria, invece, si concentra maggiormente sugli aspetti linguistici dell'interferenza, ma è possibile osservare una sostanziale mancanza della dimensione testuale (Notarbartolo, 2014), probabilmente inclusa implicitamente nelle dimensioni del lessico e della morfosintassi.

La testualità, tuttavia, rappresenta una sfera di analisi autonoma, caratterizzata da meccanismi specifici (Andorno, 2011, Palermo, 2013) che riguardano l'organizzazione del testo, la scelta dei connettivi e dei segnali discorsivi (Prandi, 2006), l'adesione alle specificità delle lingue settoriali, in caso di testi tecnico-specialistici, accademici o professionali (Lavinio, 1998).

Uno studioso che si concentra sulla dimensione della testualità è Pallotti; nella definizione dell'interferenza, osserva che “notevoli fenomeni di transfer appaiono invece al livello del discorso, il modo in cui i parlanti collegano gli enunciati tra loro e li utilizzano per raggiungere determinati obiettivi interazionali” (2006, p. 63).

Alla luce di queste premesse si è analizzato il comportamento delle interlingue di studenti universitari, sulla base delle produzioni testuali destinate all'*academic discourse*, valutando i fenomeni di interferenza e l'evoluzione delle interlingue, a seconda dei vari livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

5. La ricerca

Data l'individuazione di differenze sugli usi dei differenti sottocodici (Gotti, 1991, Serragiotto, 2014, Berruto, 2015) - microlingue professionali, microlingue disciplinari e lingua accademica - il percorso della ricerca ha preso il suo *incipit* da alcuni quesiti:

- quale contesto d'uso caratterizza l'*academic discourse*?
- quali gruppi sociali ne fanno uso per comunicare tra loro?
- qual è lo scopo d'uso della lingua accademica?

Il percorso progettato per questa indagine - che è inserita in una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica - prosegue forte di alcuni dati presentati in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018), i cui atti sono attualmente in corso di pubblicazione.

L'indagine presentata a Genova è iniziata interrogandosi sulla differenziazione dei sottocodici presenti in un *corpus* testuale di 90 articoli scientifici e, successivamente, è proseguita verificando - mediante un questionario valutativo - anche il contesto sociolinguistico. Ha, infatti, posto più gruppi sociali di informanti davanti alla medesima situazione comunicativa, al fine di verificare la presenza di differenti sottocodici, in virtù del diverso gruppo sociale.

In questa sede la ricerca è proseguita investigando l'eventuale ruolo che le interlingue di studenti universitari di scambio avrebbero esercitato nella produzione linguistica in italiano L2.

Lo strumento privilegiato è stato l'esame di due *corpora* relativi a produzioni scritte e orali. Si è, perciò, scelto di investigare la dimensione testuale (Manzotti, Ferrari, 2002, Andorno, 2011), in quanto unità fondamentale e centrale anche nella comunicazione di tipo accademico.

Il *focus* della ricerca ha preso le sue mosse da questi interrogativi:

- da quali fattori può essere determinata la mancata conoscenza dei tipi testuali in L2?
- la conoscenza dei tipi testuali in L1 interferisce nella conoscenza dei medesimi tipi in L2?
- la mancata padronanza dell'*academic discourse* in L1 influisce in L2?

Il campo di indagine si è, dunque, spinto tanto nell'oralità quanto nelle forme scritte della comunicazione di tipo accademico, cercando risposte alle domande di ricerca.

6. Il corpus

Ai fini dell'indagine sono stati considerati due *corpora*, uno relativo a 21 presentazioni per mezzo di diapositive in formato digitale .ppt o .pptx, destinate alla videopresentazione, e, il secondo riguardante 23 relazioni scritte in merito ad argomenti tematici, scelti nell'ambito di insegnamenti di italiano come L2.

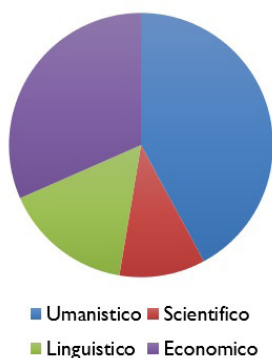


Grafico 1 - L'ambito di ricerca scelto per le diapositive e le relazioni

Come emerge dal Grafico 1, i settori dell'economia e delle discipline umanistiche sono rappresentati in misura maggiore rispetto agli ambiti scientifici e linguistici, a causa dei piani formativi degli studenti in mobilità internazionale.

Le diapositive hanno osservato una struttura rigida per qualsiasi ambito: una copertina corredata dell'intestazione, una *slide* introduttiva, cinque di contenuto, una di conclusione e la bibliografia. La relazione accademica, invece, è stata redatta secondo l'organizzazione testuale caratteristica degli articoli scientifici: una sinossi di 250 battute, l'introduzione, il corpo del testo, la conclusione e la bibliografia, con un massimo di 40.000 battute, spazi inclusi.

La creazione dei *corpora* ha riguardato un processo di trattamento testuale per eliminare le bibliografie, i riferimenti agli studiosi citati, le fonti iconiche e l'intestazione, elaborato manualmente, in quanto il campione risultava ridotto in relazione alla quantità di testo.

Ogni testo è stato successivamente etichettato in merito alla L1 e alle LS possedute dagli studenti, al livello linguistico, comunque superiore al B1 del QCER, al titolo di studio e al settore scientifico-disciplinare considerato per la trattazione, permettendo di individuare alcune correlazioni significative (§ 7).

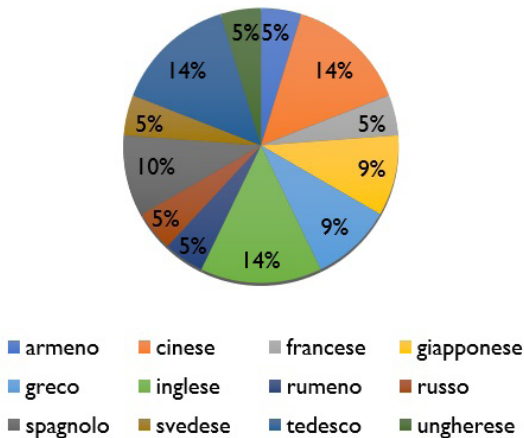


Grafico 2 – Le L1 degli apprendenti

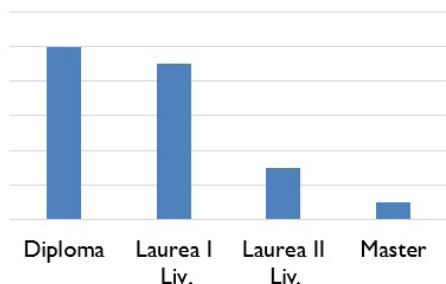


Grafico 3 – I titoli di studio degli apprendenti

La scelta dei due generi differenti di testi scritti, uno destinato alla presentazione orale, l'altro alla lettura, è giustificata sulla base dello studio della diversità di produzioni testuali accademiche, al fine di inquadrare le tendenze e i comportamenti delle interlingue (Andorno, Grassi, Valentini, 2017).

Entrambi i generi sono riferiti al tipo testuale espositivo-informativo e hanno permesso di valutare alcune differenze attribuibili alle specificità di ciascun genere, osservando come le diapositive presentino sostanzialmente un livello di appropriatezza nei confronti del genere testuale in italiano maggiore rispetto alle relazioni accademiche, probabilmente perché più brevi e destinate all'esposizione orale. Ai fini dell'indagine è risultato particolarmente significativo esaminare gli scopi della comunicazione e il canale (Berruto, 2015).

7. Analisi dei dati

Il contesto rende il campione di studenti sufficientemente omogeneo per valutare la presenza o l'assenza in L1 di possibili conoscenze sui tipi testuali di tipo accademico. Un'istruzione di livello superiore e universitario, infatti, consentirebbe di presupporre la preconoscenza dei tipi testuali previsti dalla comunicazione accademica.

L'analisi dei dati delle 21 presentazioni orali evidenzia uno scambio comunicativo unidirezionale e bidirezionale in presenza di destinatari. Questo tipo di relazione comunicativa tra mittente e destinatario può condizionare la forma e il tipo di testo: un testo finalizzato alla presentazione di contenuti può trovare la sua collocazione nel tipo espositivo.

Nella tabella seguente si osservano i dati ricavati dall'analisi delle presentazioni in formato .ppt e .pptx ai fini dell'esposizione orale:

Elementi morfologici e sintattici	sempre	non sempre	mai
Verbi imperfettivi	2	2	17
Elisione di elementi frasali	14	7	0
Diatesi passiva	8	0	13
Lessico monoreferenziale	9	2	10
Trasparenza	3	0	19
Formalità	0	1	20

Tabella 1 – Presentazioni orali

Nella Tabella 1 si nota una certa coerenza tra testualità espositiva in L1 e L2 rispetto all'oralità:

- assenza di elementi formali,
- assenza di verbi imperfettivi a vantaggio di forme perfettive,
- elisione di elementi frasali.

La medesima appropriatezza non appare sempre costante, invece, nell'esame del *corpus* di relazioni scritte, dove si osserva una forbice maggiore fra le precoscenze in L1 e quanto richiesto in L2.

L'analisi del *corpus* di 23 relazioni scritte ha configurato i dati presenti nella Tabella 2:

Elementi propri del testo espositivo scritto	sempre	non sempre	mai
Contesto formativo	9	2	12
Paratassi	16	4	3
Ipotassi	1	0	22
Forme spersonalizzanti	2	6	15
Diatesi passiva	6	0	17
Connettivi logici	1	0	22

Tabella 2 – Relazioni scritte

Se da un lato la coerenza appare costante nella preferenza della paratassi rispetto all'ipotassi e alla pressoché totale assenza di connettivi logici, dall'altro non si coglie una piena adesione al contesto formale. Allo stesso modo scarreggia la scelta di forme impersonali e la scelta della diatesi passiva, utilizzata normalmente nei testi formali per evidenziare l'argomento trattato.

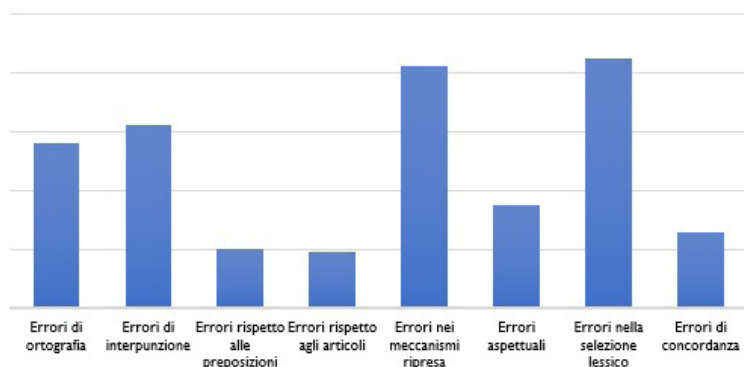


Grafico 4 – Analisi degli errori prevalenti nelle interlingue

Dall'analisi delle interlingue (Pallotti, 2005), inoltre, si riscontrano errori di ortografia, interpunzione, rispetto all'uso delle preposizioni e degli articoli, nei meccanismi di ripresa, nella selezione del lessico, e, in misura minore nella concordanza, come è possibile osservare nel Grafico 4.

Questa osservazione si presta a una serie di considerazioni che permette di soffermare l'attenzione sulla ricaduta nella L2 della consapevolezza - o dell'assenza di consapevolezza - in L1 riguardo alla comunicazione accademica.

8. Conclusione

L'interferenza della L1 sembra esercitare un ruolo notevole sul piano della selezione del lessico e della punteggiatura per quanto concerne il testo presente nelle diapositive, inoltre, agisce anche sulla morfosintassi e sulla testualità in merito alle relazioni accademiche (§ 7). Gli studenti sinofoni, infatti, prediligono la paratassi all'ipotassi e quelli anglofoni, per quanto concerne la L1, privilegiano enunciati brevi, al contrario di quanto accade all'interno delle pratiche testuali accademiche per l'italiano (Cerruti, Cini, 2007).

La ricerca orientata verso due *corpora* ha permesso di mettere in luce che nei testi accademici brevi e maggiormente rivolti al parlato, l'interferenza con la L1 e con le LS risulta più evidente, mentre, per quanto concerne le relazioni più lunghe e meramente indirizzate alla produzione scritta *strictu sensu*, è possibile osservare il ruolo esercitato dall'inesperienza degli scrittori rispetto al genere (Notarbartolo, 2014).

La scelta del genere testuale delle diapositive, infatti, ha consentito di ricavare una misura di interferenza maggiore con le L1 degli studenti, probabilmente a causa della presenza di elementi di oralità, dal momento che il testo è funzionale all'esposizione orale, e della mancanza di una pianificazione testuale caratteristica di testi più lunghi: "esistono poi testi che tendono in qualche modo a superare le differenze tradizionali tra scritto e parlato, trasferendo nel primo modalità d'uso della lingua tipiche del secondo" (Cerruti, Cini 2007, p. 6).

Riguardo alla scolarità, gli studenti con il titolo di studio più alto, a prescindere dalla L1 e dal percorso di studio, presentano testi migliori per quanto concerne la quantità di errori e l'organizzazione del testo, conformemente a quanto affermato da Cummins (1979).

Il titolo di studio più alto, in effetti, è indicativo di un rapporto più esperto e differente con la scrittura, in quanto alcuni generi e tipi testuali sono maggiormente trattati a seconda dei diversi cicli di istruzione. Mentre i saggi argomentativi sono caratteristici delle scuole secondarie, le relazioni accademiche, in buona misura testi espositivo-informativi, sono maggiormente rappresentate nell'università (Serianni, 2012).

L'analisi dei dati permette di osservare una sostanziale mancanza di consapevolezza non solamente nella L2, ma anche nella L1, per quanto riguarda sia l'*academic discourse* che il genere testuale. Le espressioni caratteristiche dell'oralità e le scelte linguistiche banali, infatti, sembrano caratteristiche dell'impostazione testuale e dell'esposizione argomentativa, piuttosto che manifestazioni di errori nella trattazione di argomenti scientifici in lingua seconda. Questi elementi sarebbero riconducibili alle specificità dello scrivente, rientrando in una sfera individuale, piuttosto che in correlazione con la progressione delle interlingue, per quanto riguarda l'italiano L2. Infatti, come osservato da Pallotti: "quando si parla di influenze translinguistiche nell'apprendimento della L2, oltre a queste differenze oggettive bisogna considerare le percezioni soggettive" (2006, p. 68).

Descrivere la commistione di oralità e scrittura e la presenza di scelte banali, come frasi fatte e lessemi comuni al posto dei termini specialistici, imputandone la presenza ai tratti individuali risulta da un lato convincente, in merito alla considerazione dell'evoluzione delle interlingue, ma, al contempo, insufficiente se si desidera cogliere le specificità testuali, redazionali e stilistiche di scrittori ancora inesperti. I meccanismi di scrittura (Nitti, 2015) degli studenti stranieri, inoltre, potrebbero essere messi in relazione con le caratteristiche dei testi accademici prodotti da nativi inesperti, non ipotizzando sostanziali difformità, al di là degli errori comuni presenti rispetto all'evoluzione delle interlingue, sebbene una considerazione di questa portata avesse bisogno di un'ulteriore indagine in merito.

Alcuni limiti della ricerca sono rappresentati dalla limitatezza dei *corpora* esaminati e dall'assenza di un *corpus* relativo alla produzione del parlato di carattere accademico, delineando due possibili espansioni per l'indagine. L'analisi di un *corpus* del parlato permetterebbe di stabilire alcune analogie e differenze con le caratteristiche dello scritto, mentre l'espansione dei *corpora* scritti consentirebbe di confermare e di ampliare la portata dei risultati di questa proposta di carattere esplorativo.

In conclusione, partendo dall'assunto di Cummins (1979), se non vi è cognizione dell'academic discourse, sia come concetto assoluto che in L1/LS, non può verificarsi in L2 il principio di interdipendenza, a vantaggio di produzioni efficaci sul piano della testualità.

Questo contributo ha permesso, attraverso l'analisi dei dati, di dimostrare che l'investimento nelle università italiane e straniere per quanto concerne lo studio delle specificità dell'academic discourse è ancora in buona misura insufficiente e occorrerebbe dirigersi, nell'ambito della formazione linguistica di studenti universitari in mobilità, sul piano della ricerca e dell'applicazione, verso strategie glottodidattiche finalizzate all'acquisizione di strutture non necessariamente presenti in L1, ma acquisibili in L2. In molti casi, infatti, gli studenti stranieri, così come i compagni nativi, non possiedono una cognizione relativa alle caratteristiche dell'academic discourse e questo aspetto da un lato orienta la ricerca verso un'analisi dell'academic in progress (Elbow, 1991), piuttosto che dell'academic proficiency (Bialystok, Peets, 2013), e dall'altro consente di riportare la questione in ambito glottodidattico, insistendo sulla dimensione della ricerca e dell'analisi dei bisogni formativi.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C. (2011). *Linguistica testuale*. Roma: Carocci editore.
- Andorno, C., Grassi, R. & Valentini, A. (a cura di). (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*, Perugia: Guerra edizioni.
- Ballarin, E. (2017a). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E. (2017b). L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale. In A. T. Damascelli (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning* (p. 410-418). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Beccaria, G. L. (2004). *Dizionario di linguistica*. Torino: Einaudi.
- Berruto, G. (2015). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bialystok, E. F. & Peets, K. (2013). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarteners. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1-25.
- Cerruti, M. & Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ciliberti, A & Anderson, L. (Eds.). (1999). *Le forme della comunicazione accademica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- De Mauro, T. (Ed.). (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Desideri, P. & Tessuto, G. (Ed.). (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Elbow, P. (1991). Reflections on Academic Discourse: How it Relates to Freshmen and Colleagues. *College English*, 53(2), 135-155.

- Ferrari, A. & Manzotti, E. (2002). La linguistica del testo. In C. Lavinio (Ed.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)* (p. 413-451). Roma: Bulzoni.
- Fragai, E., Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (1998). Lingue speciali e tipi di testo tra argomentazione, esposizione e descrizione. In M. Pavesi & G. Bernini (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali* (p. 143-171). Roma: Bulzoni.
- Little, W. (Ed.). (1944). *The Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nitti, P. (2015). Strategie per la produzione scritta. *Scuola e Didattica*, 2, 28-34.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In E. Jafrancesco (Ed.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (p. 45-59). Atene: Edilingua.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci editore.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte*. Torino: UTET.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- Serianni, L. (2012). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.