

FORMULE DELL'ITALIANO ACCADEMICO: RILEVANZA EDUCATIVA E INDICAZIONI DIDATTICHE

Daniele D'Aguanno¹

1. LE FORMULE DELL'ITALIANO ACCADEMICO

Nel più sviluppato settore dell'inglese accademico l'attenzione della ricerca è stata portata da tempo sulle espressioni formulari, in ottica sia descrittiva sia pedagogica. Il focus didattico (specie per l'inglese accademico come L2) va ricondotto alla generale rilevanza educativa acquisita dal linguaggio formulare, promosso sul piano pedagogico, com'è noto, dalla linguistica cognitiva, dalle teorie del linguaggio basate sull'uso e dall'analisi dei corpora². Con questo contributo, considerando risultati e discussioni di recenti studi inerenti alla descrizione e all'insegnamento del linguaggio formulare inglese, accademico e non, intendo discutere la rilevanza educativa delle formule per l'italiano accademico, e proporre quindi alcune indicazioni per il loro insegnamento insieme ad alcune connesse domande di ricerca.

Specifico anzitutto che, per semplificare il riferimento in prospettiva didattica, userò *formule* come iperonimo per richiamare in particolare tre elementi del linguaggio formulare, tutti ampiamente riconosciuti come tali nella discussione sulla tassonomia fraseologica: 1) le sequenze ricorrenti, ovvero, secondo la descrizione di Buerki (2020: 12-13), che qui ricalco, le sequenze usuali di parole (due o più), perlopiù composizionali, che possono presentare tuttavia aspetti idiomatici, essere abbastanza lunghe ma interrompibili, con costituenti di solito adiacenti e variabili, e comprendere collocazioni o altre sequenze formulari; 2) le polirematiche, ugualmente riconducibili alla formularità del linguaggio; 3) i marcatori del discorso, raggruppabili tra le formule di natura pragmatica³. Quelli

¹ Università Degli Studi di Napoli L'Orientale.

² Per la salienza del linguaggio formulare nella didattica delle L2 (in particolare dell'inglese come lingua straniera) cfr. Siyanova-Chanturia, Pellicer-Sánchez (2019a). Per l'inglese, cfr. Martinez, Schmitt (2012), con diversi rimandi bibliografici. Per la lista delle formule dell'inglese accademico cfr. Simpson-Vlach, Ellis (2010). Si considerino anche gli *idioms* dei discorsi e dei testi scritti accademici presentati rispettivamente in Simpson, Mendis (2003) e Leonardi (2025); la lista delle collocazioni accademiche in Ackerman, Chen (2013); il repertorio fraseologico di Morley (2015); e la specifica trattazione in chiave didattica di Durrant (2019), che contiene notizie su variazioni tra discipline, generi e profili di scriventi.

³ Cfr. Buerki (2020: 8, 12-13) e si vedano anche Zwier, Boers (2023: 20) e De Roberto (2023). Com'è noto, nella letteratura inglese queste costruzioni sono identificate anche con altri termini (*clusters*, *lexical bundles*, *recurrent word-combinations* ecc.), e insieme alle formule di natura pragmatica (*Un caro saluto*), ai binomi irreversibili (*anima e corpo*), alle collocazioni (*principale obiettivo*), alle espressioni idiomatiche (*chiudersi*, *essere in una torre d'avorio*) e ai proverbi, possono essere comprese dalle più ampie nozioni di *multi-word expressions* o di *formulaic language* (o *formulaic sequences*); le prime sono, secondo Buerki (2020: 19), «Phrases, continuous or discontinuous, that are conventional form-meaning pairings in a speech community»; per la seconda nozione si può rinviare alla definizione di Siyanova-Chanturia, Pellicer-Sánchez (2019b: 5): «strings of letters, words, sounds, or other elements, contiguous or non-contiguous, of any length, size, frequency, degree of compositionality, literality/figurativeness, abstractness and complexity, not necessarily assumed to be stored, retrieved or processed whole, but that necessarily enjoy a degree of conventionality or familiarity among (typical) speakers of a language community or group, and that hold a strong relationship

presentati di seguito in ordine alfabetico sono dunque esempi delle formule dell'italiano accademico a cui farò riferimento, scelte tra le più frequenti e distribuite nell'attuale corpus del *DIA*: l'elenco è composto in base alle liste degli *n-grams* (da 2 a 5 parole) restituiti dalla ricerca nel corpus tramite Sketch Engine (ho considerato alcune delle sequenze con alto indice di frequenza e dispersione)⁴. Per evidenziarne la formularità, delle polirematiche verbali non indico la forma di citazione, ma riporto i *token* del corpus (forme flesse alla terza persona singolare o plurale); uso la normale forma di citazione, invece, per le locuzioni preposizionali; allineo infine le varianti molto simili di una stessa formula.

a ben vedere	basti pensare	in gran parte	nel caso di
a causa di	a/al/alla ecc.	in modo	nel corso degli
a differenza di	ciò significa che	particolare /	anni / del tempo
a livello locale /	com'è noto	in particolare /	nell'ambito di
mondiale	come abbiamo	in particolar	per quanto
/nazionale	visto	modo	riguarda
a loro volta /	come si è detto	in primo luogo	per questo motivo
a sua volta	come si può	in questa	se è vero che
a partire da	osservare / notare	prospettiva	se si vuole
a questo	/ vedere	in questo campo	si intende
proposito /	con l'obiettivo di	in questo capitolo	si pensi a / al /
in proposito	d'altra parte	in questo caso	alla...
a seconda di	d'altro canto	in questo contesto	si tratta di / del/
a tutti gli effetti	da parte di	in questo modo	della...
al di fuori	dal punto di vista	in questo quadro	sotto il profilo
al di là di	di volta in volta	in relazione a /	un certo numero
al tempo stesso	è / sono in grado	con	di
alla base di /	di	in secondo luogo	una serie di
sulla base di	è costituito da	in una prospettiva	una sorta di
alla luce di	è stato / sono stati	la maggior parte	vale a dire
anche in questo	oggetto di	di,	
caso	in altre parole	la / nella maggior	
anche sul piano	in base a	parte dei casi	
ancora una volta	in entrambi i casi	nei confronti di	

2. RILEVANZA EDUCATIVA DELLE FORMULE

Per cogliere la rilevanza educativa delle formule dell'italiano accademico, può essere utile considerare alcune delle argomentazioni, tutte interconnesse, che sostengono la generale rilevanza descrittiva del linguaggio formulare. Le richiamo di seguito seguendo la sintesi argomentativa presentata da Buerki (2020: 20-31), che integro in più punti con osservazioni tratte da altri saggi (anche di taglio pedagogico), e con note relative alla comunicazione in italiano e alle ricerche che potrebbero riguardare la sua componente formulare.

a) Analisi specifiche, condotte in massima parte sull'inglese (su corpora di parlato spontaneo, scritto giornalistico, scritti accademici e generici), hanno rivelato un'alta

in communicating meaning» (si noti che le studiose non considerano il linguaggio formulare necessariamente associato a un'elaborazione olistica, cfr. *ivi*: 3).

⁴ Ringrazio Davide Mastrantonio e Abdelmagid Sakr per aver messo a mia disposizione il corpus *DIA*, per il quale cfr. Mastrantonio *et al.* (2024: 576-591).

densità di elementi formulari nelle produzioni linguistiche⁵; i dati, cioè, indicano che la lingua risulta meno varia rispetto alle possibilità prospettate dalle grammatiche e dai dizionari. Come osserva Buerki (ivi: 22), si può ritenere che l'alta densità formulare stimata per l'inglese si trovi anche in altre lingue. Una prima ragione della generale rilevanza descrittiva e pedagogica del linguaggio formulare è da riconoscere, quindi, nella sua diffusa presenza⁶. Tuttavia, come ricorda Durrant (2019: 212-213), le formule sono fortemente dipendenti dai contesti, variano, dunque, a seconda degli ambiti comunicativi, e la «copertura» delle formule nel linguaggio accademico (la loro presenza sul totale delle parole di un testo) può ogni volta non risultare molto alta. Queste condizioni inducono a non considerare la lista delle formule in assoluto più frequenti sempre la principale risorsa per la scelta di quelle da insegnare, anche perché alcuni elementi di bassa frequenza potrebbero essere comunque rilevanti in un certo contesto di apprendimento⁷. Va certamente tenuta in conto, inoltre, la specificità formulare di una lingua diversa dall'inglese. In merito si può osservare che sarebbe dunque interessante disporre dei risultati di analisi della componente formulare per l'italiano parlato e soprattutto scritto in determinati ambiti comunicativi, con distinzione della misura e della qualità in relazione ai generi testuali: qual è il livello e soprattutto la tipologia, per esempio, della formularità presente nella scrittura accademica italiana in singoli settori dell'area umanistica o in quelli appartenenti alle cosiddette discipline STEM? E come e dove cambia la formularità italiana tra queste aree e, in un particolare settore, tra le conferenze, gli articoli di ricerca, la saggistica di taglio divulgativo o i manuali universitari⁸? I risultati di analisi ben circoscritte potrebbero offrire informazioni utili sia per preparare sussidi allo sviluppo della comprensione di particolari testi scientifici, sia per l'insegnamento, soprattutto all'università, della scrittura accademica in una particolare disciplina. Ciò che si può dire, intanto, è che la componente formulare dell'italiano accademico altamente ricorrente e trasversale già registrata nel *DIA* è senz'altro il punto di riferimento per la didattica scolastica della comprensione e della scrittura dei testi per lo studio, quelli sostenuti appunto dal lessico accademico⁹. Ma in ambito scolastico, la salienza pedagogica delle formule trova argomentazioni più forti della frequenza d'uso negli aspetti del linguaggio formulare evidenziati di seguito.

b) L'acquisizione spontanea delle espressioni formulari appare in genere difficoltosa per chi sta imparando una seconda lingua, ma al tempo stesso necessaria per raggiungere un alto livello di competenza¹⁰. Il giudizio può valere anche in relazione a chi sta

⁵ Cfr. Buerki (2020: 20-22), che presenta i dati ottenuti da sette ricerche sull'inglese fatte tra il 1977 e il 2018 e di due sul tedesco fatte rispettivamente nel 1982 e nel 2017 (ivi: 22, anche per i riferimenti bibliografici).

⁶ Come nota sempre Buerki (2020: 226-227), questa diffusa presenza nell'uso ha il suo riflesso nella grande importanza che le espressioni formulari hanno nell'elaborazione automatica del linguaggio naturale, ovvero per i modelli computazionali funzionali al riconoscimento e alla produzione.

⁷ Cfr. Wang (2022: 114).

⁸ Per tipologia intendo la macro-funzione comunicativa a cui ricondurre le espressioni formulari, distinguibile, secondo più volte applicato modello di Halliday (cfr. Halliday, Matthiessen, 2014), in referenziale (*ideational*), pragmatica (*interpersonal*), testuale (*textual*). Può essere utile il confronto con le categorizzazioni proposte per le formule inglesi, discusse e presentate sinotticamente da Oakey (2020) in relazione al loro trattamento nei materiali didattici per l'inglese. Indicazioni utili sulla variazione formulare dell'italiano si trovano già in Del Fabbro (2013), per ciò che riguarda l'ambito della storia, della filosofia e della medicina del lavoro, e in Nardella (2025), per i manuali scolastici. Sarebbe peraltro interessante leggere i dati delle analisi qui suggerite sul piano diacronico e in relazione alla generale e tradizionale «coazione a variare» che ha caratterizzato e caratterizza ancora la scrittura in italiano, cfr. Palermo (2025).

⁹ Per la discussione dell'italiano accademico come varietà cfr. Mastrantonio (2021) e, per l'esame in diacronia, Maconi in questo volume.

¹⁰ Cfr. Boers *et al.* (2023): 222-223; Yoon (2022); Buerki (2020: 22-23). Si vedano inoltre le considerazioni di Wray (2019: 249-257) sulle complesse ragioni per le quali gli apprendenti di L2 possono non focalizzare l'attenzione sugli elementi del linguaggio formulare.

imparando a usare la scrittura accademica, scolastica o universitaria, nella sua L1¹¹. Contribuiscono a rilevare questa difficoltà i problemi nell'uso di certa formularità osservati da tempo nelle produzioni degli apprendenti di italiano L2 e nella scrittura degli studenti universitari italiani¹². Del resto, come ricorda di nuovo Durrant (2019: 211) richiamando le rilevanti teorie dello sviluppo del linguaggio basate sull'uso, nella prospettiva di chi sta imparando una lingua le formule «sono spesso irriducibili unità sintattico-semantiche che non possono essere comprese in modo appropriato se non sono specificamente apprese» (trad. mia)¹³. L'insegnamento esplicito degli elementi formulari ha infatti dimostrato di avere effetti positivi sulla competenza degli apprendenti di inglese L2¹⁴. Sembra ancora da approfondire, invece, la relazione tra il ricorso alle formule del linguaggio accademico e la percezione della competenza linguistica e della partecipazione consapevole in una data comunità discorsiva, pur restando fermo il valore distintivo che le formule hanno nella comunicazione accademica, specie in quella universitaria (marche di appartenenza a una comunità discorsiva)¹⁵. Ciò suggerisce un'ulteriore domanda di ricerca a cui rispondere su basi empiriche anche per l'italiano: come e quanto l'insegnamento esplicito delle formule ricorrenti nel linguaggio accademico italiano contribuisce a costruire la motivazione ad apprendere, a scuola e all'università, l'uso scritto complesso e formale, e a promuovere quindi i valori civili sottesi alla comunicazione formale, segnatamente scientifica, degli scriventi colti?

Si può intanto sottolineare il fatto che molte formule dell'italiano accademico, al pari di quelle dell'inglese o di altre lingue di cultura, supportano la costruzione del testo di registro formale e permettono al tempo stesso di venire incontro alle attese di certe comunità discorsive¹⁶. Per le funzioni di ognuna delle formule più ricorrenti si potrà rimandare d'ora in poi alle voci del *DIA*. Qui basterà portare l'attenzione sul fatto che anche diverse delle formule italiane riportate sopra, usate dopo un punto o altro segno interpuntivo forte, servono alla costruzione della progressione tematica di un testo o a inquadrarne il valore pragmatico degli enunciati (o le mosse): si pensi, per esempio, a *si tratta di* o alle sequenze che contengono un nome incapsulatore preceduto dal dimostrativo, come *in questo caso / contesto / quadro* o *in questa prospettiva*; mentre per la

¹¹ Per l'accostamento pedagogico tra l'acquisizione del linguaggio accademico nella L1 e l'apprendimento di una L2 cfr. Borghetti, Pugliese (2021: 185-186 e la bibliografia indicata) e si considerino anche Hyland (2016), Pérez-Llantada (2014), Ferguson *et al.* (2011) cit. in Wang (2022), studio interessante per la classificazione delle formule ideative e perché costituisce un modello di analisi contrastiva, non soltanto statistica, della formularità ideativa nella scrittura accademica di scriventi esperti e di studenti con un alto livello di competenza.

¹² Si veda Malagnini, Fioravanti (2022) per le difficoltà degli apprendenti di italiano L2 con l'uso delle unità fraseologiche (ampiamente intese come combinazioni; l'osservazione riguarda tuttavia un corpus di produzioni scritte non molto numeroso: 40 testi brevi, 10 per livello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* dal B1 al C2, cfr. *ivi*: 140-141, 143-145), mentre per i problemi posti dall'uso delle collocazioni si vedano anche Fioravanti *et al.* (2021), Siyanova-Chanturia, Spina (2020), Vedder, Benigno (2014). Per le difficoltà che incontrano gli studenti universitari italiani mi limito a rinviare ai recenti saggi di Marinetto (2024) e Restivo (2022).

¹³ Qui uso *formule* per rendere il termine inglese che nella fonte è usato in modo più generale: «formulas are often irreducible syntactic/semantic units, which cannot be properly understood if they have not been specifically learned». L'osservazione presuppone le teorie che negli elementi formulari riconoscono delle unità linguistiche di base: *Idiom principle* di Sinclair (1991), la grammatica dei pattern di Hunston, Francis (2000) e la grammatica delle costruzioni nella prospettiva di Goldberg (2006) (cfr. *ivi*: 211).

¹⁴ Cfr. Yoon (2022): 204; Buerki (2020: 23). Si considerino anche le notizie in Peters, Pauwels (2015: 29) e i risultati ottenuti nello studio di Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2017), relativo all'effetto dell'insegnamento esplicito delle sequenze formulari, in contesto o decontestualizzate, e in base alla loro salienza nell'input (occorrenze nell'input e negli esercizi): lo studio riguarda sempre l'inglese L2 e contiene peraltro più di un rinvio bibliografico ad altri studi empirici che hanno registrato l'effetto positivo dell'insegnamento esplicito delle sequenze formulari e delle parole singole.

¹⁵ Cfr. Durrant (2019: 212); per il concetto di «comunità discorsiva» cfr. Wilhelm (2011).

¹⁶ Cfr. *ivi*: 213 e Peters, Pauwels (2015: 29) e bibliografia citata.

seconda macro-funzione, si pensi a sequenze come *basti pensare* o appunto *si pensi*¹⁷, o anche ad altre formule, di registro sempre formale, che non sono molto frequenti e equamente distribuite nell'attuale corpus del DLA, come *a differenza di quanto, c'è da dire (inoltre) che, ciò vuol dire / significa che, è da notare che / è interessante notare / osservare che/ come, ne consegue / deriva (che), si noti, non è un caso che, va detto / notato / osservato che, vale la pena notare / ricordare che, va da sé che*. Anche per l'insegnante a scuola non sarà difficile far notare l'utilità di queste formule nei testi per lo studio. Alcuni esempi del loro uso in contesto, che traggio dalle voci dell'*Enciclopedia dei ragazzi* (consultabile in rete sul sito www.treccani.it):

Si è pensato che attribuire ai minori diritti legali (di protezione, assistenza, partecipazione) fosse il modo migliore per tutelarli, favorirne il benessere, promuoverne la partecipazione e la cittadinanza sociale. **Si tratta di** obiettivi diversi, a volte difficili da conciliare nella pratica (dalla voce *diritti dei minori* di Guido Maggioni)¹⁸.

Fin dall'antichità il termine valore è stato usato per indicare il prezzo di qualcosa – valore di scambio – o la sua utilità – valore d'uso –, ma anche come sinonimo di merito, nobiltà morale di una persona. In senso più generale, per valore si intende qualsiasi oggetto di preferenza o di scelta, sia individuale sia collettiva: qualsiasi cosa sia ritenuta oggettivamente importante o sia soggettivamente desiderata è o ha un valore. **In questa prospettiva**, secondo la celebre definizione dei sociologi americani William I. Thomas e Florian Znaniecki, «un genere alimentare, uno strumento, una moneta, un pezzo di poesia, una università, un mito, una teoria scientifica sono valori sociali» (dalla voce *valori* di Margherita Zizi).

L'insieme degli organismi che vive su una data superficie di terreno (o volume di acqua) costituisce la biomassa. Il tasso di crescita della biomassa determina la produttività di un certo terreno o volume di acqua. **È interessante notare che** gli ecosistemi più maturi sono caratterizzati non da una maggiore produttività ma da una elevata biodiversità, cioè da un maggiore numero di specie (dalla voce *biosfera* di Cinzia Fabrizi).

Si ricordi, inoltre, che anche le formule con funzione referenziale sono risorse lessicali egualmente utili a sviluppare l'«alfabetizzazione accademica» (Borghetti, Pugliese 2021). Alcuni esempi, presi di nuovo dalle liste degli *n-grams* estratte dall'attuale corpus del DIA con Sketch Engine¹⁹:

a partire dalla metà del (___) secolo
di volta in volta
è caratterizzato dalla presenza di
è condizione necessaria ma non sufficiente
è direttamente proporzionale
è dovuto al fatto che
è possibile affermare / dimostrare che
il principale punto di riferimento
in considerazione del fatto che
può essere interpretata / intesa come / con
si può assumere che
sono in grado di produrre

¹⁷ Cfr. DLA s. vv.

¹⁸ Per le funzioni si può già consultare la voce del DLA, s. v. *trattarsi*.

¹⁹ Vi rientrerebbero ovviamente i tecnicismi disciplinari costituiti da polirematiche.

sotto tutti i punti di vista
svolge un ruolo fondamentale nel
un caso particolare di ____ è (rappresentato da)

Il fatto che molte formule del linguaggio accademico italiano occorrono anche nella lingua usata nel quotidiano, e che siano quindi formate con parole appartenenti al Vocabolario di base, non ne diminuisce la salienza didattica, specie per l’insegnamento della scrittura nelle scuole secondarie: confermare che all’uso scritto formale si addicono anche parole ed espressioni che si usano di frequente, anche nel parlato, sarà un’istruzione molto utile per gli alunni adolescenti, che hanno bisogno di essere orientati tra le varietà del repertorio e tra i cambiamenti in atto (sono note le scelte che negli scritti scolastici – e non soltanto scolastici – riflettono l’erronea interpretazione delle espressioni arcaiche o letterarie, burocratiche o aziendali come scelte proprie dello scritto genericamente formale)²⁰. Si può dunque ritenere che l’insegnamento esplicito di molte formule possa da una parte favorire lo sviluppo della comprensione dei testi complessi e dall’altra far scoprire a chi sta imparando a usare l’italiano scritto formale – lo studente straniero, certamente, ma anche quello italofono, a scuola o all’università – fondamentali aspetti della comunicazione colta e soprattutto della grammatica del testo esteso e di registro formale. Offrendo pronte soluzioni per capire come e perché rispettare la necessaria coesione di questo tipo di testo, le formule possono inoltre contribuire a rendere più fluida la composizione soprattutto in un tempo dato. Quest’ultima osservazione, che può prescindere dalla frequenza d’uso delle formule, presuppone quanto è esposto nei due punti che seguono.

c) L’uso delle espressioni formulari alleggerisce il carico cognitivo durante l’attività linguistica e favorisce quindi la concentrazione degli apprendenti sul contenuto dei testi da comprendere o produrre, rendendo più fluida l’elaborazione²¹. Più studi psicolinguistici, condotti soprattutto nel corso degli ultimi quindici anni, hanno mostrato che le espressioni multiparola (negli studi qui considerati il riferimento è alle *multi-word expressions*, d’ora in poi MWEs) sono elaborate più facilmente e rapidamente rispetto agli elementi non formulari²². Peraltro, se si considera che le attivazioni nel lessico mentale appaiono reticolari (si pensi qui in particolare alle collocazioni), si capisce come l’intera informazione lessicale portata dalle MWEs possa essere ritenuta l’elemento su cui concentrarsi nella didattica del lessico²³. Si ricordi, inoltre, che la diminuzione del carico cognitivo sulla memoria di lavoro è una delle principali condizioni che favorisce lo sviluppo cognitivo richiesto dalla scrittura complessa²⁴. Nei rilevanti modelli dello sviluppo linguistico basati sull’uso, del resto, la creatività grammaticale passa per l’interpretazione delle formule²⁵. Si pensi quindi di nuovo alle funzioni delle formule dell’italiano accademico evidenziate poc’anzi: elementi ricorrenti che aiutano a strutturare l’originalità di un testo non soltanto secondo il registro atteso in un certo ambito

²⁰ Cfr. Lubello (2024: 287-304, 373-385).

²¹ Cfr. Buerki (2020: 23-25) e Durrant (2019: 212).

²² Cfr. Yi, Zhong (2024).

²³ Come suggeriscono le analisi elettroencefalografiche, fatte perlopiù osservando l’elaborazione delle espressioni idiomatiche in una L1 (tra cui l’italiano), le MWEs sono più facilmente integrate sul piano semantico, cfr. Siyanova-Chanturia, Sonbul (2025: 2-3); per l’osservazione relativa al lessico mentale cfr. *ivi* 16-17). Si veda anche Fioravanti *et al.* (2024) per l’elaborazione delle collocazioni – osservata con il tracciamento dei movimenti oculari – da parte dei parlanti madrelingua di italiano e di studenti di italiano L2 con diversi gradi di competenza.

²⁴ Cfr. Kellogg *et al.* (2013).

²⁵ Il riferimento è alle teorie di Tomasello (2003), Tomasello, Lieven (2008) per la L1 e all’adattamento per le L2 di Ellis (2008), cfr. Durrant (2019: 212).

comunicativo, ma anche in base alle presupposizioni attive in una data comunità discorsiva.

d) Buerki (2020: 25-6), sulla scorta delle osservazioni di Feilke e altri studiosi, ricorda infatti che le espressioni formulari presentano il vantaggio di attivare in una data comunità linguistica «pronte concettualizzazioni convenzionali del tipo che sarebbe altrimenti necessario costruire *on line* durante la produzione e la ricezione linguistica» (ivi: 25, trad. mia)²⁶. Le espressioni formulari, cioè, evocano chiari contesti d'uso e aumentano così la possibilità che i messaggi siano effettivamente compresi secondo le intenzioni espressive del mittente. Ciò assume un particolare rilievo nell'ambito della comunicazione scientifica, in cui la trasmissione di idee e conoscenze, pregresse e nuove, per essere significativa deve avvenire entro quadri comunicativi condivisi, come ben spiega Durrant (2019: 214):

On the one hand, to be of value, a text needs to present new information or a new perspective. On the other, to count as a valid contribution to an academic discipline, it needs to locate this information or perspective in an accepted framework of understanding. It is these shared frameworks which distinguish academic disciplines from pre-theoretical ways of understanding the world, and learning these frameworks is at the heart of learning how to do academic work.

3. INDICAZIONI DIDATTICHE

Quanto alla scelta delle formule da insegnare, bisognerà ovviamente ragionare alla luce dei bisogni linguistici degli studenti e dei contesti di apprendimento; converrà valutare, cioè, l'utilità delle formule in relazione ai testi che gli studenti dovranno comprendere, usare e produrre. Nel contesto dell'insegnamento dell'italiano accademico a stranieri si potrebbe decidere di promuovere alcune delle formule più frequenti, anche in considerazione del loro livello di competenza. Tuttavia, come si diceva, il costante riferimento a una lista estratta da un corpus in base a frequenza e dispersione potrebbe non essere sempre utile. Com'è stato notato per l'inglese accademico, gli elementi formulari di alta frequenza potrebbero presentare varianti sovrapposte e avere un rango diverso a seconda degli ambiti comunicativi; per di più, la copertura delle formule probabilmente non risulterebbe molto ampia²⁷. Sembra dunque preferibile focalizzarsi su particolari sottoinsiemi, composti dalle formule sì ricorrenti ma anche semanticamente più opache o prive di corrispettivi nelle L1 degli studenti²⁸. Ma potrebbe valere anche il criterio di scelta che sembra più rilevante nella didattica scolastica, specie per l'insegnamento della scrittura: insegnare esplicitamente alcune delle formule che servono a costruire la progressione tematica o a segnalare la particolare pragmatica degli enunciati (quindi anche a sviluppare il processo cognitivo che permette di valutare la dimensione testuale dello scritto formale). Si tratta di preferire cioè, le formule che sono spesso tra le più inosservate, dato che l'attenzione degli apprendenti è di frequente attirata in misura maggiore dal lessico e dalle formule con funzione referenziale²⁹. Nella didattica della scrittura la scelta sarà probabilmente suggerita spesso dalla lettura dell'interlingua scritta degli alunni, quale che sia il loro profilo (e c'è da augurarsi che la lettura sia fatta sempre di più su ampi corpora di produzioni scolastiche, per ricavarne indicazioni che possano

²⁶ «MWEs activate ready-made conventional conceptualisations of the sort that would otherwise need to be constructed online during language production and reception».

²⁷ Cfr. Durrant (2019).

²⁸ Cfr. Martinez, Schmitt (2012).

²⁹ Il riferimento è in particolare agli apprendenti di L2, cfr. Wray (2019: 260-261).

informare sempre meglio il disegno stesso dei curricoli). L'insegnamento può dunque realizzarsi anche tramite le correzioni formative degli scritti previsti da un percorso di apprendimento di un certo genere testuale. Per questo la possibile interrogazione del *DIA* per funzioni comunicative sarà di grande aiuto agli insegnanti, perché permetterà di selezionare più facilmente, a seconda dei casi, le formule e le parole di cui i loro alunni potrebbero aver bisogno per rendere più efficienti i loro testi³⁰.

In merito alle attività didattiche, è interessante considerare anche la prospettiva assunta da Boers *et al.* (2023) nel loro recente studio quasi-sperimentale sull'insegnamento delle MWEs a stranieri (26 studenti vietnamiti). Gli autori, riconoscendo i limiti di tempo di un normale corso di lingua e, d'altra parte, la necessità di insegnare un ampio repertorio di MWEs, hanno osservato l'effetto di uno specifico intervento didattico non tanto sulla memorizzazione delle MWEs, ma sullo sviluppo della consapevolezza fraseologica. Hanno quindi aggiunto a un normale corso di lingua un modulo extracurricolare per verificare se un intervento didattico focalizzato sulle MWEs portasse gli apprendenti a notare e a usare in modo autonomo gli elementi del linguaggio formulare. Il modulo ha previsto queste attività:

- presentazione del concetto di MWEs e loro riconoscimento all'interno di testi brevi; commento di alcune MWEs alla luce delle indicazioni presenti nei dizionari dell'uso e delle occorrenze nel Corpus of Contemporary American English;
- ricerca delle MWEs da parte degli apprendenti prima nel corpus, poi in alcuni testi (nei quali gli studenti, lavorando in coppia, hanno sottolineato le sequenze che ritenevano MWEs, approfondendo la ricerca di nuovo sui dizionari in rete);
- osservazione delle MWEs e valutazione di quelle meritevoli di essere apprese (ivi: 226-228).

I dati finali, estratti con l'analisi di tre testi scritti in momenti diversi, hanno mostrato che l'intervento deve aver aumentato la consapevolezza delle MWEs: i testi del gruppo sperimentale presentavano una gamma più ampia di MWEs (formate con elementi non presenti nei materiali del corso), collocazioni con parole di bassa frequenza ed espressioni figurate, sia pur in una densità formulare non molto superiore a quella osservata nei testi scritti dal gruppo di controllo. I risultati, insomma, suggeriscono che gli studenti possono aver sviluppato una strategia utile a notare e ad apprendere al di fuori del programma didattico gli elementi formulari. Anche questo studio meriterebbe di essere replicato con gli apprendenti di italiano L2 come con gli studenti universitari e gli alunni, di ogni profilo, della scuola italiana, dato che il problema del tempo a disposizione è ugualmente presente per i corsi di italiano L2, i laboratori di scrittura nelle università italiane e soprattutto l'insegnamento scolastico della scrittura. Dell'intervento didattico sembrano già da portare nella didattica scolastica dell'italiano la struttura dell'attività guidata di riconoscimento e comprensione delle formule e l'invito alla consultazione autonoma di un corpus (le concordanze mostrano chiaramente la natura formulare di certe espressioni³¹), da affiancare ovviamente a quella più tradizionale dei dizionari dell'uso. A questi si può ora aggiungere il *DIA*, che, come si è ricordato, nelle sue schede illustra le funzioni testuali e offre esempi in contesto non solo degli elementi formulari normalmente registrati nei vocabolari, come le polirematiche, ma anche delle sequenze ricorrenti. Si considerino, per esempio, la descrizione delle funzioni e l'esemplificazione nella voce *basti pensare*:

Forma e costruzione

«Basti pensare» presenta i seguenti tratti formali:

³⁰ Cfr. Mastrantonio in questo volume per la struttura delle voci (lemmi e funzioni).

³¹ Sull'uso dei corpora per la didattica del linguaggio formulare cfr. Cobb (2019).

- a) si costruisce con la preposizione «a» seguita da un nome (ess. 1, 3, 4: «Basti pensare ad elementi quali piombo, argento, oro, uranio»);
- b) in alternativa si costruisce con una subordinata introdotta da «che» (es. 2: «basti pensare che i resoconti di viaggio [...] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica»);
- c) il verbo è il più delle volte al congiuntivo («basti»); invece è meno frequente l'uso dell'indicativo («basta pensare che»);
- d) può trovarsi all'inizio di una nuova frase: dopo un punto fermo (es. 1), i due punti (es. 3) o un punto e virgola (es. 2);
- e) in alternativa può trovarsi in un inciso chiuso da parentesi o lineette (es. 4).

Funzionamento

«Basti pensare» segnala che, nella porzione del testo che segue, vengono proposti uno più esempi di quanto scritto o detto nella frase precedente (o in un gruppo di frasi precedenti); quando si trova in inciso chiuso da parentesi o lineette, ciò di cui si dà un esempio è il contenuto della parte di frase che precede l'inciso.

Rispetto al più comune connettivo «ad/per esempio», «basti pensare a/che» si caratterizza per introdurre esempi che vengono sempre sfruttati per giustificare la validità di quanto è stato poco prima affermato, in un modo che viene presentato come sufficiente. Così, nell'es. 1 il riferimento a «piombo, argento, oro e uranio» basta/è sufficiente, nel pensiero di chi scrive, a confermare la validità della precedente affermazione «[gli elementi chimici rari] hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate». In modo simile, nell'es. 2 il fatto che «i resoconti di viaggio [...] hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica» è presentato come esempio in grado da sé di giustificare la validità dell'affermazione «le due discipline [letteratura e geografia] risultano legate fra loro fin da epoche remote».

Esempi

(1) [gli elementi] più abbondanti hanno determinato e determinano la storia dei corpi celesti, quelli meno abbondanti, o elementi in traccia, hanno influenzato ed ancora influenzano la storia dell'uomo e delle civiltà organizzate. **Basti pensare ad** elementi quali piombo, argento, oro, uranio. [SCIENT.-MANUALE]

(2) Le intersezioni tra geografia e letteratura risultano centrali nel tessuto interdisciplinare e intertestuale della cultura contemporanea: tuttavia, le due discipline risultano legate fra loro fin da epoche remote; **basti pensare che** i resoconti di viaggio (autobiografici, ricchi di fantasie e di proiezioni immaginative), con le loro osservazioni sulla scoperta di nuove terre e sull'alterità, hanno costituito a lungo le basi della produzione geografica. [UMAN.-MANUALE]

(3) Eppure, non sono mancati, in passato, alcuni rilevanti tentativi soprattutto presso l'OCSE: **basti pensare al** progetto di convenzione sul trattamento della proprietà degli stranieri del 12 aprile 1967 o ancora all'accordo multilaterale sugli investimenti (MAI, per Multilateral Agreement on Investment). [GIUR.-ECON.; ENCIC.]

(4) È l'annosa questione del calco, della riproduzione meccanica del reale che pare inficiare – **basti pensare alle** inesauste diatribe sull'opportunità o meno

di considerare quello fotografico come un genuino atto creativo – ogni pretesa di artisticità. [UMAN.-ARTICOLO].

C'è un altro intervento didattico relativo allo sviluppo della consapevolezza fraseologica che conviene mettere in rilievo: il miglioramento tipografico delle parole nei testi usati per l'insegnamento. Come si spiega nella sintesi di Pellicer-Sánchez e Boers (2019: in partic. 153, 158-159, 167-168), soluzioni tipografiche come il sottolineato, il grassetto, il corsivo, il maiuscolo o l'uso del colore creano le condizioni per quello che i due studiosi definiscono apprendimento «semi-incidentale» del lessico, che si ha quando l'attenzione di chi apprende è diretta verso particolari elementi di un testo mentre il focus delle attività didattiche resta il contenuto del testo (ivi: 154). L'intervento non va considerato pedestre: gli studi sull'inglese L2, condotti anche tramite il tracciamento dei movimenti oculari (sulle collocazioni), hanno mostrato il potenziale mnemotecnico del miglioramento visivo, sebbene sembrino necessari approfondimenti sul suo effetto³². Si noti, peraltro, che nella didattica della scrittura, l'uso delle rubriche valutative legate a testi modello, esemplari su cui potrebbero essere evidenziati gli elementi formulari salienti, si è dimostrato anch'esso su basi empiriche una tecnica promettente³³.

Può essere utile ricordare anche che il miglioramento tipografico delle parole ha il suo corrispettivo orale nella prosodia, che può aiutare a riconoscere gli elementi rilevanti di un testo, specie per gli apprendenti di L2. La ricerca sulla didattica del lessico nell'insegnamento a studenti stranieri ha del resto mostrato che la multimodalità dell'input (lettura e ascolto simultanei di un testo, materiali audiovisivi con sottotitoli, abbinamenti di testo e immagini) e anche la stessa intonazione (e la mimica) dell'insegnante favoriscono l'apprendimento delle singole parole. Varrebbe perciò la pena estendere alle formule gli studi sull'effetto dell'input bimodale per ciò che riguarda la didattica dell'italiano L2 e L1 (effetto della lettura e dell'ascolto simultaneo del testo, con sottolineatura prosodica delle formule e di altri vocaboli salienti)³⁴.

L'evidenziazione selettiva e ponderata degli elementi formulari di un testo non è l'unica indicazione proveniente dalla ricerca empirica sulla didattica del lessico da tenere presente nella preparazione dei materiali didattici per l'italiano L2 o L1. Gli studi hanno mostrato che anche nell'apprendimento incidentale del lessico conta la frequenza degli incontri e la loro distanza temporale³⁵. Come spiegano sempre Pellicer-Sánchez e Boers (2019: 156-157), ciò fa ritenere più che opportuna la modifica mirata dei testi autentici proposti nell'insegnamento: inserirvi le parole e le formule che si ritengono didatticamente rilevanti – senza snaturare ovviamente i testi –, è un intervento che in un percorso di apprendimento può permettere di far incontrare più volte questi elementi e in più contesti, quindi di aumentare le probabilità di notare e memorizzare più velocemente tutti gli aspetti delle informazioni lessicali.

Per ciò che riguarda invece l'insegnamento esplicito e intenzionale delle formule, non sarà inutile ricordare, infine, che gli studi nell'ambito dell'inglese L2 hanno mostrato come l'uso da parte degli apprendenti, nello scritto o nel parlato, delle parole che si stanno insegnando in modo esplicito abbia un effetto più forte sulla memorizzazione rispetto alla sola lettura. Anche la scrittura di frasi che contengano le parole oggetto di apprendimento si è rivelata proficua. Sembra cioè che la creazione da parte degli apprendenti di contesti nuovi in cui usare le parole che si stanno imparando influisca positivamente sulla memorizzazione, e che quindi sia possibile intuire un ordine di efficacia crescente nelle

³² Cfr. Pellicer-Sánchez, Boers (2019): 158-9, 167-168, Zwier, Boers (2023: 194), Boers (2021: 50-53).

³³ Cfr. Lipnevich, Panadero, Calistro (2023); Peltzer *et al.* (2025), Peltzer *et al.* (2025); Peltzer *et al.* (2024).

³⁴ Cfr. Pellicer-Sánchez e Boers (2019: 159) e Lin (2019).

³⁵ Cfr. Zwier, Boers (2023: 174); Boers (2021: 19-20); Pellicer-Sánchez, Boers (2019: 154-6); Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2018: 114-115).

attività didattiche relative all’insegnamento del lessico, in cui rientra anche quello delle formule: «lettura di un testo commentato [glosse] per la comprensione → riempimento degli spazi vuoti [cloze] → scrittura di frasi → scrittura di composizioni»³⁶. Per contro, si può notare anche che gli esercizi in cui invece non è previsto il recupero nella memoria degli elementi lessicali (le mere copie) così come gli esercizi di abbinamento, specie quando non contengono esempi d’uso in contesto, non si sono rivelati molto utili (si è visto anzi che i distrattori usati negli esercizi di abbinamento – in particolare per le collocazioni – potrebbero perfino disturbare il recupero nell’uso produttivo)³⁷. Perciò, sembra preferibile far notare prima gli elementi che si intendono insegnare in contesti sempre comprensibili per gli studenti, e passare in un secondo momento alle attività di recupero tramite gli esercizi proposti nei materiali didattici³⁸.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Boers F. (2021), *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction. A synthesis of the research on teaching words, phrases, and patterns*, Routledge, New York-Oxon.
- Boers F., Bui T., Deconinck J., Stengers H., Coxhead A. (2024), “Helping learners develop autonomy in acquiring multiword expressions”, in *The Modern Language Journal*, 107, 1, pp. 222-241.
- Borghetti C., Pugliese R. (2021), “Insegnare la scrittura accademica per le discipline e nelle discipline: una sperimentazione sull’italiano”, in Fiorentino G., Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. ‘Buone pratiche’ per l’italiano L2 e L1*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 185-201.
- Buerki A. (2020), *Formulaic language and linguistic change. A Data-Led approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cobb T. (2018), “From corpus to CALL: The use of technology in teaching and learning formulaic language”, in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, New York, pp. 192-211.
- De Roberto E. (2023), “Dal discorso alla grammatica: il ruolo delle formule nel cambiamento linguistico”, in Gabel de Aguirre J. (ed.), *Tradiciones discursivas en el ámbito jurídico-administrativo en Italia y en el mundo hispánico (siglos XV-XIX) Géneros, fórmulas, estrategias textuales*, Winter, Heidelberg, pp. 47-67.
- DIA = *Dizionario dell’italiano accademico: forme e funzioni testuali*, a cura di Mastrantonio D.: <https://pric.unive.it/progetti/dia/home>.
- Del Fabbro M. (2013), *Lexical bundles come tratto linguistico saliente*, Tesi di Dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio, ciclo 24, anno di discussione 2013, Università Ca’ Foscari di Venezia.
- Durrant P. (2019), “Formulaic language in English for Academic Purposes”, in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London, pp. 211-227.

³⁶ Zwier, Boers (2023: 72).

³⁷ L’osservazione riguarda in particolare gli esercizi sulle collocazioni, cfr. Pellicer-Sánchez, Boers (2019: 164).

³⁸ Cfr. Boers (2021: 97-98). I risultati ottenuti da Le-Thi, Rodgers, Pellicer-Sánchez (2017: 126, 131) suggeriscono che l’insegnamento in contesto potrebbe non essere utile per gli apprendenti con un basso livello di competenza.

- Ellis N. C. (2008), "Usage-based and form-focused language acquisition", in Robinson P., Ellis N. C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London, pp. 372-405.
- Fioravanti I., Forti L., D'Alesio V., Roccaforte M., Spina S., Koesters Gensini S. (2024), "Insights into phraseological processing through stimuli modification: An exploratory eye-tracking study on native speakers and learners of Italian", in *Languages*, 9, 14:
https://ricerca.unistrapg.it/retrieve/1a72da6f-8fd7-4c20-888a-f183531768e6/languages-09-00014_publishededitorialpdf.pdf.
- Goldberg A. E. (2006), *Constructions at work: The nature of generalization in language*, Oxford University Press, Oxford.
- Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*, 4th edition, Routledge, New York.
- Hunston, S., Francis G. (2000). *Pattern Grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*, John Benjamins, Amsterdam.
- Kellogg R. T., Whiteford A. P., Turner C. A., Cahill M., Mertens A. (2013), "Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model", in *Journal of Writing Research*, 5, 2, pp. 159-90.
- Leonardi V. (2025), "Idioms in academic writing: A corpus-based study of native English speakers across academic levels and disciplines", in *ESP TODAY*, 13, 2, pp. 377-398.
- Le-Thi D., Rodgers M. P., Pellicer-Sánchez A. (2018), "Teaching formulaic sequences in an English-language class: The effects of explicit instruction versus coursebook instruction", in *TESL Canada Journal*, 34, 3, pp. 111-139.
- Lieven E. V. M., Tomasello, M. (2008), "Children's first language acquisition from a usage-based perspective", in Robinson P., Ellis N. C. (eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, Routledge, London, pp. 168-196).
- Lipnevich A. A., Panadero E., Calistro T. (2023), "Unraveling the effects of rubrics and exemplars on student writing performance", in *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 29, 1, pp. 136-148.
- Lubello S. (2024), *Il diritto dal basso. Il grado zero della scrittura giuridico-amministrativa*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Malagnini F., Fioravanti (2022), "Connettivi e unità fraseologiche in italiano L2: un'indagine parallela" in *Forum Italicum*, 56, 1, pp. 138-194.
- Marinetti P. (2024), "Uno sguardo alla didattica del lessico fra scuola superiore e università", in *Italiano LinguaDue*, 16, 1, pp. 1065-1092:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/23891>.
- Martinez R., Schmitt N. (2012), "A phrasal expressions list", in *Applied Linguistics*, 33, 3, pp. 299-320.
- Morley J. (2015), "The academic phrasebank: An academic writing resource for students and researchers", The University of Manchester, Manchester:
<https://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>.
- Mastrantonio D. (2021), "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13, 1, pp. 348-368:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15871>.
- Mastrantonio D., Sakr A., Dota M., Nardella S. (2024), "Il progetto PRIN 2022 PNRR "Dizionario dell'italiano accademico: forme e funzioni testuali" (DIA): prime acquisizioni e prospettive", in *Italiano LinguaDue*, 16, 2, pp. 564-605:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/27866>.
- Nardella S. (2025), "Italiano accademico nella manualistica scolastica: un'indagine campionaria", in *Italiano LinguaDue*, 17, 1, pp. 683-707:

- <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/29109>.
- Oakey D. (2020), "Phrases in EAP academic writing pedagogy: Illuminating Halliday's influence on research and practice", in *Journal of English for Academic Purposes*, 44: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158519300359?via%3Dihub>.
- Palermo M. (2025), *Tanto per cambiare. La coazione a variare nella storia dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Peltzer K., Lira Lorca A., Krause U., Busse V. (2024), "Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German, in *Learning and Instruction*, 92, pp. 1-16.
- Peltzer K., Lira Lorca A., Krause U., Graham S., Panadero E., Busse V. (2025), "How to support at-risk writers: Differential effects of formative feedback on argumentative writing and motivation", in *Reading and Writing*: <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10652-w>.
- Restivo M. (2022), "L'italiano scritto degli studenti universitari: prime osservazioni sul corpus UNIVERS-ITA", in *Italiano LinguaDue*, 14, 1, pp. 797-818: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/18328>.
- Simpson-Vlach R., Ellis N. C. (2010), "An academic formula list: New methods in phraseology research", in *Applied Linguistics*, 31, 4, pp. 487-512.
- Simpson R., Mendis D. (2003), "A corpus-based study of idioms in academic speech", in *TESOL Quarterly*, 37, 3, pp. 419-441.
- Sinclair J. M. (1991), *Corpus, concordance, collocation*, Oxford University Press, Oxford.
- Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (2019a), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London-New York.
- Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (2019b), "Formulaic language: Setting the scene", in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, London-New York, pp. 1-15.
- Siyanova-Chanturia A., Sonbul S. (2025), "The processing of multi-word expressions: A research agenda for the next 10 years", in *Language Teaching*, pp. 1-20.
- Siyanova-Chanturia A., Spina S. (2020), "Multi-word expressions in second language writing: A large-scale longitudinal learner corpus study", in *Language learning*, 70, 2, pp. 420-463.
- Tomasello M. (2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Vedder I., Benigno V. (2014), "Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, AItLA, Officinaventuno, Milano, pp. 315-330.
- Wang Y. (2021), "Formulaic sequences with ideational functions in L1 student and expert academic writing in English", in Trklja A., Grabowski L. (eds.), *Formulaic language: Theories and methods*, Language Science Press, Berlin, pp. 113-137.
- Wilhelm R. (2011), "Che cos'è una comunità discorsiva? Le molteplici identità del parlante e i modelli della linguistica storica", in Dessì Schmid S., Detges U., Gévaudan P., Mihatsch W., Waltereit R. (eds.), *Rahmen des Sprechens. Beiträge zu Valenztheorie, Varietätenlinguistik, Kreolistik, Kognitiver und Historischer Semantik*, Peter Koch zum 60. Geburtstag, Narr, Tübingen, pp. 157-71.
- Wray A. (2019), "Concluding question: Why don't second language learners more proactively target formulaic sequences?", in Siyanova-Chanturia A., Pellicer-Sánchez A. (eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective*, Routledge, New York, pp. 248-269.

- Yi W., Zhong, Y. (2024), "The processing advantage of multiword sequences: A meta-analysis", in *Studies in Second Language Acquisition*, 46, 2, pp. 427-452.
- Yoon H. (2022), "L2 Writing and formulaic language. Formulaic chunks and lexical bundles", in Manchon R. M., Polio C. (eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and writing*, Routledge, London-NewYork, pp. 199-212.
- Zwier L. J., Boers F. (2023), *English L2 vocabulary learning and teaching*, Routledge, New York.

