

Learner Initiation

La gestione dei turni di autoselezione iniziale degli studenti nell'interazione in classi di italiano L2

di *Pierangela Diadori*

Abstract

The aim of this paper is to foster teachers' awareness in classroom interaction through Conversation Analysis for Second Language Acquisition (CA-for-SLA). The focus is on the cases of students' self-selection and on the turn-taking that occurs in this unexpected event, compared to the well known IRF sequence (Teacher Initiation – Learner Response – Teacher Feedback). The analysis is based on videorecorded and transcribed lessons of Italian as a second language.

Introduzione

Gli studi sull'italiano come seconda lingua (L2), che in contesto italofono si sono intensificati a partire dagli anni Ottanta del xx secolo, vantano oggi un'ampia gamma di filoni di ricerca e di sperimentazioni: da quelli prettamente acquisizionali, concentrati sulle produzioni degli apprendenti, in contesto sia spontaneo che guidato, a quelli più orientati alla dimensione didattica, sulle motivazioni allo studio, sulla verifica e valutazione delle competenze linguistiche, sulla formazione dei docenti, sui materiali didattici, sull'impiego delle tecnologie e via dicendo¹.

In questo intervento prenderemo in esame il caso dell'interazione docente-studente/i in un *corpus* di lezioni di italiano L2, con particolare riferimento a quei turni di parola in cui si sovverte l'ordine abituale in contesto istituzionale scolastico, ovvero la sequenza a tre turni "IRF", composta da una domanda iniziale del docente (*Teacher Initiation*), seguita dalla risposta dello studente (*Learner Response*) e dalla successiva valutazione del docente (*Teacher Feedback*)². Nei nostri esempi infatti è lo studente che dà inizio, in contesto classe, a una sequenza interazionale, lasciando al docente il compito di rispondere con una seconda mossa alla sua iniziativa. La nostra ipotesi è che questa perdita di potere si ripercuota sulle mosse successive, con esiti diversi: in certi casi il docente tenta di recuperare prima possibile il suo ruolo, in altri si impegna in una sequenza di tipo collaborativo, in cui offre rinforzo e sostegno al suo interlocutore.

L'analisi di reali interazioni in contesto d'aula, videoregistrate e trascritte, può offrire interessanti occasioni di riflessione non solo per gli studiosi ma anche per i docenti

di lingua, promuovendo la consapevolezza didattica e lo sviluppo della competenza di interazione in classe³. È quanto ci riproponiamo di fare con questo contributo.

I

Il quadro teorico di riferimento

Le prime ricerche sull'interazione in classe, realizzate negli Stati Uniti nella seconda metà degli anni Quaranta del secolo scorso, avevano lo scopo principale di individuare le tecniche di insegnamento più produttive attraverso l'osservazione diretta in aula e l'uso di schede di analisi molto dettagliate⁴. Queste si rivelarono però troppo riduttive rispetto alla pluralità di variabili che caratterizzano l'insegnamento della lingua straniera e negli anni Settanta-Ottanta si affermarono altri metodi di indagine meno aprioristici, basati su accurate trascrizioni del parlato e su un'analisi più globale dell'interazione in vari contesti fra cui rientra anche quello della classe: nasce in questi anni il fertile filone di studi che va sotto il nome di *Conversation Analysis*⁵. Contemporaneamente escono anche in Italia importanti studi sull'interazione in classe, vista come una delle diverse forme in cui si realizza il parlato istituzionale⁶.

In ambito internazionale decenni di analisi della conversazione (spontanea e istituzionale) secondo l'approccio etnometodologico⁷ hanno portato alla definizione di un ambito di ricerca più specifico, che Numa Markee e Gabriele Kasper, in un loro articolo del 2004⁸, hanno definito CA-for-SLA (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition*). Indagare su come avviene l'interazione nel *continuum* di contesti formali e informali il cui obiettivo primario è l'insegnamento/apprendimento della L2 rappresenta lo scopo di questo filone di studi che mette in relazione le caratteristiche dell'interazione (osservata nella piena multimodalità delle sue manifestazioni verbali e non verbali) con gli effetti che questa può provocare sull'acquisizione della L2. Il nostro studio, che abbiamo basato su un'analisi qualitativa di dati videoregistrati e trascritti, si ispira appunto ai principi metodologici della CA-for-SLA.

2

Dati, ipotesi di ricerca e metodologia di analisi

Una delle competenze chiave del docente di lingua straniera è la sua capacità di interagire con gli allievi. Per sviluppare le competenze orali dei docenti di italiano L2 è fondamentale l'osservazione in classe sotto la guida di un *mentor* (si è diffusa infatti nell'ultimo decennio la pratica del tirocinio osservativo nei percorsi formativi di tipo professionalizzante), ma è forse ancora più utile disporre di brani di lezioni videoregistrate da poter analizzare e discutere, in un approccio di tipo riflessivo e favorevole all'autonomia e alla (auto)valutazione. Per questo è stato varato da chi scrive il progetto CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri*), con lo scopo di raccogliere e analizzare un campione significativo di esempi di interazioni in classi di italiano L2, da analizzare dal punto di vista linguistico, interazionale e glottodidattico. Oggetto dell'indagine sono da un lato

il parlato del docente (*teacher-talk*), dall'altro i fenomeni intersoggettivi che emergono nell'interazione fra docente e allievi. Le unità videoregistrate (ciascuna di circa 5 minuti) raccolte dal 2003 al 2016 sono attualmente 169, per un ammontare complessivo di 14 ore di lezione. Ogni unità presenta un momento di lezione in cui il docente realizza un atto didattico (spiega, dà istruzioni, corregge errori, guida la discussione ecc.). Obiettivo della ricerca è quello di mettere in luce il tipo di input sonoro a cui sono esposti gli studenti di italiano L2 nelle diverse realtà di insegnamento e i *pattern* interazionali ricorrenti.

In questo contributo ci concentreremo solo su quelle sequenze, individuate nel *sub-corpus* "CLODIS – apprendenti adulti", in cui il flusso dell'interazione gestita dal docente secondo il modello triadico IRF sopra descritto, viene interrotto da un'autoselezione iniziale di uno studente (*Learner Initiation*). Si tratta di una mossa "dispreferita", per cui è lecito domandarsi:

- a) quanto questa sia frequente nella classe di italiano L2 con apprendenti adulti, in contesto di apprendimento guidato in Italia e all'estero, con docenti di madrelingua o non nativi;
- b) quali conseguenze comporti nel flusso dell'interazione in termini di presa di turno e gestione del potere interazionale.

Il nostro interesse per questo tipo di mossa è dovuto al fatto che da quando, negli anni Settanta del XX secolo, si è affermato l'approccio comunicativo per l'insegnamento guidato della L2, l'idea che sia importante che il docente non adotti un approccio direttivo ma che coinvolga gli apprendenti in situazioni comunicative in cui praticare la lingua si è andata via via consolidando. Non solo: da quando nel 1996 è stato diffuso in rete il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, tale posizione è stata rafforzata con il suggerimento ai docenti di promuovere un apprendimento della L2 "orientato all'azione", al saper fare, con una forte attenzione anche alla dimensione pragmatica della comunicazione. È fuori dubbio che nella comunicazione spontanea difficilmente un solo interlocutore gestisce in maniera così direttiva l'interazione, tanto da essere l'unico che pone domande, corregge o interrompe la conversazione. Questa si sviluppa in maniera tendenzialmente paritaria quando gli interlocutori hanno ruoli sociali equivalenti: le domande dell'uno si alternano alle domande dell'altro, alle risposte e agli altri atti comunicativi quali le esortazioni, i consigli, le richieste e via dicendo. Nella conversazione spontanea fra interlocutori di pari grado chi manifesta un potere interazionale eccessivo (ponendo troppe domande, interrompendo il flusso del discorso, cambiando argomento ecc.) può incorrere in sanzioni sociali, così come chi non interviene adeguatamente nella conversazione.

Nella classe di L2 invece gli interlocutori non hanno lo stesso potere interazionale⁹ e vigono altre regole condivise, subordinate al fatto che docente e allievi condividono un comune obiettivo: quello di insegnare/apprendere la L2. Da questo derivano, secondo Paul Seedhouse¹⁰ tre caratteristiche specifiche dell'interazione pedagogica:

- a) la lingua è sia oggetto che mezzo di istruzione;

- b) la dimensione didattica e quella interazionale interagiscono costantemente (quando varia il *focus* pedagogico varia anche il tipo di interazione che si manifesta);
- c) le forme linguistiche e gli scambi interazionali prodotti dagli apprendenti sono potenzialmente oggetto di valutazione da parte del docente (così come lo sono i frammenti di lingua scritta e orale presi in esame come testi *input*): questo significa che è possibile osservare un sistema interazionale che si autoalimenta ed esamina costantemente se stesso.

In particolare, riprendendo le categorie usate da Tullio de Mauro nel *Lessico dell'italiano parlato* (LIP)¹¹ per caratterizzare la maggiore o minore naturalezza degli usi linguistici orali (in rapporto alla presenza/assenza dell'interlocutore, alla mono/bidirezionalità della comunicazione, alla libertà/non libertà di parola), la lezione in aula si configura generalmente in tre modi:

- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera, in cui gli interlocutori possono intervenire liberamente (es. conversazione libera in classe a scopo esercitativo in L2);
- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera, in cui gli interlocutori devono intervenire seguendo un ordine (es. interrogazione, esame, lezione frontale a un gruppo numeroso di studenti);
- comunicazione unidirezionale in presenza di destinatario (monologo del docente).

La lezione di L2 rappresenta un caso particolare, in cui le parti monologiche del docente si alternano (o dovrebbero alternarsi) ai momenti di interazione docente/studente, docente/classe, studente/studente o studente/classe. In realtà, anche in questo caso, il predominio orale dell'insegnante è spesso la norma.

La nostra ipotesi è che, quando l'approccio didattico del docente di L2 sia orientato alla comunicazione e all'azione, vengano offerte agli allievi opportunità di uso della lingua secondo le regole della comunicazione spontanea, con scambi di turno paritari e senza un'eccessiva preponderanza di interventi direttivi di un interlocutore più forte. I docenti di italiano L2 che si rivolgono ad adulti creano queste condizioni nel loro incontro con la classe? E quando tali condizioni si realizzano, come reagiscono alla perdita (seppur temporanea) del proprio potere interazionale? Pur nei limiti del campione analizzato, cercheremo di rispondere ora a queste domande.

3

Analisi dei dati

Abbiamo deciso di escludere da questo nostro studio le unità videoregistrate del *corpus* CLODIS raccolte in classi di bambini e adolescenti in Italia e all'estero, concentrandoci solo sulle classi di adulti, che rappresentano comunque attualmente il campione più numeroso (144 unità su 169). Abbiamo infatti ipotizzato che il potere interazionale dei

docenti che si rivolgono a bambini e a adolescenti nella scuola dell'obbligo sia ancora maggiore rispetto a quello di docenti che si rivolgono ad adulti in ambito accademico e non accademico. Tuttavia la nostra ipotesi non ha avuto conferma. Infatti, solo in 7 unità su 144 abbiamo individuato il fenomeno che ci interessa, ovvero il caso in cui uno studente si autoseleziona e dà inizio a un turno "dispreferito" (*Learner Initiation*), secondo l'accezione offerta in Li¹²:

The definition of learner initiation refers to a turn which is self selected by a learner, but this turn does not constitute a direct response to a teacher's elicitation. If this learner initiation gains the floor, it can be counted as a valid learner initiation. If not, it is regarded as an invalid learner initiation. "Gaining the floor" means that there should be verbal uptake by the teacher or the other pupils.

Questa mossa, oltre a essere molto rara, nel nostro *corpus* realizza due sole funzioni comunicative:

- lo studente interviene in un dibattito con una propria osservazione, indipendente dal contenuto dei turni precedenti anche se collegata al tema del discorso (3 casi);
- lo studente interviene con una domanda, rivolta al docente o a un altro studente, su un proprio dubbio linguistico (4 casi).

Tutti i casi individuati riguardano interazioni con docenti di madrelingua (anche se nel *corpus* CLODIS sono presenti un buon numero di docenti non nativi), che interagiscono sia in Italia che all'estero con classi plurilingui (5 casi su 7) o monolingui (una classe di coreani e una di tedeschi).

Esamineremo dunque, seppur nella limitatezza del nostro campione, i fenomeni interazionali che stanno intorno a questa mossa, in particolare quelli che ne conseguono, allo scopo di individuare, se esiste, un *pattern* ricorrente nella gestione dei turni, nelle forme linguistiche, nei comportamenti non verbali e nelle funzioni comunicative che possono indicare anche gli atteggiamenti psicologici degli interlocutori.

Di seguito riportiamo le norme di trascrizione del parlato (adattate dal sistema Jefferson), utilizzate nel *corpus* CLODIS e nei brani sotto riportati:

(.)	pausa di meno di 2 secondi
(0.2)	pausa cronometrata (da 2 secondi in poi)
:	allungamento della vocale o consonante precedente
°testo°	tono di voce più basso
TESTO	tono di voce più alto
<u>testo</u>	tono enfatico
testo:	prolungamento della vocale finale
(***)	sillabe incomprensibili
>testo<	tempo più veloce

<testo>	tempo più lento
testo?	intonazione ascendente
testo,	intonazione leggermente ascendente
testo.	intonazione discendente
testo-	interruzione improvvisa
↑	salto di tono verso l'alto
↓	salto di tono verso il basso
=	turni contigui
[testo]	sovrapposizione di turni
[[testo]]	inizio simultaneo di due turni
((commento))	commento del trascrittore
((commento) testo)	commento del trascrittore più testo pronunciato simultaneamente
“testo”	parti in lingua diversa dall'italiano,
<i>testo</i>	citazione
DF/ DM	docente femmina / docente maschio
SF/ SM	studente femmina / studente maschio
CLA	classe

3.1. *Learner Initiation* – intervento in dibattito

Quando il docente di L2 adotta un approccio comunicativo, non sono rari i momenti in cui propone agli studenti di parlare in L2 su un tema di loro interesse, intervenendo come moderatore dei flussi, come sollecitatore di parlato o come mediatore all'insorgere di incomprensioni o difficoltà di espressione. Nonostante questo, il suo ruolo è generalmente dominante: usa un tono di voce più alto, riformula, corregge e valuta sul piano formale gli interventi degli studenti, sollecita a parlare ora l'uno ora l'altro chiamandoli per nome, interrompe il discorso, propone cambiamenti di tema ecc. Non fa dunque meraviglia che gli studenti intervengano di solito solo su sollecitazione diretta del docente. Nei momenti dedicati alla conversazione presenti nel *sub-corpus* “CLODIS – apprendenti adulti” abbiamo rilevato solo tre autoselezioni di turno da parte di studenti, ed è di questi tre casi che ci occuperemo nei prossimi paragrafi.

3.1.1. *Caso 1: la classe di studenti universitari coreani (Seoul, 2010)*

La docente si rivolge a un piccolo gruppo di studenti universitari coreani (di livello A2/ B1) e li spinge a esprimere il loro parere sul tema del divieto di fumare nei luoghi pubblici, introdotto in Italia nel 2010. La sequenza selezionata (della durata di 4,20 minuti) ha inizio con la domanda stimolo della docente:

- 1 DF E VOI, (.) SIETE D'ACCORDO↑ (.) O NON SIETE D'ACCORDO? ((la docente accompagna la
 2 domanda con dei gesti per renderla più comprensibile))
 3 SM_I (3.0) °no°
 4 DF (1.0) MA PERCHÉ?

Dopo alcuni interventi direttamente sollecitati dalla docente, uno studente si autoseleziona (riga 24) e occupa il turno con una affermazione che dà inizio a una sequenza di cui è protagonista. Il dialogo fra DF (docente femmina) e SM_I (studente maschio 1) si sviluppa per ben 32 turni, durante i quali DF cerca di interpretare il pensiero di SM_I riformulandolo talvolta erroneamente (r. 25), talvolta in maniera corretta (r. 34), chiedendo chiarimenti (r. 32) e infine sintetizzandolo brevemente (r. 66). In pratica, SM_I era intervenuto autonomamente alla r. 24 per introdurre una sua argomentazione contro i fumatori che con il loro comportamento possono spingere a fumare i propri amici. Questo pensiero si sviluppa in maniera collaborativa con la docente che, attraverso tecniche di *scaffolding*¹³, lo sostiene fino al chiarimento finale (r. 66). Un tentativo di recupero della propria posizione di potere emerge quando la docente interrompe il discorso con un intervento valutativo su SM_I, di cui loda la capacità argomentativa basata su esempi (rr. 39-41). Non appena però sente esaurito il suo ruolo di “stampella” comunicativa, la docente distoglie l'attenzione dal SM_I e decide di dare una svolta all'interazione rivolgendosi (anche con lo sguardo e la postura del corpo) alla classe. Questo cambio di percorso è segnalato dalle parole di DF: “voi siete d'accordo? anche voi la pensate così: cosa dite?” (rr. 67-68). Riconosciamo dunque in questa sequenza le seguenti fasi: *Learner Initiation* (rr. 24-28) – *Teacher Response* (rr. 29-66) – *Teacher Follow-up* (rr. 67-68), intendendo con *follow-up* la prosecuzione dell'interazione decisa dalla docente che recupera il turno e se ne serve per dare inizio a una nuova sequenza interazionale che la vede di nuovo protagonista. In questo caso il *Teacher Follow-up* corrisponde alla *Teacher Initiation* di una tradizionale tripletta IRF.

[...]

- 24 SM_I **però** (.) **quando tu::** (.) **fumo** (.) **hai** =
 25 DF =quando tu hai fum-, ((la docente indica lo studente che
 26 sta parlando))
 →27 SM_I (1.0) **tu fumi**↑ (1.0) **altre: persone non fumano** (.)quando:: (1.0) ((fa un gesto con lamano
 28 che dovrebbe indicare l'atto del parlare) parli) (3.0) spesso (1.0)
 29 DF mhm
 30 SM_I quando (.) gli parli spesso↑ (1.0) e: (1.0) fumo: influenza per: (1.0) diventa un bene per
 31 fumare

- 32 DF eh (.) eh (.) oh (.) cioè tu (.) aspetta aspetta non ho capito (.) tu: (1.0) io che fumo: ↑
- 33 SM_I sì:
- 34 DF influ<enzo> (1.0) gli altri
- 35 SM_I sì (.) a fumare
- 36 DF e gli altri fumano? ((la docente usa un gesto per indicare l'azione di fumare e uno per indicare
37 l'azione di influenzare))
- 38 SM_I per esempio eh: eh: (.) tu hai: una amica migliore (1.0) e lei vede che fumano
- 39 DF molto (.) molto (.) bravo (.) Daniele↑ è molto bravo perché lui (.) ESPRIME la sua opinione e
40 dà un esempio (.) per esempio (.) bravo Daniele
41 ((la docente indica lo studente))
- 42 SM_I una (.) amica migliore
- 43 DF mhm
- 44 SM_I lei non fuma
- 45 DF mhm (1.0)
- 46 SM_I lei vuole: (1.0) avvicinare con te (.) quando (.) fuma =
- 47 DF =*vuole avvicinare con te vuole* (.)
48 <*avvicinarsi*> a te
- 49 SM_I (2.0) quando (1.0) ah: (1.0) tu: vuoi fumare
- 50 DF mhm
- 51 SM_I lei: (1.0) devono
- 52 DF (2.0) *lei* ((la docente fa il gesto di allontanamento))
- 53 SM_I (1.0) <de:ve> (2.0) all- allontanar- allontanare
- 54 DF *allontanar*(.)SI
- 55 SM_I allontanarsi (1.0) a te
- 56 DF da te
- 57 SM_I da te
- 58 DF (1.0) ah (.) s:- (.) eh (.) beh (.) sì:
- 59 SM_I quindi questa cosa =
- 60 DF =va beh ma allontanarsi per: due minuti [però]
- 61 SM_I [sì (.) sì] (1.0) ma: (3.0) questa <situazione> oh:: (2.0)
62 successe (1.0) successe (.) successe
- 63 DF <succede>
- 64 SM_I succede (.) spesso (1.0) e: lei (.) sì (.) almeno una volta: (.) pensa (***) *posso fumare?* oppure
65 (***) =



→66 DF =OPPURE (1.0) ho capito (.) ho capito quindi (.) l'amica (.) eh:: diciamo che (.) comincia (.) a fumare (.) comincia a fumare (.) **voi siete d'accordo? anche voi la pensate così: cosa dite?** (1.0) perché siete favorevoli a questo, ((batte la mano sul tavolo a sottolineare la necessità di esprimere un'opinione a supporto dell'idea espressa)) (.) voglio UNA BUONA MOTIVAZIONE PER CIASCUNO (2.0) sennò (.) non uscite ((la docente guarda l'orologio e accompagna le parole con dei gesti))

3.1.2. Caso 2: la classe plurilingue in un centro linguistico universitario in Italia (Siena, 2003)

La lezione si svolge nel centro linguistico di una università in Italia. Il gruppo (di livello A2/B1), eterogeneo dal punto di vista della provenienza e della madrelingua, viene coinvolto in un dibattito sulla “fila”, che in Italia non segue le norme in uso in altri paesi. Dopo vari interventi di altri studenti, tutti direttamente sollecitati dalla docente, SF5 si autoseleziona per portare l'esempio della fila in questura. Da quel momento, per 22 turni, il dialogo si svolge solo fra lei e la docente, che cerca in ogni modo di interpretare e riformulare il suo pensiero. A differenza del caso precedente, però, il procedimento di *scaffolding* non ha successo: a conclusione di una serie di tentativi falliti la docente formula una domanda polare chiedendo alla studentessa se davvero è convinta che in questura, dati i problemi che hanno gli stranieri, è giusto saltare la fila, e quando questa risponde di sì, la sequenza si interrompe bruscamente. Gli studenti infatti ridono e alla r. 66 la docente recupera il suo ruolo di potere cambiando discorso (“va beh↑ (0.2) insomma° (0.2) dunque:: (.) noi:: (.) di che cosa (0.2) parlavamo?”). Come nel caso precedente, dunque, le fasi sono le seguenti: *Learner Initiation* (r. 40) – *Teacher Response* (rr. 41-65) – *Teacher Follow-up* (r. 66).

→40 SF5 = **che anche in (0.2) questura e non è non è non è eh:: ord- ordine,**
 41 DF non c'è (.) non è ordinata la fila =
 42 SF5 =sì
 43 DF mhm mhm
 44 SF5 perché: (.) io penso che: (.) comprano (.) compr- comprano officio (0.2) e:: (0.2) ce la ce la ce
 45 l'hanno e:: fare (0.4) fare (0.2) or- orinare orin- o::- (0.6)
 46 DF cioè non c'è ordine,
 47 SF5 si (0.4) perché pubblico (0.2) e comprano (0.2) e tutti stranieri (.) stranieri (***) e: infor-
 48 informa- informazioni (0.4)
 49 DF ah ma se sono stranieri (0.2) Kim (.) devono essere più corretti =
 50 SF5 = ma (.) hanno (.) i
 51 problemi (.) i problemi
 52 DF ma hanno =



- 53 SF₅ = non è comod- como- comodi
 54 DF comodo
 55 SF₅ comodo sì
 56 DF ma:: perché hanno tanti problemi?
 57 SF₅ sì
 58 DF mhm mhm
 59 SF₅ tanti (o.2) tanti
 60 DF quindi:: =
 61 SF₅ = (***) (o.4)
 62 DF ma:: ti sembra corretto ti sembra giusto questo?
 63 SF₅ sì
 64 DF non fare la fila?
 65 SF₅ sì (o.4) (gli studenti ridono)
 →66 DF **va beh↑ (o.2) "insomma" (o.2) dunque:: (.) noi:: (.) di che cosa (o.2) parlavamo?**

3.1.3. Caso 3: la classe di adulti immigrati in Italia (Empoli, 2001)

Il contesto-classe è quello tipico di un corso per immigrati adulti (livello A₂/B₁). A partire da una serie di annunci precedentemente analizzati, emerge spontaneamente il tema del “lavoro”, visto che il gruppo è composto da giovani di varia provenienza, tutti inseriti con lavori precari nella rete di piccole imprese del territorio. Alla riga 19 SM₂ si autoseleziona per chiedere che lavoro fa la compagna SF₁ e da quel momento il dialogo si sviluppa per ben 107 turni fra i partecipanti del gruppo che quasi ignorano la docente, i cui interventi sporadici servono solo a dimostrare il suo interesse sull’argomento (si vedano i segnali fatici alle rr. 117, 126, 128). La sua volontà di recuperare il proprio potere interazionale risulta evidente quando formula una domanda di esibizione per far notare un aspetto lessicale (rr. 119-121). Nonostante questo, la classe riporta a sé la gestione dell’interazione (r. 127: SM₃ “per noi quasi uguale”, r. 130: SF₁ “basta che paghi”) e solo alle rr. 135-136 la docente si impone decretando la fine della discussione e il ritorno all’esercizio sugli annunci da cui tutto era partito (“allora finiamo velocemente questo esercizio”). In questo caso, sia la prima che la seconda fase sono prevalentemente gestite dagli studenti, ma anche qui la sequenza si conclude bruscamente con l’intervento direttivo della docente: *Learner Initiation* (r. 19) – *Learners/Teacher Response* (rr. 20-135) – *Teacher Follow-up* (rr. 35-36).

- 1 DF allora (.) come sono andati questi: annunci, (o.2) un po' difficili? (.) erano un pochino difficili?
 (...)

 16 DF speriamo che ti dan- che ti diano una buona notizia domani che ti assumano [regolarmente
 17 eh?] ((sorride))

- 18 SF₁ [mamma mia]
 →19 SM₂ °che lavoro fa?°
 20 DF spiegagli che lavoro stai facendo,
 21 SF₁ una stireria (.) a stirare:: capi in pelle
 22 DF a stirare (o.2) ((fa il gesto con la mano per imitare l'azione della stiratura)) a stirare capi in
 23 pelle
 24 SM₂ (***) °no, non è difficile°
 25 DF lui lo conosce bene anche [lui (.) vero?] ((risata))
 26 SM₃ [sì sì] (***) quando d'estate è difficile
 27 DF eh d'estate fa caldo eh, (o.2) eh d'estate fa molto caldo °infatti° (o.2) d'inverno si sta [bene]
- [...]
- 116 SM₃ loro lavorano tutto regolare (o.4) tutti regolari (o.2) anche contributi tutto:: 8 ore
 117 DF mhm mhm
 118 SM₃ (o.4) no come in toscana
 →119 DF **come si chiama se il contratto di solito lavorate per 8 ore no?** ((scrive alla lavagna: 8 ore))
 120 SM₃ ((parlando a voce bassa con SF₁)) °sì (.) anch'io°
 →121 DF **come si chiama quando si superano le (.) le otto ore di lavoro? le =**
 122 SF₅ = lo straordinario
 123 DF eh lo STRAORDINARIO eh? (.) quindi lui non mette in busta lo straordinario (.) però ve lo paga
 124 comunque
 125 SM₃ sì sì
 126 DF mhm mhm
 127 SM₃ per noi (.) quasi uguale (o.4)
 128 DF mhm
 129 SM₃ (1.5) [per noi]
 130 SF₁ [basta] che paghi ((risate di alcuni studenti))
 131 DF sì certo
 132 SF₁ (***)
 133 DF anche se comunque sono cose che non (.) non sono corrette eh? (o.4) e l'importante poi è
 134 avere comunque un contratto: poi tutto regolare eh, (.) perché ci sono purtroppo invece
 →135 molte persone che non hanno nemmeno il contratto regolare mhm, (o.2) **allora finiamo**
 136 **velocemente: questo esercizio, (.) correggiamo?** mhm, (o.2) allora (o.2) il numero 2 (.) lo
 137 vuoi:: fare tu:: (.) Lapin? (1.0) chi offre lavoro?
 138 SM₃ ristorante
 139 DF ((annuisce)) mhm mhm (2.0) che cosa si richiede?
 140 SM₃ due camerieri

3.2. *Learner Initiation* – richiesta di chiarimento

L'intervento di uno studente non direttamente sollecitato dal docente può riguardare anche una richiesta di chiarimento sul piano metalinguistico, a partire da un testo analizzato o semplicemente da un bisogno di sistematizzazione a cui il docente viene direttamente chiamato a rispondere. Anche in questo caso si sovverte l'ordine canonico, che prevede che il docente fornisca le spiegazioni sul funzionamento della L2 e verifichi poi, attraverso domande di esibizione alla classe, se queste sono state recepite e interiorizzate. I prossimi casi che esaminiamo rappresentano altrettanti sovvertimenti di tale prassi consolidata.

3.2.1. *Caso 4: la classe di anziani germanofoni
in una università popolare tedesca (Weimar, 2012)*

I partecipanti di questo gruppo sono tutti germanofoni (livello B1) e stanno affrontando l'analisi di un testo precedentemente fornito dal docente. Questi ha appena sollecitato la classe a esprimersi sul genere testuale, ma SF1 si autoseleziona portando il discorso sulle forme verbali che ha individuato (r. 31). Questo suo intervento innesca una serie di turni a cui partecipano altri membri del gruppo (SF4, SF5) mentre il docente si limita a annuire (r. 38) e a fornire un supporto lessicale per indicare la differenza fra tempi verbali e tempi fisici. Solo dopo 18 turni il docente recupera il suo ruolo preminente e sposta di nuovo l'attenzione sul piano testuale, più che su quello grammaticale (rr. 50-52). Riconosciamo dunque in questa sequenza le fasi: *Learner Initiation* (r. 31) – *Learners/Teacher Response* (rr. 32-49) – *Teacher Follow-up* (rr. 50-51).

→30	SF1		[io ho trovato
31		otto]	
32	SF4	((meravigliata) otto?)	
33	SF1	otto (.) con infinitivo?	
34	SF4	no no no eh: eh:	
35	SF5	["ebenen"] piani	
36	SF4	[piani] di [tempo] (.) eh:	
37	SF1	[(***)]	
38	DM	((annuendo) sì sì)	
39	SF4	quando (.) eh: è (.) un' (.) azione =	
40	DM	=i [momenti]	
41	SF1	["ach so"] ah davvero	

- 42 DM [[in cui]] l'azione
- 43 SF₄ [["ja" i momenti]]
sì
- 44 DM [[si svolge]]
- 45 SF₄ [[sì sì]]
- 46 DM uhm, (.) quindi non i [tempi verbali (.) ma (.)]
- 47 SF₄ [sì sì]
- 48 DM i tempi (.) fisici
- 49 SF₄ [[fisi]]ci
- 50 DM [[quin]]di si parla non di tem- di forme verbali (.) ma (.) di tempo fisico (.) **ma (.) prima di tutto (.) prima di andare a lavorare sui verbi no, (.) mhm:: diciamo ancora qualcosa su questo testo no, (.)** la settimana scorsa (.) eh: abbiamo letto insieme (.) questo testo: abbiamo: (.) eh:: semplicemente (.) discusso di alcune (.) particolarità di questo (.) genere testuale↑ (.) e poi abbiamo anche (.) letto insieme il testo (.) e (.) eh: parlato un po' (.) della storia di cui si parla in questo testo↓ (.) prima di tutto (.) eh:: (.) che tipo di genere che (.) che genere testuale, a che genere testuale, (.) appartiene (.) questo testo,

3.2.2. Caso 5: la classe plurilingue in un centro linguistico universitario in Italia (Siena, 2003)

La docente si rivolge a un gruppo plurilingue (livello B1) a cui presenta la regola dell'uso del trapassato remoto in italiano standard. Il segnale discorsivo "va bene" alle rr. 43-44 segnala che la spiegazione è terminata ed è a questo punto che SM₂ si autoseleziona per chiedere implicitamente un chiarimento sull'uso dell'ausiliare (r. 45). Visto che DF reagisce a questa domanda solo con una interiezione faticca (r. 46 "mhm"), la richiesta viene ribadita da SM₁ (r. 47) e la risposta di DF arriva al turno immediatamente seguente, ma si tratta di una risposta molto sintetica ed espressa con tono di voce basso, a cui fa da contrappunto la parte conclusiva, con tono di voce più elevato, per segnalare che il discorso è chiuso (r. 48-49). Non solo: il turno successivo di DF inizia con "allora", un segnale discorsivo che indica l'inizio di un nuovo discorso, orientato in questo caso verso il tema della spiegazione, ovvero l'uso del trapassato remoto, non la scelta degli ausiliari "essere" o "avere" con il verbo "finire". In realtà l'intervento dello studente aveva tentato di portare il ragionamento proprio su questo argomento collaterale, ovvero quando si usi l'uno o l'altro ausiliare, argomento che probabilmente interessava anche altri studenti, se è vero che SM₁ chiede conferma della pur rapida spiegazione (r. 47). Al contrario, DF risponde in maniera solo incidentale alla domanda di SM₂, reputando forse l'intervento fuori dal tema della sua lezione. Riconosciamo comunque anche in

questa sequenza le fasi: *Learner Initiation* (r. 45) – *Teacher Response* (rr. 46-50) – *Teacher Follow-up* (r. 51).

- 36 DF APPENA (.) IL FILM FU FINITO (.) SI SPENSERO LE LUCI (.) SUBITO (.) finisce il film (.) ta (.) luci
 37 spente. (1.0) °si accesero veramente (.) ho scritto si spensero° ((DF ride) si acc- è più logico si
 38 accesero ((corregge il verbo alla lavagna)) mettiamo si accesero (.) si (.) accesero (1.0) di solito
 39 è così (.) si acce[†]sero° (.) si accesero le luci (.) va beh (.) era una frase::
- 40 SM1 (***)
- 41 DF era un cinema strano (.) che faceva il film a luci accese (3.0) °e poi° (.) ALLORA (.) ((indica la
 42 frase scritta alla lavagna) APPENA IL FILM FU FINITO (.) SI ACCESERO LE LUCI) (1.0) passato
 43 remoto (.) TRApassato remoto (3.0) FINISCE IL FILM E SUBITO (.) si accendono le luci (3.0) va
 44 bene,
- 45 SM2 (2.0) *fu finito (.) fu è:: il verbo essere,*
- 46 DF mhm
- 47 SM1 sì (1.0) °passato remoto di essere, (.) con (.) passato°
- 48 DF finire può avere essere o avere (.)°ho finito di fare questo lavoro (.) ho finito lo studio (.) la
 49 lezione è (.) finita (.) il film è (***)° VA BENE?
- 50 SM3 soltanto (.) questo (.) uso
- 51 DF allora ((cancella la lavagna)) (9.0) soltanto (.) questo (.) uso. (.) il trapassato remoto (.) è un
 trapassato (2.5) che si usa <esclusivamente> con il passato remoto (1.0) esprime (.) un'azione
 (.) temporale (.) che finisce (.) immediatamente prima, (.) dell'inizio (.) dell'azione (.) del
 passato remoto (6.0)

3.2.3. Caso 6: la classe plurilingue in un centro linguistico universitario in Italia (Enna, 2013)

In questa sequenza la docente sta preparando la classe, composta da universitari di varia provenienza (livello B1), alla visione della trasmissione “Striscia la notizia” e si sofferma su alcune espressioni di cui fornisce la spiegazione. Nel momento in cui compare sullo schermo lo slogan “Occhio allo spreco” propone a un chiarimento lessicale, ma viene interrotta da SM1 che introduce le parole “trucca” e “truccare” (r. 60), apparentemente senza alcun legame con quanto detto fino a quel momento. A quel punto ha inizio una breve sequenza di turni (9) in cui DF tenta di capire il motivo di questa associazione di idee: si tratta di tentativi poco riusciti, interrotti da una richiesta di chiarimento della docente (r. 66 “no >voglio che mi spieghi perché ti fa pensare a truccare”) che precede di poco la rinuncia a comprendere e il passaggio a un altro argomento (r. 73). Anche in questo caso riconosciamo le fasi: *Learner Initiation* (r. 60) – *Teacher Response* (rr. 61-72) – *Teacher Follow-up* (r. 73).

- 58 DF è uguale perché (.) *attenzione* (.) *c'è una macchina* (.) *non passare* ↓ (2.0) allora *occhio?* (.) e
 59 *sprego* (3.0) lo sprego? che cos'è, (3.0)
- 60 SM1 °*truca*° (1.0) °*truca*° °*tru*-° (.) °*truccare*°,
- 61 DF ((rivolgendosi allo studente)) ah (.) *truccare* [a cosa ti fa]
- 62 SM1 [c'è un pro-]
- 63 DF pensare,
- 64 SM1 c'è un programma perché:: (3.0) stri- che era stri- che era non mi ricordo come si chiama (2.0)
- 65 *truccare*,
- 66 DF (2.0) “allors” (1.0) *spre*(.)*co*↑ (1.0) mhm: (1.0) no >voglio che mi spieghi perché ti fa
 allora
- 67 pensare a *truccare* <
- 68 SM1 ehm *truccare* per esempio c'è un attore (1.0) io (.) voglio (.) essere come (.) lui (2.0) *truccare*
- 69 con *truca*:
- 70 DF forse ti fa pensare a *struccare*,
- 71 SM1 *struccare*
- 72 SM2 e *consumare*
- 73 DF (1.0) allora aspetta (.) perché finiamo prima lì (.) ch::: non ↑ (.) non è legato non riesco bene a (.)
 a fare il legame forse confondi due parole che sono simili

3.2.4. Caso 7: la classe plurilingue in una scuola privata in Italia (Genova, 2015)

Il caso più evidente di autoselezione di uno studente con lo scopo di porre una domanda precisa alla docente su un argomento grammaticale si trova in questa sequenza, raccolta in una classe plurilingue (Livello B1). Qui SM1 interviene autoselezionandosi per domandare qual è la differenza fra passato prossimo e imperfetto (r.10), di cui prova a fornire una propria ipotesi (r. 12), pur confessando di essere molto confuso in proposito (rr. 14-15, 20-22). DF, dopo aver tentato più volte di recuperare il ruolo di potere riproponendo la stessa domanda allo studente (r. 11 “sì dimmi pure”, r. 16 “dimmi per esempio”), passa a dare delle possibili spiegazioni (rr. 23-46). In questi 16 turni SM1 si limita ad annuire (rr. 25, 27, 30) e lo fa anche nel suo ultimo turno (r. 47), prima che DF sposti definitivamente l'attenzione da lui al resto della classe (rr. 48-49). Sebbene sia poco probabile che la spiegazione fornita sia stata percepita come esaustiva da SM1, anche in questo caso riconosciamo le fasi: *Learner Initiation* (rr. 7-22) – *Teacher Response* (rr. 23-47) – *Teacher Follow-up* (rr. 48-49).

- 7 SM1 **eh volio fare uno eh: un'interrogazione di ((allarga le braccia) "I don't know")**
 8 **chiedere qualcosa =**
- 9 DF = sì =
- 10 SM = **sulla differenza di passato prossimo e imperfetto**
- 11 DF sì dimmi [pure]
- 12 SM **[anche adesso] ma imperfetto è per un tempo lungo [sì]**
- 12 DF [grazie] ((prende il foglio che
 13 le porge SFr))
- 14 SM **ma è un po' confusato qu(esto qua da come mai) è aiusata anche per esempi dove
 15 c'è un tempo preciso, l'imperfetto**
- 16 DF dimmi per esempio
- 17 SM **eh questa mattina per colazione (.) ((muove le mani) mangiavo) (.) qualcosa [°per
 18 esempio°]**
- 19 DF [mhm] un po' strano =
- 20 SM = **un po' strano sì ehm molto confusato [quando]**
- 21 DF [confuso] =
- 22 SM = **iusare passato prossimo confuso quando ehm come sul frase ehm °non ricor-° =**
 23 = però se tu dici questa mattina questa mattina sì è preciso questa mattina ho fatto
 24 colazione
- 25 SM ((annisce)) mh)
- 26 DF perché oltretutto è ((alza l'indice) una volta sola (.) ok?)
- 27 SM mh mh
- 28 DF tu stai parlando di ((alza l'indice) una volta una mattina) in cui tu hai fatto colazione
 29 ok, quindi sicuramente passato prossimo (0,3)
- 30 SM mh mh (0,6)
- 31 DF ok? ↑però se tu prendi un periodo nel passato eh: per esempio quando tornerai in
 32 inghilterra potrai dire <quando ero in italia facevo colazione> alle dieci (0,6) perché?
- 33 SM perché qualcosa ehm forse ((con il dito traccia un cerchio) fat- fatto di nuovo) tempo
 34 lungo
- 35 DF ((con la mano fa segno di scansioni annuendo)) lo ripeti tutte le mattine fai
 36 colazione) alle dieci (0,5)
- 37 SM mi ci dici di nuovo (.) ehm quando ero in italia facevo =
- 38 DF = quando ero in italia facevo
- 39 colazione alle↑ non so (.) alle otto °alle >otto e mezza°<
- 40 SM va bene
- 41 DF giusto?

42	SM	si
43	DF	quindi di solito (.) ((allontana le mani fra loro) facciamo questa distinzione) qualcosa
44		che succede una volta sola qualcosa che ((con la mano fa segno di scansione) si
45		ripete tante volte nel passato) ↑poi ci sono tanti casi particolari ok, però una
46		distinzione di base potrebbe essere questa
47	SM	mh
→48	DF	eh: mh un'altra cosa che avevamo detto della distinzione tra passato prossimo e imperfetto un'altra cosa importante era? vi ricordate, qualche altra: piccola regola,

Conclusion

La nostra ipotesi di ricerca partiva dall'interesse per la realizzazione dell'approccio comunicativo orientato all'azione nell'interazione in classi di italiano L2 e in particolare per quei modelli interazionali in cui non è il docente bensì l'apprendente a prendere l'iniziativa di intervenire oralmente per dare inizio a una sequenza di turni. Quando in aula il docente adotta il formato dell'interazione faccia a faccia docente/classe con presa di parola libera può verificarsi questa situazione che rappresenta una grande opportunità di apprendimento per gli studenti. Il docente ha infatti l'occasione di indirizzare l'interazione per rispondere meglio ai loro bisogni di comunicazione o sistematizzazione, anche se questo significa deviare rispetto al modello più consueto “*Teacher Initiation – Learner Response – Teacher Feedback*”.

Nel campione di lezioni di italiano L2 che abbiamo preso in esame (144 unità videoregistrate tratte dal *corpus* CLODIS), seppure in numero molto ridotto rispetto alle nostre aspettative, sono comunque presenti alcuni casi di sequenze interazionali iniziate da uno studente (7), che abbiamo analizzato cercando di individuare dei modelli interazionali ricorrenti. Dall'analisi qualitativa delle trascrizioni e delle corrispondenti unità videoregistrate emerge un formato a tripletta iniziato dall'apprendente (*Learner Initiation*), a cui fa seguito la risposta del docente (*Teacher Response*), sotto forma di uno o più turni di parola e, come terza mossa, un cambiamento di percorso imposto dal docente alla classe (*Teacher Follow-up*).

Sia che l'apprendente si sia autoselezionato fra gli altri partecipanti del gruppo-classe per intervenire in un dibattito (casi 1-3), sia che lo abbia fatto per chiedere spiegazioni su un dubbio grammaticale (casi 4-7), la sua mossa iniziale provoca reazioni diverse nel docente, che riorienta l'interazione in vario modo:

- dimenticando la classe per aiutare l'apprendente che si è autoselezionato a esprimere meglio il proprio pensiero mediante tecniche di *scaffolding* (con successo nel caso 1, senza successo nel caso 2) o per fornire la spiegazione richiesta (con successo nel caso 7, senza successo nel caso 6);
- collaborando insieme agli altri studenti nell'interazione sollecitata dall'intervento autonomo di uno di loro (casi 3 e 4);

- rispondendo brevemente a una domanda di chiarimento (caso 5).

In tutti i casi esaminati, comunque, la risposta del docente (monologica o collaborativa, concentrata in un turno solo come nel caso 5 o estesa fino ai 107 turni del caso 3) si conclude lasciando posto a una terza mossa: quella con cui il docente stesso recupera il proprio potere interazionale introducendo un cambiamento di percorso nell'interazione che si sta svolgendo. Nel nostro campione questa mossa conclusiva (più o meno brusca e direttiva a seconda dei casi) si realizza fundamentalmente in due modi:

- a) il docente sposta la sua attenzione dal singolo studente che si è autoselezionato al resto della classe (casi 1, 7);
- b) il docente chiude il discorso per riprendere l'argomento lasciato in sospeso a causa dell'inatteso intervento di autoselezione (casi 2, 3, 4, 5, 6).

Da queste premesse possiamo trarre alcune considerazioni. In primo luogo sarebbe interessante ampliare lo studio delle sequenze *learner initiated* anche ad altri contesti di insegnamento dell'italiano L2 per verificare le nostre ipotesi. In secondo luogo, anche dai pochi casi esaminati emerge il ruolo cruciale del docente nel promuovere e gestire un formato di interazione di grande interesse nell'ottica di un insegnamento della L2 orientato all'azione. Infine, ci sembra da ribadire l'importanza dell'osservazione delle attività in classe e la loro analisi secondo i principi della CA-for-SLA per la formazione dei docenti: la presa di coscienza di fenomeni conversazionali che incarnano contemporaneamente esigenze di insegnamento e meccanismi di tipo psicologico e acquisizionale rappresenta infatti un passo fondamentale verso lo sviluppo della competenza di interazione in classe, una delle componenti essenziali della qualità nella didattica della L2.

Note

1. Per una panoramica aggiornata sulle questioni legate all'italiano L2 rimandiamo al volume di P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma 2015, di cui utilizziamo anche l'accezione di "italiano L2" come iperonimo rispetto a "italiano Ls" (lingua straniera appresa fuori d'Italia), "italiano L2" (lingua seconda in senso stretto, cioè appresa in Italia), "italiano lingua di origine" (appresa da discendenti di emigrati italiani) e "italiano lingua di contatto" (appresa da immigrati stranieri in Italia e dai loro figli).

2. L'individuazione della sequenza IRF si deve ai britannici J. Sinclair, R. M. Coulthard (*Toward an Analysis of Discourse*, Oxford University Press, Oxford 1975). Più recentemente J. K. Hall, M. Walsh (*Teacher-Student Interaction and Language Learning*, in "Annual Review of Applied Linguistics", 22, 2002, pp. 186-203) hanno focalizzato l'attenzione su come la terza mossa del docente può assumere varie funzioni oltre a quella valutativa, per esempio promuovere il coinvolgimento dello studente, riformulare, commentare, chiarire ecc.

3. Sulla *Classroom Interaction Competence* (CIC) rimandiamo a J. K. Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler (eds.), *L2 Interactional Competence and Development*, Multilingual Matters, Clevedon 2011.

4. Cfr. H. Anderson, J. Brewer, *Studies of Teachers' Classroom Personalities*, Stanford University Press, Stanford 1946.

5. Si deve a H. Sacks, E. Schegloff e G. Jefferson (*A Simplest Systematics for the Organization Of Turn-taking for Conversation*, in "Language", 50, 1974, pp. 694-735) la concettualizzazione della *Conversation Analysis*, che studia l'organizzazione delle sequenze interazionali e i fenomeni ricorrenti che le caratterizzano, come la presa di turno, le "coppie adiacenti" (tipo domanda/risposta), le azioni "preferite" e "dispreferite" in base alla

frequenza e alle aspettative degli interlocutori, le riparazioni, le pause e ogni altro comportamento osservabile e sensibile al contesto. In particolare è di Gail Jefferson la prima proposta sistematica di trascrizione del parlato interazionale (cfr. i simboli usati negli esempi riportati in questo capitolo). Cfr. anche F. Orletti, *Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis*, in H. Parret, M. Sbisà, J. Verschueren (eds.), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, Benjamins, Amsterdam 1981, pp. 531-49.

6. Si vedano, fra gli altri, L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano 1974; F. Orletti, *Dall'etnografia della comunicazione in classe alla educazione linguistica*, in "LEND", x, 1981, pp. 8-17; R. Titone, *Il linguaggio dell'interazione in classe. Teorie e modelli di analisi*, Bulzoni, Roma 1988; R. Piazza (a cura di), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, La Nuova Italia, Firenze 1995; A. Carli (a cura di), *Stili comunicativi in classe*, Franco Angeli, Milano 1996; A. Ciliberti, R. Pugliese, L. Anderson, *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma 2003; G. Fele, I. Paoletti, *L'interazione in classe*, il Mulino, Bologna 2003.

7. L'approccio etnometodologico nasce per opera del sociologo Harold Garfinkel (*Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1967) che mette al centro della ricerca i partecipanti all'interazione (intesa come azione sociale che occupa uno spazio intersoggettivo) e il modo in cui questi la organizzano, indipendentemente dai preconcetti dell'osservatore.

8. N. Markee, G. Kasper, *Classroom Talks: An Introduction*, in "The Modern Language Journal", 88, 2004, pp. 491-500. Cfr. per aggiornamenti N. Markee (ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, Wiley Blackwell, Chichester (UK) 2015.

9. Cfr. L. van Lier, *The Classroom and the Language Teacher*, Longman, London 1988; F. Orletti, *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma 2000.

10. *L2 Classroom Interaction as a Complex Adaptive System*, in N. Markee (ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*, cit., pp. 373-89. Cfr. anche P. Seedhouse, *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*, Blackwell, Oxford 2004.

11. T. De Mauro, *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma 1980.

12. C. Li, *Learner Initiation in the EFL Classroom*, in W. M. Chan, K. N. Chin, M. Nagami, T. Suthiwan (eds.), *Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning*, Walter de Gruyter, Boston 2011, pp. 277-301, a p. 280. Cfr. anche S. Garton, *Learner Initiative in the Language Classroom*, in "English Language Teaching Journal", 56 (1), 2002, pp. 47-56.

13. Il termine *scaffolding* (ponteggio) si riferisce a un processo di supporto, in base al quale la persona più esperta (tutor, docente) aiuta la meno esperta a portare a termine un compito. Il termine fu utilizzato per la prima volta dallo psicologo Jerome Bruner nel 1976, in un articolo in cui venivano descritti i metodi di interazione tra un tutor e un bambino, durante il processo di costruzione di una piramide in blocchi di legno (D. J. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychiatry and Psychology", 17, 2, 1976, pp. 89-100).

