



Cofinanziato
dall'Unione europea



Formazione sulle abilità di interazione nell'ambito della mediazione culturale e dell'apprendimento delle lingue

2024



Grazia Lucantoni, Maria Moncada & Maira Molinaro (Web per tutti)

Augustin Lefebvre & Julia Nyikos (De l'Art et D'autre)

Kotryna Kabasinskaite & Kristina Liorentiene (Lithuanian countryside tourism association)

Maarit Mutta & Soila Merijärvi (University of Turku)

Agreement number: 2021-1-FR01-KA220-ADU-000033544

INDICE

| | |
|---|----|
| 1. Un primo sguardo a questo metodo di formazione | 3 |
| 1.1. Raccogliere e lavorare con dati "naturalisti" | 3 |
| 1.2. Come si può sviluppare una consapevolezza delle abilità interazionali? | 3 |
| 1.3. La registrazione influenza il comportamento dei partecipanti? | 3 |
| 1.4. Chiedere ai partecipanti il permesso di registrarli | 4 |
| 1.5. Perché interessarsi all'interazione sociale e linguistica? | 4 |
| 2. Registrazione delle interazioni online e dal vivo | 5 |
| 2.1. Cosa fare una volta effettuata la registrazione? | 5 |
| 2.2. Trascrizione | 5 |
| 2.3. Osservare e analizzare i video e le trascrizioni in gruppo | 6 |
| 2.4. Comprendere i punti di vista dei partecipanti | 6 |
| 2.5. La scelta delle abilità di interazione da osservare | 7 |
| 2.6. Come si possono utilizzare le trascrizioni per identificare le abilità interazionali? | 7 |
| 2.7. Primo punto: descrivere la situazione generale | 7 |
| 2.8. Secondo punto: sequenze di azioni | 7 |
| 2.9. Terzo punto: identificare le abilità di interazione | 7 |
| 3. Esempio 1: Esaminare la capacità di formulare un'istruzione | 8 |
| 3.1. Situazione generale | 8 |
| 3.2. Tipo di attività in corso al momento dell'estratto | 8 |
| 3.3. Come si mettono in gioco i partecipanti in questo estratto | 8 |
| 3.4. L'organizzazione dei turni di parola nell'esempio 1 | 9 |
| 3.5. Individuare le abilità di interazione | 10 |
| 4. Esempio 2: Esaminare la capacità di formulare un'istruzione – prosecuzione | 11 |
| 4.1. L'organizzazione dei turni di parola nell'esempio 2 | 12 |
| 4.2. Individuare le abilità di interazione | 13 |
| 5. Per concludere la presentazione di questo metodo formativo basato sulla raccolta e analisi di dati video | 14 |
| Discutere su come queste abilità possano essere migliorate | 14 |
| Convenzioni per la trascrizione | 14 |
| Riferimenti | 16 |

1. Un primo sguardo a questo metodo di formazione

In questo manuale i lettori troveranno come organizzare una formazione, basandosi sulla reale osservazione delle pratiche interazionali di professionisti, volontari, studenti o partecipanti ad attività di mediazione culturale o di apprendimento linguistico. Il presente manuale integra il manuale CORDIALIS per l'autovalutazione delle competenze interazionali nel campo della mediazione culturale e dell'apprendimento linguistico. La peculiarità di questo metodo è che si basa sulla raccolta e l'analisi di video acquisiti sul campo, come passo preliminare all'identificazione delle competenze. Per l'elenco e la descrizione delle competenze interazionali si rimanda al manuale di autovalutazione CORDIALIS, che precede e completa il presente manuale.

I paragrafi seguenti descrivono in dettaglio i fondamenti di questo metodo e forniscono esempi specifici di analisi video e di identificazione delle competenze interazionali nei campi della mediazione culturale e dell'apprendimento delle lingue.

1.1. Raccogliere e lavorare con dati "naturali"

Tutto ciò che si definisce "sociale" è opposto a ciò che si definisce "naturale". Qui si utilizza il termine "dati naturali" in contrapposizione a "dati sperimentali", cioè dati indotti dall'azione un ricercatore o formatore con obiettivi specifici. I ricercatori in analisi conversazionale usano l'espressione "interazione naturale" per riferirsi alla raccolta di dati durante attività che si sarebbero verificate di routine, anche in assenza del ricercatore. Una conseguenza di questo tipo di approccio è che la varietà dei dati raccolti è molto più ricca di quelli che potrebbero essere raccolti in un contesto sperimentale (Sacks 1984).

La caratteristica distintiva del metodo formativo CORDIALIS risiede quindi nel fatto che si basa su pratiche reali, cioè non indotte dall'azione di un ricercatore o dal formatore. Le interazioni prese come esempio per presentare questo metodo, così come quelle che il lettore che desidera metterlo in pratica è invitato a raccogliere, si sono verificate perché il professionista, il volontario, il discente, il partecipante, ha preso parte a queste attività nell'ambito della sua professione, del suo apprendistato o del suo tempo libero.

1.2. Come si può sviluppare una consapevolezza delle abilità interazionali?

Il metodo che proponiamo nel progetto CORDIALIS si basa sulla registrazione di una sessione di lavoro/attività in cui uno o più partecipanti, qualunque sia la loro categoria, desiderano ripensare al proprio modo di agire, per trarne insegnamenti utili a migliorare le proprie abitudini.

1.3. La registrazione influenza il comportamento dei partecipanti?

Il lettore potrebbe chiedersi se la registrazione di un'interazione possa avere un'influenza su quell'interazione e modificare il comportamento dei partecipanti. I ricercatori che si occupano di analisi conversazionale si pongono queste domande sin dagli anni '60, un'epoca in cui le tecnologie di registrazione non erano così diffuse come lo sono oggi. Sono giunti alla conclusione che, nel complesso, il comportamento dei partecipanti non viene alterato dalla presenza di un dispositivo di registrazione. (Heath, Hindmarsh & Luff 2010). Quando lo è, cosa che

può accadere all'inizio delle interazioni, può diventare oggetto di analisi il modo in cui viene comunicata la presenza del dispositivo di registrazione. Ma una volta che la presenza del dispositivo è stata segnalata e rilevata dai partecipanti, questi riprendono la loro attività come da routine. Potremmo aggiungere che, se la registrazione viene annunciata in anticipo, e viene effettuata da un membro del gruppo per motivi formativi, essa è più facilmente accettata dagli altri partecipanti.

1.4. Chiedere ai partecipanti il permesso di registrarli

In nessun caso un gruppo o un partecipante dovrà essere registrato a sua insaputa. Dovrebbe essere comunicato in anticipo che verrà effettuata una registrazione e dovrebbero essere spiegati gli obiettivi generali di questa azione: acquisire una migliore comprensione di come i partecipanti interagiscono e in che modo alcune delle loro abilità possano essere migliorate. È necessario prevedere che i partecipanti possano ritirare il loro consenso, e quindi che un partecipante che ha dato il proprio consenso potrebbe cambiare idea. In questo caso, la registrazione dovrà essere cancellata. Anche se questi casi sono estremamente rari, dobbiamo prevederli. Può succedere che un partecipante rifiuti di farsi registrare. In questo caso, va posizionato fuori dal campo visivo della telecamera. Tutti questi aspetti possono essere precisati in un documento scritto firmato da tutti i partecipanti. Oltre a questi aspetti i lettori possono dare uno sguardo al GDPR (2024).

1.5. Perché interessarsi all'interazione sociale e linguistica?

Nelle comuni attività di mediazione culturale, nella presentazione dei prodotti artigianali o del patrimonio culturale, nelle discussioni su opere artistiche o letterarie, o nel contesto dell'insegnamento e apprendimento di una seconda lingua, la costruzione dell'oggetto di apprendimento, degli aspetti culturali e dei fatti rilevanti, si realizza nell'interazione sociale, cioè nell'alternanza dei turni di parola, durante i quali i partecipanti costruiscono, negoziano e condividono intersoggettività e significati.

I turni di parola presentano aspetti linguistici o non verbali che passano inosservati quando vengono compiuti (vedi il metodo di autovalutazione CORDIALIS, sezione 3). Eppure, questi aspetti hanno una grande influenza sulla costruzione del significato. Ad esempio, l'interpretazione di un'istruzione, e quindi il tipo di risposta che verrà data, dipende in gran parte dalle scelte fatte dal moderatore nel formularla, dal grado di precisione, dal modo in cui si definisce il compito previsto e dagli esempi forniti.

Anche se la natura della risposta data è condizionata dalle scelte effettuate nel formulare delle istruzioni, è impossibile definire la rilevanza di un'istruzione senza osservare il modo in cui gli altri partecipanti rispondono. In questo processo di costruzione del significato, è in gioco tanto il modo in cui l'istruzione viene formulata quanto il modo in cui ad essa si risponde. Ad esempio, gli studenti o i partecipanti possono fare domande sulle istruzioni, per assicurarsi di averle comprese prima di rispondere. Verificando la pertinenza della loro prima interpretazione, aumentano le possibilità di fornire una risposta adeguata al compito proposto dal facilitatore o dall'insegnante. Comprendiamo quindi che la qualità di una risposta dipende meno dalle caratteristiche intrinseche di uno studente o partecipante e più dalla sua competenza interazionale, come, ad esempio, dalla sua capacità di porre una domanda su un'istruzione.

È quindi essenziale che i professionisti, i volontari, gli studenti e i partecipanti accrescano la consapevolezza del funzionamento dell'interazione sociale e delle diverse competenze che si utilizzano quando si sviluppa un argomento di conversazione o un oggetto di apprendimento.

I successivi paragrafi illustrano come raccogliere e analizzare le registrazioni video.

2. Registrazione delle interazioni online e dal vivo

La raccolta delle registrazioni video riguarda sia le attività organizzate online, sia quelle in presenza. Il metodo che presentiamo può essere applicato ad entrambi i tipi di interazione.

Per le attività online, il metodo di registrazione è semplice. Una volta ottenuto il consenso dei partecipanti da parte degli organizzatori, sarà sufficiente attivare la modalità "registrazione" della piattaforma di condivisione video utilizzata (Zoom, Teams, ecc.) dall'inizio alla fine dell'attività (vedi spiegazione sotto).

Quando si registra l'interazione dal vivo, una volta ottenuto il consenso dei partecipanti, gli organizzatori devono assicurarsi che tutti i partecipanti si trovino nel campo visivo della telecamera, così come gli oggetti che stanno utilizzando. Per avere una registrazione di qualità, è opportuno utilizzare due telecamere, posizionate in punti complementari. Ad esempio, se il gruppo è disposto in cerchio o faccia a faccia, una delle telecamere può filmare i partecipanti frontalmente mentre l'altra li filma da dietro e viceversa. Questa è la situazione tipica in una classe. Se il gruppo si trova in un museo, una telecamera può filmare il gruppo frontalmente e l'altra posteriormente per osservare, ad esempio, il gesto con cui indicano le opere osservate.

Si consiglia inoltre l'uso di microfoni per migliorare la qualità del suono, soprattutto se la registrazione avviene in un luogo rumoroso come un museo. L'uso di un microfono da bavero può essere molto utile. Tenere presente che migliore è la qualità della registrazione, più si può imparare da essa.

In generale, si dovrebbe provare a utilizzare il video per registrare ciò che è rilevante dal punto di vista dei partecipanti, in inquadrature ampie che colgano l'intera situazione, gli oggetti, i corpi e i movimenti di ogni persona. Gli zoom sui particolari dovrebbero essere evitati perché possono nascondere la visione complessiva della situazione.

Infine, così come si tiene conto del contesto spaziale, è necessario poter inquadrare le azioni dei partecipanti nel tempo. A tal fine, è consigliabile filmare ininterrottamente, dall'inizio alla fine dell'attività. Ciò consente di comprendere perché un'azione precedente sia stata rilevante e cosa abbia reso in seguito rilevante questa azione.

2.1. Cosa fare una volta effettuata la registrazione?

Una volta effettuata una registrazione, il primo modo per utilizzarla è visionarla, annotando le sequenze che si riferiscono agli obiettivi formativi. Ma conviene anche riservarsi la possibilità di selezionare dei momenti che sembrano interessanti per ragioni diverse dagli obiettivi iniziali, sia perché l'attività sta andando particolarmente bene, sia perché si è verificato un problema.

Una volta selezionati uno o più momenti, occorre analizzare nel dettaglio l'organizzazione dell'interazione, nonché le competenze ad essa correlate. Per poterlo fare, abbiamo bisogno di un modo per ritrovare rapidamente e visualizzare questi momenti dell'attività, senza dipendere dai tempi del video. Il modo più corretto per poterli visualizzare è trascrivere i momenti del video che abbiamo selezionato.

2.2. Trascrizione

Da tempo i ricercatori che si occupano di interazione sociale sottolineano che la trascrizione delle registrazioni (audio o video) è di per sé un'analisi dell'attività (Ochs 1979; Mondada 2018, 2022). Per comprendere come i partecipanti producano e interpretino le azioni,

è innanzitutto necessario registrare esattamente ciò che viene detto. Studi di lunga data (Goodwin 1981) hanno dimostrato che quelli che di solito vengono considerati come errori o esitazioni dai grammatici sono in realtà adattamenti del discorso ai vincoli di una situazione in continua evoluzione. Ad esempio, quando un oratore prende la parola può modificare la struttura grammaticale per adattarsi ai diversi interlocutori, che non hanno tutti la stessa conoscenza dell'argomento trattato. Per rispecchiare la sintassi della parola parlata, la punteggiatura, che corrisponde alla sintassi della parola scritta, viene utilizzata in modo diverso. Oltre alle trascrizioni fornite come esempio nei paragrafi seguenti, alla fine di questo manuale troverete le convenzioni per la trascrizione. La modalità consigliata è quella di rimanere fedeli alle parole e ai gesti dei partecipanti, così come sono stati prodotti al momento. Il vantaggio di avere trascrizioni accurate consiste nel fatto che durante la lettura si possono esaminare i dati, aggiungendo note a matita, quindi tornare al video per verificare le ipotesi fatte. L'analisi e la comprensione di quanto avviene nel momento diventeranno via via più precise.

Inoltre, un altro vantaggio delle trascrizioni è che rendono più facile il lavoro e l'analisi di gruppo. Questa è la prassi che viene spiegata nel paragrafo seguente.

2.3. Osservare e analizzare i video e le trascrizioni in gruppo

Sebbene sia possibile usare questo metodo individualmente, è più che probabile che, in un contesto formativo, esso venga utilizzato in gruppo. Discutere le osservazioni e le interpretazioni migliora la precisione, perché obbliga i partecipanti a tornare alla registrazione dell'azione oggetto dell'osservazione. Il principio del confronto delle osservazioni e delle interpretazioni è alla base della "sessione di dati" (una tecnica analitica fondamentale nella ricerca sull'analisi conversazionale). Se gli osservatori interpretano lo stesso momento in modo diverso, possono tornare al video e servirsi degli elementi osservabili per decidere sull'interpretazione corretta. Qui sorge una domanda importante: qual è il punto di vista dei partecipanti ad una sessione di analisi di dati? Cosa stanno osservando e cosa stanno cercando di capire? Il successivo paragrafo affronta questa questione.

2.4. Comprendere i punti di vista dei partecipanti

Il principio basilare del metodo che qui presentiamo, in gran parte ispirato all'analisi conversazionale, consiste nell'esaminare come i partecipanti all'attività costruiscano un'intersoggettività, in un dato momento, per raggiungere i loro obiettivi (apprendere un aspetto di una seconda lingua, scoprire un oggetto artigianale o letterario, ecc.).

Il modo in cui, di turno in turno, si costruisce l'intercomprensione è un fenomeno pubblico. Ciò significa che, nel momento stesso in cui un partecipante ascolta la risposta del suo interlocutore, si rende conto di come il suo interlocutore abbia capito quello che lui stesso ha appena detto. Se la comprensione sembra adeguata, il partecipante può continuare con l'attività. In caso contrario, se la comprensione sembra inadeguata, può avviare una sequenza di correzione per rispiegare ciò che realmente intendeva. In ogni caso, il focus dell'analisi è capire come i partecipanti organizzino la loro partecipazione all'attività e ai suoi obiettivi di apprendimento, che può riguardare un nuovo elemento linguistico o culturale o la scoperta di un'opera d'arte o di un prodotto artigianale. Esempi di analisi sono disponibili nei successivi esempi 1 e 2.

2.5. La scelta delle abilità di interazione da osservare

In una sessione di analisi dei dati, volta a identificare le capacità di interazione di facilitatori, insegnanti, volontari o partecipanti ad attività linguistiche e/o culturali, si possono fare due tipi di scelte.

1- Chi organizza la formazione vuole concentrarsi su un aspetto particolare della pratica dei facilitatori o dei partecipanti (ad esempio, come il facilitatore valuta le risposte dei partecipanti o come gli studenti esprimono le loro difficoltà). In questo caso, si dovrà guardare il video, selezionare, trascrivere e analizzare gli estratti in relazione alle scelte precedentemente fatte.

2- Chi organizza la formazione non ha idee a priori. In questo caso, si guarderà il video per scegliere, trascrivere e analizzare un momento che sembra interessante, o perché l'interazione sembra andare particolarmente bene, oppure perché emerge un problema e si vuole capirne l'origine, come sia stato (eventualmente) risolto, quali competenze siano state utilizzate in quel momento dai diversi partecipanti o quali competenze sarebbero da migliorare, o altro ancora.

2.6. Come si possono utilizzare le trascrizioni per identificare le abilità interazionali?

Nei paragrafi seguenti si illustra, passo dopo passo, come la trascrizione e l'osservazione dei video possono aiutare a identificare le capacità interazionali messe in campo dai partecipanti, con riferimento agli estratti scelti e analizzati. Seguono poi due esempi di trascrizione (estratti 1 e 2) e la loro analisi.

2.7. Primo punto: descrivere la situazione generale

Descrivere la situazione: i partecipanti, la loro categoria di appartenenza, il tipo di attività in corso, le problematiche relative a ciascun partecipante. L'obiettivo è fornire a chi partecipa alla sessione di analisi dei dati una conoscenza della situazione che gli permetterà di comprendere le questioni, gli obiettivi e i potenziali problemi emersi durante l'attività analizzata.

2.8. Secondo punto: sequenze di azioni

Comunque sia stata precedentemente preparata un'attività, per i partecipanti tutto si realizza in situazione, nell'interazione con i partner (Suchman 1987). Ciascun turno di parola può quindi essere considerato come un'azione che tende a uno scopo, esplicito o meno. D'altra parte, i turni di parola presentati negli esempi seguenti ci permettono di capire come il turno precedente sia stato interpretato dall'interlocutore e come i diversi partecipanti si coordinano per raggiungere i loro obiettivi.

Un turno di parola può essere analizzato anche di per sé, ad esempio esaminando come il relatore proponga estensioni per cercare di risolvere gradualmente quei problemi che la mancanza di risposte da parte degli altri partecipanti può far intuire.

2.9. Terzo punto: identificare le abilità di interazione

Partendo da un'accurata descrizione del modo in cui i partecipanti coordinano le proprie azioni, è possibile individuare le competenze, facendo riferimento all'elenco e alle definizioni disponibili nel manuale di autovalutazione. Ma è senz'altro possibile che chi utilizza questo metodo possa identificare altre abilità.

3. Esempio 1: Esaminare la capacità di formulare un'istruzione

L'estratto che segue fornisce un'occasione di riflessione e di formazione sulla capacità di formulare istruzioni. La formulazione di un'istruzione è un momento cruciale in qualsiasi interazione in cui un insegnante o un formatore invita un gruppo a prendere parte a un'attività, che si tratti dell'apprendimento di una lingua o della scoperta di elementi del patrimonio culturale o artigianale. Il momento fondamentale è quando l'insegnante o il formatore avvia l'attività con i partecipanti. Il primo estratto mostra le competenze che un facilitatore utilizza in questa occasione.

3.1. Situazione generale

Nell'estratto che segue i partecipanti sono studenti del Master in didattica delle lingue presso un'università parigina. Stanno testando un'attività ideata dal team CORDIALIS. Avevano due obiettivi: 1) testare l'attività CORDIALIS e fornire dei feedback al team di progetto, 2) ricevere una formazione professionale, sia come facilitatore che come partecipante/discente (in particolare, riflettere sull'uso di immagini o elementi di patrimonio culturale con gli studenti di lingue). Questo test ha dato loro l'opportunità di ritrovarsi in una situazione di insegnamento/apprendimento reale ed ha costituito una parte integrante della loro formazione e valutazione come studenti del Master e futuri professionisti dell'insegnamento. L'incontro si è svolto online tramite l'applicazione Zoom.

3.2. Tipo di attività in corso al momento dell'estratto

Il seguente estratto si riferisce all'inizio di un incontro tra un gruppo di cinque studenti, uno dei quali (ANI) ha il ruolo di facilitatore e gli altri di partecipanti. Stavano per conoscere l'attività proposta. Solo il facilitatore era a conoscenza dell'attività prima dell'incontro. L'attività da testare consisteva nella presentazione da parte del facilitatore di una serie di immagini agli altri partecipanti e nell'invito a interagire su questa base. L'obiettivo generale di questa attività era quello di permettere ai partecipanti, che si incontravano per la prima volta, di conoscersi discutendo su elementi del patrimonio architettonico.

3.3. Come si mettono in gioco i partecipanti in questo estratto

In questo estratto, il facilitatore ha la responsabilità di organizzare l'inizio dell'attività spiegando ai partecipanti cosa fare con l'immagine. A questo punto gli altri sono in posizione di ascolto. Questo è un momento chiave dell'interazione perché, se le istruzioni non sono comprensibili, i partecipanti rischiano di proporre risposte inadeguate, di non comprendere gli scopi dell'attività o di incontrare altri problemi.

Iniziamo leggendo l'estratto.

Formulare istruzioni all'inizio dell'attività (estratto 1)

Estratto 1(bis) -

ANI = Facilitatore

- 1 ANI ((*affiche la première image*))
 ((**mostra la prima immagine**))
- 2 ANI *alors première image/(0.)*
allora la prima immagine / (0.)
- 3 tout ce que vous trouvez à dire sur
tutto quello oche trovate da dire su
- 4 *cette image vous me le dites/ qu'est-ce que vous voyez/ quelles*
questa immagine voi mi dite/ quello che vedete/ quali
- 5 *couleurs vous voyez/ où est-ce que ça pourrait être/ toutes les*
colori vedete/ dove potrebbe essere/ tutte
- 6 *hypothèses possibles/ (0.)*
le ipotesi possibili/ (0.)
- 7 PA2 *mais moi ça me fait penser à un pays >chai pas< du maghreb le*
ma mi fa pensare a un paese >non so< del maghreb
- 8 *maroc par exemple*
marocco per esempio

3.4. L'organizzazione dei turni di parola nell'esempio 1

Il facilitatore formula le istruzioni per iniziare l'attività tra le righe 1 e 6.

Questa formulazione mostra come il facilitatore anticipi i possibili problemi pratici per i partecipanti.

Si inizia rendendo visivamente disponibile al gruppo l'immagine che servirà come risorsa, condividendola su tutti gli schermi (riga 1).

Contemporaneamente alla condivisione, il facilitatore classifica verbalmente la visione dell'immagine come l'inizio dell'attività di interazione del gruppo (riga 2).

Dopo una breve pausa (riga 2), il facilitatore spiega in cosa dovrebbe consistere l'attività di interazione (riga 4) collegando il verbo "dire" e il verbo "vedere" e ripetendo il verbo "vedere" due volte.

Fornisce esempi di elementi che i partecipanti potrebbero menzionare nelle loro descrizioni: colori, luoghi.

Quindi estende questi esempi a tutte le possibili interpretazioni (righe 5-6).

Possiamo vedere che il modo in cui il facilitatore formula l'istruzione ha l'effetto di aprire uno spazio in cui i partecipanti possono interagire condividendo la loro visione e le loro interpretazioni dell'immagine.

Possiamo anche vedere che questa istruzione rende rilevante il fatto che una delle partecipanti si offra per contribuire all'attività proponendo un'ipotesi sul paese in cui è stata scattata l'immagine (righe 7-8).

La partecipante risponde quindi alle istruzioni del facilitatore dando un contributo all'attività. Non è sempre così, come si può vedere nell'estratto 2.

3.5. Individuare le abilità di interazione

Date le precedenti osservazioni relative all'estratto 1, possiamo riconoscere che, all'inizio dell'attività, il facilitatore è in grado di utilizzare le seguenti competenze:

- formulare un'istruzione dettagliata,
- utilizzare risorse multimodali,
- esplicitare gli obiettivi dell'attività.

Prima di discutere sul significato di queste abilità nella pratica e spiegare come l'individuazione di queste abilità possa costituire una risorsa per migliorarle (vedi l'ultima sezione del manuale), vale la pena esaminare un altro esempio relativo ad una situazione simile.

L'esempio 2 ci permette di esaminare la stessa abilità di formulare un'istruzione all'inizio dell'attività con un altro gruppo, che, analogamente al gruppo dell'estratto 1, stava testando la stessa attività del progetto CORDIALIS.

4. Esempio 2: Esaminare la capacità di formulare un'istruzione – prosecuzione

In questo estratto, la situazione generale, il tipo di attività e le abilità in gioco per i partecipanti sono gli stessi dell'esempio 1.

Esempio 2 ANI = Facilitatore

((Lancement de l'enregistrement et partage de l'écran))
 ((Condivisione dello schermo - parte la registrazione))
 1 ANI ok/ alors je vais vous montrer quelques photos
 ok/ allora vi mostrerò qualche foto
 2 (0.)
 3 °si ça veut bien marcher maintenant/°
 °se funziona adesso/°
 4 (0.)
 5 ((partage d'écran activé))
 ((condivisione dello schermo abilitata))
 6 ok/ bon ça c'est mes mails ça n'a rien à voir
 ok/beh, queste sono le mie email, non c'entrano nulla
 7 ROS hh:
 8 ((affiche logo du projet cordialis))
 ((visualizzazione logo progetto cordialis))
 9 ANI alors/ du coup (0.)
 allora/ quindi (0.)
 10 hop/ ((affiche une image)) alors je vais vous montrer
 ecco ((condivide l'immagine)) allora vi mostrerò
 11 quelques photos et euh: bah vous allez me dire ce que vous en
 alcune immagini e u:h beh mi direte cosa
 12 pensez/ euh: (0.) voilà on va les observer et vous allez les
 ne pensate / u:h (0.) qui le osserveremo e voi le
 13 décrire avec moi/ d'accord/
 descriverete insieme a me/ va bene/
 14 ROS d'accord
 Va bene
 15 ??? ok
 16 ANI ok alors on commence par la russie
 bene allora cominciamo con la russia
 17 ORA est-ce qu'on doit lever la main pour parler/
 dobbiamo alzare la mano per parlare/
 18 (0.)
 19 ANI eu:::h n: bah euh [j'pense que:
 u:::h n: ma uh [penso che:
 20 BON [sinon tu nous interrogés hhh
 [altrimenti fai tu le domande hhh
 21 (0.)
 22 ANI au pire je vous interroge
 se serve vi interrogo

4.1. L'organizzazione dei turni di parola nell'esempio 2

L'Estratto 2 può essere suddiviso in tre sequenze, ovvero tre momenti in cui i partecipanti eseguono azioni diverse per progredire nella propria attività.

La prima sequenza va dalla riga 1 alla riga 10: l'attività inizia condividendo un'immagine.

Il facilitatore avvia l'attività condividendo il suo schermo e avviando la registrazione della sessione (prima della riga 1).

Inizia a formulare l'istruzione (riga 1), ma deve interrompersi (riga 3) per far fronte a problemi tecnici (ritardo nella condivisione dello schermo, quindi condivisione involontaria della pagina nella sua casella di posta).

Commenta questi problemi mentre li risolve (righe 3 e 6).

Dopo aver condiviso il logo Cordialis (riga 8), riesce finalmente a condividere la prima immagine dell'attività.

In sintesi, in questa prima sequenza, il conduttore condivide l'immagine che consentirà al gruppo di completare l'attività dopo aver affrontato i problemi tecnici. La condivisione di questa immagine può essere vista come un'azione iniziale che fa avanzare l'attività per l'intero gruppo. La successiva sequenza di strutturazione sarà la formulazione dell'istruzione.

La seconda sequenza va dalla riga 10 alla riga 16: formulare le istruzioni e ottenere l'accordo dei partecipanti.

In questa parte dell'estratto, il facilitatore spiega ai partecipanti come verrà svolta l'attività.

Spiega cosa farà (cioè, mostrerà le immagini - righe 10-11) e cosa faranno i partecipanti (cioè, diranno cosa suggeriscono loro le immagini - righe 11-12). Il facilitatore prolunga il suo turno per riformulare l'istruzione, includendosi nell'attività di descrizione delle immagini (righe 12-13).

Righe 14 e 15 - due partecipanti confermano le istruzioni proposte dal facilitatore. Gli altri partecipanti non parlano.

Il facilitatore interpreta queste risposte nel senso che l'attività dovrebbe essere avviata (la riga 16 riporta il nome del paese in cui è stata scattata la foto).

Si noti che, a differenza del facilitatore dell'esempio 1, non chiede ai partecipanti di indovinare in quale paese sia stata scattata la foto.

Riassumendo, in questa sequenza il facilitatore formula le istruzioni descrivendo in dettaglio le azioni attese da sé stesso e dagli altri partecipanti, e poi avvia l'attività con la prima immagine.

La terza sequenza va dalla riga 16 alla riga 22: negoziare un aspetto relativo all'avanzamento dell'attività.

Alla riga 17, uno dei partecipanti prende l'iniziativa e pone una domanda su come dovrebbe essere gestita l'attività (come si dovrebbe organizzare il parlato durante l'attività).

Tra le righe 19 e 22, il facilitatore, in collaborazione con un altro partecipante, suggerisce una soluzione per organizzare la discussione (il facilitatore farà domande ai partecipanti, se necessario).

Quest'ultima sequenza mostra la natura informale dell'attività: il facilitatore dà ai partecipanti l'opportunità di negoziare e scegliere come vogliono organizzare il loro intervento.

4.2. Individuare le abilità di interazione

In base alle precedenti osservazioni relative all'estratto 2, possiamo capire che, all'inizio dell'attività, il relatore è in grado di utilizzare le seguenti competenze:

- formulare un'istruzione precisa
- chiedere conferma per accertarsi che le istruzioni siano state comprese correttamente
- adattarsi ai problemi tecnici
- dare ai partecipanti un certo grado di libertà nel decidere su come vogliono prendere parte all'attività (quando parlare).

Osservazioni aggiuntive

Dall'osservazione degli esempi 1 e 2, si constata che i facilitatori hanno formulato istruzioni precise. È importante tornare su questo punto per chiarire cosa si intende per “essere capaci di formulare un'istruzione precisa”. Questa categorizzazione si basa sull'osservazione di come gli altri partecipanti rispondono alle istruzioni.

Nel caso dell'esempio 1, all'istruzione segue la risposta del partecipante, il che significa che l'istruzione era sufficientemente comprensibile.

Nell'esempio 2, la comprensibilità dell'istruzione è dimostrata dalla richiesta di conferma da parte del ricevente.

Dal confronto si trae un'importante conclusione: la dichiarazione di una competenza non è mai sufficiente di per sé. L'attribuzione di un'abilità deve essere comprovata dal modo in cui gli altri partecipanti agiscono in risposta a ciò che ha fatto il partecipante osservato. Può accadere che un'identica formulazione sia rilevante in un contesto e non in un altro. Ecco perché, per valutare adeguatamente le competenze di un partecipante, è importante osservare come il partecipante si adatta alle eventuali situazioni problematiche. È importante tenere presente che un problema di comprensione, ad esempio dopo un'istruzione, non derivi necessariamente da come essa sia stata formulata, ma sia attribuibile al partecipante che interpreta il turno di parola in modo inappropriato. In ogni caso, dobbiamo evitare di limitarci alla semplice osservazione del problema e analizzare invece come i partecipanti lo gestiscono nel corso della loro interazione. Questo approccio aiuterà a chiarire le competenze osservate.

5. Per concludere la presentazione di questo metodo formativo basato sulla raccolta e analisi di dati video

Il metodo che abbiamo appena proposto si basa sull'osservazione puntuale delle prassi utilizzate in situazioni di vita reale. Sorprende sempre vedere fino a che punto le persone che applicano questo metodo scoprono dei particolari, del proprio modo di operare o di quello dei loro compagni, di cui non erano a conoscenza. Il motivo principale è che, quando un individuo è impegnato in qualsiasi tipo di attività sociale, la sua attenzione è focalizzata sul coordinamento con i propri partner e sull'agire in modo razionale. È impossibile raggiungere questa coordinazione osservando se stessi in azione. Ma è diverso dopo l'evento, grazie alla registrazione video. Il semplice fatto di ripercorrere le azioni osservandole alla luce dell'intersoggettività (cioè, del modo in cui i partecipanti hanno co-costruito il significato e gli aspetti specifici della loro attività) è un approccio estremamente formativo. Questo approccio ha anche il vantaggio di basarsi sulle pratiche e sulle abilità già in possesso del partecipante osservato. Partendo dalle competenze che possono essere osservate in una situazione, è possibile discuterne alcuni aspetti particolari che possono essere sviluppati in situazioni future.

Si raccomanda di applicare regolarmente questa metodologia per assicurare una formazione continua e un'occasione di confronto tra i membri di un team educativo, un gruppo di professionisti o di discenti. Questo metodo è adattivo e questo significa che gli individui e le organizzazioni possono configurarlo in base alle loro esigenze specifiche.

Discutere su come queste abilità possano essere migliorate

Questo aspetto della formazione dipende in gran parte da ciascuna organizzazione didattica o formativa o dal gruppo che implementerà questo metodo di formazione. Ad esempio, un gruppo che lavora in un contesto formale non trarrà dall'osservazione di un'interazione le stesse conclusioni di un'organizzazione o un gruppo che lavora in un contesto informale. Lo stesso vale per la tipologia dei partecipanti.

Tuttavia, in ogni caso, identificare le competenze che sono state attivate è un'occasione per rivedere e riflettere con i membri del gruppo se ciò che è stato fatto nel momento osservato abbia avuto rilevanza e se altre competenze avrebbero potuto essere utilizzate in quel momento.

Più in generale, l'implementazione di questo metodo formativo è un'opportunità per impostare una formazione continua all'interno di un gruppo di professionisti, volontari o discenti.

Convenzioni per la trascrizione

Lo scopo delle convenzioni di trascrizione che vengono qui presentate è duplice. In primo luogo, fornire a chi utilizza questo metodo strumenti di trascrizione sufficientemente precisi, che consentano di riflettere con cura sui video che sono stati raccolti. D'altra parte, è necessario che gli strumenti di trascrizione siano facilmente accessibili e leggibili. I lettori e gli utenti che desiderino conoscere i modelli delle convenzioni utilizzate dai ricercatori, nonché le relative questioni teoriche, possono fare riferimento a Mondada (2018, 2022). Le convenzioni presentate di seguito si ispirano a queste ricerche.

- 1) Per evitare di proiettare le strutture della lingua scritta sulle strutture della lingua parlata, non viene utilizzata la punteggiatura standard. Ciò significa che non ci sono lettere maiuscole, punti, virgole, punti interrogativi, ecc., anche per i nomi propri. Alcuni segni di punteggiatura vengono utilizzati con una funzione diversa (vedi sotto).
- 2) Per ogni partecipante verranno scelte le prime tre lettere del nome (che verranno eventualmente anonimizzate, ad esempio se le trascrizioni vengono esaminate con membri esterni al gruppo docente). Queste tre lettere verranno poste all'inizio del turno di parola di ogni partecipante, anche se questo turno è molto breve.
- 3) Le righe della trascrizione sono numerate per una facile consultazione durante il lavoro di gruppo.
- 4) Le intonazioni ascendenti e discendenti sono contrassegnate rispettivamente da "/" e "\". Nella lingua parlata, le intonazioni sono uno degli elementi che spezzano il discorso, per questo è importante notarle. Altri elementi strutturano il discorso:
- 5) L'allungamento delle sillabe si segnala con ":" (es. "no::n").
- 6) Le pause all'interno di un turno di parola, o tra un turno e l'altro, sono indicate da (0.). Nella ricerca scientifica, queste pause vengono misurate dal software in decimi di secondo. Nell'utilizzo di questo metodo, proponiamo di annotarli senza misurarli. Una lunga pausa può indicare un problema nell'attività (nessuno sta parlando) o indicare che un partecipante sta cercando di capire cosa dire, ecc.
- 7) È importante poter evidenziare quando due partecipanti parlano contemporaneamente. In questo caso, il loro discorso viene annotato come nell'esempio seguente. Il momento della sovrapposizione è indicato tra parentesi quadre [

```

19 ANI eu:::h n: bah euh [j'pense que:
           e:::h n: bene eh [io penso che:
20 BON                               [sinon tu nous interrogues hhh
                                     [altrimenti fai tu le domande hhh

```

- 8) When we want to note non-verbal actions, we suggest noting them in double brackets and in italics at the time of their accomplishment in the turn at talk, e.g.:

```

3  °si ça veut bien marcher maintenant/°
   °se funziona adesso/°
4  (0.)
5  ((partage d'écran activé))
   ((condivisione dello schermo))

```

- 9) Si può annotare un volume di voce basso mettendolo tra °°, ad esempio:

```

3  °°si ça veut bien marcher maintenant/°°
   °°se funziona adesso/°°

```

- 10) Un volume di voce alto si può annotare con le lettere maiuscole (per tutta la durata del discorso a voce alta), ad esempio:

```
SE FUNZIONA ADESSO/
```

Riferimenti

- GDPR- General Data Protection Regulation (2024)
https://europa.eu/youreurope/business/dealing-with-customers/data-protection/data-protection-gdpr/index_en.htm. Accessed on 17 April 2024.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Heath, C, Hindmarsh, J, & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research. Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage Publications.
- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.
- Mondada, L. (2022). <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription> (visited April 1, 2024).
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43–47). New York: Academic Press.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J. Heritage & L. M. Atkinson (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 2–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.



Cofinanziato
dall'Unione europea

Il progetto è realizzato da:



<https://delartetdautre.com>



<https://www.atostogoskaime.lt>



<https://www.utu.fi>



<http://www.webpertutti.eu>