

This is a pre print version of the following article:

L'organizzazione tripartita delle attività didattiche: oltre la sequenza IRE / Margutti, Piera. - (2016), pp. 133-152.

Bononia University Press  
*Terms of use:*

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

03/05/2024 13:43

(Article begins on next page)

## L'organizzazione tripartita delle attività didattiche: oltre la sequenza IRE<sup>1</sup>

*Piera Margutti*

### 1. Introduzione

Gran parte delle attività didattiche che si svolge ogni giorno nelle classi di ogni ordine e grado ha la finalità di condurre gli studenti lungo un percorso di apprendimento nel qui-ed-ora dell'attività didattica in corso.<sup>2</sup> Invitando gli studenti a esplicitare le loro conoscenze pregresse e guidando la loro attenzione verso la percezione di aspetti noti e visibili di un particolare stato di cose, l'insegnante li spinge ad appropriarsi della percezione di un punto di vista nuovo sui fatti osservati.

Questo contributo è dedicato esclusivamente all'analisi dell'organizzazione sequenziale di attività didattiche progettate per questo scopo e organizzate in lezioni di tipo plenario, in cui l'insegnante si rivolge agli studenti, sia individualmente che come collettività (Lerner 1995, Orletti 2000, Margutti 2006), ma in cui non è prevista l'interazione *tra pari*.<sup>3</sup>

Le ricerche su questo tipo di interazione didattica sono molto numerose, soprattutto a partire dai primi studi pionieristici (Sinclair e Coulthard 1975, McHoul 1978, Mehan 1979a). È noto il modello sequenziale di base che caratterizza questo tipo di interazione didattica

---

<sup>1</sup> Parte dell'analisi che è oggetto di questo contributo è stata presentata alla XIV Conferenza Internazionale IPRA di Anversa 2015 e alla giornata di studio organizzata da Daniela Veronesi e Cecilia Varcasia alla Libera Università di Bolzano novembre 2015.

<sup>2</sup> È ben noto che in classe si svolgono moltissime attività le cui finalità possono avere anche altri scopi rispetto a quello enunciato qui. Tra queste, sono incluse quelle per eseguire compiti di routine quali la compilazione del registro, o che servono ad espletare altri precisi compiti istituzionali come, per esempio, le interrogazioni (Jones e Thornborrow 2004). Altre attività, quali quelle di lettura e scrittura e le prove di verifica si compiono individualmente e in assenza di interazione orale. In questi casi, l'assenza di interazione è un orientamento normativo. Infine, nel caso di alcune discipline, la finalità principale delle attività non è tanto quello di far raggiungere agli studenti nuovi stati di conoscenza, bensì di far loro acquisire abilità specifiche attraverso forme di esercitazioni pratiche. In questo caso, le lezioni sono organizzate con criteri diversi da quelli qui analizzati.

<sup>3</sup> Anche in questo caso, l'affermazione si riferisce all'orientamento normativo e non alla realtà delle possibili realizzazioni di tipologie di interazioni. Si pensi, per esempio, a tutte le attività che gli studenti svolgono parallelamente alla linea di interazione 'ufficiale' con l'insegnante (Koole 2007).

–denominato IRE, IRF<sup>4</sup> o tripletta– in cui si succedono tre turni, di cui due sono di proprietà dell’insegnante. Con il primo turno o *initiation* l’insegnante apre la sequenza. Con il secondo gli studenti danno la risposta (*reply*); con il terzo l’insegnante offre una valutazione (*evaluation*) o un feedback alla risposta ottenuta. Per quanto riguarda il primo turno, questo può consistere in una domanda, un comando, una richiesta o un’offerta di informazione. Di particolare rilievo per l’analisi che condurrò qui è la sequenza IRE<sup>5</sup> in cui il primo turno è una domanda informativa e in cui il terzo, retrospettivamente, caratterizza tale domanda come avente una risposta nota e, conseguentemente, altri scopi rispetto a quello meramente informativo (Mehan 1979b, Drew 1981, Macbeth 2003).

Nonostante da più parti siano state avanzate critiche al cosiddetto dialogo triadico basato sul modello IRE<sup>6</sup>, recenti studi ne hanno registrato l’ubiquità e persistente fortuna, nonostante le critiche (Hellermann 2003). Il modello è particolarmente ben rappresentato nei due estratti di interazione in classe tratti da Levinson (1992), in cui è esemplificata la realizzazione di due attività pedagogiche diverse e ben riconoscibili. Il primo frammento che segue illustra un’attività denominata da Levinson «*requests to follow a procedure*» (Levinson 1992, p. 89)

#### Esempio 1

- |    |            |   |
|----|------------|---|
| 1  | T: (I)     | Jane, How do you spell Ann?                         |
| 2  | J: (R)     | A,N,N   |
| 3  | T: (E) (I) | A,N,N. What kind of an A?                           |
| 4  | J: (R)     | Capital   |
| 5  | T: (I)     | Why is capital?                                     |
| 6  | J: (R)     | Cause it's a name.                                  |
| 7  | T: (I)     | Of a?   |
| 8  | J: (R)     | Girl.   |
| 9  | T: (E) (I) | Ok, Ivy, do you see a name on that page you now?    |
|    |            | .....   |
| 10 | I: (R)     | Ken   |
| 10 | T: (E)     | all right, Ken. That's right. How do you spell Ken? |

<sup>4</sup> Acronimi di *Initiation-Reply-Evaluation/Feedback*.

<sup>5</sup> D’ora in avanti userò il femminile, intendendo l’acronimo riferirsi a *tripletta* o *sequenza IRE*.

<sup>6</sup> Per una rassegna in proposito si veda Lyle 2008.

Come indicato dalle sigle che glossano il succedersi dei turni della tripletta, l'interazione è costituita da una serie di IRE tra loro concatenate, per mezzo della quale gli studenti sono istruiti nel compitare l'ortografia dei nomi propri. Terminata la procedura una prima volta (rr. 1-8), l'insegnante fa ripetere il ciclo a un altro studente (r. 9). Il secondo estratto è ugualmente prodotto dal susseguirsi di triplette, ma realizza una diversa attività: *«a variant of the Socratic method: the teacher attempts to make explicit a selected part of the implicit knowledge that he assumes pupils to have, by means of a dialog of questions and answers»* (ibid. pp. 90-91).

### Esempio 2

1	T: (I)	Now tell me: why do you eat all that food?
2		Can you tell me why do you eat all that food?
3	C: (R)	To keep strong.
4	T: (E)	To keep you strong. Yes. To keep you strong.
5		Why do you want to be strong?
6	C: (R)	Sir, - muscles.
7	T: (E) (I)	To make muscles. Yes. Well what you would you
8		want to do with your muscles?
9	C: (R)	Sir, use them.
		.....
10	T: (E)	You want to use them. Well how do you use your
11		muscle?

Qui ciascuna IRE è un passo in avanti verso il raggiungimento di una meta.

Se i due episodi sono entrambi costruiti da serie di IRE ma ciascuno realizza una diversa attività, quali sono allora gli aspetti tecnici del meccanismo costruttivo che caratterizza ciascuna come diversa dall'altra? L'analisi intende dimostrare che non è tanto l'impiego di IRE per sé, quanto piuttosto il modo in cui ogni IRE è posta in relazione con la precedente e la seguente nell'ordine sequenziale, e le diverse architetture che così sono disegnate.

L'analisi presterà particolare attenzione al modo in cui gli elementi di ciascuna IRE sono prodotti, a come le varie triplette si raggruppano componendo strutture più ampie e tra loro diverse nell'architettura e negli scopi didattici che perseguono. Saranno analizzate due sequenze –l'una tratta da una lezione di geografia e l'altra di geometria– entrambe basate su

una struttura tripartita che oltrepassa la singola IRE, secondo un disegno già messo in luce da Sacks nell'analisi della barzelletta sconcia<sup>7</sup> come oggetto tecnico (Sacks 1992, Vol. 2, Part VII, Fall 1971, Lectures 8-12, pp. 466-494). Studi di Analisi della Conversazione hanno evidenziato che il meccanismo tripartito si presenta in varie fogge nell'interazione.<sup>8</sup> In questa sede farò riferimento in particolare alle osservazioni di Sacks riguardo all'organizzazione sequenziale degli eventi di una storia finalizzata a costruire un *puzzle* e a condurre gli ascoltatori alla sua soluzione: «*Three is then a perfect economical use of a number of events to get some puzzle*» (Sacks, 1992, Vol. 2, p. 475). Similmente, nei nostri dati, l'organizzazione tripartita sembra essere un aspetto funzionale nel traghettare gli studenti verso la risoluzione di attività finalizzate alla soluzione di problemi.

## 2. Dati e metodo

I dati provengono da un corpus molto ampio di interazioni video-registrate in due classi di terza elementare di una scuola a tempo pieno negli anni 2000-2001. Due video-camere, collocate nelle due aule per tutta la durata della giornata scolastica (8.00-16.00) per una settimana, hanno prodotto circa 80 ore di registrazioni di circa 50 attività didattiche di discipline diverse. Questo studio si basa sull'analisi e il confronto di circa dieci di queste.

L'analisi utilizza il quadro teorico e l'approccio analitico dell'Analisi della Conversazione (Heritage 1984, Schegloff 2007), che applica un metodo induttivo ed empirico all'analisi di interazioni autentiche video o audio registrate in situazione. I dati raccolti sono stati trascritti secondo le convenzioni ideate da Gail Jefferson (vedi appendice). La visione ripetuta dei dati ha consentito di identificare le pratiche ricorrenti e metodiche che i parlanti adottano per portare a termine i loro compiti.

---

<sup>7</sup> In inglese, *dirty joke*.

<sup>8</sup> Un'altra versione della struttura tripartita è la *three-part list* individuata da Gail Jefferson 1991, Atkinson 1984, Selting 2007.

### 3. Risultati

In entrambe le sequenze l'interazione è volta alla risoluzione e spiegazione di un problema. Nella prima si tratta di un problema contingente di interpretazione sollevato dagli studenti, per cui l'insegnante offre una spiegazione strutturata in serie di domande e risposte in tre parti. Nella seconda, la risoluzione del problema è l'obiettivo di una dimostrazione di geometria, anch'essa strutturata in tre parti.

#### 3.1 Scoprire il perché di uno stato di cose

Ne primo *esempio* la classe è impegnata ad osservare una serie di vignette che rappresentano insediamenti umani in contesti geografici diversi. Prima dell'estratto, l'insegnante ha chiesto agli studenti di indicare in ciascuna vignetta un elemento artificiale o naturale lì rappresentato. Immediatamente prima dell'interazione illustrata nel frammento 3, l'insegnante porta l'attenzione su una vignetta in cui è disegnato un fiume che scende dalla montagna, per escludere che si tratti del disegno di una strada, come alcuni alunni le avevano chiesto. È a questo punto che inizia il frammento n.3.

#### Esempio 3 [PM.FZ.12. geografia]

```

01 I:  (I)    la città è in monta:gna? >↑secondo voi<? o
02          in pia[nu:ra
03 St:  (R)    [pianura
04 Sts:      `nu[:ra
05 Sts:      [pianura
06 I:  (I)    dove le cose sono vertica:li, oblique? od orizzon?ta:li
07          (1.2)
08 St:  (R)    o[rizzontali
09 Sts:      [orizzon[tali
10 St:      ['zon[tali
11 I:  (E)    [orizzonta::li
12          (0.4)
13 I:  →      ↑A:llora l'uo:mo non è mica stu:pido.ha pensato di
14          costruire le città do:ve è- più?
15          (.)
16 I:      co::modo:
17          (0.4)
18 I:  (I)    è più comodo costruire in pianu:ra? (.) o:- in
19          collina
20 Sts: (R)    pia[nu::ra
21 Sts:      [pianu::ra
22 I:  (I)    è più comodo costruire lontano dai fiumi? o vicino
23          ai fiu[mi

```

24 Sts: (R) [vi[ci::no:  
 25 Sts: [vici::no:::  
 26 (0.4)  
 27 I: (E) oh:::  
 28 (0.2)  
 29 I: (I) LE STRA::DE è più facile costruirle in  
 30 monta:gna? o in pianura  
 31 Sts: (R) PIANU::[RA::  
 32 St: ['nu::ra:  
 33 I: → allora la città, (1.0) è diversa dal pae:se  
 34 solo per un motivo  
 35 (1.8)/((una studentessa alza la mano))  
 36 St: perché è più piccola!

Il frammento contiene due turni similmente costruiti che, introdotti dal marcatore discorsivo *allora* (nei due riquadri),<sup>9</sup> espongono le conseguenze traibili dalla serie di domande precedenti.

Nella prima parte (rr. 1-16), la struttura tripartita è costituita da due IRE interrelate, seguite dalla prima delle due affermazioni conclusive introdotte da *allora*. L'elemento di interesse è l'assenza del terzo turno valutativo dopo la prima risposta (r. 5), che lega le due prime triplette e indirizza l'attenzione sull'associazione "città/pianura : comodità nel costruire". Questa equivalenza è espressa in modo esplicito nel terzo elemento della prima sequenza, rappresentato per l'appunto dalla conclusione (rr. 13-16). La prima parte è dunque costruita da due IRE interrelate e una conclusione.

Nella seconda parte (rr. 18-32), invece, la struttura tripartita è costituita da tre IRE, di cui le prime due, similmente alla sequenza precedente, sono interrelate per l'assenza del terzo turno valutativo dopo il turno di risposta alla riga 21. Qui, il loro legame e la loro rilevanza sono rafforzati ulteriormente dalla forma particolarmente marcata del terzo turno valutativo ('*oh*') dopo la seconda risposta (r. 27), con la quale l'insegnante esprime una valutazione positiva della risposta (Margutti e Drew 2014, pp. 10-11), unitamente a segnalare che la sequenza ha raggiunto la sua conclusione (Schegloff 2007). Qui l'insegnante insiste sull'argomento precedentemente introdotto concernente i luoghi dove è più conveniente

<sup>9</sup> Per limitazioni di spazio non è possibile qui fare una rassegna approfondita degli studi su *allora*. Per una discussione approfondita sugli usi e i significati di *allora* e una rassegna degli studi precedenti della stessa sul tema, si rimanda a Bazzanella et al. 2007.

costruire –pianura o collina, vicino a i fiumi o lontano dai fiumi. Diversamente dalla sequenza precedente, dopo l'arrivo del punto di salienza segnalato con l'*oh*, qui le due triplete sono seguite da una terza IRE (r. 29) incompleta di turno valutativo e non dalla conclusione da trarre. La domanda tematizza per l'appunto l'elemento frainteso dagli alunni nella lettura dell'immagine e, cioè, la strada. Che questo sia un momento di particolare rilevanza per l'insegnante è segnalato anche dall'aumento del volume di voce nella produzione del turno: "LE STRA:DE è più facile costruirle in monta:gna? o in pianura." (r. 29).

Alla luce dell'analisi condotta sin qui, la struttura del frammento è dunque raffigurabile come una struttura tripartita, così come illustrato graficamente di seguito:

#### Esempio 4 [PM.FZ.12. geografia]

01 I: 1 la città è in monta:gna? >|secondo voi<? o  
 02 in pia[nu:ra  
 03 St: [pianura  
 04 Sts: 'nu[:ra  
 05 Sts: [pianura  
 06 I: 2 dove le cose sono vertica:li, oblique? od orizzon?ta:li  
 07 (1.2)  
 08 St: 1 o[rizzontali  
 09 Sts: [orizzon[tali  
 10 St: ['zon[tali  
 11 I: [orizzonta::li  
 12 (0.4)  
 13 I: 3 ↑A:llora l'uo:mo non è mica stu:pido.ha pensato di  
 14 costruire le città do:ve è- più?  
 15 (.)  
 16 I: co::modo:  
 17 (0.4)  
 18 I: 1 è più comodo costruire in pianu:ra? (.) o:- in  
 19 collina  
 20 Sts: pia[nu::ra  
 21 Sts: [pianu::ra  
 22 I: 2 è più comodo costruire lontano dai fiumi? o vicino  
 23 ai fiu[mi  
 24 Sts: 2 [vi[ci::no:  
 25 Sts: [vici::no::  
 26 (0.4)  
 27 I: oh::  
 28 (0.2)  
 29 I: 3 LE STRA::DE è più facile costruirle in  
 30 monta:gna? o in pianura  
 31 Sts: PIANU::[RA::  
 32 St: ['nu::ra:  
 33 I: allora la città, (1.0) è diversa dal pae:se  
 34 solo per un motivo  
 35 (1.8)/((una studentessa alza la mano))  
 36 Fa: 3 perché è più piccola!



È in questo quadro, e cioè dopo che la seconda serie di IRE ha raggiunto un momento di particolare rilevanza (indicato da *oh* e dall'innalzamento del volume di voce alla riga 29) che la seconda affermazione introdotta da *allora* (r. 33) è prodotta. Collocata in questa posizione, essa svolge qui il ruolo di trarre le conclusioni non soltanto da quanto esposto nella serie di triplete immediatamente precedenti, bensì da tutta linea di ragionamento.

Con il secondo *allora*, quindi, l'insegnante introduce il terzo elemento della struttura tripartita, che appare costruita come una serie di scatole cinesi, in modo tale che la spiegazione del motivo per cui nella vignetta l'immagine fraintesa debba necessariamente essere un fiume e non una strada non è fornita direttamente dall'insegnante, ma è un percorso costruito passo dopo passo, in cui è precisamente l'ordine *sequenziale* delle domande così disegnato che costruisce un'infallibile linea argomentativa. In base alla sua relazione con ciò che precede e con ciò che segue, ogni informazione ottenuta come risposta alle domande dell'insegnante acquista così un significato aggiuntivo rispetto al suo essere vera o falsa. Ecco come Sacks spiega il concetto dell'ordine sequenziale, contrapposto a quello *temporale*: «*Now, I separated temporal from sequential organization by virtue of that a sequential organization is such as for each point in it that is subsequent to some other point, an appreciation of that point turns on appreciation of its position*» (Saks 1992, Vol. 2, p. 473).

### 3.2 Cosa hanno in comune una dimostrazione di geografia e una barzelletta sconcia

Il meccanismo sequenziale che si è appena è altrettanto evidente nell'esempio che segue, tratto da una lezione di geometria sul concetto di angolo e organizzata come una dimostrazione. La struttura tripartita qui si estende per tutta l'attività e, come mostrerò, serve per condurre gli studenti da semplici ed ovvie osservazioni su uno stato di cose a tutti accessibile, e quindi noto, all'acquisizione di un concetto teorico nuovo.

L'attività è una dimostrazione, in cui, seguendo le istruzioni dell'insegnante, un alunno di nome Giuseppe<sup>10</sup> compie un percorso nell'aula tracciando una linea spezzata. Per far questo, Giuseppe cambia direzione due volte. Inoltre, gli si richiede di tenere il braccio destro ben teso in avanti, parallelo al suolo, in modo da rendere visibile la rotazione di 90 gradi che compie ad ogni cambio di direzione e corrispondente alla formazione di un angolo. Poiché Giuseppe cambia direzione due volte, tre sono le posizioni, compresa quella di partenza, su cui l'insegnante sollecita le osservazioni degli alunni con domande, come vedremo negli estratti che analizzerò.

La dimostrazione, dunque, consiste nell'organizzazione temporale di una serie ordinata di eventi progettata dall'insegnante. Similmente a quanto osservato da Sacks a proposito dell'organizzazione temporale dei fatti narrati nella barzelletta sconcia, anche nel nostro caso «[...] *we have to keep very well in mind that when we say that the joke or story preserves the sequential form of its events, then one has to remember that it's made up. There weren't such events*» (Sacks, 1992, Vol. 2, pp. 472-473). Anche qui, come nelle storielle raccontate per far ridere, gli eventi seguono un ordine temporale costruito dal narratore come verosimile e tuttavia costruito appositamente per il raggiungimento di uno scopo preciso. Nel nostro caso, la dimostrazione si ripete tre volte ed ogni volta con variazioni nelle scelte verbali e non verbali dei partecipanti, come vedremo.

La prima dimostrazione di Giuseppe è seguita da tutta la classe, che viene sollecitata dall'insegnante a commentare i fatti rispondendo a domande. L'attività ha un destinatario prioritario in Caterina: una bambina che era assente il giorno prima, quando la stessa dimostrazione è stata eseguita per la prima volta. Come si noterà nelle trascrizioni, Caterina viene spesso nominata dall'insegnante, ma questo non impedisce agli altri studenti di

---

<sup>10</sup> Il nome, come quello di tutti i partecipanti nelle trascrizioni, è stato anonimizzato.

rispondere in sua vece, senza per questo ottenere sanzione, almeno fino a quando l'interazione raggiunge il suo punto di salienza.

Per limitazioni di spazio, confronterò qui solo la prima e la terza parte dell'attività. In particolare, l'analisi metterà in luce le scelte dei parlanti relativamente agli aspetti che seguono: (i) forma delle domande dell'insegnante, (ii) tipo di informazione richiesta, (iii) indici linguistici di sequenzialità, (iv) tipo di risposte.

Nel prossimo esempio sono riportate le tre domande che l'insegnante rivolge alla classe durante la prima delle tre esecuzioni della dimostrazione.

#### Esempio 5 [PM.LT.5a.geometria/I]

1 I: → lu'il braccio guarda sempre da  
 ^((da dietro le spalle di Giuseppe, l'insegnante indica con il braccio teso  
 nella stessa direzione in cui indica Giuseppe))  
 2 quella,-  
 3 (0.2)  
 4 I: pa::[rte. v[er'  
 5 St: [parte  
 6 St: [↑uh?  
 7 I: arri↑va:t'a questo punto Caterina;  
 8 (1.0)  
 .  
 .  
 .  
 29 I: → ↑il braccio; (0.2) stavolta dov'è gira::to (.)  
 30 verso? [che co::sa  
 31 St: [e: i: mappamondo  
 32 St: verso:: i: que::[:  
 ^((fa un gesto ondeggiante con la mano e alzale  
 sopracciglia))  
 33 St: [e:: ( )  
 34 St: i car[tello:ni  
 35 St: [i cartel[li  
 36 I: [verso i cartelloni vero <che stanno in  
 37 fondo all' aula.  
 38 (0.2)  
 .  
 .  
 .  
 61 I: Allora be::ne Giuseppe  
 62 (0.4)/((alza il braccio per replicare la postura di Giuseppe))  
 63 I: → ↑il braccio adesso dove guarda. <verso la,-  
 64 I: ((indica la finestra))  
 65 (0.2)  
 66 Sts: fi[nestra  
 67 I: [fine[stra. allora. vie:ni qua Giuseppe ritorniamo=  
 68 St: [°fine:::stra!°  
 69 I: = a bu:<sup>11</sup>-

<sup>11</sup> Non è chiaro che cosa qui l'insegnante volesse dire.

Tutte e tre le domande (contrassegnate dalle frecce)<sup>12</sup> formulate dall'insegnante hanno una forma marcata. Si tratterebbe di interrogative cosiddette aperte<sup>13</sup> perché l'interrogazione non verte sul rapporto tra soggetto e predicato come per le totali (o *sì/no*), ma su un altro elemento della frase. Nella forma canonica di questo tipo di frasi, l'elemento interrogativo (pronomi o aggettivo) occupa la posizione iniziale (Serianni 1989, p. 517). Qui, invece, la forza illocutiva dell'interrogazione è realizzata per mezzo di altre risorse o indicatori, che marcano l'attività come avente precisi scopi didattici. Per esempio, la prima domanda è una frase affermativa lasciata appositamente incompleta<sup>14</sup> (r.1), mentre la seconda usa la dislocazione a destra dell'elemento interrogativo (*dove, che cosa*) dalla posizione iniziale (rr. 29-30); nella terza, infine, sono impiegate entrambe le risorse (r. 63). Per quanto riguarda il tipo di informazione richiesta, questa è di tipo fattuale, accessibile visivamente a tutta la classe; una caratteristica sottolineata dai gesti dell'insegnante (si veda la descrizione del non verbale in corrispondenza delle domande dell'insegnante), con i quali l'informazione è trattata come ovvia, evidente e non problematica. L'uso combinato di risorse linguistiche e gestuali da parte dell'insegnante per semplificare il compito di risposta è associato al modo in cui gli studenti si organizzano per dare risposte libere e persino collettive. Infine, per quanto riguarda il tipo di indicatori che l'insegnante usa per caratterizzare l'ordine delle varie fasi di cui è composta la dimostrazione, si noti l'uso di *sempre* (r.1), che segnala l'assenza di cambiamento dalla posizione di partenza di Giuseppe; *stavolta* (r. 29) che suggerisce, invece, un mutamento e, infine, *adesso* (r. 63), che ha una connotazione puramente temporale e non sequenziale. È interessante notare che, seppure l'insegnante si rivolga a Caterina (r. 7), gli altri alunni rispondono liberamente, talvolta anche coralmemente (r. 66), e questo

<sup>12</sup> Uso qui la denominazione *domanda* per significare che i turni degli insegnanti hanno la forza illocutiva dell'interrogativa, pur non avendone la forma.

<sup>13</sup> Denominate anche *parziali* o *nucleari* (Serianni, 1989, p. 517) in contrapposizione a interrogative *totali*. Sono definite anche *content* or *wh- questions* nella letteratura internazionale del settore (Rossano, 2010).

<sup>14</sup> Si veda Koshik 2002, Margutti 2006 e 2010 per un'analisi di questo modo di formulare una richiesta di informazioni denominato *DIU* o *Designedly Incomplete Utterances*.

comportamento è accettato e ratificato dall'insegnante (r. 36 e 67). Entrambe le parti in gioco, dunque, mostrano di ritenere che l'attività sia collettiva, e le conoscenze condivise, pubbliche e accessibili.

Nella seconda parte (che non vedremo qui per limitazioni di spazio), l'insegnante propone una ripetizione della dimostrazione, accompagnata da un resoconto su ciò che è avvenuto. Anche qui, nonostante Caterina sia il destinatario principale, le risposte sono corali e non selezionate.

Nella terza fase, che si concluderà con la domanda conclusiva e risolutiva di tutta l'attività (corrispondente alla *punch line* della barzelletta analizzata da Sacks), l'insegnante si rivolge più esplicitamente a Caterina. Come vedremo, similmente a quanto accaduto precedentemente, questo non impedisce affatto ai compagni di rispondere (rr. 26, 36 e 41). Tuttavia, a partire dalla domanda alla riga 44, senza apparente motivo, gli studenti passano a una modalità di riposta diversa, che prevede la pre-selezione dell'insegnante. La domanda è: che cosa giustifica questo cambiamento? Lo vedremo nell'analisi che segue.

#### Esempio 7 [PM.LT5a. geometria/III]

```

1  I:  →   Caterina seco:ndo te quante volte ha:::- hm'cambiato
2         direzio::n[e Giusepp[e
3  St:                [hhh°io!°
4  St:                [io!
5  St:        io!
6         .
7         .
8         .
12        (0.2)/((Tossing her head towards Caterina))
13  I:        eh?
14  C:        °due volte°
15  I:        due volte. [<quando Caterina
16        (1.0)        [((va verso la porta, punto di inizio della dimostrazione))
17  I:  →   la prima qua::ndo. è partito da qua.
18        (0.8)/((Giuseppe raggiunge l'insegnante))
19  I:        vai pur' al posto Giuseppe <grazie.
20        (2.0)/((bambini parlano in sottofondo))
21  I:  →   la pri:ma quando?
22        ((comincia airfare la dimostrazione))
23        (0.4)
24  T:  →   è andato ava::nti dopo (0.2) °da qua°
25        ↓no.(.)<cos'ha fatto quand'è arrivato qua.<si è-?
26  C:        °g'ra°
27  St        gira[to ((sussurrando))/((l'insegnante annuisce e gira))
28  I:  →   [allo'.< ↑questo è il primo:-
29        (0.8)
30  I:        gi::ro::

```

30 (0.8)/((con il braccio teso))  
 31 s:::  
 32 (1.0)/((va verso il fondo dell'aula))  
 33 I: po:i,  
 34 (0.4)  
 35 I: → quando è 'rrivato qua in fo:ndo? cos'ha fa:°tto°.  
 36 Sts si è girato ( di nuovo )  
 37 I: un a::ltro gi:ro  
 38 (0.4)  
 39 I: v'be:n'?  
 40 I: per cambia:re direzio:ne, (0.2) io faccio una ro: [ta:?  
 41 St: [rotazio:ne.  
 42 I: 'zio::ne.  
 43 (.)  
 44 I: → e ↑tutte le ↓vo:lte che cambio direzio:ne, faccio una  
 45 rotazione? (0.6) ↑cosa fo:mo i:o, (1.2) sul pavimen[to  
 46 St: [io! [io!  
 47 I: [o  
 48 nell'aria col bra|ccio eh?  
 49 St: [io! io! io!  
 50 St: i:::~::~:  
 51 I: se potesse rimanere un segno nell' a::ri[a  
 52 St: [no, I:o!  
 53 St: [I:-  
 54 I: [eh  
 55 (0.2)  
 56 I: → ↑co:sa faccio [io=[↑co:sa fo::rmo  
 57 St: [I:o lo so::!  
 58 (3.0)/((bambini parlano in sottofondo))  
 59 St: [io!  
 60 (2.2)

Prima di tutto, a differenza da quanto osservato nell'interazione precedente, le domande in questa fase –contrassegnate da una freccia– hanno prevalentemente un formato canonico. Ne è un esempio la prima domanda, esplicitamente rivolta a Caterina: l'interrogativa parziale, infatti, presenta l'elemento interrogativo (*quante volte*) in posizione iniziale e la forza illocutiva dell'interrogazione è rafforzata dal *secondo te*. La seconda differenza riguarda l'informazione su cui verte la domanda che non ha lo stesso stato epistemico delle precedenti. Si osservi che, per quanto semplice possa apparire dover rispondere alla domanda alla riga 1, questo implica dover *ricordare* un'informazione su ci che si è osservato e non, come nelle due fasi precedenti, *notare* ciò che è direttamente sotto gli occhi di tutti e indicato dall'insegnante. Inoltre, si consideri che qui il ricordare è richiesto dall'insegnante come un processo individuale, mentre il notare nelle due fasi precedenti della dimostrazione è stato costruito come attività collettiva e condivisa dal gruppo classe. Questi due elementi –la costruzione canonica delle domande e il tipo di informazione non fattuale e

collettivamente posseduta, ma processuale e individuale— sembrano avere un ruolo nel determinare il cambio di modello partecipativo a cui gli alunni si orientano. Invece di fornire direttamente la risposta alla domanda rispondendo spontaneamente e liberamente, qui gli alunni formulano preventive richieste di permesso per ottenere il diritto alla risposta (rr. 3-5). Si noti che questo si ripete alla fine dell'attività, quando l'insegnante fa la domanda-chiave sull'angolo (rr. 44-60). A questi elementi si aggiunge una quarta differenza: il parlato dell'insegnante si arricchisce qui di indicatori di sequenzialità (vedi riquadri), che danno a ciascuna domanda un valore aggiuntivo, in relazione alla sua posizione nella serie. In questo modo, l'insegnante sollecita il confronto, l'apprezzamento di somiglianze e differenze tra i vari momenti della dimostrazione di Giuseppe, guidando gli studenti a compiere un'operazione di trasformazione individuale delle informazioni ricavate dall'aver osservato la dimostrazione.

La domanda finale (r. 44), infatti, non richiede agli alunni di fornire verbalmente la conferma di aver notato ciò che l'insegnante ha loro indicato a parole, fatti e gesti; diversamente dalle precedenti, qui l'insegnante chiede a un destinatario singolo e selezionato di associare il cambio di direzione di Giuseppe al concetto astratto di angolo. Con il loro comportamento nel gestire l'attività di risposta alla domanda-chiave di tutta l'attività (dalla riga 44 in poi), gli studenti mostrano di essere in linea con questo cambiamento di scopo nelle richieste dell'insegnante sia sul piano cognitivo che interazionale.

#### 4. Conclusioni

L'analisi dimostra che, pur avendo limitazioni nel tipo di attività e iniziative interazionali loro consentite nel prendere parte a determinate attività didattiche, gli studenti mostrano di saper scegliere tra i mezzi a loro disposizione quelli che consentono loro di allinearsi con le attività proposte, così da mostrare non solo di conoscere la risposta alla domanda, o le richieste

normative relative alla produzione della risposta (collettiva o individuale, libera o concessa dall'insegnante), ma anche, e soprattutto, il *ruolo* della domanda nel quadro generale dell'attività didattica e del percorso cognitivo in cui sono impegnati. Attraverso l'uso combinato di risorse linguistiche, verbali e non verbali, essi distinguono le conoscenze loro richieste nel partecipare alle attività didattiche. A seconda del tipo di risposta essi mostrano di saper distinguere tra informazione fattuale e non fattuale, conoscenze pubblicamente accessibili e quelle privatamente processate, informazioni note e informazioni nuove.

L'analisi ha anche mostrato che questo percorso di apprendimento si costruisce ed è visibile nell'interazione e nella diversa architettura che serie di IRE diversamente interrelate assumono. Infine, l'analisi ha dimostrato che, in alcuni tipi di attività didattiche, la struttura tripartita è un tipo di organizzazione sequenziale particolarmente favorevole a promuovere l'apprendimento di conoscenze nuove o l'apprezzamento di nuovi punti di vista a partire da stati di cose noti o conosciuti. Ma, per capire come questo avvenga, è necessario spingersi oltre il modello tripartito circoscritto a ogni singola IRE.

## 5. Riferimenti bibliografici

J. Maxwell Atkinson, *Public speaking and audience responses: some techniques for*

*inviting audience applause*, in J. Maxwell Atkinson - John Heritage (a cura di)

«Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis», Cambridge, U.K.,

Cambridge University Press, 1984, pp. 370-407.

CARLA BAZZANELLA ET AL., *Italian allora, French alors: Functions, convergences and*

*divergences*, in «Catalan Journal of Linguistics», 6 (2007), pp. 9-30.

PAUL DREW, *Adults' corrections of children's mistakes: a response to Wells and*

*Montgomery*, in P. French-M. Maclure (a cura di) *Adult-Child Conversation*, London,

Croom Helm 1981, pp. 244-267.



JOHN HELLERMANN, *The interactive work of prosody in the IRF exchange: teacher repetition in feedback moves*, in «Language in Society» 32 (2003), pp.79-104.

JOHN HERITAGE, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984

TOM KOOLE, *Parallel activities in the classroom*, in «Language and Education», 11/2007; 21(6), pp. 487-501.

GENE LERNER, *Turn design and the organization of participation in instructional activities*, in «Discourse Processes», 19 (1995), pp.111-131.

GAIL JEFFERSON, *List-construction as a task and resource*, in G. Psathas (a cura di) «Interactional competence» (pp. 63-92). New York, NY, Irvington Publishers, 1991, pp. 63-92.

GAIL JEFFERSON, 2004. *Glossary of transcript symbols with an introduction*, in Gene Lerner (a cura di) «Conversation Analysis: Studies from the first generation». Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 13-31.

ROD JONES – JOANNA THORNBORROW, *Floors, talk and the organization of classroom activities*, in «Language in society», 33/3 (2004), pp. 399-423.

IRENE A. KOSHIK, *Designedly incomplete utterances: a pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences*, in «Research on Language and Social Interaction» 35/3 (2007), pp. 277-309.

STEPHEN C. LEVINSON, *Activity types and language*, in Paul Drew e John Heritage (a cura di) «Talk at Work: Interaction in Institutional Settings», Cambridge, Cambridge University Press, 1992, pp. 66-100.

SUE LYLE, *Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice*, in «Language and Education» 22, 3 (2008), pp.222-240.

DOUGLAS MACBETH, *Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom interaction*, in «American

- Educational Research Journal», 40/1(2003), pp. 239-280.
- PIERA MARGUTTI, "*Are you human beings?*" *Order and knowledge construction through questioning in primary*, in «Linguistics and education», 17 (2006), pp. 313–346.
- PIERA MARGUTTI, *On Designedly Incomplete Utterances: What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction*, in «ROLSI, Research on Language and Social Interaction», 43/4 (2010), pp. 315 – 345.
- PIERA MARGUTTI-PAUL DREW, *Positive evaluation of student answers in classroom instruction*, in «Language and Education», (2014), pp. 1-24.
- ALEXANDER MCHOUL, *The organization of turns at formal talk in the classroom*, in «Language and Society», 7 (1978), pp. 183–213.
- HUGH MEHAN, *Learning Lessons, Social Organization in the Classroom*. MA, Harvard University Press, 1979a.
- HUGH MEHAN, "*What Time Is It, Denise?*": *Asking Known Information Questions in Classroom Discourse*, in «Theory Into Practice» 18/4, (1979b), pp. 285-294.
- FRANCA ORLETTI, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci, 2000.
- FEDERICO ROSSANO, *Questioning and responding in Italian*, «Journal of Pragmatics», 42/10, (2010), pp. 2756-2771.
- HARVEY SACKS, *Lectures on CONVERSATIONS*, a cura di Gail Jefferson, con un'introduzione di Emanuel A. Schegloff, , Vol 1-2, Oxford, Basil Blackwell, 1992
- EMANUEL A. SCHEGLOFF, *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, vol 1, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
- MARGRET SELTING, *Lists as embedded structures and the prosody of list construction as an interactional resource*, in «Journal of Pragmatics » 39/3 (2007), pp. 483-526.
- LUCA SERIANNI, *Grammatica italiana. Italiano lingua comune e lingua letteraria*, Torino, UTET Università, 1989.

JOHN MCHARDY SINCLAIR-MALCOLM COULTHARD, *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press, 1975.

## 6. Appendice: convenzioni di trascrizione

Le convenzioni descritte nella Figura 1 (ad eccezione di ^) sono state ideate da Gail Jefferson (2004).

Figure

Figura 1

Simboli	Descrizione
(.)	Pausa inferiore a dieci decimi di secondo
(0.7)	Pause misurate in decimi di secondo
[	Inizio di parlato in sovrapposizione con il turno successivo
=	Assenza di intervallo discernibile tra turni o parole
.	Intonazione discendente
,	Intonazione sospesa
?	Intonazione ascendente (non necessariamente una domanda)
.hhh	Inspirazione
hhh.	Espirazione
parohlaheh	Espirazione e riso nella produzione di parole
°parola°	Sottovoce
PAROLA	Volume alto di voce
<u>parola</u>	Enfasi
↑parola	Innalzamento di tono
↓ parola	Abbassamento di tono
(parola)	Trascrizione incerta
<	Ciò che segue è prodotto senza la pausa fisiologica
<word>	Parlato più lento
>word<	Parlato più veloce
^	Indica il punto in cui inizia un gesto in relazione al parlato
((.....))	Testo in corsivo tra due parentesi descrive comportamenti non verbali
→	Turno di particolare interesse

PRE-REFEREE COPY