

# CLASSROOM-BASED CONVERSATION ANALYTIC RESEARCH. THEORETICAL AND APPLIED PERSPECTIVES ON PEDAGOGY

a cura di *Silvia Kunitz, Numa Markee, Olcay Sert*

Springer Nature, 2021, pp. 426  
Cham, Svizzera

<https://www.springer.com/gp/book/9783030521929>

L'ampio volume in lingua inglese, curato da Silvia Kunitz, Numa Markee e Olcay Sert – figure di rilievo nella ricerca glottodidattica ispirata all'analisi conversazionale (AC) – offre un'imponente panoramica di studi che utilizzano gli strumenti dell'AC per esaminare insegnamento e apprendimento delle lingue nel contesto della classe di LS/L2 (*CA Research in L2 Classrooms*) e in ambito CLIL (*CA Research in Content Based Language Classroom*), come pure per sondare le possibilità applicative dell'approccio conversazionale nella formazione dei docenti (*CA Research and Teacher Education*) e in ambito valutativo (*CA and Assessment*).

Le lingue (inglese LS o L2 in Svezia, Finlandia, Spagna, Turchia, Corea del Sud, Lussemburgo e Stati Uniti, come pure lo svedese L2 in Svezia e l'italiano LS in Nordamerica) e i contesti educativi coinvolti (scuola primaria e secondaria, università, formazione iniziale e continua dei docenti) caratterizzano il taglio internazionale e di ampio respiro dell'opera, articolata in cinque parti – sono complessivamente 16 i saggi qui raccolti – e contestualizzata da un'estesa sezione introduttiva.

Il volume si rivolge a studiosi, ma ancor più a docenti e futuri docenti, come pure a formatori, esperti di *testing* e di curricoli, con l'intento dichiarato di gettare un ponte tra ricerca di base da un lato e ricerca applicata, ricerca-azione e prassi didattica dall'altro, e dunque tra ambiti spesso ancora troppo lontani per prospettive, problematiche e finalità, ma tra i quali proprio per questo risulta sempre più indispensabile instaurare un solido dialogo. In linea con tale obiettivo, le autrici e gli autori di tutti i lavori qui presentati declinano le proprie indagini – tipicamente basate sull'analisi di dati interazionali – anche in chiave applicativa, fornendo di volta in volta indicazioni concrete per la prassi didattica, per la formazione degli insegnanti o per il *testing*: un'impostazione, questa, fortemente voluta da Kunitz, Markee e Sert, e che si configura come uno dei punti di forza a dell'intera opera.

## 1. SEZIONE INTRODUTTIVA

Come già accennato, il volume è fortemente orientato all'analisi conversazionale – un approccio teorico e metodologico di matrice sociologica (cfr. Sacks *et al.*, 1974; Sidnell, Styvers, 2013; Fele, 2007) che, ponendo l'interazione al centro della vita sociale, ne studia i meccanismi fondamentali in contesti ordinari e istituzionali –, che viene qui applicata esplorando come docenti e studenti 'fanno' interazione, e riflettendo su come tale approccio, partendo dalla ricerca glottodidattica che a esso si ispira (nota in ambito anglofono come *CA-SLA*), possa rappresentare un valido strumento di intervento e innovazione a livello di curricoli, materiali didattici, formazione e valutazione. Tali aspetti vengono trattati ampiamente nel capitolo introduttivo dai curatori, che, illustrando l'impianto generale del volume, forniscono un'utile retrospettiva sul percorso svolto

dall'AC – dai suoi inizi negli anni Settanta fino alle tendenze applicative dell'ultimo decennio (cfr. Antaki, 2011) – e sulla sua successiva intersezione con la linguistica applicata (cfr. Kasper, Wagner, 2014). In questo contesto viene poi tracciata l'evoluzione della nozione di «competenza interazionale», ora centrale nella *CA-SLA* (si veda ad es. il numero monografico di *Classroom Discourse*, 2018) come pure in questo lavoro, per ampliare infine lo sguardo alle problematiche connesse con l'implementazione di nuovi modelli didattici e curricolari a stretto contatto con i vari professionisti del settore. Si tratta dunque di un saggio introduttivo che fornisce, anche a chi non lavora in prospettiva conversazionale, le coordinate e i riferimenti utili per avvicinarsi all'intera opera, come pure a singole parti della stessa.

Segue un primo contributo di Simona Pekarek Doehler sulla rilevanza che il concetto di competenza interazionale (CI) in L2/LS ha assunto specie nell'ultimo decennio (ma vedi già Kramsch, 1986), all'interno della ricerca glottodidattica di matrice conversazionale, in linea con una visione socio-cognitiva e costruttivista del linguaggio e dell'apprendimento linguistico, che vede quest'ultimo come situato (radicato contestualmente), distribuito (tra i partecipanti) e realizzato localmente, passo dopo passo, nell'interazione stessa. La CI in L2/LS viene così concettualizzata in termini di «metodi» o «procedure» sistematici per gestire congiuntamente l'interazione (sul piano, ad es., della presa di turno, dell'apertura e della chiusura dell'evento comunicativo, dell'organizzazione sequenziale delle azioni, del mantenimento dell'intersoggettività), in modi rilevanti, cioè pertinenti al contesto, e orientati all'interlocutore (in termini di «recipient design», cfr. Sacks *et al.*, 1974). Si tratta di una visione della competenza fortemente dialogica, interpersonale e profondamente contestuale (cfr. anche Hellermann, 2008; Pekarek Doehler, Berger, 2015; Pekarek Doehler, 2019; in italiano, vedi ad es. Ferroni, Birello, 2020) che – argomenta l'autrice – non traspare nel più noto concetto di «competenza comunicativa» (orientato in chiave sociolinguistica e pragmatica ma ancora troppo confinato a una prospettiva monologica e a-contestuale) sviluppato in glottodidattica a partire dal lavoro di Dell Hymes (1972), e da cui la CI va dunque distinta. Considerando il ruolo fondamentale dell'interazione sociale a livello di cognizione e di apprendimento, come evidenziato in letteratura a partire dagli anni Novanta (Wertsch, 1991; Hutchins, 1995; Firth, Wagner, 1997, *inter alia*), Pekarek Doehler avanza quindi la necessità di porre la CI al centro non solo della prassi didattica, ma anche della formazione docenti e del *testing*, e, ancor prima, a livello di QCER, e delinea le sfide che la ricerca glottodidattica di impronta conversazionale si trova ad affrontare per avviare un tale riorientamento a tutto campo; un tema quest'ultimo che la stessa autrice riprenderà poi più estesamente, offrendo soluzioni e indicazioni concrete, in un suo ulteriore saggio a conclusione dell'intera opera.

## 2. ANALISI CONVERSAZIONALE E INTERAZIONE NELLA CLASSE DI LINGUA

La prima parte del volume (*CA Research in L2 Classrooms*) è dedicata agli studi conversazionali sull'apprendimento linguistico in classe; un contesto che – come sottolineano i curatori nella loro introduzione – per molti studenti risulta essere l'unico spazio in cui si confrontano con la LS. Di qui l'importanza di comprendere nel dettaglio come sia organizzata l'interazione in questo *setting* e quale sia il nesso tra apprendimento e uso della lingua da un lato, e di cogliere somiglianze e differenze tra diversi ambienti educativi dall'altro, con l'obiettivo di tradurre poi i risultati della ricerca sul piano didattico.

I saggi qui raccolti esaminano quindi le pratiche comunicative di docenti e studenti nella classe di lingua con una grande attenzione per i dettagli dell'interazione nel suo

divenire; un primo esempio di tale prospettiva viene dal lavoro di Ali Reza Majlesi, che esplora il concetto di «(possibile) oggetto di apprendimento» (*learnable*), mostrando, sulla base di interazioni in svedese L2 e inglese LS in Svezia, come, accanto a obiettivi didattici prestabiliti, questo possa emergere, co-costruito intersoggettivamente dai partecipanti, dall'interazione stessa, in momenti cioè che si trasformano spontaneamente in occasioni di apprendimento. L'impianto teorico di questo lavoro – ampi i riferimenti alla fenomenologia di Husserl e Schutz, come pure all'approccio prasseologico di Garfinkel e Sacks, oltre che all'ambito della *CA-SLA* – viene sostanziato da una dettagliata discussione dei dati. Così, sottolineando lo stretto rapporto tra apprendimento e interazione sociale nello spazio-classe e muovendo da una prospettiva multimodale, Majlesi esamina come parlato, azioni visibili e uso di oggetti presenti nel contesto rappresentino delle risorse di cui docenti e studenti si servono per negoziare ciò che può diventare oggetto di apprendimento; lo studioso argomenta infine sull'importanza di una visione post-cognitiva, interazionale e multidimensionale dell'apprendimento linguistico per l'avanzamento delle ricerche e della prassi glottodidattiche.

Nel successivo saggio – incentrato su un apprendente di inglese L2 con *background* migratorio negli Stati Uniti – Søren W. Eskildsen similmente adotta una prospettiva multimodale per analizzare come la partecipazione diretta e spontanea a una serie di attività ricorrenti all'inizio delle lezioni, presentate dal docente come *routine* giornaliera, permettano allo studente di sviluppare gradualmente, lezione dopo lezione, la competenza interazionale, ricorrendo a risorse non verbali e verbali e appropriandosi così degli strumenti per interagire socialmente in classe nel ruolo di 'volontario' alla lavagna. Con la sua fine analisi multimodale, l'autore mostra l'utilità di studiare l'apprendimento nella sua dimensione incorporata, considerando l'ecologia materiale in cui ha luogo e sottolineando la necessità, per i docenti, di predisporre contesti ricchi di opportunità interazionali.

L'ambito della scrittura digitale collaborativa (inglese LS in Svezia, scuola secondaria superiore) è invece al centro del lavoro di Nigel Musk, che, esaminando compiti di scrittura svolti a coppie al computer, si concentra sulle sequenze di correzione di parola (per errori di digitazione), con o senza l'ausilio di strumenti di controllo ortografico e di correzione automatica. Il saggio, in linea con gli studi conversazionali sulla riparazione, sui processi di scrittura digitale e sugli aspetti epistemici dell'interazione (cfr. ad es. Schegloff *et al.*, 1977; Cekaite, 2009 e Heritage, 2012 e 2013), offre così uno sguardo privilegiato sulla correzione in quanto *processo* e sulle opportunità di apprendimento che ne derivano, dando poi dei suggerimenti pratici per un uso ottimale degli strumenti digitali in classe.

Infine, Silvia Kunitz, la cui analisi si inserisce nel crescente interesse di ricerca conversazionale per modalità e funzioni delle istruzioni dei docenti nella classe di lingua (vedi Seedhouse, 2008; Markee, 2015), mostra come, in un contesto di italiano LS, le istruzioni relative a uno specifico compito – qui la richiesta di leggere ad alta voce un dialogo elaborato in coppia – possano essere realizzate, mano a mano che più studenti sono chiamati a svolgere tale compito, in forma linguisticamente sempre più ridotta e concisa, ma ampiamente contestualizzata a livello prosodico e non verbale (tramite sguardi, gesti puntatori, orientamento alla lavagna su cui sono riportati i dialoghi stessi, ecc.). Anche questo studio evidenzia dunque la rilevanza di un approccio multimodale nell'analisi delle istruzioni – viste come pratiche che marciano la transizione tra attività o tra fasi di una stessa attività, e che dunque è cruciale per i docenti veicolare in modo funzionale –, fornendo inoltre dei suggerimenti concreti per ampliare la consapevolezza di chi insegna con lavori mirati su registrazioni audio e video di interazioni in classe.

### 3. IL CLIL DA UNA PROSPETTIVA CONVERSAZIONALE

La seconda parte del volume è dedicata al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), una modalità di insegnamento e apprendimento ampiamente studiata anche in ottica AC, per temi quali, come evidenziato dai curatori nella loro introduzione, la ricerca di parola nell'interazione tra pari, le richieste di chiarimento, le spiegazioni degli studenti in un'ottica multimodale, o, ancora, il lavoro sul lessico. I tre saggi qui presentati ampliano questo orizzonte, tematizzando aspetti ancora poco indagati nell'interazione tra pari e nella lezione in plenum in contesto CLIL.

Così, Natalia Evnitskaya, gettando un ponte tra meccanismi interazionali, quali l'organizzazione della preferenza, la riparazione e l'espressione del disaccordo da un lato e la nozione goffmaniana di «faccia» (Goffman, 1967) dall'altro, esamina la centralità di quest'ultima in un contesto di apprendimento collaborativo – una lezione di scuola primaria a Barcellona in cui gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, svolgono un compito di revisione di concetti geometrici –, analizzando le risorse linguistiche e multimodali (uso della L1, valutazioni positive, prossemica, orientamento visivo, manipolazione di oggetti) con cui i partecipanti co-costruiscono affiliazione e accordo. Il saggio, che presenta una dettagliata analisi del lavoro di due gruppi evidenziandone le diverse modalità operative (il *focus* sul lavoro di ogni singolo alunno, valutato dagli altri in una configurazione che ricalca l'asimmetria docente/studente *versus* lo svolgimento congiunto e partecipato del compito di ogni membro del gruppo), offre uno spaccato dell'interazione tra pari, a cui i docenti possono orientarsi nel predisporre attività di gruppo fornendo agli studenti – questa la proposta dell'autrice – specifiche linee guida per sostenere un'interazione collaborativa e partecipata.

Similmente, il lavoro di Leila Käätä sulle pratiche definitorie in contesto CLIL – nello specifico di lezioni di fisica e di storia in inglese, in classi di scuola secondaria inferiore in Svezia – è fortemente caratterizzato da un approccio multimodale, altrimenti poco rappresentato nella ricerca sui linguaggi specialistici e sul linguaggio accademico orale. Grazie a tale approccio, l'autrice esplora in modo contrastivo la natura situata e incorporata delle definizioni fornite dai docenti delle due materie, in risposta a richieste di chiarimento degli studenti su termini specialistici, mostrando l'intreccio tra gestualità, dimostrazioni non verbali e uso di oggetti da un lato, e pratiche verbali quali traduzioni in L1, parafrasi e ricorso a sinonimi della lingua comune dall'altro. Sulla scorta di tale analisi, l'autrice propone poi un'attività di osservazione e discussione di dati interazionali da utilizzare in ambito formativo, con l'ausilio di strumenti appositamente predisposti quali il VEO (*Video Enhanced Observation*: [www.veoeuropa.com](http://www.veoeuropa.com)).

Interessanti spunti provengono anche dal lavoro di Yo-Ann Lee, che evidenzia la necessità – per comprendere appieno le pratiche professionali dei docenti in classe – di estendere lo sguardo oltre la nota sequenza tripartita «Domanda-Risposta-Valutazione» (*IRE, Initiation-Reply-Evaluation/Feedback*, cfr. Sinclair, Coulthard, 1975; Mehan, 1979), ampiamente studiata in ottica AC come uno dei meccanismi fondamentali dell'interazione in classe, per considerare invece le sequenze interazionali più estese in cui queste triplette si inseriscono. Sulla scorta di dati tratti da corsi universitari di inglese L2 e in contesto CLIL negli Stati Uniti e in Corea del Sud e ricollegandosi agli studi AC in tema di progressione topicale, lo studioso esamina quindi come i cambiamenti di *topic* da parte dei docenti siano funzionali alla risoluzione di problemi conoscitivi (contenutistici o lessicali) degli studenti, per come questi emergono nell'interazione. L'analisi permette di tracciare le decisioni *in situ* dei docenti relativamente ai contenuti da trattare e alla loro successione, gettando una luce sulla natura situata della gestione dei *topic* in classe.

#### 4. L'AC E LA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI LINGUA

In linea con l'impianto applicativo del volume, la terza parte (*CA Research and Teacher Education*) porta alcuni esempi di come l'AC possa essere applicata nell'ambito della formazione dei docenti – attraverso l'analisi dei dati e la riflessione sulle proprie pratiche didattiche, nell'interazione tra pari come pure tra formatori e (futuri) docenti –, illustrando inoltre due modelli operativi elaborati sulla base di studi conversazionali.

In questo contesto, Olcay Sert presenta il suo modello IMDAT (Sert, 2015), basato sull'analisi di pratiche didattiche partendo da materiali audio e video e orientato alla nozione di competenza interazionale di classe in L2 (*Classroom Interactional Competence, CIC*) elaborata da Walsh (2011: 158; cfr. anche Walsh, 2012) in termini di «ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning». Avanzando la proposta di avviare un ampio programma di ricerca conversazionale comparativo che possa fornire dati utili alla prassi didattica, Sert porta l'esempio di un'analisi di interazioni in classe (inglese LS in Lussemburgo e Turchia) con *focus* sull'uso che gli studenti fanno della L1 e sulla gestione di tale alternanza da parte dei docenti, mostrando come si possano individuare fenomeni interazionali rilevanti (perché problematici o perché potenzialmente ricchi di opportunità di apprendimento linguistico). Il saggio, che ha il merito, tra l'altro, di fornire un'ampia panoramica della letteratura AC attualmente disponibile sull'interazione in classe, illustra poi le varie fasi del modello IMDAT, recentemente ampliato dall'uso del software VEO (vedi sopra) per il lavoro di formatori e docenti con materiali video.

Di impianto più 'locale' è invece il modello SWEAR elaborato da Hansung Warig, illustrato partendo dall'analisi di frammenti di interazioni didattiche (inglese LS per adulti, Stati Uniti) nei quali emerge uno dei 'paradossi' che i docenti si trovano costantemente ad affrontare in classe: l'esigenza di prestare attenzione tanto al singolo studente quanto all'intera classe, senza che ciò vada a discapito dell'uno o degli altri in termini di partecipazione e inclusione. Prendendo le mosse dal concetto bachtiniano di eteroglossia (Bakhtin, 1981), Warig mostra come i docenti possano bilanciare istanze contrapposte (ad es. la gestione di studenti in competizione per il turno di parola o di studenti che non partecipano) tramite un sapiente impiego di risorse verbali e non verbali – domande, riformulazioni, bonaria ironia, orientamento visivo e gesti puntatori –, riuscendo così a mantenere il *focus* pedagogico e a offrire a tutti delle opportunità di apprendimento. L'autrice presenta quindi nel dettaglio il modello SWAT che, articolato in 5 fasi (1. *Situating a problem*, 2. *Working with a classroom recording*, 3. *Expanding discussions*, 4. *Articulating strategies*, e 5. *Recording and repeating*) e basato su analisi e discussione di dati interazionali, può essere usato da un docente esperto come strumento per accrescere la consapevolezza di chi si appresta ad insegnare o già insegna, su specifiche problematiche dell'interazione in classe per come queste si verificano e vengono risolte nel concreto del lavoro con gli studenti.

A chiudere la sezione, infine, il saggio di Younhee Kim e Rita Elaine Silver sull'interazione tra formatori e docenti (in sessioni di discussione di lezioni, videoregistrate, tenute da docenti di scuola primaria in inglese LS a Singapore), evidenzia come i formatori possano agire tanto nel ruolo di chi facilita la riflessione, quanto in quello, più valutativo, di chi dà un *feedback*, limitando tuttavia nel secondo caso le opportunità per gli insegnanti di riflettere criticamente sulle proprie pratiche didattiche. Partendo dall'analisi di tipo e formato delle domande dei formatori e della loro posizione sequenziale, come pure dell'orientamento visivo dei partecipanti (contatto visivo *vs.* sguardo diretto al computer), lo studio evidenzia l'importanza per i formatori – prima di poter giungere all'aspetto da trattare – di 'preparare' il terreno con domande fattuali che aprano uno spazio conversazionale per l'interlocutore, facendo attenzione a stabilire un

contatto visivo diretto con quest'ultimo. Sulla scorta dell'analisi conversazionale e multimodale proposta vengono infine illustrate utili indicazioni pratiche per una gestione collaborativa del dialogo tra formatori e docenti.

## 5. VALUTAZIONE E TESTING: LA CENTRALITÀ DELLA COMPETENZA INTERAZIONALE

Nella quarta parte del volume si affronta il tema della valutazione, con tre lavori rappresentativi dell'attuale ricerca conversazionale al riguardo. Nel primo di essi, Can Daşkın propone di studiare la valutazione per come questa emerge nell'interazione in modo spontaneo e non programmato – un aspetto finora trascurato negli studi sull'interazione in classe –, permettendo al docente di verificare le conoscenze degli studenti e, in caso di lacune, di agire per porvi rimedio. La studiosa analizza quindi come tale «valutazione formativa informale» (*Informal Formative Assessment*) possa essere realizzata dai docenti – qui in un corso universitario di inglese LS in Turchia – attraverso la pratica del «riferimento a eventi passati di apprendimento» (*Reference to a Past Learning Event*), messa in atto, nel contesto di sequenze “Domanda-Risposta-Valutazione”, come espansione del terzo turno con cui il docente ricollega l'elemento in questione a precedenti episodi in cui questo era stato affrontato in classe, e dunque già (potenzialmente) noto agli studenti. Daşkın propone quindi di considerare tale pratica come una rilevante componente della competenza interazionale dei docenti stessi (cfr. Walsh, 2011 e 2012), fornendo una riflessione su come essa possa essere veicolata all'interno di programmi di formazione quali l'IMDAT elaborato da Sert.

Nel successivo capitolo, Thorsten Huth, prendendo le mosse da una visione socio-interazionista del linguaggio e della comunicazione e ricollegandosi ai lavori di Pekarek Doehler (cfr. § 1), sottolinea invece la necessità di riconsiderare le abilità orali in L2 in termini di competenza interazionale, e di superare così la visione individualistica del linguaggio e dell'apprendimento ancora ben radicata in materiali didattici, curricoli e, ancor più, nell'ambito della valutazione e del *testing* a livello internazionale. Dopo aver fornito un utile esempio di come si possano individuare dei *target* di apprendimento interazionali partendo da ricerche AC su varie lingue – qui le aperture telefoniche in tedesco per apprendenti anglofoni (cfr. anche Huth, 2014) – e trattarli all'interno di specifiche unità didattiche, l'autore esamina criticamente il QCER e il suo omologo statunitense, l'ACTFL, mostrando come questi, pur genericamente informati da una visione del linguaggio come strumento di azione sociale, rimangano ancora lontani (si vedano ad esempio i descrittori relativi alla voce “interazione” nel QCER) dalla dimensione dialogica e co-costruita della comunicazione. L'autore conclude insistendo sull'importanza di misure *bottom-up* che partano da docenti e ricercatori (tra cui la revisione, sulla base di studi conversazionali, dei modelli di conversazione offerti comunemente nei libri di testo – si veda ad es. per l'italiano L2 Varcasia (2019) –, l'individuazione di meccanismi e strutture interazionali da praticare con gli studenti, la formulazione di corrispondenti *target* di apprendimento e di descrittori) e che possano mano a mano confluire in più ampi quadri di riferimento per l'apprendimento delle lingue, in una riconfigurazione del *curriculum* di L2/LS orientato alla competenza interazionale.

Il successivo saggio di F. Scott Walters punta l'attenzione più nello specifico sul *testing*, discutendone i possibili punti di contatto con l'analisi conversazionale, nonostante assunti e scopi delle due discipline siano di per sé lontani, tanto riguardo alla concezione del processo comunicativo, quanto rispetto a ciò che vale come «norma linguistica». All'interno di tali visioni contrapposte, ma accomunate dall'attenzione verso il dato empirico, si può tuttavia creare uno spazio in cui l'AC può non solo fornire analisi puntuali

delle dinamiche interazionali tra chi somministra e chi svolge il test, evidenziandone eventuali problematicità ai fini della valutazione, ma anche avanzare delle proposte per testare abilità orali di tipo interazionale, superando così i limiti intrinseci, ad es., del *Discourse Completion Task*, ampiamente usato in glottodidattica ma incentrato di fatto – come argomenta l'autore – su competenze metapragmatiche piuttosto che sul comportamento effettivo in interazione. Partendo da queste premesse, Walters illustra a titolo esemplificativo un test sviluppato su base conversazionale (CAIT, cfr. anche Walters, 2013) per valutare la competenza orale in inglese LS relativamente alla gestione dei complimenti, di cui discute criticamente *design* e processo di validazione, per poi concludere il suo contributo – che pare di grande utilità teorica e pratica per l'elaborazione di test e di misure di valutazione anche nel lavoro con la classe – enucleando una serie di principi guida per l'integrazione dell'approccio conversazionale nell'ambito del *testing*.

## 6. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Come sottolinea Junko Mori nel suo saggio di sintesi e discussione del volume, il carattere di novità di quest'opera risiede anzitutto nell'offrire una raccolta sistematica e coerente di studi che indagano l'interazione in classe da una prospettiva conversazionale, testimoniando la solidità dell'intreccio ormai più che ventennale tra AC e ricerca glottodidattica ed esaminando una varietà di temi che spazia dalle pratiche collaborative tra pari al dialogo tra formatori e docenti, al modo in cui i docenti gestiscono istruzioni, *topic*, definizioni e alternanza tra lingue alle risorse con cui gli stessi possono favorire la partecipazione e valutare informalmente gli studenti. In secondo luogo, e in maniera ancor più rilevante, con il suo impianto fortemente applicativo il volume mostra come docenti e formatori possano servirsi degli strumenti dell'AC, attraverso l'analisi sequenziale e multimodale, per riflettere su pratiche didattiche e riconsiderare obiettivi di apprendimento e di valutazione, all'interno di specifici modelli di formazione dei docenti sviluppati in ottica conversazionale e orientati allo sviluppo della competenza interazionale in L2/LS.

Affinché la visione squisitamente interazionale e dialogica dell'apprendimento linguistico che emerge da quest'opera si consolidi in ambito glottodidattico – come evidenzia nelle sue parole conclusive Pekarek Doehler – la strada da percorrere, sebbene promettente, non pare essere né breve né priva di ostacoli; si tratta di un percorso, tuttavia, che, seguendo le argomentazioni qui avanzate, vale la pena di proseguire con decisione, e che *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy* ha il merito di delineare con grande chiarezza ed esaustività, aprendo così nuove prospettive per la ricerca e la prassi glottodidattica.

*Daniela Veronesi*

Libera Università di Bolzano

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Antaki C. (2011), "Six kinds of applied conversation analysis", in Antaki C. (eds.), *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 1-14.

- Bakhtin M. M. (1981), *The dialogical imagination*, The University of Texas Press, Austin.
- Čekaitė A. (2009), “Collaborative corrections with spelling control: Digital resources and peer assistance”, in *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 4, pp. 319-341.
- Fele G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.
- Ferroni R., Birello M. (a cura di) (2020), *La competenza discorsiva e interazionale*, Aracne, Roma.
- Firth A., Wagner J. (1997) “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research”, in *The Modern Language Journal*, 81, 3, pp. 285-300.
- Goffman E. (1967), *Interaction ritual: Essays on face-to-face behaviour*, Penguin Harmondsworth.
- Hellermann J. (2008), *Social actions for classroom language learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Heritage J. (2012), “The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge”, in *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1, pp. 30-52.
- Heritage, J (2013), “Epistemics in conversation”, in Sidnell J., Stivers T. (eds.), *The handbook of conversation analysis*, Wiley-Blackwell, Chichester, pp. 370-394.
- Hutchins E. (1995), *Cognition in the wild*, MIT Press, Cambridge MA.
- Huth T. (2014), “«When in Berlin...»: Teaching German telephone openings”, in *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 47, 2, pp. 164-179.
- Kasper G., Wagner J. (2014), “Conversation analysis in applied linguistics”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, pp. 171-212.
- Kramsch C. (1986), “From language proficiency to interactional competence”, in *The Modern Language Journal*, 70, pp. 366-372.
- Hymes D. (1972), “On communicative competence”, in Pride J. B., Holmes J. (eds.), *Sociolinguistics*, Penguin, London, pp. 269-293.
- Markee N. (2015), “Giving and following pedagogical instructions in task-based instruction: An ethnomethodological perspective”, in Jenks C., Seedhouse P. (eds.), *International perspectives on ELT classroom interaction*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 110-128.
- Mehan H. (1979), *Learning lesson*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Pekarek-Doehler S. (2019), “On the nature and the development of L2 interactional competence: State of the art and implications for praxis”, in Salaberry M. R., Kunitz S. (eds.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*, Routledge, New York, pp. 25-59.
- Pekarek-Doehler S., Berger E. (2015), “The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization”, in Cadierno T., Eskildsen S. (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 233-270.
- Sacks H., Schegloff E. A., Jefferson G. (1974), “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, in *Language*, 50, pp. 696-735.
- Schegloff E. A. (2000), “When ‘others’ initiate repair”, in *Applied Linguistics*, 21, 2, pp. 205-253.
- 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.
- Seedhouse P. (2008), “Learning to talk the talk: Conversation analysis as a tool for induction of trainee teachers”, in Garton S., Richards K. (eds.), *Professional encounters in TESOL*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, pp. 42-57.
- Sert O. (2015), *Social interaction and L2 classroom discourse*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

- Sert O., Kunitz S., Markee N. (eds.) (2018), n. speciale di *Classroom Discourse*, dedicato alla interaccional competence, 9, 1, Routledge, New York.
- Sidnell J., Stivers T. (eds.) (2013), *The Handbook of Conversation Analysis*, Wiley & Blackwell, Chichester.
- Sinclair J., Coulthard M. (1975), *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- Stivers T., Mondada L., Steensig, J. (2011), “Knowledge, morality and affiliation in social interaction”, in Stivers T., Mondada L., Steensig J. (eds.), *The morality of knowledge in conversation*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, pp. 3-24.
- Varcasia C. (2019), “Service phone call openings in Italian as a second language textbooks”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 98-113:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/11847>.
- Walsh S. (2011), *Exploring classroom discourse: Language in action*, Routledge, London.
- Walsh S. (2012), “Conceptualising classroom interactional competence”, in *Novitas-ROYAL* (Research on Youth and Language), 6, 1, pp. 1-14.
- Walters F. S. (2013), “Interfaces between a discourse completion test and a conversation analysis-informed test of L2 pragmatic competence”, in Ross S., Kasper G. (eds.), *Assessing second language pragmatics*, Palgrave Macmillan, London, pp. 172-195.
- Wertsch, J. V. (1991), “A sociocultural approach to socially shared cognition”, in Resnick L. B., Levine J. M., Teasley S. D. (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington, pp. 85-100.