

DIDATTICA A DISTANZA E ITALIANO L2: DINAMICHE DELL'INTERAZIONE NELLA CLASSE *ONLINE*

Katia Raineri
Libera Università di Bolzano
katia.raineri@gmail.com

Daniela Veronesi
Libera Università di Bolzano
daniela.veronesi@unibz.it¹

Abstract

This paper presents a study of video-mediated classroom interaction, a modality of teaching and learning which in the past two years has experienced a rapid growth as a consequence of the Coronavirus emergency. By analysing a collection of audio- and videorecorded virtual secondary school classes devoted to Italian as L2 in South Tyrol, we examine the way in which teachers and students cope with the challenges of not being physically co-present, and discuss how fundamental mechanisms of face-to-face classroom interaction – participants' mutual orientation, turn-taking, and instructors' actions like questions and evaluations – are partially modified in the online setting, making it more complex, for instructors, to sustain students' active participation. Final reflexions are devoted to potential didactic implications of the findings.

Keywords

DAD, italiano L2, interazione in classe, multimodalità, analisi della conversazione

1. Introduzione

Con la diffusione di Internet, a partire dagli anni '90 la comunicazione mediata da computer (CMC) ha trovato applicazione non solo in contesti commerciali e privati (sms, e-mail, videoconferenze, ecc.), ma anche in ambito educativo, dove si è avviato alla distanza fisica tra docenti e studenti con strumenti quali canali chat e lezioni pre-registrate (tipicamente utilizzati da università a distanza), come pure, più recentemente, lezioni online sincrone. Dalla primavera 2020, la necessità di distanziamento fisico determinata dallo scoppio della pandemia da Covid-19 ha esteso drasticamente il ricorso alla CMC, obbligando scuole e università a modificare la propria offerta formativa con il passaggio alla modalità online, sincrona e asincrona, e a confrontarsi così con la sfida di offrire una didattica di qualità in un contesto completamente digitale.

Con il presente saggio si intende indagare su alcune di tali complessità prendendo in esame una collezione di lezioni di italiano L2 svoltesi online tra il 2020 e il 2021, sulla piattaforma *Google Meets*, in classi di tre istituti secondari di secondo grado in lingua tedesca in Alto Adige-Südtirol, analizzate da un'ottica di analisi della conversazione (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sidnell & Stivers 2012). Prendendo le mosse dalla letteratura

¹ Il presente articolo, che si rifà alla tesi di laurea magistrale in linguistica applicata di Katia Raineri (Raineri 2021), è frutto del lavoro congiunto delle due autrici; Katia Raineri è direttamente responsabile dei paragrafi 3, 4.1, 4.2 e 5, mentre Daniela Veronesi si è occupata nello specifico dei paragrafi 1, 2 e 4.3.

conversazionale sull'interazione in classe faccia-a-faccia e sulla comunicazione online, come pure da precedenti studi esplorativi (Veronesi *et al.* 2020; Raineri 2021), l'attenzione si concentrerà su come alcuni meccanismi fondamentali dell'interazione docente-studenti – il mutuo coordinamento spaziale e temporale tra i partecipanti, la presa di turno, tipicamente asimmetrica e gestita dal docente, e le sequenze Domanda-Risposta-Valutazione, aperte dal docente e chiuse da un turno valutativo di quest'ultimo – sono realizzati interattivamente in contesto didattico online.

In questo quadro, ci si interrogherà su come la mancata compresenza fisica dei partecipanti modifichi il ruolo di risorse semiotiche cruciali nell'interazione faccia a faccia (sguardi, contatto visivo, gesti, prossemica, uso dello spazio e di artefatti), e su quali problematiche emergano dalla riconfigurazione dell'ecologia interazionale in cui si trovano ad agire docenti e studenti – come il mancato riconoscimento di chi prende la parola, o la difficoltà, per l'insegnante, di ricevere risposte a domande rivolte alla classe – esaminando come tali difficoltà vengano 'rimediate' dai partecipanti, come documentato ad es. dal ricorso alla chat scritta in episodi di stallo comunicativo o dall'uso di domande rivolte a singoli studenti anziché all'intera classe. Si rifletterà infine sui limiti della modalità istruttiva frontale *online* e sulle nuove forme di apprendimento che si rendono possibili, e necessarie, in contesto digitale – come il lavoro tra pari in ambienti dedicati –, in direzione di una maggiore autonomia e di un più ampio coinvolgimento nel quadro dell'interazione in classe di e in L2.

2. Interazione in classe e comunicazione *on line*: la prospettiva dell'analisi conversazionale

L'interazione in classe è da tempo oggetto di interesse scientifico, oltre che di discipline quali pedagogia ed educazione linguistica, anche dell'analisi della conversazione (AC), un approccio teorico e metodologico, sviluppatosi a partire dagli anni '70, che studia l'interazione sociale esaminando le produzioni verbali – e sempre più, non verbali – dei parlanti (cfr. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Sydnell & Stivers 2012; Fele 2007). Così, all'interno degli studi sulla comunicazione in contesti istituzionali, di cui la scuola è un caso esemplare, si è esaminato anzitutto il ruolo di "guida" che l'insegnante svolge nell'aprire e chiudere la lezione, nel scegliere gli argomenti da trattare, o, ancora, nell'assegnare agli studenti il turno di parola (Fele e Paoletti 2003; Orletti 2000: 91-110; Gardner 2019). In questo contesto, si è inoltre mostrato come la modalità di comunicazione più frequentemente adottata in classe dagli insegnanti, specie nelle fasi di lavoro frontale, sia quello di "fare domande", in particolare domande di cui questi conoscono già la risposta (domande "a risposta nota" o "domande esame"), che vengono utilizzate perlopiù per verificare le conoscenze degli allievi. L'interazione in classe risulta così ampiamente organizzata in sequenze tripartite (le cosiddette sequenze *IRE*, *Initiation*, *Reply*, *Evaluation*, cfr. Mehan 1979; Sinclair & Coulthard 1975, Margutti 2006) costituite da a) domanda dell'insegnante, b) risposta dell'allievo e c) valutazione dell'insegnante: un modello comunicativo che è stato oggetto di ampie critiche sul piano pedagogico date le limitazioni che porrebbe alla partecipazione degli alunni (cfr. ad es. Nigris 2009; Monaco & Pontecorvo 2009), ma che risulta ancora fortemente applicato nelle classi scolastiche di vario ordine, grado, e materia (cfr. Gardner 2012; Margutti & Drew 2014).

Gli studi conversazionali sull'interazione in classe erano inizialmente dedicati al solo comportamento verbale di insegnanti e studenti; in tempi recenti, tuttavia – seguendo la crescente attenzione, in ambito AC, per la natura multimodale dell'interazione faccia-a-faccia (cfr., tra gli altri, Streeck, Goodwin & LeBaron 2011) – si è passati ad indagare lo specifico contributo che risorse semiotiche quali gesti, orientamento visivo, contatto fisico e manipolazione di oggetti apportano, simultaneamente al linguaggio verbale o in modo autonomo rispetto a quest'ultimo, all'interazione in classe nel suo divenire. Come già

evidenziato altrove (Demo & Veronesi 2019), si è quindi analizzato il coordinamento temporale e corporeo di docenti e studenti come indice dell'inizio formale della lezione (Ingwer 2007; Pitsch & Ayaß 2008), come pure il ruolo che lo sguardo dell'insegnante riveste nell'assegnazione del turno di parola (Mortensen 2008; Kääntä 2012) o nel "rimprovare" l'alunno per un comportamento ritenuto scorretto (Andrén & Cekaite 2017). I gesti dell'insegnante sono stati considerati per la loro funzione di supporto nell'insegnamento del lessico (Waring, Creider & Box 2013) o nel sollecitare una correzione (Majlesi 2014; Mortensen 2016), e una certa attenzione è stata dedicata all'uso di oggetti e strutture materiali (come ad es. la lavagna, cfr. Pitsch 2007, Mori & Koshmann 2012 e Demo & Veronesi 2019) e al rapporto di mutua contestualizzazione che questi presentano con linguaggio verbale e gestualità.

Che cosa avviene, tuttavia, se questa molteplicità di codici viene in parte a mancare, come è di fatto avvenuto nella didattica a distanza video-mediata durante le fasi di lockdown e di quarantena verificatesi dalla primavera 2020 in poi? Sebbene questo ambito risulti ancora poco esplorato relativamente a contesti educativi e formativi, alcuni spunti ci vengono offerti dagli studi conversazionali sulla CMC dagli anni '90 in poi, incentrati ad esempio su comunicazione tramite smartphone, videochiamate con Skype, chat e videogiochi in rete, conversazioni scritte WhatsApp e Facebook, con qualche raro studio sulla didattica online asincrona (per una rassegna dettagliata, cfr. Arminen, Licoppe & Spagnolli 2016 e Meredith 2019). Ad essi si farà dunque riferimento, ove rilevante, nel contesto dell'analisi.

3. Contesto, dati e struttura delle lezioni digitali

L'analisi qui presentata si basa su una collezione di registrazioni audio e video di sei lezioni di italiano L2 (circa 5 ore) svolte online sulla piattaforma digitale di *Google Meets* da cinque diversi docenti, in tre scuole secondarie di secondo grado (primo biennio), negli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021, e cioè immediatamente dopo lo scoppio della pandemia da Coronavirus, nella primavera 2020 (3 lezioni), e durante un ulteriore periodo di lockdown nella primavera 2021 (3 lezioni). Lo studio è stato svolto seguendo l'approccio teorico e metodologico dell'analisi della conversazione; il materiale, raccolto con il consenso dei partecipanti e registrato dallo schermo dei singoli docenti, è stato trascritto seguendo le convenzioni in uso in ambito conversazionale (Jefferson 2004; Mondada 2007; cfr. nota 5).

I dati sono stati raccolti a Bolzano, in una provincia autonoma caratterizzata dalla presenza di due principali lingue ufficiali, l'italiano e il tedesco – a cui si affianca il ladino, tutelato, come il tedesco, in quanto lingua di minoranza – e nella quale il sistema scolastico è articolato in scuole in lingua tedesca, in lingua italiana e in lingua ladina, nelle rispettive lingue da un lato, e con insegnamento della o delle ulteriori lingue ufficiali come L2 dall'altro.² Per quanto riguarda nello specifico l'italiano L2 in seno al sistema educativo in lingua tedesca, va ricordato che il suo insegnamento ha luogo sin dalla scuola primaria, con 2-3 ore settimanali focalizzate sull'uso della lingua parlata; negli istituti superiori di primo e secondo grado sono invece previste 3-4 ore settimanali, che nelle classi del biennio superiore – oggetto di questo studio – mirano allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa, e sono incentrate sulle abilità ricettive e produttive orali e scritte ("ascolto", "lettura", "interazione", "produzione orale", "produzione scritta"), oltre che sull'ampliamento del lessico per aree tematiche e su elementi di cultura, letteratura, storia e geografia italiana (cfr. Autonome Provinz Bozen 2021: 69-73).

² Per le specificità del sistema scolastico nelle località ladine, che qui non si approfondiscono, cfr. ad es. <https://www.provinz.bz.it/formaziun-lingac/scora-ladina/it/sistema-scolastico/cos%E2%80%99e-la-scuola-paritetica-come-funziona-la-scuola-ladina.asp>.

È su questo sfondo generale che si collocano le lezioni qui analizzate, svoltesi in un contesto specifico e del tutto inatteso, online e pandemico, in cui, almeno relativamente agli istituti presi in esame, la didattica in modalità digitale durante il primo lockdown del 2020 non era regolata nel dettaglio: durata e modalità delle lezioni erano lasciate a discrezione dei docenti, che potevano optare tra lezioni registrate messe a disposizione in streaming, e lezioni online sincrone in cui discutere delle attività svolte in autonomia dagli studenti, su materiali forniti in precedenza. Per contro, nel successivo anno scolastico (2020-2021), nel contesto di nuove chiusure parziali e lockdown iniziati a settembre, gli studenti erano tenuti a seguire le lezioni in DAD e con l'indicazione – assente nel primo periodo di lockdown – di mantenere sempre accesa la videocamera; un aspetto, quest'ultimo che, come si vedrà, non sarebbe risultato secondario nell'andamento dell'interazione tra docente e studenti.

Prima di entrare nel vivo dell'analisi, infine, risulta utile delineare a grandi linee la struttura delle sei lezioni prese in esame, nelle quali si osserva anzitutto una fase preliminare che, similmente a lezioni faccia-a-faccia, vede impegnati docenti e studenti nell'appello ovvero nella verifica dei presenti; si tratta di un'attività che, in contesto telematico, permette ai docenti di verificare anche se vi siano eventuali problemi tecnici (di connessione o con microfono/videocamera), prima di passare alla lezione vera e propria. Tutte le lezioni si concludono solitamente con l'assegnazione, da parte dei docenti, di compiti da svolgere autonomamente, e con istruzioni relative alla lezione successiva. La conclusione delle lezioni è generalmente piuttosto veloce; alcuni studenti si congedano personalmente in chat, mentre altri semplicemente si scollegano. Sul piano dei contenuti, infine, vengono qui perlopiù approfonditi temi discussi in precedenza, o vengono svolti o verificati esercizi relativi ad argomenti studiati dagli studenti a casa. Tutte le lezioni del 2021 comprendono fasi di lavoro di gruppo: in due di queste gli studenti sono invitati a discutere temi trattati in piccoli gruppi o a svolgere brevi esercizi a coppie, in autonomia, nelle cosiddette “breakout rooms”³ – non prese però in considerazione in questo studio – mentre nella terza il docente propone anche quiz didattici con l'applicazione *Kahoot*⁴.

4. L'analisi

4.1. Orientamento reciproco e presa di turno

Prima di esaminare i singoli aspetti legati alla presa di turno è utile chiedersi in che modo docenti e studenti raggiungono un reciproco orientamento e un comune focus d'attenzione (Kendon 1990) – considerati come presupposti per l'avvio formale delle attività didattiche (cfr. ad es. Ingwer 2007) – in un ambiente digitale “fratturato” (cfr. Luff *et al.* 2003) in cui i partecipanti non sono fisicamente co-presenti e interagiscono attraverso un canale video (non sempre attivato) e un microfono.

A questo proposito, nel materiale esaminato si nota anzitutto come docenti e studenti impegnino un certo lasso di tempo (da pochi secondi a ben cinque minuti) per verificare visibilità e udibilità all'inizio del collegamento online (cfr. anche Veronesi *et al.* 2020: 414);

³ Le *breakout rooms* sono “stanze” secondarie che possono essere create per suddividere il gruppo-classe in gruppi più piccoli, seguiti dal supervisore/insegnante. Al termine dei lavori nelle *breakout rooms* chi gestisce l'attività può riportare i partecipanti nella “sala” principale, ovvero nell'aula virtuale.

⁴ *Kahoot!* è una piattaforma di apprendimento basata sul gioco, largamente utilizzata – anche prima delle misure restrittive dovute all'emergenza sanitaria – per misurare le conoscenze degli studenti o come alternativa alle tradizionali attività di classe. I giochi di apprendimento al suo interno, denominati “Kahoots”, sono quiz a scelta multipla che possono essere redatti dagli utenti e che sono accessibili tramite un browser web o attraverso un'applicazione.

tale verifica visiva e sonora può del resto ripresentarsi ogni volta che insegnanti o studenti condividono lo schermo per mostrare documenti, fogli di lavoro e simili, e non di rado accade che la lezione venga rallentata dalla necessità del docente di accedere ad un documento da presentare alla classe, come materiale su cui innestare la lezione.

Un ulteriore aspetto generale dell'interazione online ha a che fare con la visibilità dei partecipanti: se da un lato infatti il parlato dell'insegnante può risultare più intelleggibile e meno disturbato se gli altri partecipanti, cioè gli studenti, mantengono disattivati audio e video – circostanza verificatasi nelle tre lezioni del 2020, in cui gli studenti non erano tenuti a mantenere le videocamere accese – dall'altro è evidente che ciò può amplificare la percezione dell'ambiente virtuale come uno spazio frammentato, nel quale l'assenza di accesso visivo e uditivo agli studenti è potenzialmente interpretabile dai docenti come mancanza di interesse, e nel quale viene meno per i docenti la possibilità di sondare comprensione e attenzione degli studenti tramite modalità non verbali (ad esempio con uno sguardo cursorio sull'intera classe, come può invece verificarsi nella didattica in presenza, cfr. Veronesi *et al.* 2020: 414-424). Non sembra un caso, dunque, che nel secondo anno di pandemia gli studenti avessero l'obbligo di mantenere sempre accesi microfono e videocamera; ciononostante, non sono rari nelle lezioni registrate nel 2021 gli episodi in cui il docente deve esplicitamente sollecitare la classe, o uno studente direttamente interpellato, a rendersi visibile. Ne è un esempio il successivo estratto, nel quale il docente, dopo aver spiegato come svolgere un'attività nelle *breakout rooms*, non riceve alcuna risposta alla domanda (r. 5) posta a Thomas, e chiede dunque tanto a lui quanto ai suoi compagni di accendere la “telecamera” (rr. 7-9), ripetendo poi la domanda (r. 11) e ottenendo infine (si vedano le pause alle rr. 6, 10 e 13) una risposta dallo stesso Thomas, che ha nel frattempo compiuto l'azione richiesta (r. 12).

Esempio 1 (INS2, 10:50-11:17 “accendi la telecamera”)⁵

((2 righe omesse))

3 INS2 l'attività tre è un'altra canzone,
 4 però è una canzone per bambini (.)
 5 che cos'è una canzone per bambini, thomas?
 6 (4)
 7 INS2 thomas accendi la telecamera benedetta?
 8 anna accendi la telecamera? >eva e jona accendete l-
 9 michelle gunter< eh accendiamo la telecamera?
 10 (1)
 11 INS2 thomas che cos'è una canzone per bambini?
 12 THO ((Thomas accende la videocamera))
 13 (3)
 14 THO eh::m è una canzone per bambini.

Un terzo aspetto ‘tecnico’ della didattica online, ugualmente problematico, è legato alla riconoscibilità e al riconoscimento di chi parla da parte dell'insegnante, in primo luogo nel contesto di fasi in cui questi sta condividendo lo schermo per mostrare un foglio di lavoro, il quale dunque occupa l'intero schermo rendendo impossibile qualsiasi tipo di contatto visivo tra i partecipanti. Va inoltre ricordato, come già illustrato sopra, che spesso le videocamere degli studenti non sono state attivate e che dunque riconoscere immediatamente, sulla base del solo

⁵ Nelle trascrizioni, il punto fermo segnala un'intonazione discendente, la virgola un'intonazione sospensiva o ascendente, il punto interrogativo un'intonazione ascendente come in una domanda, il punto esclamativo un'enunciazione animata. Le sillabe sottolineate sono enunciate con una particolare enfasi; l'uso dei due punti segnala un allungamento di suono, mentre il trattino indica un suono troncato. Le parentesi quadre mostrano i momenti in cui due o più parlanti si sovrappongono. Le pause, in secondi e decimi di secondo, sono riportate tra parentesi tonde. Il simbolo “x” indica una sillaba non compresa. “INS” sta per insegnante, “STU” per studente; i nomi citati sono frutto di fantasia.

segnale vocale, chi interviene verbalmente può risultare arduo, similmente a quanto avviene nelle videochiamate Skype (cfr. Licoppe & Morel 2012). Ben presto, durante la prima ondata pandemica, le piattaforme digitali si sono attrezzate al riguardo: in *Google Meets*, che consente di passare dalla visualizzazione di tutti i partecipanti a quella del singolo, l'icona (o l'immagine) di chi sta parlando è evidenziata in un colore diverso, e similmente accade in piattaforme quali *Zoom* o *Teams*. Anche cogliere tale segnale visivo può tuttavia risultare difficoltoso, specie se la videocamera di chi parla è spenta e se si adotta la visualizzazione di *tutti* i partecipanti (modalità "galleria"), come di fatto si è osservato più volte nelle lezioni prese qui in considerazione.

Vi è infine da notare come in generale l'interazione online non permetta un contatto visivo diretto tra i partecipanti, poiché chi parla guarda solitamente lo schermo e non la videocamera del proprio computer/tablet/cellulare: il suo sguardo non è dunque rivolto direttamente agli interlocutori, ma vi è un leggero spostamento laterale (cfr. Arminen, Licoppe, Spagnoli 2016). Ciò significa anche che un'allocatione non verbale del turno da parte dell'insegnante, per come questa può avvenire, tramite lo sguardo o un gesto puntatore, nell'interazione di classe in presenza, non è praticabile in un contesto online. Va da sé che in tale contesto anche le risorse prossemiche – il docente che passa tra i banchi per monitorare lo svolgimento di un esercizio o di un lavoro di gruppo – come pure l'orientamento fisico del docente (verso la lavagna o verso gli studenti), che può fungere da indice di contestualizzazione rispetto alla transizione tra tipi di attività (ad es. spiegazioni monologiche vs. domande alla classe o a singoli studenti, cfr. Veronesi 2007), vengono meno, con una drastica riduzione delle modalità semiotiche a disposizione del docente per regolare attività e alternanza tra parlanti.

Quest'ultima, come già ricordato (cfr. § 2), è tipicamente gestita dall'insegnante nel suo ruolo di "regia", specie nelle fasi frontali: un'osservazione che si conferma anche nel corpus preso qui in esame, nel quale il contributo degli studenti è di solito sollecitato da domande a risposta nota dell'insegnante (che danno avvio cioè a sequenze Domanda-Risposta-Valutazione), rivolte al gruppo classe o ad un singolo studente, e nel quale l'auto-selezione da parte degli studenti è rara e si limita generalmente a domande di chiarimento.

Se la scarsa partecipazione attiva degli studenti può essere in qualche modo collegata all'ambiente virtuale, le difficoltà tecniche e l'effetto di 'frammentazione' legati alla didattica online paiono avere un impatto anche sulle sollecitazioni dirette da parte dell'insegnante. Confrontando infatti il tempo di latenza relativo a domande a destinatario noto (rivolte ad uno specifico studente) e domande a destinatario non noto (rivolte all'intera classe), si nota che in quest'ultimo caso l'auto-selezione degli studenti (vuoi per alzata di mano virtuale, vuoi per presa di turno immediata) è estremamente ritardata temporalmente, quando non del tutto assente; una circostanza, questa, che induce spesso gli insegnanti a ripetere la domanda indirizzandola ad un preciso studente, che è quindi chiamato e tenuto a rispondere.

Non stupisce dunque che, nel materiale analizzato, gli insegnanti ricorrano più frequentemente a domande a destinatario noto (201 domande su un totale di 237), con una percentuale di domande rivolte all'intera classe piuttosto bassa, anche se variabile, a seconda dell'insegnante (tra il 3,8% e il 19,52%). Accanto a eventuali differenze negli stili di insegnamento dei singoli docenti, in sostanza, tale preferenza pare rappresentare almeno in parte un adattamento alle specificità dell'interazione in contesto digitale, dove, come evidenziato dall'analisi e da precedenti ricerche (Veronesi *et al.* 2020: 419), risulta meno problematico per chi insegna interpellare direttamente singoli studenti, anziché rivolgersi al gruppo classe con il rischio che lo scambio comunicativo arrivi ad uno stallo.

Nel contesto digitale, d'altro canto, un ulteriore strumento – ampiamente utilizzato nel nostro corpus – viene in aiuto dei partecipanti, permettendo di far avanzare l'interazione sul canale scritto anziché su quello orale: si tratta della *chat*, utilizzata dagli insegnanti non solo per ottenere risposte dagli studenti quando queste siano poco udibili, ma anche come spazio in

cui tutti gli studenti possono scrivere la propria risposta ad una domanda all'intera classe, ovviando così alle difficoltà sopra accennate. La chat viene inoltre a rappresentare una sorta di lavagna virtuale, in cui gli insegnanti riportano le soluzioni di esercizi appena svolti o il lessico affrontato durante la lezione, e tramite la quale risulta possibile, per tutti, scambiare materiali multimediali e link a siti Internet; un aspetto, quest'ultimo, che rappresenta una novità rispetto alla didattica in presenza e che amplia le possibilità di interazione tra docenti e studenti.

4.2. Le domande degli insegnanti nel contesto virtuale

Come evidenziato in letteratura (cfr. ad es. per l'italiano Margutti 2006, 2007, 2010), le "domande a risposta nota" dell'insegnante possono assumere diversi formati, che orientano in maggiore o minore misura la risposta attesa, facilitando così il compito di chi è chiamato a rispondere: ad esempio, mentre le domande "polari" limitano la scelta a due alternative ("sì"/"no") e, quando rivolte all'intera classe, suscitano generalmente risposte 'corali' di più alunni (cfr. Margutti 2006: 331-336; Margutti 2007: 35-36), nelle domande "alternative", che ugualmente propongono due possibilità ("la temperatura cosa, fa, si alza o si abbassa di notte?"), adattato da Margutti 2006: 338), si è notato che la risposta attesa viene generalmente collocata in seconda posizione. Similmente, gli "enunciati incompleti" possono facilitare l'individuazione della risposta nel caso in cui l'elemento richiesto sia altamente probabile (come in "stamattina che è vener-", adattato da Margutti 2006: 324) o ricavabile dal contesto precedente); per contro, le domande "aperte" (o "parziali", come in "perché lo bullizzano?") paiono impegnare maggiormente lo studente nella formulazione della risposta.

In che modo dunque tali formati vengono utilizzati in un contesto digitale, per come documentato dal materiale qui esaminato? Anzitutto, vi è da osservare che nell'intero corpus le domande polari (20,51% del totale) sono usate, ovvero interpretate, sempre come domande aperte – come nella domanda dell'insegnante "Tu sai quali sono i tempi del condizionale?" a cui segue la risposta "ehm: presente e passato?" –, mentre le domande alternative risultano rare (9 occorrenze). Gli enunciati incompleti, per contro, si attestano sul 17,58% (n=48), ma la tipologia più frequente è decisamente quella delle domande aperte (58,6%, n=160). Queste ultime risultano dunque le più utilizzate da tutti gli insegnanti, configurandosi come strumento privilegiato per verificare le conoscenze degli studenti senza tuttavia facilitare troppo questi ultimi.

Per tutti i tipi di domande, come già accennato, risulta preferita l'interlocuzione diretta di un singolo studente; per le domande aperte a destinatario noto si nota tuttavia – similmente alle domande a destinatario non noto in quanto tali, vedi sopra – un maggiore tempo di latenza tra domanda e risposta, rispetto agli altri formati, il che sembra documentare peraltro la maggiore complessità posta dalle domande aperte, tale per cui anche in questo caso non di rado l'insegnante riformula la domanda selezionando un ulteriore studente per far così avanzare l'interazione.

Interessanti spunti di riflessione – pur nella limitatezza del materiale preso in esame – sono inoltre forniti da un confronto tra le lezioni svolte nel primo e nel secondo anno di DAD: da questo, relativamente alle domande a risposta nota, risulta a) un lieve aumento del ricorso alle domande polari (+3,95%), utilizzate comunque sempre in funzione di domande aperte; b) una diminuzione delle domande alternative (-5%) e c) un'ancor maggiore diminuzione degli enunciati incompleti (-19,43%), a fronte di d) un netto aumento nell'impiego di domande aperte (+20,7%). Tale utilizzo più diffuso, nel secondo anno di DAD, sembrerebbe riflettere lo sforzo dei docenti nel coinvolgere gli studenti, rinunciando sempre più a 'guidare' questi ultimi e puntando quindi ad una loro maggiore autonomia nel partecipare attivamente all'interazione didattica, pur se nel contesto circoscritto di sequenze "Domanda-Risposta-Valutazione".

4.3. Il terzo turno valutativo

Come già accennato, nelle sequenze “Domanda-Risposta-Valutazione” la risposta dello studente è tipicamente valutata dal docente, che al terzo turno della sequenza accetta o ‘rifiuta’ la risposta, sollecitando in quest’ultimo caso lo studente a fornire una nuova risposta (ripetendo ad esempio la risposta con intonazione ascendente o richiamando una data regola se rilevante), oppure, anche se non in maniera “preferita”⁶, correggendo direttamente la risposta e producendo così un’etero-correzione (cfr. ad es. Weeks 1985 e Lee 2007). Generalmente i turni valutativi che confermano l’appropriatezza della risposta sono prodotti immediatamente e senza esitazioni, mentre le valutazioni negative⁷ si presentano come attenuate (come ad esempio in “l’ultima [risposta] non è proprio corretta”) e ritardate, e dunque come “dispreferite” (cfr. Gardner 2012). Come mostrato dalla letteratura conversazionale sul tema, la valutazione dell’insegnante al terzo turno è connaturata e tipica dell’interazione in classe; gli studenti vi si orientano, ed una sua assenza risulta in qualche modo marcata (Schegloff 2007, 221-223; Margutti & Drew 2014, 2).

Date le difficoltà tecniche che possono contraddistinguere l’interazione online, è giocoforza chiedersi se e in che misura la realizzazione della sequenza D-R-V, e in particolare del terzo turno dell’insegnante, si allinei a questo formato canonico, e se il sistema della preferenza ‘regga’ in contesto digitale. A questo proposito si osservi il seguente esempio, tratto da una lezione online nel secondo anno di pandemia. In essa la classe discute tra l’altro il film “Wander”, visionato a casa dagli studenti, il cui personaggio principale, Auggie, ha il viso pieno di cicatrici ed è oggetto di bullismo a scuola; in questa attività, l’insegnante scrive sulla chat le risposte degli studenti, in modo che siano disponibili a tutta la classe. Nell’immediato contesto precedente all’estratto qui riportato, il docente aveva chiesto ad uno studente, Daniel, perché Auggie venisse bullizzato, e il termine da questi utilizzato, cioè “disformante” (“perché lui ha una faccia disformante?”) era stato poi oggetto di discussione, nel tentativo di individuare una forma adatta in italiano standard, passando per il tedesco. L’insegnante aveva quindi scritto in chat le due alternative “faccia deforme o deformata”, chiedendo a Daniel di scrivere a sua volta il traduttore in tedesco. La soluzione individuata da quest’ultimo, “verformt”, non convince però lo studente (r. 1), e il docente rilancia quindi il quesito alla classe (r. 3, “chiediamo agli altri”):

Esempio 2 (INS3, 04:08-05:11, “faccia deforme”)

- | | | |
|----|------|--|
| 1 | DAN | penso che: questo ma non <u>sono</u> sicuro. |
| 2 | | (1.9) ((rumori di sottofondo)) |
| 3 | INS3 | verformt? chiediamo agli altri. |
| 4 | | (0.5) |
| 5 | INS3 | jona! |
| 6 | | (1.5) |
| 7 | INS3 | ti piace? |
| 8 | | (1.2) |
| 9 | INS3 | verformt. |
| 10 | | (9) |

⁶ In un’ottica AC il termine “preferenza” non si riferisce a inclinazioni individuali, quanto piuttosto ad aspettative sociali (cfr. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977).

⁷ Si tratta del cosiddetto “*feedback* correttivo”, centrale in prospettiva glottodidattica (cfr. Brown 2014; Ellis 2017), e che, sulla scorta della nota tassonomia di Lyster e Ranta (1997), viene generalmente suddiviso per l’orale in categorie quali “correzione esplicita”, “riformulazione”, “richiesta di chiarimenti”, “*feedback* metalinguistico”, “elicitazione”, “ripetizione”, “valutazione negativa”; in studi più recenti (cfr. Monami 2011: 556-557, come pure Monami 2013 e 2021), a ciò si affianca anche la “comunicazione non verbale”. Sul tema vedi anche Dota (2013) e Grassi (2010), (2018) e (2020).

- 11 INS3 allora, nella vostra madrelingua come descrivereste
 12 la faccia di aug=gie.
 13 (2.7)
 14 STU1 non bella?
 15 (2)
 16 INS3 unschön.
 17 (3)
 18 STU1 brutta?
 19 (2.6)
 20 INS3 in tedesco! in tedesco!
 21 (3)
 22 STU2 hässlich?
 23 (3.2)
 24 INS3 okay. allora mettiamo, aspetta, (3) anche deformiert
 25 ho trovato. okay. ascoltami, markus,

Come si nota, dopo un primo tentativo di coinvolgere un ulteriore studente, Jona, che non sortisce tuttavia alcun effetto (rr. 3-8), l'insegnante riformula la domanda precedentemente posta a Daniel ("come possiamo dire, descrivere in tedesco la faccia di Auggie", non riportata nell'estratto), rivolgendola questa volta all'intera classe. Dopo una considerevole pausa (r. 13), uno studente (STU1) propone un aggettivo in italiano che viene poi reso in tedesco dal docente. Lo studente avanza allora una nuova alternativa ("brutta?", r. 16), seguita dal richiamo del docente alla consegna ("in tedesco! in tedesco!"). Dopo un'ulteriore pausa, un secondo studente prende la parola, con un possibile traduttore di "brutto" ("hässlich?") – e in sostanza anche un possibile sinonimo contestuale di "deforme" o "deformato", da cui aveva preso le mosse il docente –, che viene infine ratificato con l' "okay" del docente, anche in questo caso dopo una considerevole pausa (r. 22). Infine, il docente chiude l'episodio di ricerca di parola scrivendo in chat il termine tedesco individuato, assieme a "deformiert" (rr. 24-25).

Accanto alla difficoltà dell'insegnante nell'ottenere delle risposte dagli studenti – si veda l'assenza totale di reazione da parte di Jona, che viene interpellato nominalmente e a cui viene rivolta una domanda ("ti piace? ") e poi ancora un ulteriore appello ad esprimere la sua opinione ("verformt"), e si veda la pausa dopo la domande dell'insegnante alla classe – ciò che salta agli occhi in questo frammento è la presenza di pause di durata simile in tutti i casi di terzo turno valutativo dell'insegnante: tanto prima di rifiutare le risposte ottenute da STU1 (rr. 15-16; rr. 19-20), ove le pause estese sarebbero in linea con la dispreferenza in atto per le valutazioni negative, quanto prima di ratificare la risposta di STU2 (rr. 23-24), dove invece ci si attenderebbe una valutazione positiva immediata, senza pausa o con una pausa molto breve.

La durata della pausa, in sostanza, non ricoprirebbe più alcuna significatività nel contesto della sequenza Domanda-Risposta-Valutazione, e verrebbe così a mancare un importante indice di contestualizzazione, per gli studenti, del terzo turno valutativo dell'insegnante (cfr. anche Veronesi *et al.* 2020: 421). Ciò implicherebbe una forte modificazione del sistema della preferenza in contesto online, che andrebbe verificato sistematicamente e su una base di dati più ampia; ciò che emerge anche solo da questo frammento, tuttavia, è un forte rallentamento dell'interazione, che procede in modo difficoltoso e non fluido.

Tale rallentamento risulta ancor più evidente se le domande hanno a che fare con degli elenchi⁸, come riscontrato più volte nei nostri dati. In questi casi, spesso lo studente interpellato attende ad ogni risposta, cioè a ogni elemento dell'elenco, una conferma, che viene però prodotta dal docente dopo una pausa relativamente ampia, e tale per cui la realizzazione della sequenza D-R-V risulta alquanto rallentata; e sebbene possano entrare in gioco almeno in parte, lo stile individuale dei docenti ed eventuali incertezze degli studenti circa le risposte adeguate,

⁸ Si pensi ad esempio alla richiesta di elencare i tempi verbali di un dato modo.

risulta chiaro che la distanza fisica e la mancanza di contatto visivo tra gli interlocutori – per come questo si avrebbe in una lezione in presenza – rende impossibile per il docente produrre in questi contesti delle conferme non verbali (ad esempio con un cenno del capo), portando quindi ad una dilatazione temporale della sequenza stessa e a una possibile riconfigurazione della portata di risorse interazionali quali pause e silenzi.

5. Osservazioni conclusive

In questo studio si sono esaminati alcuni aspetti della didattica online prendendo in esame alcune lezioni a distanza in italiano L2 in classi di scuola secondaria di secondo grado. Sullo sfondo di specifiche peculiarità che l'interazione assume nel contesto digitale – i tempi più o meno lunghi necessari per giungere ad un mutuo orientamento dei partecipanti o per condividere contenuti sullo schermo, la problematicità della mancata attivazione delle videocamere da parte degli studenti, la difficoltà nel riconoscere immediatamente chi prende la parola – la natura frammentata dell'interazione online sembra determinare una serie di cambiamenti rilevanti rispetto alla comunicazione in classe in presenza: a livello di assegnazione del turno da parte degli insegnanti, che rivolgono più frequentemente le proprie domande a singoli studenti anziché all'intera classe, avendo così più probabilità di ottenere delle risposte; a livello di formato delle domande, con un maggiore impiego, nel passaggio dal primo al secondo anno di DAD, di domande aperte, più complesse rispetto ad altri formati che facilitano invece l'individuazione della risposta attesa; e infine, all'interno della tripletta Domanda-Risposta-Valutazione, relativamente al terzo turno valutativo dell'insegnante, che, realizzato talvolta dopo pause relativamente lunghe anche quando è un turno di conferma, si discosta dal formato canonico.

I fenomeni emersi da quest'analisi, pur se limitata, inducono ad alcune riflessioni di natura operativa, qualora si ponga nuovamente la necessità di ricorrere alla DAD, o nei casi in cui le lezioni in presenza siano affiancate da attività online: anzitutto, pare essenziale che *tutti* i partecipanti mantengano attiva la propria videocamera, permettendo così al docente di monitorare l'attività degli studenti e di cogliere più agevolmente le richieste di parola (per alzata di mano virtuale); in secondo luogo, sembra inevitabile per i docenti, in fasi di lezione frontale, rivolgere preferibilmente le domande a singoli interlocutori anziché all'intera classe, sebbene tale procedura limiti fortemente lo spazio d'azione degli studenti.

In una prospettiva di partecipazione attiva degli studenti, del resto, è evidente che la didattica online non può 'semplicemente' tentare di riprodurre le modalità interazionali faccia-a-faccia, come peraltro sottolineato da più parti (cfr. ad es. Cella & Viale 2021); essa può tuttavia fare ricorso a strumenti, quali ad esempio la chat, o ancor più, i canali separati, che permettano agli studenti di agire e interagire in autonomia tra pari (e dunque con una presa di turno auto-diretta), a coppie o in piccoli gruppi, eventualmente monitorati dal docente. Anche la condivisione dello schermo in momenti plenari o di lavoro di gruppo – si pensi ad es. alla visione comune di videoclip e materiali multimediali –, come pure la pubblicazione di documenti condivisi e modificabili da tutti, possono rivelarsi validi strumenti di lavoro in chiave partecipativa; similmente, l'uso della chat, come si è osservato, rappresenta un ulteriore canale comunicativo facilmente fruibile da tutti, anche da quegli studenti che in una lezione in presenza risulterebbero più introversi e meno propensi a prendere spontaneamente la parola in classe.

Per quanto la DAD – come si è del resto potuto sperimentare nel corso degli scorsi due anni – non possa certo sostituire l'interazione didattica faccia a faccia, riteniamo che essa non vada considerata semplicemente come un'esperienza da archiviare; piuttosto, è essenziale capirne a fondo le dinamiche, i limiti intrinseci e il modo in cui a questi si può almeno

parzialmente ovviare, sfruttando al massimo le possibilità interattive offerte dalle nuove tecnologie (si veda a questo proposito, nel momento in cui alla didattica online si dovesse o si volesse nuovamente ricorrere).

Riferimenti bibliografici

Andrén M., Chekaite A., 2017, “Don’t Laugh! Socialization of Laughter and Smiling in Pre-School and School Settings”, in Bateman, A., Church, A. (a cura di), *Children’s Knowledge-in-Interaction*, Singapore, Springer, pp. 127-148.

Arminen I., Licoppe C., Spagnolli A., 2016, “Respecifying Mediated Interaction”, in *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), pp. 290-309.

Autonome Provinz Bozen, 2021, *Linee guida Quadro per le Scuole Primarie e Secondarie dell’Alto Adige*, www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/rahmenrichtlinien.asp.

Brown, D., 2014, “The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis”, in *Language Teaching Research* 20(4), pp. 436-458.

Cella R., Viale M., 2021, “Che cosa resterà della didattica a distanza?”, in *Italiano a scuola* (3), pp. I-VI.

Demo H., Veronesi D., 2019, “Universal Design for Learning nelle interazioni in classe, tra pedagogia speciale e analisi della conversazione”, in D. Ianes, D. (a cura di), *Didattica e Inclusione Scolastica*, Milano, Franco Angeli, pp. 31-50.

Ellis R. 2017, “Oral corrective feedback in L2 classrooms: Research, Theory, Applications, Implications”, in Nassaji, H. e Kartchava, E., *Corrective Feedback in Second Language Learning. Research, Theory, Applications, Implications*, New York, Routledge, pp. 3-18.

Fele G., 2007, *L’analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.

Fele G., Paoletti I., 2003, *L’interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

Gardner R., 2012, “Conversation Analysis in the Classroom”, in Sidnell, J. e Stivers, T. (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester, pp. 593-610.

Gardner R., 2019, “Classroom Interaction research. The State of the Art” in *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), pp. 212-226.

Grassi R., 2020, “La reazione all’errore. Implicazioni didattiche e interazionali dei principali tipi di feedback correttivo conversazionale in classe”, in *Lend* 1, pp. 40-51.

Grassi R. (a cura di), 2018, *Il trattamento dell’errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati.

Lyster R., Ranta L., 1997, *Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Forms in Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ingwer P., 2007, "Intra- und interpersonelle Koordinierung am Unterrichtsbeginn", in Schmitt, R. (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen, Narr, pp. 195-224.

Jefferson G., 2004, "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction", in Lerner G. (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, Benjamins, pp. 13-23.

Kääntä L., 2012, "Teachers' embodied allocations in instructional interaction", in *Classroom Discourse*, 3(2), pp. 166-186.

Kendon A., 1990, *Conducting Interaction: Patterns of Behaviour in Focused Encounters*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lee Y., 2007, "Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching", in *Journal of Pragmatics*, 39, pp. 1204-1230.

Licoppe C., Morel J., 2012, "Video-in-interaction: "Talking heads" and the multimodal organization of mobile and Skype video calls", in *Research on Language and Social Interaction*, 45(4), pp. 399-429.

Luff P., Heath C., Kuzuoka H., Hindmarsh J., Yamazaki K., Oyama, S., 2003, "Fractured ecologies: Creating environments for collaboration", in *Human Computer Interaction*, 18, pp. 51-84.

Majlesi A. R., 2014, "Finger dialogue. The embodied accomplishment of learnables in instructing grammar on a worksheet", in *Journal of Pragmatics*, 64, pp. 35-51.

Margutti P., 2006, «Are you human beings?» Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. *Linguistics and Education*, 17, pp. 313-346.

Margutti P., 2007, "Formulare una domanda per ottenere «quella» risposta: aspetti linguistici, organizzazione dell'interazione e costruzione di conoscenze in classe", in Baraldi, C. (a cura di), *Dialogare in classe. La relazione tra insegnanti e studenti*, Roma, Donzelli, pp. 29-48.

Margutti, P., 2010, "On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction", in *Research on Language and Social Interaction* 43, pp. 315-345.

Margutti P., Drew P., 2014, "Positive evaluation of student answers in classroom instruction", in *Language and Education*, 28(5), pp. 436-458.

Mehan H., 1979, *Learning Lesson*. Cambridge MA, Harvard University Press.

Meredith J., 2019, "Conversation Analysis and Online Interaction", in *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), pp. 241-256.

Monaco C., Pontecorvo, C., 2009, "La discussione in classe: cambiamenti a carico della struttura di partecipazione asimmetrica", in Fatigante, M., Mariottini, L., Sciubbia, M.E. (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 70-87.

Monami E., 2011, “Interazione orale docente-studente in classi di italiano L2: strategie di correzione dell’errore”, in *RILA*, 3, pp. 555-576.

Monami E., 2013, *Strategie di correzione orale dell’errore in classi di italiano L2*, Perugia, Guerra.

Monami E., 2021, *Correggere l’errore nella classe di italiano L2*, Roma, Edilingua.

Mondada L., 2007, “Multimodal Resources for Turn-Taking: Pointing and the Emergence of Possible Next Speakers”, in *Discourse Studies* 9(2), pp. 194–225.

Mori J., Koschmann T., 2012, “Good reasons for seemingly bad performance: Competences at the blackboard and the accountability of a lesson”, in Rasmussen G., Brouwer C.E., Day, D. (a cura di), *Evaluating cognitive competences in interaction*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, pp. 89-118.

Mortensen, K., 2008, “Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing Next speaker in planned activities”, in *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), pp. 55-79.

Mortensen K., 2016, “The body as a resource for other-initiation of repair: cupping the hand behind the ear”, in *Research on Language and Social Interaction* 49(1), pp. 34-57.

Nigris E., 2009, *Le domande che aiutano a capire*, Milano, Mondadori.

Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.

Pitsch K., 2007, “Koordinierung von parallelen Aktivitäten. Zum Anfertigen von Mitschriften im Schulunterricht”, in Schmitt, R. (a cura di), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*, Tübingen, Narr, pp. 411-446.

Pitsch K., Ayaß R., 2008, „Gespräche in der Schule. Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess“, in Willems, H. (a cura di), *Lehr(er)buch Soziologie*, Bd. II. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 959-982.

Raineri, K., 2021, *Didattica a distanza e insegnamento dell’italiano L2. Dinamiche dell’interazione nella classe digitale*, tesi di laurea magistrale, Bressanone, Libera Università di Bolzano.

Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G., 1974, “A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, 50(4), pp. 696-735.

Schegloff E., 2007, *Sequence Organization in Interaction. A primer in Conversation Analysis* (vol. 1), Cambridge, Cambridge University Press.

Schegloff E.A., Jefferson G., Sacks, H., 1977, “The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation”, in *Language*, 53(2), pp. 361-382.

Sidnell J., Stivers, T. (a cura di), 2013, *The Handbook of Conversation Analysis*, Chichester, Wiley & Blackwell.

Sinclair J., Coulthard R., 1975, *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*, London, Oxford University Press.

Streeck J., Goodwin C., LeBaron C.D. (a cura di) 2011, *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, Cambridge, Cambridge University Press.

Veronesi, D., 2007, “Movimento nello spazio, prossemica e risorse interazionali: un’analisi preliminare del rapporto tra modalità in contesti didattici accademici”, in *VALS/ASLA*, 85-III, 107-129.

Veronesi, D., Chizzoni, I., Raineri, K., Schmalz, V., Taferner M., 2020, “Reshaping teacher-student interaction in the virtual classroom: a case study”, in *Img journal*, 3, pp. 408-427.

Waring H., Creider S., Box C., 2013, “Explaining vocabulary in the second language classroom: A conversation analytical account”, in *Learning, Culture and Social Interaction*, 2, pp. 249-264.

Weeks P., 1985, “Error-Correction Techniques and Sequences in Instructional Settings: Toward a Comparative Framework”, in *Human Studies*, 8(3), pp. 195-233.