Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2012)

Heft: 96: L'espace dans l'interaction sociale = Der Raum in der sozialen Interaktion = Lo spazio nell'interazione sociale = Space in social interaction

Artikel: Costruzione dei turni e organizzazione delle attività tra partecipanti in movimento : le sequenze di istruzione nelle lezioni di guida

Autor: Gazin, Anne-Danièle

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978567

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Costruzione dei turni e organizzazione delle attività tra partecipanti in movimento: Le sequenze di istruzione nelle lezioni di guida

Anne-Danièle GAZIN
Universität Bern, Institut für Italienische Sprache und Literatur
Länggass-Strasse 49, 3012 Bern, Schweiz
gazin@rom.unibe.ch

This contribution focuses on the constitution of instructional sequences in driving lessons. Drawing on a corpus of seven video-recorded driving lessons, it investigates how driving instructors formulate instructions in a context-sensitive way. It will examine the spatial, temporal and praxeological contingencies that instructors make relevant as they formulate instructions in a mobile setting of interaction. More specifically, the paper will offer a detailed analysis of utterances in which two instructions are formulated in a single turn. The syntactic and prosodic structuring of these turns-at-talk will first be described on the basis of traditional linguistic notions. The article will then propose a contextualised analysis, anchored in the interactional and multimodal setting of their occurrence. This paper is thus a contribution to the discussion of instructional sequences in conversation and of the impact of mobility on interaction.

Keywords:
Driving, mobility, space, instructions, turn construction, conversation analysis, interactional linguistics, multimodality

1. Introduzione

Il presente articolo studia le formulazioni di istruzioni in lezioni pratiche di scuola guida. Sulla base di un corpus di lezioni videoregistrate, si indaga come i partecipanti producano i propri turni di parola in modo situato, adattando cioè la strutturazione dei propri enunciati alle contingenze spazio-temporali. Esamineremo, insomma, come la mobilità dell'automobile e quindi il continuo modificarsi dello spazio si ripercuota nella costruzione degli enunciati. Ci avvarremo degli strumenti analitici sviluppati nel campo dell'analisi conversazionale (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) e della linguistica interazionale (Selting & Couper-Kuhlen, 2001). Combineremo tali approcci con una prospettiva multimodale sull'interazione, proponendo cioè un'analisi che tenga conto non solo del "parlato", ma anche delle altre risorse (p. es. gesti, sguardo, postura del corpo, manipolazione di oggetti), che i partecipanti mobilizzano nel compiere azioni sociali.

Studi precedenti hanno illustrato come i parlanti costruiscano i propri turni di parola 'in tempo reale', adattando cioè la strutturazione del turno-in-corso alle contingenze interazionali locali (si veda il concetto di *on-line syntax* avanzato da Auer, 2009). Goodwin (1981) ad esempio ha dimostrato che i parlanti adattano la struttura sintattica dei propri turni di parola alla disponibilità dei co-

© 2012 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

partecipanti, riconoscibile nel momento in cui si instaura uno sguardo reciproco tra parlante e ricevente. Il nostro articolo approfondisce questa prospettiva riflettendo al modo in cui l'organizzazione delle attività compiute dai partecipanti all'interno dell'automobile è configurata dalla dimensione mobile dell'interazione e nel contempo configura il navigare dei partecipanti (v. Haddington, 2012). In altre parole, ci interesseremo 1) alle contingenze spazio-temporali che i partecipanti rendono rilevanti attraverso l'interazione, e 2) alle azioni (in particolare delle pratiche di guida) che essi organizzano interagendo.

1.1 L'interazione in automobile

Negli ultimi anni si è osservato un interesse crescente per le interazioni che si svolgono nell'abitacolo di un'automobile. Si tratta di studi che contribuiscono alla ricerca, sviluppatasi nelle scienze sociali e umane, sulla mobilità delle persone nel loro interagire quotidiano (Relieu, 1999; De Stefani & Mondada, 2007; Urry, 2007; McIlvenny, Broth & Haddington, 2009; De Stefani, 2010). In particolare, studiosi di impostazione interazionista hanno esaminato il modo in cui guidatori e passeggeri si accordino sul percorso da seguire, su come, cioè, essi navighino nello spazio (Haddington & Keisanen, 2009; Haddington, 2010, 2012). Il *setting* dell'automobile è in sé un ambiente in cui i partecipanti si impegnano in attività multiple, in cui manipolano cartine geografiche (Brown & Laurier, 2005) o altri oggetti (Goodwin & Goodwin, 2012). L'abitacolo dell'automobile è configurato dai partecipanti come uno spazio sociale che, nonostante certi vincoli fisici (ad es. la disposizione dei sedili che configura la posizione dei partecipanti), costringe gli attori sociali a rapportarsi continuamente allo spazio esterno. In questa ottica, le lezioni di guida da noi prese in esame non sono che un possibile tipo di incontro sociale in cui gli attori sociali si impegnano in un'automobile. Tale interazione è riconoscibile in quanto tale – per i partecipanti prima ancora che per gli analisti – attraverso pratiche interazionali ricorrenti. In questo frangente, De Stefani & Gazin (in prep.) hanno esaminato le sequenze di istruzione che caratterizzano le lezioni di guida. Nel momento in cui l'istruttore avvia un'istruzione, egli esibisce non solo il suo *high entitlement* (cioè il suo diritto di dare delle istruzioni), ma anche la *high contingency* che l'istruzione rappresenta per l'allievo, che è tenuto a eseguire l'istruzione (Curl & Drew, 2008; Craven & Potter, 2010).

1.2 Le sequenze di istruzioni

Negli ambiti dell'etnometodologia e dell'analisi conversazionale, le sequenze di istruzioni sono state descritte prevalentemente in rapporto al carattere situato della loro occorrenza e alla loro intellegibilità, o *accountability* (Sharrock & Andersen, 1979; Amerine & Bilmes, 1988; Garfinkel, 2002). Sebbene la terminologia talora differisca, i ricercatori convergono nell'affermare che una sequenza di istruzione è costituita da due parti: la

formulazione dell'istruzione (chiamata semplicemente "istruzione") e l'esecuzione dell'azione relativa, ovvero l'"azione istruita". Come si è detto, le sequenze di istruzione sono caratteristiche di *setting* didattici: infatti, non pochi studi si sono focalizzati sull'interazione in classe (Weeks, 1985; Lerner, 1995; Macbeth, 2011), basando le analisi esclusivamente sulla descrizione degli scambi verbali. È invece solo recente l'interesse per le istruzioni formulate in rapporto ad attività manuali, in cui l'azione istruita non è una semplice 'risposta' (come è il caso nell'interazione in classe), bensì una 'manipolazione', un'azione eseguita con il corpo (v. Mondada, 2011, 2012; Lindwall & Ekström, 2012). De Stefani & Gazin (in prep.) hanno descritto le caratteristiche sequenziali delle istruzioni osservabili nelle lezioni di guida, focalizzandosi in particolare sul problema della 'riconoscibilità' di azioni istruite compiute senza l'uso della parola. In questo articolo ci limiteremo invece ad analizzare il primo costituente delle sequenze di istruzione, ovvero la formulazione stessa dell'istruzione. L'avvio di un'istruzione è realizzata sistematicamente attraverso pratiche di auto-selezione dell'istruttore.[1] Come si vedrà, la selezione del momento 'giusto' per avviare un'istruzione è compiuta dall'istruttore in base a un'analisi delle contingenze spazio-temporali.

2. Il corpus

Le analisi di questo contributo sono condotte sulla base di un corpus di interazioni spontanee svoltesi nel giro di sette lezioni pratiche di scuola guida. I dati sono stati registrati nella Svizzera italiana e coinvolgono sette allievi conducenti che seguono lezioni di guida con due istruttori diversi. I dati sono stati raccolti con due videocamere e due microfoni. La prima videocamera, fissata sul parabrezza dell'automobile, è stata orientata verso i partecipanti, in modo da inquadrare sia i loro volti che i movimenti delle loro mani. La seconda videocamera, fissata sul retro dell'auto, è stata orientata verso l'esterno frontale dell'abitacolo, fornendo una visione panoramica della strada e dell'ambiente che si apre davanti ai partecipanti. I microfoni sono stati invece collocati sugli abiti dei partecipanti.

Il corpus è stato trascritto adottando le convenzioni riportate in appendice. Le trascrizioni costituiscono i dati secondari, mentre le analisi si sono svolte in base ai dati video, che consideriamo costituire i dati primari. Nelle trascrizioni che presenteremo più avanti sono riportati, oltre alla parola, anche i gesti e gli sguardi dei partecipanti. Per gli sguardi, ci siamo limitati a trascrivere l'orientamento reciproco dei partecipanti e gli orientamenti espliciti verso oggetti rilevanti per l'azione in corso. Lo sguardo 'indistinto' rivolto sulla strada non compare invece nella trascrizione. Abbiamo inoltre trascritto la posizione

---

1 Sono invece rari, ma non inesistenti, i casi in cui l'allievo conducente avvia una sequenza di istruzione, sollecitando dall'istruttore la formulazione di un'istruzione (un esempio è riportato in De Stefani & Gazin, in prep.).

dell'automobile nello spazio quando questa è risultata rilevante per l'interazione.

3. Il fenomeno

In questo articolo analizziamo una costruzione sintattica che abbiamo osservato in modo ricorrente nel primo costituente della sequenza di istruzione, ovvero nella formulazione stessa dell'istruzione. Offriamo una prima illustrazione con il seguente turno di parola, formulato dall'istruttore:

1) 10153sg2BM3 (43:38–43:41)

```
ISTR  ↑qui (0.1) ˇentreremo dentro lascia il ↑gas: subito sulla sinis↓tra
```

Il turno è avviato con il deittico "↑qui" che prefigura un'istruzione relativa a un cambiamento di direzione, formulata dopo una micropausa ("ˇentreremo dentro"). Da un punto di vista sintattico, il turno di parola potrebbe essere completo in questo momento, dato che "↑qui (0.1) ˇentreremo dentro" costituisce una frase compiuta. L'istruttore estende tuttavia il proprio turno con le parole "lascia il ↑gas:". Si noterà che tale continuazione è formulata in modo fluido, ovvero senza che si verifichi una pausa, un'esitazione o un fenomeno di riparazione (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Questo segmento è riconoscibile come un'ulteriore istruzione, relativa al controllo del veicolo, e costituisce un'ulteriore frase sintatticamente compiuta. L'istruttore estende ulteriormente il turno di parola aggiungendo "subito sulla sinis↓tra". Questa estensione può essere descritta, retrospettivamente, come un complemento di luogo della struttura sintattica con cui l'istruttore ha avviato il proprio turno.

In una prospettiva tradizionale, una configurazione sintattica di questo tipo può essere descritta come "inserzione parentetica" (Serianni, 1988), "inciso" (Cignetti, 2012) o costruzione "paratattica" (Cresti, 2012). L'intento di questo articolo è di analizzare configurazioni simili, che costituiscono un unico turno di parola, illustrando l'utilità pratica di questa configurazione sintattica specifica, ricorrente nei turni dell'istruttore.

Da un punto di vista prasseologico per esempio, possiamo osservare come l'istruttore formuli in un unico turno due istruzioni: una legata alla direzione che l'allievo-conducente deve prendere, l'altra relativa a una manipolazione che deve eseguire. A ben vedere, la strutturazione sintattica del turno riflette l'interdipendenza delle due istruzioni (e soprattutto delle azioni istruite): svoltare a sinistra è concomitante con la riduzione della velocità. In altre parole, strutturando il turno in tal modo, l'istruttore si orienta verso le esigenze pratiche della guida.

I due tipi di istruzione identificati in base a questo estratto sono caratteristici delle lezioni di guida. Come hanno dimostrato De Stefani & Gazin (in prep.), le pratiche di istruzione sono organizzate in modo sequenziale: le istruzioni

relative alla direzione da seguire precedono (e preannunciano) sistematicamente le istruzioni relative al controllo della macchina. Inoltre, più il cambiamento di direzione è annunciato con anticipazione, più sono numerose le istruzioni successive che richiedono la manipolazione di dispositivi di guida e il controllo generale della guida (p. es. azionare la freccia, controllare la presenza di altri utenti sulla strada, posizionare il veicolo in preselezione, cambiare la marcia). In questi casi si osserva pertanto la realizzazione di catene istruzionali (*instructional chains*; Goldberg, 1975), ovvero la formulazione di una serie di istruzioni.

I turni che sottoporremo ad esame rappresentano non solo una forma minima di una catena istruzionale (composta da due istruzioni), ma anche una esecuzione lineare (Auer, 2009), ovvero osservabile all'interno di un unico turno di parola. Pertanto, il nostro oggetto di studio interessa sia la strutturazione sequenziale dell'interazione sia la configurazione sintattica dei turni di parola.

4. La sintassi come fenomeno situato e emergente

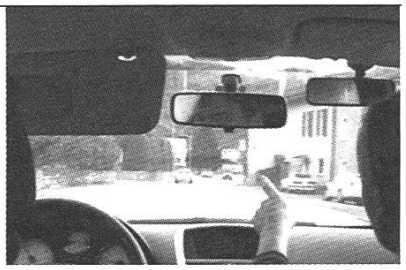
4.1 La rilevanza delle dimensioni spaziale e temporale per l'organizzazione sintattica

Avviamo l'analisi proponendo una descrizione contestualizzata del breve estratto con cui abbiamo presentato il nostro oggetto di studio. La scena che segue si verifica all'uscita da una rotonda. Alla prima riga l'istruttore formula un commento relativo al modo in cui l'allievo ha condotto il veicolo.

2) 10153sg2BM3 (43:23–43:48)

Imm.1

Imm. 2



Imm. 3

```
1 ISTR   §non fren+are troppo+ eh
  ISTR           +..........+guarda allievo-->
  AUTO   §esce da rotonda-->

2        (1.3)§
  AUTO     -->§

3 ALLI     +hmhm+
  ISTR   -->+,,,,+
  ALLI     §allievo raddrizza il volante-->

4        *(0.6)§
  ISTR   *...-->
```

```
  ALLI      -->§
5 ISTR        *↑qui (0.1) ˇentrere•mo dentro *lasc•ia il ↑ga*s:&
  ISTR    -->*pp mobile destra-sinistra-----*gesture-------*...-->
  imm.                          •1              •2

6           &*s••ubito sulla* +sinis↓tra+  *u:*no§   *due* *↑tre*
  ISTR    -->*pp*,,,,,,,,,,,*...........*pp*..*pp----*     *pp--*-->
              •3
  ALLI                        +specchio-+.....+sinis.+
  ALLI                                        §allievo aziona freccia-->>

7           *(0.5)*(0.6)
  ISTR    -->*,,,,,*

8 ISTR    bene preselezione

9         (1.4)
```

La prima riga pone un problema analitico interessante. Infatti, se analizzassimo il turno "non frenare troppo eh" (r. 1) in modo decontestualizzato, vale a dire isolandolo dal suo contesto di occorrenza, potremmo concludere che si tratta di una istruzione: infatti l'uso di una costruzione imperativa come quella contenuta in questo turno (o direttiva; Craven & Potter, 2010; Mondada, 2011) potrebbe essere interpretato in questo senso. Un'analisi ancorata nell'interazione ci permette invece di riconoscere nel turno dell'istruttore la realizzazione di un'azione diversa da quella che potrebbe sembrare a prima vista, non meno rilevante ai fini pratici della lezione di guida. Come abbiamo accennato prima, le istruzioni sono sistematicamente seguite da azioni istruite; in questo caso, però, il turno dell'istruttore è seguito da un "hmhm" dell'allievo (r. 3), con cui egli dimostra la ricezione di un'informazione (si veda la nozione di *receipt token* di Heritage, 1984). Questo modo di recepire il turno dell'istruttore è visibilmente adeguato alle esigenze interazionali del momento: dicendo "non frenare troppo eh" l'istruttore rende rilevante un segno di ricezione da parte dell'allievo (v. anche la *tag question* "eh"; cfr. Poggi, 1981), ma non proietta il compimento di un'azione istruita (non esige che l'allievo freni *in quel momento*). Ciò è visibile, inoltre, anche nello sguardo che l'istruttore mantiene sull'allievo fino al momento in cui quest'ultimo produce un segno di ricezione (sullo sguardo come risorsa per etero-selezionare un interlocutore, si veda Goodwin, 1981). Il turno dell'istruttore - formulato mentre l'auto sta uscendo da una rotonda - è invece presentato (e trattato) come un commento relativo al modo in cui l'allievo ha guidato l'auto precedentemente. Non è dunque un'istruzione, che richiede una esecuzione immediata, ma piuttosto la formulazione di una regola generale che in quanto tale partecipa allo scenario didattico dell'interazione.

Non appena l'allievo ha concluso la sequenza con il suo "hmhm", l'istruttore avvia un gesto puntatore con la mano sinistra, durante una pausa di 0.6 secondi (r. 4). Quando il gesto raggiunge la sua estensione massima (imm. 1),

l'istruttore pronuncia il deittico "↑qui" (r. 5): in altre parole, l'istruttore costituisce un riferimento spaziale rilevante ai fini pratici dell'interazione.

Non appena il gesto ha raggiunto la sua estensione massima e in modo fluido, l'istruttore porta l'indice teso verso sinistra, mentre pronuncia le parole "ˇentreremo dentro". Egli 'incorpora' insomma l'istruzione formulata a voce eseguendo un gesto dinamico, che nel suo compimento rende visibile una direzione. A questo punto, l'allievo – che continua a guardare la strada – dimostra di non avere problemi con l'istruzione appena formulate (non vi sono, cioè, indizi di esitazione o domande di chiarimento da parte sua). L'istruttore continua quindi il turno con un'ulteriore istruzione, e chiede all'allievo di rallentare ("lascia il ↑gas:"; r. 5). Anche questa istruzione è 'incarnata': l'istruttore esegue infatti un movimento verso l'alto con la mano sinistra aperta, che verosimilmente rappresenta il movimento del piede che si solleva, diminuendo la pressione sul pedale dell'acceleratore (imm. 2). Le due istruzioni riportate nella r. 5 sono pronunciate in un'unica frase intonativa (Szczepek Reed, 2010). Il fatto che l'istruttore estenda il turno-in-costruzione in questo modo, ovvero senza alcuna esitazione, pausa o fenomeni simili, è notevole e illustra in modo sintomatico il continuo monitoraggio cui egli sottopone l'attività alla quale partecipa. Da un lato, si potrebbe dire che l'istruttore formula semplicemente delle istruzioni in base alle caratteristiche spaziali che si manifestano nel suo campo visivo: dal momento in cui un incrocio appare, l'indicazione della direzione da seguire è un'azione sensata. Dall'altro lato, possiamo osservare come insieme alla dimensione spaziale sia fondamentale anche la dimensione temporale: infatti, l'istruzione "lascia il ↑gas:" (r. 5) non soltanto richiede l'esecuzione di un'azione di guida, ma si orienta anche verso il continuo avvicinarsi dell'automobile al luogo in cui l'allievo-conducente dovrà svoltare. Insomma, la riduzione della velocità è un'azione che contribuisce all'esecuzione corretta e temporalmente adeguata della svolta. In questa ottica possiamo riconsiderare anche il modo in cui l'istruttore usa il deittico "↑qui" all'inizio del turno: è un elemento che permette all'istruttore di ancorare l'istruzione che segue non solo a livello spaziale, ma anche a livello temporale in rapporto all'*origo* (Bühler, 1934) attuale della macchina. In altre parole, dicendo "↑qui" l'istruttore rende visibile il luogo in cui l'auto dovrà svoltare e nel contempo presenta l'istruzione come un'azione che dovrà essere eseguita nel futuro immediato.

Il rapporto tra spazialità e temporalità è ben visibile nella continuazione del turno, riportata alla r. 6 ("subito sulla sinis↓tra"). Estendendo il turno con l'avverbio temporale "subito", l'istruttore rende riconoscibile, da un lato, l'imminenza dell'azione, dall'altro, mentre dice "subito", egli esegue un gesto puntatore orientato verso la strada che l'allievo deve imboccare (imm. 3). Anche in questo caso l'attività multimodale dell'istruttore rende visibile l'intrecciarsi delle dimensioni temporale e spaziale. I *setting* di interazioni

mobili permettono di rilevare questa concomitanza delle due dimensioni sopracitate in modo esemplare, proprio perché la mobilità comporta non solo uno spostamento spaziale dei partecipanti, ma crea anche delle proiezioni, delle aspettative temporali.

Se nella descrizione decontestualizzata di questo turno di parola (es. 1) abbiamo descritto il nesso "subito sulla sinis↓tra") (r. 6) come una continuazione sintatticamente dipendente da "↑qui (0.1) ˇentreremo dentro" (r. 5), questa analisi si rivela problematica alla luce dell'interazione in cui emerge. Le parole "subito sulla sinis↓tra" appaiono ora, infatti, come una riformulazione del deittico "↑qui". A sostegno di questa analisi giunge anche il comportamento gestuale dell'istruttore: entrambe le formulazioni sono compiute, in effetti, in concomitanza con un gesto puntatore. Tuttavia, mentre il gesto che l'istruttore esegue all'inizio del turno è ampio e molto 'appariscente', il gesto prodotto in simultaneità con "subito" appare meno intenso (cfr. imm. 3). Entrambi gli aspetti – differenza di formulazione e di intensità del gesto – possono essere spiegati in rapporto alla mobilità dell'automobile. Infatti, mentre l'istruttore formula il suo turno, l'automobile avanza, avvicinandosi al luogo in cui la svolta deve essere effettuata. A proposito, è interessante osservare come il deittico "↑qui" – di regola descritto come un elemento della lingua impiegato per riferire direttamente a un referente – venga usato in rapporto ad un'area che sta per emergere nel paesaggio. Invece, nel momento in cui i partecipanti si avvicinano al luogo in cui la svolta deve essere effettuata, l'istruttore vi si riferisce dicendo "subito sulla sinis↓tra". In altre parole, benché il luogo in questione sia più visibile (si potrebbe pensare: 'più facilmente identificabile'), l'istruttore ricorre a una formulazione più complessa.

Oltre alla strutturazione sintattica, anche l'organizzazione prosodica dei turni di parola contribuisce alla riconoscibilità delle azioni socialmente rilevanti (Couper-Kuhlen & Selting, 1996; Barth-Weingarten, Reder & Selting, 2010; Szczepek Reed, 2010). Osserviamo che l'istruttore organizza il suo turno in più frasi intonative, delimitate da 'segnali di confine' (*Grenzsignale*; Selting, 1995), come pause, cambiamenti d'intonazione verso l'alto ("↑gas:"; r. 5) e verso il basso ("sinis↓tra"; r. 6). Per il turno in questione, abbiamo indicato le frasi intonative con una parentesi acuta orizzontale. Tuttavia, come è stato dimostrato dalla letteratura specialistica (vedi sopra), la segmentazione prosodica del turno in frasi intonative non corrisponde necessariamente alla strutturazione in unità costitutive di turno (*turn-constructional units*, *TCUs*; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Il turno sottoposto ad esame illustra proprio questo aspetto: abbiamo osservato infatti che le formulazioni dell'istruttore non rispondono soltanto a vincoli grammaticali, ma sono sensibili anche alle contingenze temporali, spaziali e prasseologiche che evolvono continuamente. In questo senso, le istruzioni che l'istruttore formula alle rr. 5-6

contribuiscono a rendere possibile il compimento di quella che è presentata e trattata come un'unica attività complessa, ossia il fatto di svoltare a sinistra, attività che l'allievo comincia a eseguire compiendo una serie di manovre, come guardare i retrovisori centrale e sinistro e azionare la freccia (rr. 6-7).

4.2 Interruzione e riformulazione

Nell'estratto che segue l'istruttore formula un turno simile ma al contempo diverso dal turno che abbiamo analizzato nel frammento precedente. Simile, perché formula successivamente due istruzioni contingenti, diverso perché osserviamo un'occorrenza di auto-riparazione (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977).

3) 10153sg2BM4 (12:03–12:21)

Imm. 4

Imm. 5

Imm. 6

```
 1 ISTR   dove c'è la possibilità di^incrociare qua (0.2) ci fermeremo eh
 2         *(0.2)* •(0.9)      *
   ISTR   *.....*mano volante*-->
                   •4
 3 ISTR      *rimani sulla strada eh vai giù con la frizione*
   ISTR   -->*muove volante con mano sulla mano dell'allieva*-->
 4            *(0.8)*
   ISTR   -->*,,,, ,*
 5 ISTR   •occhei
          •5
 6        (2.4)
 7 ISTR   metti la prima per piace*re
   ALLI                            *..-->
 8            *(1.5)•*(0.1)*(0.2)
   ALLI   -->*cambia*,,,,,*
   ISTR                +guarda sinistra-->
                      •6
 9 ISTR   °dai^un* pochetti-°&
   ISTR       -->*
10        &(tienila;tieni la) tieni la °frizione^(°n°)dai un pochettino ↑di gas°
11        (0.5)
```

```
12 ISTR   molto bene
13        (1.5)
```

La situazione che l'allievo e l'istruttore incontrano è la seguente: un furgoncino è parcheggiato sul lato destro della strada, mentre un'altra automobile viene loro incontro (imm. 5). L'istruttore formula una prima istruzione, invitando l'allieva a fermarsi "dove c'è la possibilità di^incrociare qua" (r. 1). Si noterà che il turno non contiene elementi direttivi (o imperativi), ed esprime piuttosto, almeno da un punto di vista grammaticale, un valore assertivo ("ci fermeremo"; r. 1). Inoltre, l'istruttore usa la prima persona plurale del verbo *fermare*, trattando in tal modo il 'fermarsi' come un'azione collettiva. Possiamo contrastare questa prima formulazione con il turno successivo dell'istruttore, riportato alla r. 3: questa volta, l'istruttore avvia il turno con una forma imperativa alla seconda persona del singolare ("rimani"; r. 3). Si noterà che l'invito a rimanere "sulla strada" (r. 3) è prefigurato da un'azione manipolatoria dell'istruttore. Sin dalla pausa precedente, riportata alla r. 2, l'istruttore pone la mano sinistra sul volante (imm. 4), intervenendo in tal modo direttamente sulla pratica di guida dell'allieva. L'istruttore estende inoltre il proprio turno formulando una seconda istruzione ("vai giù con la frizione"; r. 3), mentre sta ancora manipolando lo sterzo. Osserviamo qui un problema pratico che si presenta sistematicamente nelle lezioni di guida: l'allieva è tenuta a compiere simultaneamente una serie di manovre – nel caso specifico, posizionarsi correttamente sulla strada e spingere la frizione. In altre parole, 'fermare la macchina' è un'attività complessa che richiede l'esecuzione coordinata di manovre realizzate con varie parti del corpo (piedi, mani, occhi...). Tale simultaneità, tuttavia, non può essere espressa a voce: data la linearità temporale della produzione linguistica (Auer, 2009), vi è sempre un 'prima' e un 'dopo', anche se le azioni relative vanno eseguite contemporaneamente.

L'azione istruita, ovvero il fermare l'automobile al posto giusto, è trattata come compiuta alla r. 5, come si evince dall'"occhei" dell'istruttore, in cui possiamo riconoscere un *sequence closing third* (Schegloff, 2007).[2] Segue un'ulteriore istruzione alla r. 7 ("metti la prima per piacere"), l'esecuzione della quale permetterà all'allieva di far ripartire l'automobile.

Durante la pausa che segue (r. 8), l'allieva innesta la prima marcia, come si vede dalla mano posata sulla leva del cambio (imm. 6). Una volta eseguita l'azione istruita, l'istruttore avvia la formulazione dell'istruzione successiva con le parole "°dai^un pochetti-°" (r. 9). L'istruttore auto-interrompe la produzione del turno e continua con le parole "(tienila;tieni la) °frizione^(°n°)dai un pochettino ↑di gas°" (r. 10). Va notato che la costruzione riportata alla r. 10 è formulata in modo continuo, in un'unica frase intonativa. Vi riconosciamo la

---

2 Per una descrizione delle sequenze di istruzioni nell elezioni di guida e una discussione dell'applicabilità del concetto di *sequence closing third* si veda De Stefani & Gazin (in prep.).

formulazione di un'ulteriore istruzione ("tieni la °frizione°") e quindi la riformulazione dell'istruzione avviata e interrotta precedentemente ("°dai un pochettino ↑di gas°"). Dal punto di vista della produzione linguistica, sarebbe possibile trattare la riformulazione "°dai un pochettino ↑di gas°" come il compimento di un'auto-riparazione effettuata dall'istruttore. Tenendo conto della dimensione prasseologica, possiamo vedere che tale auto-riparazione non è dovuta a una difficoltà articolatoria dell'istruttore. Piuttosto, è una risorsa che l'istruttore impiega ai fini pratici dell'interazione didattica. In altre parole, interrompendo la traiettoria sintattica avviata alla r. 9 e inserendo una nuova istruzione, egli rende riconoscibile non solo la necessità di 'tenere' la frizione, ma anche l'urgenza di esecuzione di quell'azione. Ancora una volta, la costruzione specifica del turno di parola rende conto del monitoraggio continuo cui l'istruttore sottopone ciò che succede intorno a lui: un cambiamento nel suono del motore, l'avanzare dell'automobile 'a scatti', ecc. sono fenomeni percepibili fisicamente e che, appunto, possono indurre l'istruttore ad adeguare le proprie istruzioni alle necessità che si presentano nel momento.

Nel caso specifico, il coordinamento delle due azioni ('dare gas'/'tenere la frizione') è trattato dall'istruttore stesso come un'azione che rappresenta un grado di difficoltà significativo per l'allieva. Lo evinciamo dal modo in cui egli chiude la sequenza di istruzione. Infatti, dopo una pausa di 0.5 secondi (r. 11) l'istruttore chiude la sequenza formulando una valutazione ("molto bene"; r. 12). Possiamo contrastare questo *sequence-closing third* con l'"occhei" formulato in chiusura dell'istruzione precedente (r. 5). Dicendo "occhei"/"molto bene" l'istruttore chiude le sequenze in due modi diversi: dal nostro corpus emerge che "occhei" è usato prevalentemente nei casi in cui l'azione istruita è trattata come 'basilare' in rapporto alle competenze di guida richieste dall'allievo, mentre le valutazioni positive (v. Pomerantz, 1984) rendono visibile la dimensione didattica della sequenza.[3]

4.3 Ripetizione e proiezione di un'azione problematica

L'estratto seguente presenta quello che, a prima vista, potrebbe essere identificato come una ripetizione di una istruzione.

---

3 Si rinvia alla descrizione, ormai classica, delle sequenze didattiche nelle interazioni in classe, descritte da Mehan (1979) come *Initiation – Response – Evaluation* (*IRE*).

4) 10153sg2VP2 (21:28–21:52)

Imm. 7

Imm. 8

Imm. 9

```
 1 ISTR   cont[rol]la un po' col freno che se viene fuori qualcuno
 2 ALLI       [sì ]
 3        (0.5)
 4 ISTR   •o:cchei
          •7
 5        (0.6)+(0.2)+
   ISTR        +.....+-->

 6 ISTR      +•metti+amo la s+e↑conda&
   ISTR   -->+pp---+,,,,,,,,,+
              •8

 7        &*giù con la fri+zio+ne(^e)• mettiamo* la s*econda* tira+ bene verso* di te^eh+
   ISTR                   *...*gesto "leva"---*,,,,,*
   ISTR                                                 +....+guarda leva------->
   ALLI    *................*afferra leva---*cambia-----*,,,,,,,,,,,,,,,,*
                                  •9
 8          +(0.4)+
   ISTR   -->+,,,,,+
 9 ISTR   hai messo la quarta ancora eh
10        (0.9)
```

L'estratto inizia con un'istruzione che viene formulata mentre l'automobile si avvicina ad una strada laterale (imm. 7). Si noterà che l'istruzione "controlla un po' col freno" (r. 1) è riconosciuta molto presto dall'allievo, che dice un "sì" (r. 2) in sovrapposizione con la forma imperativa che l'istruttore colloca all'inizio del proprio turno. Alla r. 4 l'istruttore conclude la sequenza dicendo "o:cchei", dimostrando in tal modo di aver percepito l'azione istruita.

L'istruzione successiva è realizzata attraverso un gesto (puntatore) orientato verso lo sterzo (imm. 8) e la formulazione "mettiamo la se↑conda" (rr. 5-6). Benché la forma del gesto che l'istruttore esegue corrisponda all'occorrenza prototipica di un gesto puntatore, la nostra analisi situata ci porta a nutrire dei dubbi sul suo valore referenziale. Infatti, il gesto non è orientato verso uno strumento, un referente che potrebbe acquisire rilevanza in rapporto

all'istruzione formulata ('mettere la seconda'). Come mostreremo di seguito, con questo gesto l'istruttore sembra invece prefigurare l'emergenza di un problema possibile in rapporto all'istruzione specifica. Vediamo come continua la sequenza di istruzione: non appena l'istruttore ha formulato le parole "mettiamo la se↑conda" (r. 6), l'allievo comincia a portare la mano destra sulla leva del cambio (r. 7). Nel contempo, l'istruttore formula un'ulteriore istruzione con le parole "giù con la frizione". Anche in questo caso l'espressione consecutiva delle due istruzioni è relativa a due manovre che l'allievo deve eseguire in modo coordinato per poter portare a buon termine il cambio della marcia (cfr. es. 3). Successivamente l'istruttore formula per la seconda volta l'istruzione "mettiamo la seconda" (r. 7); questa volta, però, esegue un gesto che 'incarna' la manipolazione della leva, muovendo la mano, formata a pugno, dall'alto verso il basso (imm. 9). Come mostra la trascrizione, l'allievo effettua il cambio della marcia immediatamente dopo. L'azione istruita è quindi monitorata dall'istruttore, che porta lo sguardo sulla leva del cambio mentre pronuncia le parole "tira bene verso di te^eh" (r. 7).

Si noterà non solo l'impiego costante di risorse multimodali da parte dell'istruttore, ma anche l'uso di molteplici formulazioni (la ripetizione di "mettiamo la seconda", l'aggiunta di "tira bene verso di te^eh"). Il modo in cui questo turno è costruito contrasta con i casi analizzati precedentemente. In effetti, in questa occorrenza l'istruttore non formula soltanto ciò che l'allievo è tenuto a fare, ma formula la sua istruzione in modo tale da proiettare l'emergenza di un possibile problema nell'esecuzione dell'azione istruita. Infatti, lo sguardo sulla leva del cambio gli permette di constatare che l'allievo ha innestato la quarta anziché la seconda marcia. Formula la sua constatazione alla r. 9 con le parole "hai messo la quarta ancora eh". Si noterà l'uso dell'avverbio "ancora" che appunto rende visibile che l'errore compiuto dall'allievo era prevedibile: l'istruttore lo presenta qui come un problema già verificatosi in passato.

Ora che abbiamo analizzato questa sequenza, possiamo domandarci se la duplice formulazione delle parole "mettiamo la seconda" possa effettivamente essere trattata come una ripetizione. Dal punto di vista della produzione linguistica non sembrano esserci dubbi: entrambe le unità sono costruite con i medesimi elementi linguistici; si potrebbe invece sostenere che vi è un'evidente differenza nella strutturazione prosodica: la prima occorrenza compare come un'unica frase intonativa (r. 6), mentre la seconda occorrenza è parte di una frase intonativa più ampia (r. 7). Da un punto di vista prasseologico notiamo delle differenze più significative: riconosciamo nella prima formulazione l'annuncio di un'istruzione che sin dall'inizio viene presentata come potenzialmente problematica (si veda il gesto 'puntatore' co-occorrente; r. 6) e che è relativa a un'attività complessa che comprende la manipolazione dei pedali e della leva del cambio; la seconda formulazione

invece viene prodotta mentre l'allievo sta compiendo l'azione istruita. Possiamo vedere come l'istruttore scomponga l'istruzione (cfr. Godlberg, 1975) complessa in singole manipolazioni che egli formula successivamente: "mettiamo la seconda" non è più usato per rinviare ad un'attività complessa, bensì per descrivere la manipolazione della leva del cambio – come si può dedurre anche dal fatto che l'istruttore 'incarna' tale movimento con un gesto della mano.

5. Riflessioni conclusive

Abbiamo cominciato questo articolo proponendo un'analisi decontestualizzata di un turno di parola formulato da un istruttore durante una lezione di guida. Siamo partiti dall'osservazione che non di rado l'istruttore formula quelle che a prima vista appaiono come inserzioni parentetiche: una prima istruzione è formulata, poi segue una seconda istruzione e quindi il turno si conclude con il compimento o la riformulazione/ripetizione della prima istruzione. Un'analisi svolta esclusivamente in base ai concetti linguistici tradizionali si è rivelata rendere conto insufficientemente dell'utilità pratica con cui l'istruttore impiega turni di parola strutturati in questo modo. Nella parte analitica abbiamo infatti dimostrato che fenomeni come l'abbandono momentaneo di traiettorie sintattiche (visibile nelle pratiche di auto-riparazione) o la ripetizione di segmenti di parola rendono visibile il monitoraggio delle attività in cui l'istruttore è costantemente impegnato. Infatti, l'organizzazione sintattica e prosodica del turno-in-costruzione è sensibile alle contingenze temporali, spaziali e prasseologiche del momento. Le analisi presentate in questo articolo ci mettono in guardia contro una visione 'atemporale' della lingua: i turni di parola non sono di prodotti statici che possono essere analizzati a posteriori come unità stabili. Essi vanno invece esaminati nella consapevolezza del loro emergere temporale (Auer, 2009; Hopper, 1987) che comporta una concezione dinamica, mutevole della sintassi, che i partecipanti usano ai fini pratici della loro interazione.

I *setting* in cui i partecipanti sono in movimento rendono particolarmente visibile l'intreccio delle pratiche interazionali con le dimensioni spaziale e temporale in cui si iscrive l'interazione. Gli attori sociali in mobilità cambiano continuamente non solo la loro posizione nello spazio, ma anche la 'distanza' temporale che li separa da un evento annunciato e atteso. Le sequenze di istruzione, che godono attualmente di attenzione particolare nelle ricerche di impostazione interazionale, possono essere viste, infatti, come delle pratiche che permettono ai partecipanti di pianificare e di negoziare le azioni successive da svolgere, instaurando nel contempo diritti e doveri diseguali tra l''istruttore' e l''allievo-conducente'.

BIBLIOGRAFIA

Amerine, R. & Bilmes, J. (1988). Following instructions. *Human Studies, 11*, 327-339.

Auer, P. (2009). On-line syntax. Thoughts on the temporality of spoken language. *Language Sciences,* 31, 1-13.

Barth-Weingarten, D., Reber, E. & Selting, M. (2010).: *Prosody in interaction.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Brown, B. & Laurier, E. (2005): Maps and journeys: An ethnomethodological investigation. *Cartographica, 40/3,* 17-33.

Bühler, K. (1934/1982). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache.* Stuttgart: Fischer.

Cignetti, L. (2012). *L'inciso. Natura linguistica e funzioni testuali.* Alessandria: Ed. dell'Orso.

Couper-Kuhlen, E. & Selting, M. (a cura di) (1996). *Prosody in conversation. Interactional studies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, A. & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies, 12/4*, 419-442.

Cresti, E. (in stampa). Costrutti parattatici nell'italiano parlato spontaneo e nell'italiano scritto letterario. In: P. Bianchi, N. De Blasi, C. De Caprio & F. Montuori (a cura di), *La variazione nell'italiano e nella sua storia. Varietà e varianti linguistiche e testuali.* Firenze: Franco Cesati.

Curl, T. & Drew, P. (2008). Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction, 41/2*, 129-153.

De Stefani, E. (2010). Per un'analisi del parlato-in-movimento. Aspetti interazionali e multimodali del riferimento deittico in conversazioni tra partecipanti mobili. In: M. Pettorino, A. Giannini & F. M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del congresso interazionale, Napoli, 23-25 febbraio 2009* (pp. 341-362). Napoli: Università degli Studi di Napoli l'Orientale.

De Stefani, E. & Gazin, A.-D. (in prep.). Learning to drive: Timing and the spatial embeddedness of instructional sequences in a mobile setting of interaction. *Journal of Pragmatics.*

De Stefani, E. & Mondada, L. (2007). L'organizzazione multimodale e interazionale dell'orientamento spaziale in movimento. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 85*, 131-159.

Garfinkel, H. (2002). Instructions and instructed actions. In: H. Garfinkel (ed.), *Ethnomethodology's program* (pp. 197-218). Oxford: Rownahm & Littlefield.

Goldberg, J. A. (1975). A system for the transfer of instructions in natural settings. *Semiotica, 14,* 269-296.

Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers.* New York: Academic Press.

Goodwin, M. H. & Goodwin, C. (2012). Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes. *Semiotica, 191*, 257-286.

Haddington, P. & Keisanen, T. (2009). Location, mobility and the body as resources in selecting a route. *Journal of Pragmatics, 41*, 1938-1961.

Haddington, P. (2010). Turn-taking for turntaking: Mobility, time and action in the sequential organization of junction-negotiations in cars. *Research on Language and Social Interaction, 43*, 372-400.

Haddington, P. (2012). Movement in action: Initiating social navigation in cars. *Semiotica, 191*, 147-170.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: J. M. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.

Hopper, P. J. (1987). Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Conference, 13*, 139-157.

Lerner, G. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes, 19,* 111-131.

Lindwall, O. & Ekström, A. (2012). Instruction-in-interaction: The teaching and learning of a manual skill. *Human Studies, 35,* 27-49.

Macbeth, D. (2011). Understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics, 43/2*, 438-451.

McIlvenny, P., Broth M. & Haddington, P. (a cura di) (2009). *Communicating place, space and mobility. Special issue of Journal of Pragmatics, 41/10.*

Mondada, L. (2011). The situated organisation of directives in French. Imperatives and action coordination in video games. *Nottingham French Studies, 50/2,* 19-50.

Mondada, L. (2012). Talking and driving: Multiactivity in the car. *Semiotica, 191*, 223-256.

Poggi, I. (1981). *Le interiezioni: studio del linguaggio e analisi della mente.* Torino: Boringhieri.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes: In: J. M. Atkinson & J. Heritage (a cura di), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.

Relieu, M. (1999). Parler en marchant. Pour une écologie dynamique des échanges de paroles. *Langage et société, 89*, 37-67.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language, 50/4*, 696-735.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organisation in interaction. A primer in conversation analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language, 53/2*, 361-382.

Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (a cura di) (2001). *Studies in interactional linguistics.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Serianni, L. (1988). *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria.* Torino: UTET.

Sharrock, W. & Anderson, D. (1979). Directional hospital signs as sociological data. *Information Design Journal, 1*, 81-94.

Szczepek Reed, B. (2010). *Analysing conversation. An introduction to prosody.* Basingstoke: Palgrave.

Urry, J. (2007). *Mobilities.* Cambridge: Polity Press.

Weeks, P. (1985). Error-correction techniques and sequences in instructional settings: Toward a comparative framework. *Human Studies, 8/3,* 195-233.

Appendice

Convenzioni di trascrizione

Notazione del parlato:

(2.4)	pause cronometrate in secondi
[ ]	inizio e fine di sovrapposizione
(oggi)	trascrizione incerta
(è;e)	trascrizioni alternative
xxx	segmento incomprensibile
/	il segmento che precede è pronunciato con intonazione ascendente
\	il segmento che precede è pronunciato con intonazione discendente
↑qui	il segmento sottolineato a puntini è pronunciato con un'intonazione notevolmente più alta rispetto a quanto precede e segue
↓tra	il segmento sottolineato a puntini è pronunciato con un'intonazione notevolmente più bassa rispetto a quanto precede e segue
°ecco°	volume basso
molto	enfasi
:	allungamento sillabico
pochetti-	troncatura
ma^anche	pronuncia legata
ˇeh	colpo di glottide
&	continuazione del turno del medesimo locutore
=	allacciamento di due turni consecutivi di locutori diversi
⌒	frase intonativa

Notazione dei gesti:

* *	inizio e fine di un gesto
+ +	inizio e fine di uno sguardo
§ §	inizio e fine di una pratica di guida o di una particolare posizione del veicolo
.....	preparazione, avvio di un movimento, gesto, sguardo
---------	mantenimento di un movimento, gesto, sguardo
,,,,,,,,,,	ritiro di un movimento, gesto, sguardo
-->	il gesto continua alla riga successiva
-->>	il gesto continua oltre la fine dell'estratto
•	indica il segmento di parlato rappresentato nelle immagini tratte dai dati video