



Chapitre de livre

2018

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Esigenze linguistiche dell'apprendimento sul posto di lavoro: potere e
incomprensioni nelle interazioni di formazione professionale

Fillietaz, Laurent

How to cite

FILLIETTAZ, Laurent. Esigenze linguistiche dell'apprendimento sul posto di lavoro: potere e
incomprensioni nelle interazioni di formazione professionale. In: Lingua e lavoro. A. Braddell & M.
Grünhage-Monetti (Ed.). Torino : Loescher Editore, 2018. p. 94–107. (I Quaderni della ricerca)

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108749>

40

I Quaderni della Ricerca

Lingua e lavoro

A cura di Alexander Braddell e Matilde Grünhage-Monetti

In collaborazione con il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML)
del Consiglio d'Europa



La Linea

uropeo di Lingue Moderne è la struttura del Consiglio d'Europa
mpio di promuovere e incentivare politiche a favore delle
promozione di approcci innovativi nell'apprendimento
mento delle lingue moderne.

esprese in *Lingua per il lavoro - Una guida rapida* sono di
ità degli autori e non riflettono necessariamente la politica
l Consiglio d'Europa. Il testo è stato prodotto in seno al
Europa ed è utilizzato dietro sua autorizzazione. La traduzione
a in accordo con il Consiglio d'Europa ma sotto responsabilità
el traduttore.

laborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione
ale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici),
one e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo
microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di
di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della
opia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti
sce.

per uso personale del lettore possono essere effettuate nei
% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso
ll'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

effettuate per finalità di carattere professionale, economico
iale o comunque per uso diverso da quello personale possono
tuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da:
Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali,
rta Romana 108, 20122 Milano

izzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

er quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori
catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti
ecche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale
on possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo
una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri
opere antologiche.

to di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione,
rchivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

ormazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

4 3 2 1 N
22 2021 2020 2019 2018

20138257

la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione
a, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni.
mo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al
o dell'opera stessa, vorranno segnalarci al seguente indirizzo:

Editore
io Amedeo II, 18
ino
554200
pescher.it

ditore opera con sistema qualità
CERMET n. 1679-A
norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Chiara Romerio,
Andrea Ghezzi, Rita Guidone
Redazione: La Linea - Bologna
Impaginazione: Angela Ragni (La Linea - Bologna)
Traduzione: Jadel Andreetto, Alessia Di Eugenio
Progetto grafico: Fregi e Majuscole - Torino
Copertina: Leftloft - Milano/New York;
Visualgrafika - Torino
Stampa: Grafica Veneta - Via Malcanton, 2
35010 Trebaseleghe (PD)

Indice

Prefazione

a cura della *Direzione Generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione*
del *Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali* 7

Introduzione

di *Alexander Braddell e Matilde Grünhage-Monetti* 12

Lingua per il lavoro - Una guida rapida 20

GERMANIA

Lingua è lavoro e lavoro è lingua

di *Matilde Grünhage-Monetti* 34

Ohne Sprache geht hier gar nichts (Senza lingua non si fa nulla) Analisi dei requisiti linguistici e di comunicazione in tre diverse professioni in Germania

di *Anke Settelmeyer e Matilde Grünhage-Monetti* 47

Didattica per scenari: un approccio efficace all'apprendimento della lingua seconda per il lavoro

di *Gabriele Eilert-Ebke* 66

SVIZZERA

**Sesamo - Accedere al mercato del lavoro sviluppando le competenze
di lingua con scenari didattici** 80

di *Margrit Hagenow-Caprez*

Esigenze linguistiche dell'apprendimento sul posto di lavoro: potere e incomprensioni nelle interazioni di formazione professionale

di *Laurent Filliettaz* 94

FRANCIA

- Sviluppare le competenze linguistiche appoggiandosi al contesto professionale: un modello su mappa**
di *Florence Mourlhon-Dallies* e *Mariela de Ferrari* 108
- Formazione su misura e conoscenze di base nel contesto professionale: un esempio dalla Francia**
di *Christophe Portefin* e *Doris Mihailovici* 127

SCANDINAVIA

- Le sfide dell'apprendimento delle competenze professionali e scolastiche attraverso la lingua seconda - La lingua per scopi specifici e la lingua della zona grigia**
di *Karen Lund* 147
- Usare l'apprendimento sul luogo di lavoro per favorire l'integrazione linguistica degli immigrati adulti - Lezioni da dieci anni di lavoro in Svezia**
di *Kerstin Sjösvärd* 172

REGNO UNITO

- Inglese per il lavoro: un caso di studio**
di *Naeema B. Hann* 192
- Coaching sul posto di lavoro per sostenere l'apprendimento autodiretto della lingua**
di *Alexander Braddell* 212

PAESI BASSI

- L'approccio di My Plan. Coaching paritario per addetti alle pulizie immigrati nei Paesi Bassi**
di *Annemarie Nuwenhoud* 226

Gli autori

Alexander Braddell è direttore di un istituto di ricerca e sviluppo no profit specializzato nell'apprendimento della lingua per il lavoro. È membro del gruppo che coordina il progetto e la rete Language for Work del Centro Europeo per le Lingue Moderne del Consiglio d'Europa.

Matilde Grünhage-Monetti ha lavorato molti anni come ricercatrice presso il *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen* (Istituto tedesco per la formazione degli adulti - Centro Leibniz per l'apprendimento lungo l'arco della vita) di Bonn, Germania. Dirige il progetto e la rete Language for Work del Centro Europeo per le Lingue Moderne del Consiglio d'Europa.

Anke Settelmeyer lavora come ricercatrice presso l'Istituto Federale per la Formazione Professionale/ *Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)* a Bonn, Germania.

Gabriele Eilert-Ebke ha diretto per molti anni il centro di lingue e comunicazione dell'azienda Henkel, Düsseldorf. Dal 2012 lavora come libera professionista nella formazione insegnanti di tedesco per il lavoro. È specializzata nella produzione di scenari didattici nel campo della sanità e cura degli anziani.

Margrit Hagenow-Caprez è co-titolare di IDEA, azienda attiva nell'ambito di progetti di sviluppo della formazione professionale e linguistica. Inoltre, dal 2017, dirige il segretariato svizzero di *fide*, progetto della Confederazione elvetica per l'integrazione linguistica delle persone immigrate.

Laurent Filliettaz è professore ordinario di Formazione degli adulti, Lingua e lavoro presso il dipartimento di Scienze dell'educazione all'Università di Ginevra, Svizzera e professore ospite presso l'Università di Brisbane, Australia. È membro aggiunto dell'Istituto di ricerca sull'educazione Griffith (GIER).

Florence Mourlhon-Dallies è professoressa di Scienze della lingua e Didattica delle lingue all'Università Descartes di Parigi, Francia. È specialista dell'insegnamento delle lingue a professionisti. Dirige importanti riviste scientifiche. È stata membro del gruppo di coordinamento del primo progetto e della rete Language for Work (2012-2015).

Mariela De Ferrari è responsabile per l'innovazione nella società Co-alternatives, una società per azioni semplificata. È esperta di didattica delle lingue e specialista in ingegneria di dispositivi di formazione iniziale e continua. Si occupa di nuove forme di ricerca-azione e di ricerca-azione-formazione.

Esigenze linguistiche dell'apprendimento sul posto di lavoro: potere e incomprensioni nelle interazioni di formazione professionale

di Laurent Filliettaz

Questo articolo individua e tratta alcune delle difficoltà affrontate dai tirocinanti quando si inseriscono nel luogo di lavoro. Tali questioni sono diventate di attualità per i decisori politici e per chi fa ricerca nell'ambito della formazione professionale, dato l'alto numero di ragazzi che abbandona il tirocinio, in un contesto nel quale la transizione dalla scuola al lavoro rappresenta spesso un'esperienza problematica.

In un caso di studio tratto da una ricerca sperimentale sul sistema di istruzione e formazione professionale svizzero, le difficoltà nella condivisione a vario livello di significati e nella (ri)negoziata partecipazione al lavoro sono descritte come tratti tipici delle interazioni che avvengono tra tirocinanti e colleghi lavoratori. Tali difficoltà, si sostiene, non sono esterne all'uso della lingua, ma sono profondamente mediate da pratiche del discorso, che includono una serie di codici e segnali. In questa prospettiva, concetti e strumenti sviluppati nel campo della linguistica applicata possono essere rilevanti per gettare luce sulle complessità dell'apprendimento sul posto di lavoro.

L'articolo indaga possibili aree di confine e complementarietà tra le indagini sulla formazione professionale e gli studi sulla comunicazione, e sostiene la necessità di ulteriori ricerche in quest'ambito della linguistica applicata.

1. Pratiche del discorso e formazione professionale

Questo articolo affronta argomenti di alcuni ambiti delle scienze dell'educazione, noti come formazione professionale di base (FPB). L'articolo prende a riferimento i programmi di tirocinio in Svizzera, la cui forma più diffusa è costituita da una complessa combinazione di apprendimento teorico-scolastico e pratico. Secondo i dettami di questo sistema "duale", i tirocinanti affrontano una pluralità di luoghi formativi. Fanno la spola tra scuole professionali e centri di formazione, nei quali imparano saperi tecnici e generici, e aziende, dove acquisiscono competenze pratiche e sono messi di fronte alle specifiche necessità del lavoro.

Per molto tempo, e anche di recente, i programmi di tirocinio che seguivano lo schema duale sono stati giudicati idonei a garantire l'occupazione, permettendo una facile transizione dalla scuola al lavoro.¹ In tale cornice, l'articolo si propone di indagare la posizione e il ruolo che assumono la lingua e il discorso nel contesto pratico della formazione professionale di base. È interessante notare che, quando si ha a che fare con formatori, insegnanti, dirigenti o decisori politici, la lingua è spesso considerata una questione circoscritta, se non residuale, legata quasi esclusivamente a specifici contenuti da insegnare e apprendere, e associata principalmente allo spazio della scuola. Per la maggior parte dei programmi di tirocinio della scuola secondaria di secondo grado, il curriculum di studi, infatti, include moduli dedicati a prima e seconda lingua. Tuttavia, l'uso della lingua viene di rado messo in relazione ad altre parti del programma di studi e non è tenuto in debito conto la sua più ampia influenza sulle condizioni in cui, per i tirocinanti, avvengono le esperienze di apprendimento che si realizzano nei differenti contesti formativi. Per la maggior parte degli operatori del settore, la visibilità sociale della lingua sembra essere limitata al contesto scolastico e resta estranea al posto di lavoro. Eppure, i complessi processi di apprendimento attraverso la pratica sono fondati in gran parte sull'uso della lingua e della comunicazione. Formazione e apprendimento hanno luogo durante attività ordinarie, nelle quali gli individui forniscono o ricevono istruzioni, scambiano punti di vista, risolvono problemi, interpretano o valutano la condotta altrui ecc. In altre parole, imparare un lavoro e integrarsi in un gruppo di lavoro sono attività che poggiano essenzialmente sul discorso e sulle interazioni sociali.²

Poste queste premesse, l'articolo propone una nuova prospettiva sul ruolo della lingua e del discorso nella formazione professionale di base, una prospettiva che considera questi elementi non come componenti periferici del percorso di formazione, ma piuttosto come strumenti di mediazione centrali dell'apprendimento professionale. In base a questo punto di vista, nei contesti formativi a cui si è fatto cenno, i tirocinanti non sono solo introdotti alle conoscenze professionali, ma si misurano anche con specifiche pratiche discorsive e affrontano numerose, e spesso implicite o invisibili, aspettative

1. Cfr. Dubs R., *An Appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System*, HEP, Bern 2006; Gonon P., *Challenges in the Swiss vocational education and training system*, in «bwp@», 7/2005; OPET, *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Facts and figures*, Federal Department of Economic Affairs, Swiss Confederation 2009, <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/index.html?lang=en>.
2. Cfr. Billett S., *Learning in the Workplace: Strategies for effective practice*, Allen and Unwin, Crows Nest 2001a; Billett S., *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*, in «Journal of Workplace Learning», 5/13, 2001, pp. 209-214; Billett S., *Workplace participatory practices: The dualities constituting learning through work*, in Durand M., Filliettaz L. (a cura di), *Travail et formation des adultes*, Presses universitaires de France, Paris 2009, pp. 37-63.

relative alle modalità in cui tali pratiche si realizzano. E calandosi all'interno di queste pratiche che i tirocinanti ottengono accesso alla conoscenza, sviluppano competenze pratiche e sono legittimati a occupare posizioni sociali nei molteplici gruppi di cui entrano a far parte durante la loro formazione.³

Queste abilità linguistiche e comunicative non sono né trasparenti né evidenti. Come altri elementi della formazione professionale, devono essere identificate e soprattutto apprese. Ovviamente, alcuni tirocinanti riescono facilmente a individuare e acquisire i modelli discorsivi sottesi alle pratiche inerenti alla loro formazione. Certi altri, però, non vi riescono con la medesima facilità e per questo urtano contro alti scogli per ottenere la loro qualifica professionale.

In questa prospettiva, l'articolo si concentra sui problemi e sulle difficoltà che affrontano i tirocinanti immigrati che si affacciano su di un luogo di lavoro all'inizio del loro percorso di formazione. Tali problemi si possono così esprimere: come accedono i tirocinanti alle conoscenze professionali e come sviluppano le competenze e le capacità sul posto di lavoro? Come diventano membri di gruppi di lavoro e come affrontano le conseguenti trasformazioni dell'identità? Come sono guidati e appoggiati dai lavoratori più esperti?

La risposta a tali interrogativi non può prescindere dall'uso della lingua e della comunicazione. L'analisi del discorso e dell'interazione verbale tra tirocinanti, formatori e lavoratori può contribuire a una migliore comprensione dei complessi processi di apprendimento associati alla transizione dalla scuola al lavoro e a illuminare le molte difficoltà che i tirocinanti dovranno affrontare all'inizio dei loro percorsi di formazione.

3. Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2016; Wenger E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, R. Cortina, Milano 2006.

2. Ricerca sull'insegnamento e l'apprendimento nella FPB

Le relazioni tra la ricerca sull'istruzione professionale e i metodi e gli approcci linguistici sono state studiate nell'ambito di un recente programma di ricerca avviato nel 2005 insieme ai colleghi dell'Università di Ginevra.⁴

Il programma di ricerca è stato finanziato dal Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica (FNS)⁵ ed era inteso a comprendere i processi di insegnamento e apprendimento nel sistema duale svizzero di FPB. Gli obiettivi e le domande della ricerca seguivano tre linee di indagine.

La prima linea di indagine si concentrava sui tirocinanti e sulle strategie di apprendimento che mettevano in atto. L'apprendimento professionale veniva affrontato da un'angolatura che comprendeva la dimensione cognitiva insieme a quella sociale.⁶ Sul versante cognitivo, il progetto mirava a comprendere come i tirocinanti accedessero alle conoscenze e alle competenze nelle attività affrontate lungo il programma formativo. Sul versante sociale, si occupava dei modi in cui i tirocinanti facevano esperienza delle trasformazioni di identità che si verificavano durante l'apprendistato.

La seconda linea di indagine si concentrava sugli insegnanti, sui formatori e sui molti professionisti impegnati con i tirocinanti nei differenti contesti formativi. In tal senso, il programma di ricerca mirava a individuare le competenze necessarie per insegnare e formare i tirocinanti nei diversi luoghi di svolgimento del percorso di formazione.

Infine, la terza linea di indagine si è concentrata sul curriculum formativo, riflettendo sull'efficienza e sull'efficacia del sistema di formazione duale.

4. Fillietaz L., *Interaction and miscommunication in the Swiss vocational education context: Researching vocational learning from a linguistic perspective*, in «Journal of Applied Linguistics and Professional Practice», 7/1, 2010a, pp. 27-50; Fillietaz L., *Dropping out of apprenticeship programs: Evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research*, in «International Journal of Training Research», 8/2, 2010b, pp. 141-153; Fillietaz L., *Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system*, in Billett S. (a cura di), *Learning through Practice: Models, traditions, orientations and approaches*, Springer, Dordrecht 2010c, pp. 156-179; Fillietaz L., *Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions*, in «Pragmatics and Society», 2/2, 2011a, pp. 234-259; Fillietaz L., *Collective guidance at work: a resource for apprentices*, in «Journal of Vocational Education and Training», 63/3, 2011b, pp. 485-504; Fillietaz L., de Saint-Georges I., Duc B., *"Vos mains sont intelligentes!": Interactions en formation professionnelle initiale*, in «Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation», 117/2008; Fillietaz L., de Saint-Georges I., Duc B., *Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions*, in «Vocations & Learning», 3/2, 2010, pp. 117-140; Losa S., Fillietaz L., *Negotiating social legitimacy in and across contexts: Apprenticeship in a "dual" training system*, in Angouri J., Marra M., Holmes J. (a cura di), *Negotiating boundaries at work: talking and transitions*, Edinburgh University Press, Edinburgh (in corso di pubblicazione).

5. I riferimenti del progetto per il Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica (FNS) sono PP001-106603 e PP001-124650.

6. Cfr. Billett S., *cit.*, 2001a; Lave J., Wenger E., *cit.*, 1991.

Le questioni relative alla ricerca che abbiamo affrontato in quest'ultimo ambito sono state di duplice natura. Innanzitutto, volevamo capire come il modello di formazione duale fosse implementato da formatori e tirocinanti, e quale fosse l'esperienza che essi ne avevano. In secondo luogo, volevamo evidenziare sia le potenzialità sia i limiti associati a un tale modello di formazione basato sulla pratica.

È attraverso la lente delle interazioni verbali e non verbali tra tirocinanti e formatori che i temi della formazione professionale sono stati indagati dal nostro programma di ricerca. La metodologia di indagine che abbiamo utilizzato si basa su concetti e categorie analitiche provenienti da diversi campi della linguistica, come l'analisi conversazionale⁷, la sociolinguistica interazionale⁸, la teoria della cortesia⁹ e l'analisi multimodale del parlato.¹⁰ Tali approcci hanno esplorato molte direzioni della linguistica e spesso si ritiene che possano offrire cornici di analisi contraddittorie o concorrenti sul discorso e l'interazione. Tuttavia, queste cornici condividono (anche) presupposti comuni sulla lingua e sulla vita sociale. In particolare, esse considerano la lingua non solo come un modo di trasferire informazioni dagli emittenti ai destinatari, ma anche come uno strumento plasmato dalla storia e dalla cultura che permette alle persone di agire, collaborare, partecipare alla vita sociale, negoziare le identità ecc.

In linea con quest'ampio ventaglio di riferimento, sono stati raccolti specifici tipi di dati. La raccolta dei dati è stata condotta sotto forma di osservazione etnografica di un gruppo di circa 40 tirocinanti impegnati in tre diversi settori tecnici: automeccanica, automazione e assemblaggio elettrico. L'osservazione è avvenuta nei normali ambienti di svolgimento di tirocinio nell'area di Ginevra. Con il consenso dei partecipanti, le osservazioni sono state videoregistrate. I dati comprendono 150 ore di registrazioni audio-video raccolte in una scuola professionale, due centri di formazione e sette differenti aziende formatrici. Vi sono documentati momenti di formazione quotidiana e attività di lavoro in cui gli apprendisti interagiscono con una serie di "esperti": insegnanti di istituti professionali, formatori specializzati e colleghi di lavoro.

7. Goodwin C., *Action and embodiment within situated human interaction*, in «Journal of Pragmatics», 32/2000, pp. 1489-1522; Sacks H., Schegloff E., Jefferson G., *A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation*, in Schenkein J. (a cura di), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York 1978, pp. 7-55; Schegloff E., *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, University Press, Cambridge 2007.

8. Gumperz J., *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.

9. Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1997; Brown P., Levinson S., *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.

10. Kress G. et al., *Multimodal Teaching and Learning. The rhetorics of the science classroom*, Continuum, London 2001; Levine P., Scollon R. (a cura di), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*, DC Georgetown University Press, Washington 2004.

3. Accesso al posto di lavoro: un caso di studio

Per illustrare questi dati voglio fare cenno a un caso di studio. Il caso riguarda uno dei tirocinanti che abbiamo seguito in diversi momenti e in diversi luoghi nel corso del programma di tirocinio. ROD (lo pseudonimo che abbiamo dato a questo giovane) ha iniziato il tirocinio di operatore dell'automazione nel settembre 2005. All'epoca aveva già 18 anni. ROD rappresenta il profilo tipico di chi si iscrive alla formazione professionale duale a Ginevra. È un immigrato, giunto da Capo Verde in Svizzera da ragazzino. ROD ha incontrato difficoltà significative a scuola e ha assolto l'obbligo scolastico ottenendo modesti risultati sia nelle materie letterarie sia in quelle scientifiche.

La società che ha accolto ROD come tirocinante è una piccola impresa specializzata nella costruzione di quadri elettrici per l'edilizia. In azienda, ROD è stato posto sotto la supervisione di Fernando (FER), il suo formatore professionale. Come è normale in questi casi, Fernando non si dedicava esclusivamente alla formazione dei tirocinanti, ma era anche il responsabile di uno dei reparti e contribuiva attivamente al processo produttivo. Altri colleghi dividevano il luogo di lavoro suo e di ROD, ma non avevano alcuna responsabilità formale nella formazione dei tirocinanti. Il modello formativo seguito da questa azienda era stato costruito tenendo in considerazione le sue necessità produttive e prevedeva che ai tirocinanti, per imparare, fossero assegnati fin dall'inizio compiti produttivi. Di conseguenza, a ROD non è stato concesso un periodo di semplice osservazione nel quale familiarizzare con il contesto di lavoro, ma è stato immediatamente catapultato nella produzione, come aiutante degli altri lavoratori nell'espletamento dei loro compiti ordinari. Tali condizioni non soddisfacevano la necessità di ROD di essere maggiormente guidato nella sua formazione. Dopo la fine del secondo anno di tirocinio, nel giugno 2007, la società ha deciso di interrompere il contratto di ROD che non aveva passato gli esami intermedi. Il suo supervisore ha ritenuto che ROD non fosse abbastanza motivato e gli fosse necessaria un'assistenza troppo dispendiosa per diventare una risorsa utile al gruppo di lavoro.

Lasciata l'azienda, ROD ha potuto proseguire il tirocinio tramite un programma scolastico a tempo pieno. Le condizioni che ha qui incontrato, più adatte a lui, gli hanno permesso di completare la sua formazione nel giugno del 2011. Se vogliamo analizzare questa esperienza di percorso duale - piuttosto problematica come si è visto -, è necessario capire cosa ha ostacolato l'integrazione di ROD sul lavoro, all'inizio del suo tirocinio. Quali difficoltà ha avuto ROD nel rapportarsi al suo supervisore e ai suoi colleghi? In che modo queste difficoltà erano legate all'uso della lingua, alla partecipazione e all'interazione?

4. I dati: incisione di targhette di plastica

Per rispondere a queste domande, propongo di utilizzare una breve sequenza di interazioni registrate durante le nostre osservazioni. Si tratta di una registrazione video del marzo 2006, sei mesi dopo l'inizio del percorso di formazione di ROD, quindi all'inizio anche del suo tirocinio in azienda. All'epoca, ROD aveva imparato a produrre quadri elettrici di piccole dimensioni assemblando vari dispositivi tra cui interruttori automatici, contatori e terminali elettrici. Nella sequenza che segue, ROD sta cercando accanitamente di incidere delle targhette di plastica che devono essere applicate alla parte anteriore di un quadro elettrico. Per incidere le targhette, ROD deve utilizzare un software specifico su un computer che si trova in una stanza adiacente al reparto.

È la seconda volta che si cimenta nella procedura di incisione e, per la prima volta, sta svolgendo il compito da solo. ROD trova difficoltà nel gestire correttamente il software e, a più riprese, chiede assistenza ai colleghi. Nella sequenza, ROD esce dalla sala computer e chiede aiuto a FER, il suo formatore. Alla fine sarà però JUL, un altro collega, ad aiutarlo.¹¹

C'è un problema: non va (227, 11'20 - 12'30)

- ROD: *(ROD lascia la sala del computer e torna in officina)*
ROD: C'è un problema: non va.
FER: Non deve andare da nessuna parte, ma funzionare!
FER: Pensaci tu JUL, io ne ho abbastanza!
JUL: Che problema c'è, adesso?
ROD: Sono quelle le targhette?
JUL: Sì, sono quelle. *(va verso la stanza del computer)*
JUL: E quindi qual è il problema?
ROD: Non funziona.
JUL: In che senso? Cosa non funziona? Cosa?
ROD: Non lo so, mi dice questo tutte le volte.
(ROD e JUL sono di fronte allo schermo)
JUL: Ma *(comincia a digitare sulla tastiera)*
È come l'ultima volta, ci sono troppi livelli. Devi eliminarli, vedi??
ROD: Oh, me lo dimentico sempre.
JUL: Sì, sì, lo so. Ehm, è già la seconda volta che sono dovuto venire qui. Ma perché non hai fatto tutto assieme?
ROD: Perché ci sono alcuni interruttori differenziali che non so come si usano.
JUL: Allora, 8 - 9 - 10. Cosa indica?
ROD: 8 - 9 - 10 va prima dell'interruttore differenziale.
JUL: Va be'. Te lo spiegherò un'altra volta.
(JUL se ne va dalla sala del computer)

11. I dati registrati sono in francese, la trascrizione fornisce la traduzione in italiano.

5. Difficoltà osservabili

Partendo da questa breve trascrizione dell'interazione che coinvolge ROD, il suo formatore e un altro collega, voglio evidenziare alcune delle difficoltà che il tirocinante si è trovato ad affrontare nell'ambiente di lavoro e illustrare il ruolo di mediazione svolto dalla lingua e dal discorso nel tirocinio.

5.1 Ridefinizione della partecipazione e richiesta di assistenza

La prima difficoltà riguarda le condizioni in cui il tirocinante si trova a chiedere aiuto e l'impatto che tale richiesta ha sullo svolgimento delle attività lavorative. Osserviamo in dettaglio come ROD cerchi aiuto all'inizio della sequenza e come il suo formatore risponda a tale richiesta.

Non essendo in grado di completare da solo la procedura al computer, ROD deve trovare una nuova forma di partecipazione al lavoro. Lo fa cambiando la sua posizione nello spazio e avviando uno scambio verbale con il formatore: "C'è un problema: non va" (1.2). Merita particolare attenzione la forma linguistica associata a tale richiesta. ROD utilizza numerosi dispositivi di attenuazione per richiedere aiuto. La produzione della sua richiesta viene presentata linguisticamente come un'asserzione ("C'è un problema") che rimane fortemente implicita. Il problema riscontrato è descritto come causato dal computer ("non va") e non dall'utente. Sembra quindi che ROD stia prendendo precauzioni per poter affrontare ciò che potrebbe presentarsi in risposta come un atto linguistico minaccioso.¹²

Il tipo di reazione mostrato dal formatore alla (implicita) richiesta di aiuto di ROD conferma il minaccioso potenziale temuto. Nel primo scambio di battute, FER risponde sarcasticamente alla richiesta di ROD, ricordandogli che sta usando un vocabolario inappropriato per descrivere il problema: il computer non può "andare da nessuna parte", ma solo "funzionare". In seconda battuta, FER si rivolge al suo collega JUL e gli chiede di rispondere al tirocinante ("Pensaci tu JUL, io ne ho abbastanza!", 1.4). In questo modo non solo non soddisfa la richiesta di aiuto di ROD ma mostra anche un'esplicita resistenza a rivolgersi a lui in questa fase.

L'esempio evidenzia quanto i comportamenti di ricerca di aiuto siano compiti comunicativi complessi sul posto di lavoro, legati non tanto all'accessibilità a informazioni specifiche, quanto piuttosto a importanti trasformazioni del modo in cui i lavoratori si relazionano all'ambiente di lavoro.¹³ Infatti, la richiesta di ROD non sollecita solo una risposta verbale, ma produce

12. Brown P., Levinson S., *cit.*, 1987.

13. Cfr. Fillietaz L., *cit.*, 2011a, pp. 234-259.

come conseguenza che il suo formatore e altri colleghi interrompono i propri compiti produttivi per assumere determinati ruoli formativi nei suoi confronti. In altri termini, la richiesta di aiuto introduce una forma di "multiattività" che necessita tempi non contemplati dall'organizzazione delle attività collettive di lavoro. Per un tirocinante, rappresentare l'inesco che produce tali cambiamenti non è una parte facile, in particolare quando le richieste di aiuto siano ripetute più volte in un breve arco di tempo.

5.2 Riferirsi all'ambiente di lavoro

Un altro problema spesso affrontato dai tirocinanti sul posto di lavoro riguarda la loro capacità referenziale rispetto all'ambiente di lavoro. Quando si trovano immersi in attività con cui non hanno familiarità, a volte mancano loro le risorse linguistiche per riferirsi con precisione agli oggetti o ai processi inerenti all'ambiente di lavoro. Questo accade perché la loro conoscenza concettuale, procedurale e spaziale delle attività che vi si svolgono è ancora in una fase iniziale di elaborazione, il che rende difficile per i tirocinanti assumere, e mostrare, quella che a volte viene definita come "visione professionale" dell'ambiente.¹⁴

Nei nostri dati, questo tipo di difficoltà si palesa quando ROD cerca di spiegare il "problema" che sta affrontando con la procedura di incisione. È interessante notare che JUL sembra avere chiare aspettative sul fatto che il tirocinante possa essere in grado di descrivere con precisione il problema che sta incontrando. In tre successivi turni di parola, JUL chiede qual è la natura del problema ("Che problema c'è, adesso", 1.5; "e quindi qual è il problema?", 1.8; "Cosa non funziona? Cosa?", 1.10). Ma, ovviamente, ROD non è in grado di soddisfare queste insistenti domande. Egli riferisce che "c'è un problema: non va", ma non può spiegare con precisione che cosa non funzioni. Solo quando raggiunge la sala computer e si trova di fronte allo schermo, ROD è finalmente in grado di utilizzare le risorse materiali che ha a disposizione e di indicare il problema: "mi dice questo tutte le volte" (1.11).

Un'altra situazione si verifica più avanti nel corso dello stesso scambio in cui si manifestano problemi simili. Quando si mette al computer e riprende la procedura di incisione, JUL si chiede perché ROD non abbia elencato l'intera gamma di numeri sulle targhette di plastica ("ma perché non hai fatto tutto assieme?", 1.17). Interrogandolo, invita il tirocinante a spiegare il modo in cui incide le targhette. ROD spiega che non ha incluso tutti i numeri perché non sa come trattare certi tipi specifici di interruttori di circuito, in particolare gli interruttori differenziali ("perché ci sono alcuni interruttori differenziali

che non so come si usano", 1.18). Ma questa giustificazione non sembra essere sufficiente, se consideriamo la nuova domanda di JUL ("Allora, 8 - 9 - 10. Cosa indica?", 1.19). Anche in questo caso il tirocinante si trova in una situazione in cui deve fornire resoconti linguistici del suo lavoro e ha difficoltà a intendersi con i colleghi sulle attività che sta svolgendo.

5.3 Fornire istruzioni sul posto di lavoro

Altre difficoltà osservabili in questo breve estratto riguardano le modalità specifiche di consegna delle istruzioni nel contesto lavorativo. A differenza delle estese spiegazioni che sono proprie del contesto scolastico, le istruzioni sul posto di lavoro sono spesso concise, implicite e strettamente correlate ai compiti produttivi. Da quello che possiamo osservare, ROD sembra avere difficoltà a ricordare le conoscenze veicolate da tale tipo di istruzioni, cosa che appare evidente quando JUL osserva che il problema in cui si è imbattuto è simile a quello risolto un paio di minuti prima: "È come l'ultima volta, ci sono troppi livelli. Devi eliminarli, vedi??" (1.14). ROD confessa di essersi dimenticato di questo passaggio per tutto il tempo (1.15) e JUL chiarisce che ne è consapevole: "È già la seconda volta che sono dovuto venire qui" (1.16).

Le ragioni per cui ROD ha problemi nel ricordare tali istruzioni possono essere legate al modo in cui sono fornite da JUL. Come in precedenza, JUL non aiuta davvero ROD nel suo compito, ma piuttosto assume il controllo della procedura e agisce al posto del tirocinante. In queste condizioni, ROD partecipa alla procedura in qualità di osservatore e non di "attore" dell'attività.

Infine, un altro problema concerne l'allineamento temporale delle istruzioni con il processo di lavoro in corso. L'istruzione richiede tempo e può entrare in conflitto con gli altri compiti e priorità che modellano gli ambienti di lavoro. Ed è proprio ciò che accade alla fine della sequenza, quando JUL rinvia a un vago futuro ulteriori spiegazioni sulla procedura di incisione: "Va be'. Te lo spiegherò un'altra volta" (1. 21). Poi decide di impostare il parametro sul computer per conto suo, prima di tornare in officina e lasciare ROD da solo nella sala del computer.

5.4 Fare un lavoro relazionale

Tutti i diversi microscopici atti di parola che ho fin qui sottolineato hanno in comune il fatto di avere importanti implicazioni sociali per il tirocinante e di riflettersi sul modo in cui egli viene considerato dai colleghi. In termini sociolinguistici, sono il prodotto di un "lavoro relazionale", che attraverso l'interazione tra i partecipanti sfocia nella costruzione del loro rapporto. FER e JUL non si limitano a scambiare informazioni con ROD e ad aiutarlo nello svolgimento di una procedura di lavoro. Essi mostrano anche atteggiamenti

14. Cfr. Goodwin C., *Professional vision*, in «*American Anthropologist*», 96/3, 1994, pp. 606-633.

sugmatizzati nei confronti dei tirocinanti e del modo in cui egli si integra nel contesto. Rispondono con sarcasmo alle sue richieste, manifestando un'esplicita resistenza ai suoi bisogni di aiuto. "Non deve andare da nessuna parte, ma funzionare!", "Ne ho abbastanza!", "Che problema c'è, adesso?", "È già la seconda volta che sono dovuto venire qui": tutti questi atti linguistici influenzano il clima relazionale che si sta sviluppando attorno a ROD e contribuiscono a creare un'immagine di lui piuttosto negativa sul luogo di lavoro. Se ripetuti nel tempo, questi meccanismi possono portare a una progressiva emarginazione del tirocinante e, nel caso di ROD, al mancato riconoscimento del suo status di legittimo lavoratore-tirocinante all'interno del gruppo lavoro.¹⁵

6. Osservazioni conclusive e implicazioni pratiche

Gli elementi di questo caso di studio sono ovviamente molto contestualizzati. Si dovrebbero prendere in considerazione molti più dati per capire *perché* e soprattutto *come* l'immersione di ROD nell'ambiente di lavoro sia fallita e abbia portato a un riorientamento della sua traiettoria di formazione. Tuttavia, seppure maturate in un determinato e specifico ambiente, queste osservazioni ci permettono di riflettere sulle numerose e complesse sfide linguistiche che caratterizzano i contesti di lavoro dei tirocinanti immigrati.

Tali sfide riguardano più il campo del "discorso" che quello prettamente linguistico. Vanno oltre la padronanza dei termini tecnici e del lessico professionale. I tirocinanti sono tenuti a elaborare pratiche discorsive complesse come "chiedere aiuto", "spiegare un problema" o "spiegare il perché delle proprie attività". Tali sfide chiamano in causa la partecipazione all'interazione: i tirocinanti devono imparare come partecipare all'interazione, come coordinarsi con gli altri lavoratori e come rimodellare il quadro di interazione. Infine, queste sfide toccano "questioni di potere" e interessano le abilità relazionali. Il nostro caso di studio illustra quanto sia difficile per i tirocinanti acquisire conoscenza negli spazi produttivi e inserirsi nei gruppi di lavoro. Come mostrano i dati, i formatori e i lavoratori esperti esercitano varie forme di potere sui tirocinanti: determinano il modo in cui i tirocinanti partecipano ai compiti produttivi, orientano la loro percezione e comprensione dell'ambiente materiale e forniscono valutazioni negative come risposta alle richieste di aiuto. Da un lato, queste azioni possono essere considerate come fatti anche positivi, elementi costanti del luogo di lavoro e della vita professionale.¹⁶ D'altra parte, però, rivelano anche le molteplici e contraddittorie

considerati più come lavoratori che come apprendenti.

Infine, il tipo di approccio metodologico brevemente introdotto e illustrato in questa sede ha importanti implicazioni pratiche per gli operatori e i decisori politici. Sulla base degli abbondanti dati raccolti, questo approccio ci permette di affermare che esperienze lavorative problematiche e difficoltà relazionali sul posto di lavoro sono cause importanti di logoramento e abbandono del tirocinio nel contesto svizzero. Dal 20% al 40% dei tirocinanti non completa il tirocinio nei termini pattuiti al suo inizio.¹⁷ Far luce sulle implicite richieste che pone l'ambiente di lavoro permette di analizzare l'intricato processo relazionale che esprime i bisogni e le difficoltà di cui si accennava sopra. Quest'ultima osservazione invita a una nuova prospettiva sull'uso delle lingue nella formazione professionale, una prospettiva che faccia della lingua non solo un "contenuto" disciplinare da insegnare e apprendere (e come tale legato alle aule scolastiche e a specifiche aree del curriculum), ma che la valorizzi come "risorsa globale", grazie alla quale ogni altro apprendimento può avvenire. Dal breve estratto di dati analizzato, emerge chiaramente che ciò che si apprende sul posto di lavoro non si riduce esclusivamente alla conoscenza professionale, ma include anche specifici modelli di discorso, attraverso i quali la pratica professionale può essere adeguatamente mediata. ROD non sta solo imparando a incidere targhette di plastica secondo una certa procedura, ma viene anche indirizzato verso i modi adeguati con cui chiedere assistenza, fornire giustificazioni, spiegare un problema ecc. In altri termini, gli viene insegnato come lavorare e allo stesso tempo come *il lavoro può venire prodotto in modo interattivo nel discorso*.

Questa importante dimensione del programma di studi merita di essere resa più visibile nel campo della formazione professionale, in particolare a beneficio degli stessi formatori. Una strada particolarmente promettente, attualmente esplorata dal nostro gruppo, è quella di utilizzare il materiale empirico raccolto durante la ricerca nell'ambito dei programmi di formazione rivolti ai formatori professionali.¹⁸ Come dimostra il caso di studio, i formatori sul posto di lavoro svolgono un ruolo attivo nel processo di transizione nel

15. Cfr. Lave J., Wenger E., *cit.*, 1991; Wenger E., *cit.*, 1998.

16. Cfr. Holmes J., Stubbe M., *cit.*, 2003.

17. Cfr. Lamamra N., Masdonati J., *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s.*, Antipodes, Lausanne 2009; Stalder B.E., *Staying, changing or leaving? Predictors of educational change and dropout from apprenticeships. Paper presented at the European Conference of Educational Research*, 9-12 September 2008; Stalder B.E., Nägele C., *Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future*, in Bergman M.M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T., Stalder B.E. (a cura di), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study*, Seismo, Zürich 2011, pp. 18-39.

18. Fillietaz L., *Une perspective interactionnelle et multimodale sur les pratiques de formation professionnelle initiale: De la conduite d'un programme de recherche à la conception de dispositifs de formation de formateurs*, in «Travail & Apprentissage», 9/2012.

mondo dei lavoro di tirocinanti. I risultati delle nostre ricerche mostrano l'urgente necessità di aumentare il livello pedagogico e la consapevolezza dei formatori sul posto di lavoro, al fine di migliorare la qualità complessiva del loro ruolo di guida all'interno delle aziende. E se è vero che l'applicazione di una lente linguistica ai dati empirici non risolve certamente il problema dell'abbandono dei programmi di tirocinio, tuttavia può dare visibilità al genere di difficoltà incontrate dai tirocinanti nei luoghi di lavoro e di conseguenza può aiutare formatori e lavoratori a riflettere maggiormente sul loro ruolo quando si trovano ad aiutare i tirocinanti nella realizzazione di una transizione coerente nella vita lavorativa.

BIBLIOGRAFIA

- Billett S., *Learning in the Workplace: Strategies for effective practice*, Allen and Unwin, Crows Nest 2001a.
- Billett S., *Learning through work: workplace affordances and individual engagement*, in «Journal of Workplace Learning», 5/13, 2001b, pp. 209-214.
- Billett S., *Workplace participatory practices: The dualities constituting learning through work*, in Durand M., Filliettaz L. (a cura di), *Travail et formation des adultes*, Presses universitaires de France, Paris 2009, pp. 37-63.
- Brown P., Levinson, S., *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge University Press, Cambridge 1987.
- Dubs R., *An Appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System*, HEP, Bern 2006.
- Filliettaz L., *Interaction and miscommunication in the Swiss vocational education context: Researching vocational learning from a linguistic perspective*, in «Journal of Applied Linguistics and Professional Practice», 7/1, 2010a, pp. 27-50.
- Filliettaz L., *Dropping out of apprenticeship programs: Evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research*, in «International Journal of Training Research», 8/2, 2010b, pp. 141-153.
- Filliettaz L., *Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system*, in Billett S. (a cura di), *Learning through Practice: Models, traditions, orientations and approaches*, Springer, Dordrecht 2010c, pp. 156-179.
- Filliettaz L., *Asking questions... getting answers. A sociopragmatic approach to vocational training interactions*, in «Pragmatics and Societ», 2/2, 2011a, pp. 234-259.
- Filliettaz L., *Collective guidance at work: a resource for apprentices?*, in «Journal of Vocational Education and Training», 63/3, 2011b, pp. 485-504.
- Filliettaz L., *Une perspective interactionnelle et multimodale sur les pratiques de formation professionnelle initiale: De la conduite d'un programme de recherche à la conception de dispositifs de formation de formateurs*, in «Travail & Apprentissage», 9/2012.

- Filliettaz L., de Saint-Georges I., Duc B., *vos mains sont inventives! : interactions en formation professionnelle initiale*, in «Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation», 117/2008.
- Filliettaz L., de Saint-Georges I., Duc B., *Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions*, in «Vocations & Learning», 3/2, 2010, pp. 117-140.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Gonon P., *Challenges in the Swiss vocational education and training system*, in «bwp@», 7/2005.
- Goodwin C., *Professional vision*, in «American Anthropologist», 96/3, 1994, pp. 606-633.
- Goodwin C., *Action and embodiment within situated human interaction*, in «Journal of Pragmatics», 32/2000, pp. 1489-1522.
- Gumperz J., *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- Holmes J., Stubbe M., *Power and Politeness in the workplace*, Longman, London 2003.
- Kress G. et al., *Multimodal Teaching and Learning. The rhetorics of the science classroom*, Continuum, London 2001.
- Lamamra N., Masdonati J., *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s.*, Antipodes, Lausanne 2009.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2016.
- Levine P., Scollon R. (a cura di), *Discourse and technology: multimodal discourse analysis.*, DC Georgetown University Press, Washington 2004.
- Losa S., Filliettaz L., *Negotiating social legitimacy in and across contexts: Apprenticeship in a "dual" training system*, in Angouri J., Marra M., Holmes J. (a cura di.), *Negotiating boundaries at work: talking and transitions*, Edinburgh University Press, Edinburgh (in corso di pubblicazione).
- OPET, *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Facts and figures*, Federal Department of Economic Affairs, Swiss Confederation 2009.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G., *A simplest systematics of the organization of turn taking for conversation*, in J. Schenkein (a cura di), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York 1978, pp. 7-55.
- Schegloff E., *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis.*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.
- Stalder B.E., *Staying, changing or leaving? Predictors of educational change and dropout from apprenticeships. Paper presented at the European Conference of Educational Research*, 9-12 September 2008.
- Stalder B.E., Nägele C., *Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future*, in Bergman M.M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T., Stalder B.E. (a cura di), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE panel study*, Seismo, Zürich 2011, pp. 18-39.
- Wenger E., *Comunità di pratica: apprendimento, significato e identità*, R. Cortina, Milano 2006.