

Ricevuto il 03/10/2016

Pubblicato il 01/12/2016

Analisi conversazionale: la presa di turno di parola nella classe di lingua italiana all'università Blida 2
Conversational analysis: taking turns speaking in the Italian language class at Blida 2 University
Shahrazede KHELLADI¹
¹Université de Blida 2

Riassunto

Con questo articolo intendiamo presentare l'approccio dell'analisi della conversazione, e metterne in evidenza la rilevanza per l'analisi dell'interazione verbale in un contesto specifico, quello dell'aula di lingua.

La ricerca espone concetti teorici relativi al metodo utilizzato da questo approccio, nonché un'illustrazione diretta di questi concetti, al fine di svolgere uno studio sull'interazione che avviene nella classe di italiano come lingua straniera presso l'Università Blida2. Evidenzieremo anche il meccanismo di alternanza nel contesto istituzionale che costituisce la classe di lingua. Un contesto in cui c'è un'asimmetria in termini di diritti alla conversazione, tra l'insegnante e gli studenti algerini.

Parole chiave: Analisi della conversazione, lingua italiana, turno di conversazione, ruoli istituzionali.

Riassunto

Through this article we intend to present the approach of conversation analysis, and to highlight its relevance for the analysis of verbal interaction in a specific context, that of the language classroom.

The research exposes theoretical concepts related to the method used by this approach, as well as a direct illustration of these concepts, in order to carry out a study on the interaction that takes place in the class of Italian as a foreign language at Blida2 University . We will also highlight the mechanism of taking turns in the institutional context that constitutes the language class. A context where there is an asymmetry in terms of conversational rights, between the teacher and the Algerian learners.

Keywords: Conversation analysis, Italian language, speaking turn, institutional roles.

1. Introduzione:

Con quest'articolo intendiamo presentare l'approccio dell'analisi conversazionale, e evidenziare la sua pertinenza per l'analisi dell'interazione verbale in un contesto ben preciso, quello della classe di lingua. La ricerca espone accenni teorici sul metodo adottato dell'analisi conversazionale, e una loro illustrazione diretta allo scopo di realizzare uno studio analitico sull'interazione nella classe d'italiano, insegnato come lingua straniera nell'università Blida2. Una particolare attenzione sarà rivolta al meccanismo della presa di turno di parola nell'ambito istituzionale che è la classe di lingua. Un contesto dove si manifesta un'asimmetria in termini di diritti conversazionali tra l'insegnante, la figura che rappresenta l'istituzione, e gli apprendenti algerini.

2. Storia dell'analisi della conversazione:

La conversazione è un'interazione tra persone in tempo reale. Essa è guidata da una serie di norme convenzionali di ordine sociale. È un modo di usare la lingua in situazione: a ogni volta che parliamo, discutiamo oppure chiediamo informazioni, ci serviamo della lingua in un contesto ben definito:

“La conversazione è frutto di una collaborazione, tanto da essere considerata metaforicamente come un tessuto, in cui i contributi di parlante di turno ed interlocutore/i si intrecciano tra di loro, fin quasi a confondersi, e comunque a costituire un unico prodotto” (C.Bazzanella, 1994, p62)

L'analisi conversazionale (d'ora in poi AC) è lo studio delle regole che governano il funzionamento delle conversazioni naturali, prodotte da due o più partecipanti. Si focalizza in modo specifico sugli aspetti formali dell'interazione verbale.

Questo filone di studio ha una storia recente. Nasce negli anni sessanta, in un ambiente americano, dove fioriscono da una parte discipline come la grammatica generativa, e dall'altra parte, diversi approcci all'interazione verbale, e soprattutto dove l'etnometodologia* s'impone come una nuova teoria sociologica.

Il principale fondatore dell'AC è il sociologo americano Harvey Sacks, un insegnante all'università di California, che perde la vita prematuramente nel 1975. I suoi collaboratori, Schegloff e Jefferson continuano le sue ricerche. Le lezioni di Sacks verranno pubblicate postumi da Schegloff nel 1995 sotto il titolo *“Lectures on Conversation”*, dove sono elaborati i principali concetti dell'AC.

Secondo Paul Seedhouse[†], le innovazioni di Sacks sono state generate da tre fattori. La sua conoscenza di Garfinkel la figura maggiore dell'etnometodologia, poi l'attenzione che porta all'organizzazione dell'interazione sociale, e in fine le nuove tecnologie di registrazione audio che facilitano l'analisi.

Sacks lavorava con l'idea ingegnosa seguente: il parlato spontaneo è sistematicamente organizzato, profondamente ordinato e metodico. Un concetto nuovo che contrastava con la teoria chomskiana molto diffusa nell'epoca:

“il parlato quotidiano non poteva essere l'oggetto di studio per la linguistica, perché è molto disordinato, ed è essenzialmente una realizzazione degenerata della competenza Linguistica” (Hutchby&Wooffitt, 1998,P.22)

2.1. Scopi e principi dell'AC

L'obiettivo principale dell'analisi conversazionale è quello di svelare il meccanismo di base che permette agli interlocutori di realizzare l'ordine e l'organizzazione che caratterizza la

*Esiste una relazione molto stretta tra l'etnometodologia e l'Ac, in quanto la prima include la seconda. L'etnometodologia studia i principi che governano le azioni sociali delle persone, mentre L'Ac si focalizza sui principi che gli individui usano per interagire tramite la lingua.

[†]Seedhouse, P, 2004, *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

comunicazione verbale. Obiettivo che si raggiunge tramite le trascrizioni minuziose dell'interazione che rivelano la logica interna che sta alla loro base.

L'altro scopo sarebbe quello di descrivere come i partecipanti interpretano le loro azioni, e in quale modo sviluppano una comprensione condivisa sulla progressione dell'interazione, concentrandosi su come le sequenze di azioni sono generate:

“So CA practitioners aim to discover how participants understand and respond to one another in their turn of talk, with a central focus on how sequences of action are generated” (Hutchby & Wooffitt, 1998, p. 14)

Paul Seedhouse² individua un insieme di principi ai quali gli analisti devono attenersi:

1. Esiste un ordine in tutti i punti dell'interazione.
2. Le contribuzioni all'interazione sono formate e modellate secondo il contesto, e rinnovate dal contesto.
3. Analizzano le trascrizioni, non si può mettere da parte nessun tipo di dettaglio a priori, con la motivazione che esso sembra disordinato, accidentale o non pertinente.
4. L'analisi si fa dal basso all'alto, ed è guidata dai dati: non si deve avvicinare i dati presupponendo la presenza di un fenomeno o la sua rilevanza rispetto agli altri, senza che ci sia un'evidenza che mostra che gli interagenti stessi si orientano a quel dettaglio come significativo.

2.2. Tipi di organizzazione interazionale

2.2.1. Il sistema per la presa del turno:

L'alternarsi dei turni di parola è una caratteristica evidente della conversazione. Quello che non è ovvio è il modo in cui questo scambio si realizza efficacemente.

La conversazione è di natura dinamica e veloce. Gli studiosi hanno notato l'esistenza di poche occasioni in cui l'interazione s'incepisce a causa di una sovrapposizione fra gli interagenti o dopo un'interruzione. Il tempo intercorrente tra due turni di parola è spesso brevissimo e a volte non registrabile. Infatti, spesso il parlante di un turno seguente non aspetta che il primo abbia finito per cominciare il proprio turno. Questo indica che il meccanismo tramite cui un interlocutore sceglie di prendere il turno viene attivato prima che l'altro interagente abbia terminato il proprio intervento.

Secondo Sacks, Schegloff e Jefferson esiste un insieme di meccanismi che può essere considerato “un sistema di gestione locale” dei turni di parola. La presa del turno si verifica in alcuni punti determinanti, detti “Punti di Rilevanza Transizionale” o “PRT”. Possono apparire sotto la forma di una pausa, di fenomeni prosodici e intonativi. Ad ogni “PRT” si eseguono le regole seguenti:

- a. Il parlante A può avere selezionato il parlante B nel corso del proprio turno; in tal caso, solo B ha il diritto e l'obbligo di parlare.
- b. Il parlante A non ha selezionato alcun parlante nel corso del proprio turno; in tal caso qualsiasi interagente può autoselezionarsi per il turno successivo. Il primo parlante che interviene ad un “PRT” riporta il turno successivo:
- c. Se il parlante A non ha selezionato nessun parlante e nessuno si autoseleziona, A può (ma non necessariamente) continuare a parlare.

Si può predire l'evenienza di un "PRT" in base ad un insieme di segnali linguistici come i gesti, le variazioni del tono, di volume o di velocità di emissione della voce.

2.2.2. Le sovrapposizioni nei turni di parola:

Possono verificarsi in almeno due casi: in conversazioni con più di due partecipanti; due parlanti prendono simultaneamente il turno, o nel caso in cui un parlante identifica un "PRT" e prende il turno senza che il parlante abbia finito di parlare. Per la loro risoluzione si mettono in atto queste strategie:

1. Uno dei parlanti si ritira;
2. I parlanti competono per la presa del turno, e uno dei due utilizza la ripetizione per riaffermare la parte del turno resa indistinta dalla sovrapposizione.
3. I parlanti competono per la presa del turno, e uno dei due utilizza elementi prosodici come l'elevazione del tono, l'allungamento delle vocali, il rallentamento o l'accelerazione del ritmo per guadagnare il turno.

2.2.3. Le coppie adiacenti:

Costituiscono una caratteristica rilevante nella sequenza interazionale. Una coppia adiacente è costituita da un paio di enunciati come domanda/risposta, richiesta/accettazione o richiesta/rifiuto. La produzione della prima parte rende rilevante la produzione della seconda parte. Se quest'ultima viene ritardata rimane sempre rilevante la sua produzione; se non appare, la sua assenza assume un significato negativo e deve essere giustificata tramite dei chiarimenti, riparazioni o scuse.

È importante considerare che per molti coppie adiacenti esistono varie seconde parti alternative; ad esempio un invito potrebbe essere seguito da un'accettazione che è *l'azione preferita*, oppure da un rifiuto: *l'azione dispreferita*. Le azioni preferite sono generalmente emesse senza esitazione o ritardo e appaiono all'inizio del turno. È il caso nell'esempio seguente:

Child: could you.hh could you put on the light for my.hh room

Puoi accendere la luce nella mia camera

Father: yep

Sì

(Levinson, 1983, p 307)

Le risposte dispreferite sono generalmente accompagnate da esitazioni o ritardo, e sono di solito precedute da riempitivi come *bene, eh*, insieme a commenti positivi e apprezzamenti del tipo, *sei molto gentile*. Sono quasi sempre attenuate e giustificate con una spiegazione o una scusa come è il caso nell'esempio fittizio seguente:

A: *vuoi un pezzo di torta che ho preparato?*

B: *eh m.:sei molto gentile ma sono in dieta.*

Heritage[‡] afferma che le risposte preferite portano all'*affiliazione* e alla solidarietà sociale, mentre le azioni dispreferite conducono alla *disaffiliazione*. Quest'affermazione non

[‡]Heritage, J, 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, England: Policy Press.

suggerisce che la funzione di accettazione è sempre preferita. Per esempio nel caso di auto-denigrazione nel primo turno (es: Dio sono stupido!), la risposta preferita è ovviamente il disaccordo e non l'accordo.

2.2.4. La riparazione:

Il lavoro di riparazione consiste nel trattamento dei problemi avvenuti durante l'interazione, minacciandone il buon andamento. È una modifica che viene suggerita o introdotta da un parlante al fine di correggere o chiarire un precedente turno. La si può verificare generalmente in uno dei turni successivi.

Nell'analisi è importante tenere conto chi inizia la riparazione e chi la compie:

1. La riparazione auto-iniziata auto-compiuta: inizio la riparazione e correggo il mio errore:

Jessy Ti sei svegliato presto stamani?

Ken All'incirca dieci minuti prima che suonasse la campana mh:m::la sveglia

Jessy A:h::::

2. La riparazione auto-iniziata etero-compiuta: inizio la riparazione ma è qualcun altro che mi corregge:

C: l'altro giorno ho incontrato P-m come si chiama mhm il nostro vicino

D: Mario

C: sì sì sì Mario proprio lui

(Hutchby e Wooffitt 1998,P 61)

3. La riparazione etero- iniziata auto-compiuta:

A: Gli piace quel cameriere là

B:camerie-re?

A: cameriera, scusa.

B: sarà meglio

(Ibid,P 62)

4. La riparazione etero -iniziata etero-compiuta:

A:hem sto appunto controllando è quello (.) giusto sa (0.5) no-non so il numero del suo volo e

[nonsono sicura

B: [(qua-)

A: se arriva al canale quattro eh:

B: terminale quattro

A: sì

(Ibid 1998,P 62)

2-Discorso ordinario e discorso istituzionale

Prima di mettere in pratica il metodo usato dall'analisi conversazionale, abbiamo trovato opportuno segnalare la differenza esistente tra il discorso ordinario e quello istituzionale.

Le interazioni sociali possono avvenire in diversi contesti, e tra interagenti che condividono rapporti di diverso genere. Si considera "un discorso ordinario" una situazione d'interscambio verbale casuale che coinvolge amici, membri della stessa famiglia, ecc. "Il discorso istituzionale invece, riguarda interazioni tra un professionista che rappresenta un'organizzazione di tipo formale ed un non-professionista, ad esempio, in tribunale tra giudice ed incolpato, in ospedale tra medico e paziente, e a scuola tra insegnante e apprendenti. Ciliberti e Margutti[§]asseriscono che il discorso tra pari è tipicamente simmetrico. I partecipanti condividono gli stessi diritti conversazionali. Invece le interazioni istituzionali si caratterizzano da vari tipi di asimmetria, tra cui l'asimmetria interazionale. Essa si rivela con diverse forme di dominanza da parte dell'interagente che rappresenta l'istituzione, ch'è nel nostro caso l'insegnante.

Linell e Luckman^{**} (1991) hanno individuato quattro tipi di dominanza.

1. La dominanza quantitativa: che riguarda lo spazio interazionale occupato dagli interlocutori: la durata del turno di parola.
2. La dominanza interazionale: cioè il controllo dell'organizzazione delle sequenze; l'insegnante può stabilire i turni, attribuire il diritto di parlare ecc.
3. La dominanza semantica: l'insegnante controlla i temi sviluppati durante la lezione, può anche far prevalere il suo punto di vista.
4. La dominanza strategica: che si riferisce alla possibilità di condizionare e influenzare i risultati globali dell'interazione.

3-Descrizione del campione e della procedura di analisi :

Per ben illustrare la metodologia adoperata dell'analisi conversazionale, abbiamo registrato una lezione accademica di espressione orale, avvenuta all'università Blida 2 con studenti del terzo anno di laurea. La nostra registrazione ha la durata di un'ora e sedici minuti. L'insegnante aveva avvisato prima gli studenti che ci sarà un'ospite presente nella lezione con loro, e che quel ospite ha bisogno di fare una registrazione per la sua ricerca. Dopo un breve momento di disagio dovuto alla presenza della videocamera, si è finalmente cominciato a parlare, e si è manifestato uno scambio verbale spontaneo. Anche se gli apprendenti erano guidati o orientati dalle domande del docente. L'insegnante e gli apprendenti sono di origine algerina. Per tutti quindi, la lingua italiana è una lingua straniera. Gli studenti sono sulla ventina. Mostrano un grande interesse alla lezione, motivati dall'argomento scelto, che era quello della famiglia algerina.

Dopo aver fatto le trascrizioni della registrazione, lo scopo era quello di analizzare l'interazione orale che avviene nella classe di lingua, con particolare riguardo al fenomeno della presa di turno.

[§]Ciliberti, A - Margutti, P, *Modulo 4 Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi multilingue e multiculturali*, Università per Stranieri di Perugia : http://venus.unive.it/italdue/80_4_ciliberti.pdf

^{**}Linell P. e T. Luckmann 1991, "Asymmetries indialogue: some conceptual preliminaries". In: I. Markova and K. Foppa (eds.), *Asymmetries in dialogue*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, pp. 1-20.

3-1 Analisi della registrazione:

Esaminiamo il brano seguente tratto dalla registrazione della lezione di lingua orale all'università Blida2:

(3.1)

01 I: il nonno ((comincia a scrivere sulla lavagna)) aveva una funzione
ben

02 precisa ,

03 S₁: il capo della famiglia

04 I: il capo della famiglia (0.4) em:: d'accordo il capo? della famiglia
(0.2)

05 em: il padre (.) la madre (.) qua questo rispetto al figlio (.) cioè
qua (xx

06 x) passiamo parliamo di una persona x

07 S₁: le donne a [ma qua =

08 I: [la persona x sì

09 S₁: = anche le donne hanno:: uno ruolo

10 I: Ah un nonno eh:::

11 S₁ la nonna, ((l'insegnante scrive sempre sulla lavagna))

12 I: il nonno in questo caso il nonno d:: del il padre di x sì, un nonno
un

13 padre (.) una madre (.) scusate una persona x (0.2) ah: una nonna
una

14 nonna [un padre em:: una madre poi dei figli

15 S₁: [c'è la nonna anche

16 I: e poi sì? il marito la sposa parliamo della sposa (0.2) di marito eh::
((l'insegnante scrive riflettendo))

17 una sposa (.) d'accordo ° una sposa° (0.2) qual'era ? (0.2) i figli

18 parliamo dei figli, per esempio bambini em parliamo del caso dei

19 bambini (.) qual'era la funzione del nonno↑

20 S₁: dà l'educazione ai:: ai bambini

21 I: abbiamo parlato di solidarietà economiche[quindi em:

22 S: [°sì°

- 23 I: spesso vi ricordate del nonno cosa faceva? il nonno parliamo di una
24 persona anziana.
- 25 S: sì
26 (0.6)
- 27 I: em: persona anziana . e allora quale sarebbe? il ruolo di una
persona
28 anziana all'interno di una famiglia (.) che vive (.) per raggiungere
certi
29 obbiettivi economici (.) per sopravvivere, perché quando parliamo
della
30 società algerina tradizionale pass e:: parliamo del periodo del
31 colonialismo no? in generale no (.) e il nonno?
- 32 S₂: niente:: em la grande responsabilità
- 33 I: È il capo della famiglia ↑
- 34 S₃: dare [consigli ai: ai figli
35 [dà
- 36 I: dare dà consigli ai figli qua (0.2) il nonno [dà i consigli ai figli=
37 S₁: [dà eh:::
- 38 I: ai figli organizza la famiglia
- 39 S₁: e dà a ciascuno membro della famiglia un lavoro
- 40 I : un lavoro↑ quindi organizza la famiglia e lui che decide no il
registra no
41 che orienta i membri della famiglia (.) però lui cosa fa? (0.6) rimane
42 sempre seduto non fa niente
- 43 S₁: sì anche lui lavora
- 44 I: cosa fa spesso?
- 45 S₁: lavora nella terra
- 46 S₃: rappresenta gli uomini della famiglia
- 47 I: la terra? Il lavoro nella terra è faticoso
- 48 S₁: la terra appartiene al nonno anche la terra appartiene al nonno
- 49 I: al nonno

50 S₁: È la sua terra

51 I: però è il capo della famiglia,

Dall'osservazione di questo brano si conferma l'asimmetria in termini di diritti conversazionali (Ciliberti e Margutti). Si vede con chiarezza che il turno dell'insegnante è molto più esteso rispetto a quello degli studenti; parla per lungo, mentre le contribuzioni degli studenti non sorpassano un'unica riga. Questo si riferisce alla dominanza quantitativa individuata da Linell e Lockman (1991). Si nota anche il numero assai importante delle pause all'interno di questo singolo turno. Un fatto indicatore che il docente spiega sapendo che non sarà interrotto prendendo tutto il suo tempo per ben elaborare la sua idea. Anche quando una studentessa vuole intervenire nella settima riga con una sovrapposizione, l'insegnante continua con la sua spiegazione con un'altra sovrapposizione da parte sua, non avendo colto o sentito la partecipazione del discente. Nonostante che lei continua nella nona e l'undicesima riga. Insiste dopo per intervenire alla quindicesima riga con una sovrapposizione dicendo "c'è la nonna anche" per mettere in luce il ruolo svolto dalla nonna nella famiglia. Nel frattempo l'insegnante sta sempre parlando dello stesso argomento ch'è il nonno. La discente decide allora di abbandonare la sua idea constatando che l'insegnante continua nella sua spiegazione senza dare segno di averla sentita. S₁ finisce di cedere il turno e di abbandonare la sua idea, perché non poteva insistere di più. L'insegnante si focalizza su un'idea ben precisa, ed è quella del ruolo svolto dal nonno all'interno della famiglia algerina tradizionale. Siccome il contesto è istituzionale, la figura più potente in termini di dominanza interazionale³ e quella semantica⁴ è rappresentata dall'insegnante. L'apprendente non poteva che rassegnarsi e seguire il suo ragionamento senza protestare.

Vediamo ora l'estratto che segue

(3.2)

01 I: adesso passiamo abbiamo tanto parlato dei nonni no?

02 passiamo al padre, qual era il ruolo del padre qua? E poi sì (0.4) il padre

03 (0:2)

04 S₁: sia lavorava nella terra o e::: lavorava all'estero

05 I: [il padre lavora nella terra oppure lavora all'estero lavora perché

06 all'estero?

07 S₁: [il padre

08 (0.2)

09 I: cioè immigrato immigrato all'estero ma perché una persona sente il bisogno di immigrare di andare

10 all'estero per lavorare

11 S₃: per cercare soldi

12 S₂: ° sì°

13 I: per cercare soldi oppure? Perché

14 S₃: cambiare la sua situazione [di

15 S₂ [migliorare la sua situazione

16 S₃: migliorare la sua situazione di vita

17 I: <quindi>

18 S₃: perché prima non c'era lavoro nel (.) locale locale e::per pagare non c'è

19 per pagare con soldi prima

20 I: sì quando si lavora si lavora per la famiglia non veniamo pagati

21 S₃: non veniamo pagati

Si può notare nel brano sopra che il turno dell'insegnante diventa meno lungo, e le partecipazioni degli studenti più frequenti. Esse però vengono preceduti da una domanda del docente per la maggioranza dei casi, tramite le quali li incita a parlare. Le domande sono rivolte a tutta la classe, nessuno viene selezionato esplicitamente, e allo stesso tempo nessuno è considerato escluso, tutti hanno il diritto di partecipare e di contribuire alla lezione. Le interrogazioni possono assumere più funzioni:

“In classe le domande dell'insegnante rivestono un importante ruolo nel processo educativo, fungendo da stimolo alla riflessione e alla discussione, da controllo e monitoraggio della produzione degli allievi. Esse fungono anche da spie del tipo di interazione in corso in quanto indicano il rapporto esistente tra insegnante ed allievi, segnalano la quantità ed il tipo di controllo esercitato dall'insegnante e, dunque, le opportunità di partecipazione concesse agli allievi.”
(Ciliberti – Marguti, Modulo 4)

L'insegnante decide di trattare il ruolo del padre all'interno della grande famiglia. Nella seconda riga chiede questo agli studenti. Ottiene la risposta nella terza riga, la quale genera un sotto argomento che è il lavoro del padre all'estero e le diverse conseguenze che questa situazione implica. La reazione degli studenti è immediata perché il tema trattato è di natura personale, perciò che tutti si sentono coinvolti.

Sarebbe opportuno anche considerare la strategia adoperata dal docente per trattare gli errori commessi dagli apprendenti. Infatti, non introduce il lavoro di riparazione direttamente, non interrompe per correggere, ma lascia lo studente finire il suo intervento per dare in seguito la versione corretta della frase sbagliata. Si esamina il turno della riga diciotto, in cui S₃ incontra delle difficoltà per esprimere la sua idea. Nel turno successivo quindi l'insegnante fornisce la frase appropriata.

L'unica eccezione che abbiamo di una correzione diretta, accade nella riga quattordici, ed è una riparazione etero-iniziata etero-compiuta prodotta da S₂ che voleva correggere un suo compagno.

Il tipo d'interazione realizzato in questa classe assomiglia in molti tratti a quello chiamato “ meaning and fluency contexts”.

“ The pedagogical aim of the meaning-and-fluency context is to maximize the opportunities for interaction presented by the classroom environment and classroom speech community itself. The focus is on the expression of personal meaning rather than on linguistic forms, on fluency rather than accuracy. “ (Seedhouse, 2004,p 149)

Come lo spiega Seedhouse, in questo contesto si focalizza di più sull'espressione di concetti personali che sulla forma linguistica, si cerca a promuovere l'agevolezza nella lingua straniera piuttosto che la correttezza e l'appropriazione. Per questa ragione che l'insegnante non interrompe gli studenti quando commettono errori, ma preferisce lasciarli finire per fare il lavoro di riparazione dopo. Anche se i contributi dei discenti sono meno elaborati da quelli del docente, che il suo turno è sempre più esteso rispetto al loro. Questo è dovuto al grado di competenza che loro possiedono in questa lingua straniera, e non ad un qualsiasi controllo rigoroso che l'insegnante esercita sul meccanismo della presa del turno. Tranne che per il caso della studentessa nel primo brano, dove l'insegnante non sembra udire il suo contributo, perché non ne dà nessun segno. Perciò che lei preferisce di abbandonare il turno.

3. Conclusioni

I contributi dell'analisi della conversazione nell'ambito della didattica delle lingue straniere sono enormi. Grazie alla cura che rivolge al più minimo di dettagli si è arrivato a svelare alcuni dei meccanismi che governano l'interazione nella classe di lingua. Uno di questi meccanismi è quello dell'alternanza dei turni di parola. Le trascrizioni fatte minuziosamente hanno dimostrato che il meccanismo dell'alternanza dei turni non è sempre costante e lineare, dipende dal contesto in cui occorre, dipende anche e in larga misura dallo scopo pedagogico a cui i docenti mirano. Il numero dei partecipanti influenza molto il tipo d'interazione in corso. Così come intervengono i loro ruoli sociali e istituzionali.

Si può riassumere la metodologia adoperata dell'AC in questa citazione di Seedhouse:

“ The essential question which we must ask at all stages of CA data is: why that, in that way, right now?” (Ibid, p 16)

Per un analista, è importante avere uno spirito aperto e una visione chiara del contesto dove si svolge l'interazione, dei partecipanti presenti, dei ruoli che assumono, e delle interpretazioni che fanno delle loro azioni reciproche, al fine di rispondere alla domanda fondamentale citata sopra : perché questo? In questo modo? Subito adesso?

Riferimenti Bibliografici

- Anderson,L, Ciliberti, A, Pugliese, R, 2003,*Le lingue in classe, Discorso,Apprendimento, Socializzazione, Crocci editore S.P.A Roma.*
- Bazzanella, C , 1994, *Le facce del parlare: un approccio all'italiano parlato*, Firenze, La nuova Italia.
- Ciliberti, A, 1994, *Manuale di glottodidattica*, La Nuova Italia, Scandici, Firenze.
- Dascal, M. (1992), "*On the Pragmatic Structure of Conversation*", in Searle J.R. ET AL,

(On) Searle on Conversation, Amsterdam. Benjamins.

- Fasold, R.W. (1990), *Sociolinguistics of Language*, Oxford : Blackwell
- Fasulo, A, Pontecorvo, C, (1999), *Come si dice?*, Carocci editore, S.P.A, Roma.
- Fisher, S. & Jayez J. (éds.), *Le discours. Représentations et interprétations*, Nancy. Presses Universitaires de Nancy.
- Giglioli, P, Fele, C, 2000, *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Giglioli, P, 1973, *Linguaggio e Società*, Il mulino, Bologna.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne II. Les relations en public*, Paris, Minuit.
- Have, P, ten, (1999), *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*, London: Sage.
- Heritage, J, 1984, *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge: Policy Press.
- Hutchby, I, Wooffitt, R, 1998, *Conversation Analysis*. Cambridge: Policy Press.
- Levinson, S, 1983, *Pragmatics*, Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1990), "*Théorie des actes de langage et analyse de conversation*", in M.Charolles
- Pallotti, G, 2000, *La seconda lingua*, RCS libri, S.P.A Milano.
- Pomerantz, A, (1984), *Pursuing a Response*, in J M Atkinson and J Heritage (eds), *Structures of Social Action: Studies on Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sacks, H, 1995, *Lezioni 1964-1965: La conversazione procedure e metodi, introduzione di Schegloff, E,A, Edizione italiana a cura di Aurelia Marcarino*, Editrice Montefeltro, Urbino.
- Schenkein, J,N,(ed), (1978), *Studies on the Organization of Conversational Interaction*, New York: Academic Press.
- Seedhouse, P, (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell

Sitografia:

- Ciliberti, A - Margutti, P, *Modulo 4 Interazione in classe e gestione delle dinamiche di gruppi*
- *multilingue e multiculturali*, Università per Stranieri di Perugia : http://venus.unive.it/italdue/80_4_ciliberti.pdf. Consultato il 26/03/2016 alle 11:36
- Perna, I, *linguistica generale, Analisi della Conversazione (AC)*, <https://didatticalinguistica.wikispaces.com/file/detail/Perna+Analisi+della+conversazione.pptx/338229382>. Consultato il 20/03/2016 alle 21:30

Convenzioni di trascrizione:

I	insegnante
S	studente
TESTO	volume alto
°testo°	volume basso
>testo <	accelerato
<testo>	rellentato
te:::to	prolungamento di un suono (tanto maggiore quanti sono i “:”:”)
.	intonazione discendente, conclusiva di enunciato
↓	intonazione discendente
?	intonazione acendente alla fine di un enunciato
↑	intonazione ascendente
hh	espirazione (tanto piú lunga quanti piú gli “h”)
=	continuità di emissione vocale tra un’espressione e quella seguente
]]	sovrapposizione tra due turni
(.)	pausa appena percepibile, ma brevissima
(0.5)	pausa piú lunga