

**LANGAGE ET TRAVAIL
LINGUAGGIO E LAVORO**

**DEBAT SUR LA THEORIE DE L'ACTIVITE LANGAGIERE
DIBATTITO SULLA TEORIA DELL'ATTIVITÀ LINGUISTICA**

**DANIEL FAÏTA
AIX-MARSEILLE UNIVERSITE**

**AVEC/CON
GIOVANNI MASINO, ANGELO SALENTO, MATTEO RINALDINI, LUCA PARESCHI,
PAOLA MARIA TORRIONI, ENRICO CORI, MASSIMO BELLOTTO, MARIA LUSIANI,
FRANCESCA MATTIOLI, DOMENICO BERDICCHIA, SANZIO CORRADINI, BRUNO MAGGI**

Abstract

Following a seminar concerning Daniel Faïta's Theory of linguistic activity, held at the University of Milano in February 2013, several researchers transposed in written form their comments, and the author did the same with his responses. This publication includes a summary of the invited author's introductory conference, the comments to his theory, and his replies.

Keywords

Language, Work, Social action, Activity, Education and training.

Langage et travail / Linguaggio e lavoro, Faïta Daniel. Bologna: TAO Digital Library, 2013.

Proprietà letteraria riservata
© Copyright 2013 degli autori
Tutti i diritti riservati

ISBN: 978-88-98626-00-7



The TAO Digital Library is part of the activities of the Research Programs based on the Theory of Organizational Action proposed by Bruno Maggi, a theory of the regulation of social action that conceives organization as a process of actions and decisions. Its research approach proposes: a view on organizational change in enterprises and in work processes; an action on relationships between work and well-being; the analysis and the transformation of the social-action processes, centered on the subject; a focus on learning processes.

The contributions published by the TAO Digital Library are legally deposited and receive an ISBN code. Therefore, they are to be considered in all respects as monographs. The monographs are available online through AMS Acta, which is the institutional open archive of the University of Bologna. Their stable web addresses are indexed by the major online search engines.

TAO Digital Library welcomes disciplinary and multi- or inter-disciplinary contributions related to the theoretical framework and the activities of the TAO Research Programs:

- Innovative papers presenting theoretical or empirical analysis, selected after a double peer review process;
- Contributions of particular relevance in the field which are already published but not easily available to the scientific community.

The submitted contributions may share or not the theoretical perspective proposed by the Theory of Organizational Action, however they should refer to this theory in the discussion.

EDITORIAL STAFF

Editor: Bruno Maggi

Co-editors: Francesco M. Barbini, Giovanni Masino, Giovanni Rulli

International Scientific Committee:

Jean-Marie Barbier	CNAM, Paris	Science of the Education
Vittorio Capecchi	Università di Bologna	Methodology of the Social Sciences
Yves Clot	CNAM Paris	Psychology of Work
Renato Di Ruzza	Université de Provence	Economics
Daniel Faïta	Université de Provence	Language Science
Vincenzo Ferrari	Università degli Studi di Milano	Sociology of Law
Armand Hatchuel	Ecole des Mines Paris	Management
Luigi Montuschi	Università di Bologna	Labour Law
Roberto Scazzieri	Università di Bologna	Economics
Laerte Sznclwar	Universidade de São Paulo	Ergonomics, Occupational Medicine
Gilbert de Terssac	CNRS Toulouse	Sociology of Work

ISSN: 2282-1023

www.taoprograms.org – dl@taoprograms.org

<http://amsacta.cib.unibo.it/>

Pubblicato nel mese di Luglio 2013
da TAO Digital Library – Bologna

LINGUAGGIO E LAVORO

DIBATTITO SULLA TEORIA DELL'ATTIVITÀ LINGUISTICA

Indice

Presentazione

DANIEL FAÏTA, Ritorno sul tema di una “teoria dell’attività linguistica”

**GIOVANNI MASINO, ANGELO SALENTO, MATTEO RINALDINI, LUCA PARESCHI,
PAOLA MARIA TORRIONI, ENRICO CORI, MASSIMO BELLOTTO, MARIA LUSIANI,
FRANCESCA MATTIOLI, DOMENICO BERDICCHIA, SANZIO CORRADINI, BRUNO MAGGI,
Commenti alla teoria di Daniel Faïta**

DANIEL FAÏTA, Riflessioni e prime risposte ai partecipanti dopo il seminario

Riferimenti bibliografici

Presentazione

Daniel Faïta (Marsiglia, 1946) ha studiato linguistica generale a Aix-en-Provence, dedicandosi quindi allo studio della sintassi del linguaggio del fanciullo, tema di una tesi sostenuta nel 1974. Dal 1985, con il filosofo Yves Schwartz e il sociologo Bernard Vuillon, si interessa in particolare alle problematiche del lavoro, creando all'Université de Provence l'unità di formazione e di ricerca "Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail". A seguito di diversi anni di esperienze e di interventi in ambiti di lavoro, propone nel 1989 una metodologia originale per l'analisi delle situazioni di lavoro: l'"auto-confronto". Si tratta dell'attivazione di situazioni in cui degli operatori si confrontano, in un primo tempo, con il film (video) di una sequenza della loro attività, in presenza del ricercatore; mentre in un secondo tempo il confronto si allarga, con l'intervento di un secondo operatore, di status ed esperienza professionale uguale, che reagisce a sua volta di fronte ai filmati, sviluppando così un dialogo tra i partecipanti. La situazione creata costituisce un processo che offre agli interessati l'opportunità di impegnarsi in una riflessione dialettica sulla loro attività di lavoro.

Professore di Linguistica Generale presso Aix-Marseille Université, Daniel Faïta ha partecipato all'IUFM di Aix-en-Provence alla costituzione dell'*équipe* ERGAPE (Ergonomia dell'attività degli operatori dell'educazione), che conduce ricerche sulla formazione e l'insegnamento considerati come lavoro. In questi anni il suo pensiero si diffonde all'estero in America Latina, in particolare in Brasile, con numerose pubblicazioni, direzione di tesi, promozione di convegni e seminari. Attualmente è professore emerito di Aix-Marseille Université.

L'incontro con Bruno Maggi e i suoi programmi di ricerca data dal 1990, nel periodo in cui le questioni riguardanti il lavoro e la sua organizzazione

inteso come ambito privilegiato per la conoscenza delle attività umane si sono ampliate e strutturate. Da allora condividono interessi comuni, che riguardano particolarmente le sfide metodologiche, e si traducono nel positivo confronto delle rispettive scelte teoriche.

Questa pubblicazione ha come origine un seminario sulla teoria dell'attività linguistica dell'autore, che ha avuto luogo all'Università degli Studi di Milano il 25 febbraio 2013, nel quadro dei TAO RESEARCH PROGRAMS, in particolare del X Ciclo di seminari sull'agire organizzativo, 2012-2013. Tale occasione di dibattito ha riguardato, specificamente, il capitolo "Teoria dell'attività linguistica", presentazione sintetica della costruzione concettuale di Daniel Faïta, che è parte del volume *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, curato da Bruno Maggi (Parigi, 2011; Roma, 2011), e si è allargato ad altre opere di Faïta. Numerosi ricercatori di diverse Università, e di diverse discipline, hanno partecipato al dibattito, e si sono poi impegnati a tradurre in forma scritta i loro commenti. La pubblicazione comprende la sintesi della conferenza introduttiva dell'autore invitato, i commenti alla sua teoria, e le sue risposte.

Tra le opere più significative di Daniel Faïta, si ricorda: con Y. Schwartz, *L'homme producteur. Autour des mutations, du travail et des savoirs* (Paris, 1985); *Modes du travail et pratiques langagières (Langages, 1989)*; con J. Donato, *Langage, travail : entre compréhension et connaissance*, in Y. Schwartz (Ed.), *Reconnaitances du travail. Pour une approche ergologique* (Paris, 1997); con Y. Clot, *Genre et style en analyse du travail (Travailler, 2000)*; *Análise dialógica da atividade profissional* (Rio de Janeiro, 2005); con B. Maggi, *Un débat en analyse du travail* (Toulouse, 2007); con F. Saujat, *Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique*, in F. Saussez, F. Yvon (Eds.), *Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (Québec, 2010); *Théorie de l'activité langagière*, in B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (Paris, 2011; Roma, 2011).

Ritorno sul tema di una “teoria dell’attività linguistica”

Daniel Faïta, Aix-Marseille Université

Introduzione

Questo dibattito, che segue la pubblicazione del volume *Interpretare l’agire: una sfida teorica*, curato da Bruno Maggi, e per ciò che riguarda questa introduzione la parte “Teoria dell’attività linguistica” (Faïta, 2011), ci permetterà di precisare l’orientamento della riflessione proposta, e la nostra posizione, senza rimanere pedissequamente aderenti a quel testo. E’, in effetti, conforme allo spirito di queste proposte teoriche cogliere l’occasione, approfittando del dibattito critico, per intraprendere una nuova fase di sviluppo delle ipotesi presentate piuttosto che illustrare ciò che ne costituisce soltanto uno stadio.

Ricordiamo il punto d’avvio delle ipotesi e delle riflessioni presentate in quel testo: gli orientamenti innovativi della ricerca nelle scienze umane, fondati su concezioni epistemologiche e su una base concettuale rinnovati, si sono diretti verso lo sviluppo di quadri metodologici ampiamente aperti alla pluridisciplinarietà. Assunti di nuovo tipo si sono ugualmente affermati, quale la volontà di non far più astrazione dal ruolo ineludibile dei soggetti agenti e comunicanti nell’analisi dei loro modi e delle loro ragioni d’agire.

Il corollario di tali scelte è l’onnipresenza della comunicazione, degli scambi, quindi del linguaggio, sullo sfondo di questi nuovi rapporti, al tempo stesso come oggetto delle analisi, e come loro strumento e supporto, tramite l’insieme delle sue dimensioni, linguistica, semiotica e simbolica, con tutta la varietà di configurazioni che ciò presuppone.

In sintesi, progettare una “teoria dell’attività linguistica” costituisce un’esigenza, che richiede un lavoro critico sulla disciplina implicata, i suoi fondamenti storici ed epistemologici, le sue successive evoluzioni. Ma ciò

presuppone anche e soprattutto l'impegno in una nuova tappa di un processo di scambio scientifico attivo.

Lasciemo quindi a margine le considerazioni riguardanti lo stato delle scienze del linguaggio, per sviluppare alcuni aspetti problematici evidenziati, tra altri, da questo intento di perseguire una "terza via" sul versante linguistico delle attività umane, così come diverse precisazioni d'ordine teorico e - in particolare - concettuale.

Una separazione ingiustificata

Vygotskij, in suoi diversi testi, condanna la separazione delle scienze umane e la loro chiusura in discipline distinte. E' in questa prospettiva che ci poniamo, postulando che il linguaggio, in quanto dimensione intrinseca delle attività umane, ma soprattutto in quanto attività nel senso pieno del termine, non può sostenere trattamenti che ne fanno l'oggetto inerte di analisi nutrite di astrazioni e tese alla ricerca di generalità. Queste analisi - e facciamo riferimento alle diverse tendenze della linguistica nella storia - hanno costituito il loro oggetto in modo da abolire i nessi molteplici che lo collegano al complesso delle dimensioni sociali, soggettive, affettive..., tranne il riferimento alle situazioni di produzioni, considerate spesso secondo una prospettiva di determinazioni univoche e rigide.

Sosteniamo invece che le attività umane, eventualmente colte in relazione a "campi" caratterizzati dal loro orientamento, dai loro destinatari, dai loro modi di realizzazione, associano intimamente soggetti agenti, oggetti delle azioni, ambito materiale e soprattutto umano: l'altro da sé, sempre presente sullo sfondo, *a fortiori* rappresentato nel modo in cui si agisce. "Si può pensare che, tra il soggetto e gli oggetti della sua azione, si rimpiazzino l'ambito fluttuante, difficile da penetrare, delle attività estranee sul medesimo oggetto" (Clot, 1999: 115). Incorporando la maggior parte degli strumenti di mediazione, il linguaggio costituisce dunque un luogo privilegiato per questi incontri o scambi di attività.

Ci avvaliamo, a sostegno di questa concezione, della presentazione della “terza via epistemologica” da parte di Bruno Maggi, ove precisa i “modi di vedere i rapporti tra soggetto e sistema sociale” (Maggi, 2003): “una concezione dell’agire sociale come *processo d’azioni e decisioni*. Questa concezione non separa i soggetti agenti dal processo che essi pongono in essere e sviluppano. La razionalità del processo è intenzionale e limitata. L’interpretazione implica la comprensione del senso dell’agire e la sua spiegazione in termini di giudizio di possibilità nello svolgimento del processo nel tempo” (Faïta, Maggi, 2007: 41).

Rapporti indiscernibili dei “soggetti agenti” e del “processo” attivato, sviluppo nella storia: tali sono i punti su cui s’incontrano i nostri approcci, e autorizzano prospettive innovative.

Il lavoro: un luogo d’osservazione privilegiato

Si comprende che la complessità dei rapporti presupposti da questa “terza via” possa escludere le pratiche abituali, maggioritarie nelle scienze umane, che consistono nell’isolare per comodità un oggetto artificialmente prelevato da una continuità e sottoporlo alla verifica d’ipotesi *a priori*. Ora, le relazioni intrattenute dai protagonisti delle azioni, sia con altri sia con gli oggetti della loro attività, si presentano sempre sotto un duplice aspetto: esse rimangono dipendenti dai vincoli sociali che contribuiscono a determinarle, dalla trasformazione permanente delle condizioni in cui evolvono i processi attivi, dalle forme di appropriazione dei mezzi d’azione, ma esse ugualmente evolvono riguardo alla diversità dei modi d’azione e d’intervento dei soggetti implicati. Questi costituiscono altrettanti elementi irriducibili a ciò che i punti di vista oggettivisti quanto soggettivisti separano. La via di conoscenza che ci sforziamo di sviluppare secondo il punto di vista che proponiamo deve dunque riguardare i processi sopra evocati, colti in tutta la complessità del loro divenire.

Senza sottostimare, anche di poco, la natura e la qualità delle attività umane di carattere informale, è nell’ambito del lavoro organizzato che scegliamo di ricercare le situazioni e i momenti dell’azione nei quali si

materializzano i vari aspetti dell'attività, nelle sue componenti individuali e collettive, ove il ruolo del linguaggio, strumento di scambio, di mediazioni e d'azione si manifesta con la maggiore nettezza. Di fronte alle prescrizioni, ai vincoli tecnici e organizzativi, negli ambiti costituiti da relazioni di dipendenza ma anche di cooperazione, nel processo ininterrotto di padronanza-riadattamento delle tecniche, di attrezzi e strumenti, esso offre le risorse senza le quali la genesi dei saperi in atto, l'elaborazione delle strategie socioprofessionali, l'accumulazione delle regole di mestiere, non potrebbero realizzarsi.

Affermiamo che è in tale quadro che si manifesta nel modo più chiaro la relazione tra il dire e il fare, e che, per conseguenza, si possono trarre insegnamenti importanti in vista di un progresso della conoscenza in tema di comunicazione umana.

Attività, attrezzi, strumenti simbolici, generi di discorso e di attività

Ci interessiamo anzitutto a una nuova concezione del ruolo del linguaggio nell'attività e nello sviluppo umani. Ciò richiede, evidentemente, di precisare che cosa intendiamo per *attività*, secondo la formulazione mutuata da Clot, cioè "l'organizzazione" di cui si dotano i soggetti agenti "come modo d'azione" (Faïta, Maggi, 2007: 42). L'attività di lavoro, ad esempio, intrinsecamente sociale, è caratterizzata dall'utilizzazione di attrezzi di cui i soggetti agenti condividono l'uso con altri operatori. La mediazione così esercitata dall'attrezzo tra coloro che lo utilizzano e l'oggetto dell'azione stabilisce, *ipso facto*, un legame tra i diversi operatori, e ogni trasformazione, ogni sviluppo delle componenti di tale attività. Essa si inserisce per ciò stesso in un insieme di relazioni di cooperazione tra gli uomini. Riteniamo da ciò che l'attività, sempre secondo la concezione proposta da Clot (ivi: 43), è diretta nel contempo alla realizzazione di obiettivi, e triplicemente orientata all'oggetto, all'azione possibile di altri sullo stesso oggetto, e allo stesso soggetto agente, che può considerare altri modi di realizzazione dei suoi rapporti con l'oggetto, altri

modi di fare, tramite la mediazione dell’attrezzo; e ne tratteremo in seguito nella prospettiva dello *sviluppo*.

Questi presupposti sono importanti, nella misura in cui aiutano a concepire meglio il ruolo del linguaggio. Esso, in quanto attività, mette a disposizione dei soggetti, agenti e comunicanti, una infinita varietà di strumenti e di modi d’agire, in loro aiuto. La *parola*, nozione imprecisa e definita in modo empirico, ma utilizzata ricorrentemente dalla maggior parte degli autori, si apparenta bene a tale categoria. Come ben nota Bachtin, come Vygotskij, la parola non appartiene in proprio ad alcun individuo, ma si presta all’uso personalizzato di ciascuno. Il bambino se ne appropria al momento dell’apprendimento della lingua, ma si sa da molto tempo che la parola del bambino non è quella dell’adulto, il che non ostacola necessariamente lo scambio tra l’uno e l’altro, poiché l’uno e l’altro – il bambino anzitutto – ricreano senso nel corso della loro attività, in connessione con il loro proprio sviluppo. Citiamo a questo proposito una definizione proposta da Brossard, molto coerente con il nostro intento: “Lo *sviluppo umano* [...] è concepito non come la realizzazione di un’essenza preesistente, né come il rivestimento di una natura iniziale, ma come la trasformazione prodotta *nell’individuo* dalla costruzione di nuove forme di attività per l’utilizzazione da parte di quello stesso individuo di produzioni culturali messe a sua disposizione...” (Brossard, 2012: 99). “Trasformazione” e “utilizzazione” sono termini chiave di questa concezione indissociabile dei rapporti umani di scambi d’attività.

Così, l’idea sottolineata sopra appare sostenuta: soggetti agenti e processi attivi sono inseparabili, e i mezzi d’azione di cui si appropiano questi soggetti sono partecipi, nel processo, di un divenire ineguale ma permanente di trasformazione reciproca, uno “sviluppo”, nel quadro di un rapporto continuo e sempre rinnovato, il rapporto *dialogico*, centrale nella teoria bachtiniana.

Perciò accogliamo anche la proposta di Rabardel di considerare questa appropriazione degli attrezzi per l’azione nella prospettiva della loro trasformazione: l’operatore si appropria, al fine d’agire, degli attrezzi esterni, inizialmente, alla sua attività (*artefatti*), che egli trasforma nell’uso e per l’uso

che ne fa, integrandoli in un sistema di rapporti adatto ai suoi obiettivi (Rabardel, 1999). L'attrezzo iniziale diventa allora *strumento* dell'azione. La proposta di considerare il linguaggio come fornitore di *strumenti simbolici* concorda con le ipotesi che sosteniamo.

Parallelamente, l'apporto delle teorie di Bachtin può essere considerato essenziale in un campo in cui la nozione di *genere* (Bachtin, 1952/1984) proposta e illustrata da questo autore permette di pensare i modi d'agire, al contempo nella prospettiva dell'azione individuale e dell'acquisizione dei saperi d'esperienza, a beneficio della dimensione collettiva delle attività in ogni campo particolare. Riprendiamo - ancora una volta - una formula di un lettore avvertito di Bachtin, l'etnologo J.P. Darré: il genere offre i mezzi per orientarsi nel mondo e tra i mezzi d'agire efficacemente, poiché è una "risorsa per evitare di perdersi dinanzi all'estensione degli sbagli possibili" (Darré, 1994: 22). "Generi di discorso" o di "linguaggio" in Bachtin, "generi di attività", "generi professionali" nei lavori dei clinici dell'attività che si riferiscono a Clot, o dell'*équipe* ERGAPE (cfr. Faïta, Maggi, 2007), in ogni caso la libertà d'agire e/o di significare è offerta e allo stesso tempo ordinata da queste "risorse" impersonali.

"Trasmettere o agire per trasformare?"

Ricordiamo il tema di un contributo recente (Faïta, 2012) per sottolineare meglio l'importanza delle questioni dibattute. La formazione, qualunque sia il livello e l'ancoraggio istituzionale, attraversa una crisi durevole, probabilmente indissociabile dalle trasformazioni sociali, dai cambiamenti tecnologici... La formazione professionale, inizialmente concepita come processo d'apprendimento atto a permettere l'acquisizione di saperi e di saper-fare necessari per l'esercizio di un mestiere o di un'attività professionale, soffre oggi di una manifesta inadeguatezza ai bisogni reali delle professioni, in particolare nell'ambito del lavoro organizzato nelle imprese. E queste, in quanto richiedenti nella loro posizione di luoghi riconosciuti di formazione, accreditano una

concezione secondo cui l’acquisizione delle qualificazioni può procedere soltanto da una immersione negli ambienti di lavoro.

La realtà dei problemi sollevati, che non è peraltro il caso di sviluppare qui, non può mascherare che il trattamento di una tale questione non può essere soddisfatto da uno spostamento degli apprendenti da un luogo a un altro né (soprattutto) da un migliore *adattamento* delle pratiche a obiettivi limitati di produzione, concezione tanto oggettivista quanto devastante.

L’abbiamo scritto sopra a proposito dell’apprendimento: “la parola del bambino non è quella dell’adulto”. Ugualmente non perdiamo di vista che l’obiettivo – cosciente o non cosciente – dell’apprendente non è quello del formatore. L’uno e l’altro sono impegnati in attività che, normalmente votate a incontrarsi, possono ignorarsi completamente, in un malinteso che perturba gravemente gli sforzi d’insegnamento e di acquisizione. Il presupposto secondo cui la base sarebbe la trasmissione di saperi, con la mediazione e la trasposizione operata per mezzo esclusivo di risorse linguistiche e simboliche, non può essere seriamente sostenuto. L’attività del formatore, indirizzata al soggetto in formazione e orientata a mettere a sua disposizione oggetti d’apprendimento, si inserisce interamente in un *rapporto dialogico* in cui s’impegnano i destinatari, che devono costruire la loro parte del contesto nel quale i saperi in questione possono trovare le condizioni della loro pertinenza. Si ritrova quindi l’ipotesi fondamentale di un processo storico, poiché radicato al contempo nella sollecitazione di un’esperienza e nella durata necessaria all’attività di appropriazione. Oggi si moltiplicano gli esempi di esperienze di formazione professionale, ad esempio in ergonomia, ove sono sollecitati racconti di professionisti, che riferiscono sui loro interventi. Gli scambi sono orientati non alla “comprensione” e all’assimilazione da parte degli allievi del sapere dimostrato dai formatori, ma alla stimolazione di reazioni che conducano i soggetti apprendenti a interrogarsi sulla loro eventuale condotta in situazioni concrete sottoposte alla loro riflessione, e sulle scelte che sarebbero portati a fare se ne avessero la responsabilità.

In tal caso è il postulato strutturalista di una primordiale *lingua*-sistema, passaggio obbligato di ogni forma di "codificazione" dell'esperienza, e anche degli altri sistemi di segni, che non regge. E' invece il *dialogo* in senso largo, cioè in tutte le sue dimensioni, affettiva inclusa, che offre la scena su cui può svolgersi il processo di scambio tra soggetti, alterità, storia, e può avere inizio lo sviluppo.

E' certamente nella prospettiva disegnata dai diversi punti evocati che si dovrebbe poter elaborare una nuova teorizzazione dell'attività linguistica.

Commenti alla teoria di Daniel Faïta

Giovanni Masino, *Università di Ferrara*

Le osservazioni che seguono sono il frutto di una riflessione che non è basata su conoscenze riguardanti specificamente il campo della linguistica. La mia specializzazione riguarda la teoria dell'organizzazione: cerco quindi di proporre alcune riflessioni sui contributi di Daniel Faïta (2011; 2012) rispetto a temi e questioni che, per alcune sfumature o anche per aspetti di rilievo, sembrano concernere entrambi i campi disciplinari, e in particolare il mio personale percorso di studi e ricerche.

Un primo punto su cui vorrei focalizzare l'attenzione è la trattazione di Faïta riguardante il tema degli artefatti. L'autore cita Pierre Rabardel (1999) per sottolineare che, attraverso l'uso dell'artefatto da parte di un soggetto umano, si realizza una *mixité* tra oggetto e soggetto, tanto da poter affermare che, in seguito a ciò, si ha una sorta di trasformazione da *outil* (attrezzo) a *instrument* (strumento). Ciò evoca l'idea che l'uso "attiva" l'aspetto strumentale dell'artefatto, legato evidentemente all'azione e al suo rapporto con le intenzioni del soggetto agente. Questa idea è poi utilizzata dall'autore nella sua teoria linguistica, in quanto il linguaggio rappresenta, per l'appunto, un artefatto trasformato in strumento, che varia in relazione ai "meccanismi di appropriazione" individuali.

Trovo di grande interesse questa impostazione, che richiama peraltro una letteratura organizzativa dedicata al rapporto tra cambiamento organizzativo e tecnologia, quest'ultima intesa, talvolta, come insieme di artefatti tecnici. Ciò spinge ad allargare lo sguardo, e a chiedersi se questo "oggetto" di riflessione - il rapporto tra strumenti e azione - non sia, in realtà, un tema trasversale a tutte le discipline sociali, non solo la linguistica e la teoria dell'organizzazione, e dunque se ciò non rappresenti un problema "di fondo"

delle scienze sociali. Il che, tornando al contributo di Faïta, può indurre a chiedersi anche se il riferimento da parte dell'autore alla questione degli artefatti sia da intendersi come una mera metafora, un espediente retorico per meglio illustrare le sue tesi sul linguaggio, oppure se invece la sua teoria linguistica possa intendersi, in realtà, come una teoria *generale* del rapporto tra azione e strumento, anche se applicata principalmente al linguaggio, artefatto tra i più importanti. È una questione che appare rilevante, proprio alla luce del possibile dialogo interdisciplinare. Infatti, se la teoria di Faïta potesse essere letta, appunto, come teoria generale del rapporto tra azione e strumento, allora potrebbe essere un esercizio di grande interesse applicare l'architettura concettuale di Faïta ad altri ambiti disciplinari, nei quali il tema dell'azione in rapporto a strumenti è di primaria rilevanza - certamente l'ambito della teoria dell'organizzazione, ma non solo.

Un secondo aspetto, collegato al primo, suscita una riflessione che può assumere un risvolto critico. Se ho ben compreso, la *mixité* evocata da Faïta rappresenta la qualità dell'artefatto in quanto "strumento" (non più *outil*, cioè attrezzo), che dunque conterrebbe in sé sia le proprietà relative al suo essere "oggetto" (fisico, o simbolico), sia l'aspetto costitutivo dato ad esso dall'uso del soggetto agente. Faïta, infatti, afferma che "le 'ricreazioni' di attrezzi, di significati che entrano in una 'seconda vita', conferiscono loro una stabilità provvisoria che li trasforma a loro volta in *artefatti* disponibili per l'uso di altri..." (Faïta, 2012: 10, traduzione nostra). Va notato che in questo caso Faïta parla specificamente degli artefatti linguistici e simbolici, che infatti assumono, secondo l'autore, una particolare *souplesse*, una superiore "flessibilità" rispetto agli oggetti fisici. Ora, vorrei portare l'attenzione in particolare sull'idea di stabilità, per quanto provvisoria. Sia quest'ultima affermazione, sia il riferimento alla *mixité* di Rabardel, sembrano sollevare un dubbio su una qualche forma di "reificazione" degli artefatti, cioè uno status di "oggetto" che permane, seppure temporaneamente, nonostante l'attività costitutiva da parte del soggetto agente, tanto da diventare relativamente stabile e disponibile per altri. È più che probabile che questa mia interpretazione del discorso di Faïta sia

del tutto errata; quindi la propongo solo come interrogativo e come stimolo alla riflessione. Tuttavia, mi pare una questione che è utile porsi, proprio per l'importanza data dall'autore al processo di appropriazione dell'artefatto linguistico da parte dei soggetti, e anche perché rimanda direttamente a una questione fondamentale d'epistemologia.

Il mio modesto contributo (Masino, 2011) nell'opera curata da Bruno Maggi, *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, era finalizzato a proporre un modo di concepire il "ruolo" degli artefatti tecnici nel quadro di un processo di regolazione, un modo che tentasse di evitare qualsiasi reificazione. Lungi dall'affermare di essere riuscito in tale intento, ho nondimeno proposto di pensare agli aspetti "fisici" dell'artefatto (la loro materialità) come frutto di scelte che ho chiamato "progettuali", le quali influiscono a loro volta sulle azioni dei soggetti agenti in termini di regole per l'azione. Ciò non significa, certamente, che la materialità dell'artefatto debba essere ignorata, né negare che essa produca "vincoli" per l'azione. Significa invece che tali vincoli devono essere "tradotti" analiticamente, in sede interpretativa, in regole con cui i soggetti agenti devono fare i conti nel processo d'azione. Si tratta dunque di vincoli certamente eteronomi, ma che non diventano per questo qualcosa di separabile dalla regolazione stessa del processo. In termini riassuntivi, si tratta di affermare ciò che è tanto semplice quanto, forse, controintuitivo: cioè che l'artefatto (e in particolare la sua materialità) non è altro che una fonte di regole - tra le tante.

La materialità, dunque, deve essere vista come insieme di regole per l'azione - regole che, peraltro, a volte sono "previste" da chi le ha progettate, a volte sfuggono completamente da tale previsione. Sotto questa luce, la *mixité* tra oggetto e soggetto può diventare un'idea parzialmente fuorviante: nel rapporto tra soggetto e artefatto non c'è alcuna componente "oggettiva"; vi è invece un processo che parte dal soggetto, e in particolare dalla sua intenzionalità, e che lo porta a regolare la propria azione in virtù della propria interpretazione (o "appropriazione", per usare i termini di Faïta) del contesto nel quale esso opera, un contesto fatto per lo più da altre regole, provenienti da fonti diverse. Tale

contesto, evidentemente, pone dei vincoli, che tuttavia non sono mai “oggettivi”, ma dipendono *in toto* dalla interpretazione che il soggetto stesso sviluppa. Questo vale anche per gli aspetti più elementari di un artefatto fisico. Per esempio, il vincolo dato dal peso di un oggetto molto massiccio, che non può essere spostato con la sola forza delle braccia umane, rappresenta qualcosa che va letto in relazione a intenzioni e scelte che sono irriducibilmente legate al soggetto e alla sua interpretazione del suo rapporto con la realtà che gli sta di fronte. Se cambia l’intenzione, il vincolo può cessare di essere tale. Il peso “fisico” dell’oggetto non cambia, evidentemente, ma può diventare irrilevante rispetto ad altre finalità, ad altre scelte: può quindi letteralmente “scompare” rispetto a un diverso processo di regolazione dell’azione. Esso avrà probabilmente contribuito a generare un cambiamento nella valutazione del “da farsi” da parte del soggetto agente, ma nella nuova regolazione del processo d’azione esso può diventare per nulla “vincolante”. Non vi sono limiti all’interpretazione. Per questo ritengo che postulare l’esistenza di una natura “mista” degli artefatti, oggettiva e al tempo stesso soggettiva, può generare qualche dubbio.

Anche l’idea di “stabilità” relativa e temporanea, proposta da Faïta, può produrre qualche fraintendimento. L’idea di stabilità richiede un sistema di riferimento. Rispetto a che cosa, dunque, si può dire che gli “strumenti” acquisiscono una stabilità che poi “li trasforma a loro volta in artefatti disponibili per l’uso di altri”? Se si ammette che ogni processo di appropriazione è ineluttabilmente connesso al senso che il soggetto attribuisce alle proprie azioni, allora va chiarito qual è il riferimento, cioè il “sistema cartesiano” rispetto al quale poter identificare l’esistenza di una qualche forma di stabilità. Non sto affermando, evidentemente, che non vi sia una certa stabilità interpretativa da parte dei soggetti, una certa tendenza a regolare le proprie azioni in modi relativamente ripetitivi e simili ad altri. E, ancor meno, sto affermando che ciò non sia vero in rapporto all’uso di artefatti. Tuttavia mi chiedo se tale relativa stabilità vada letta in rapporto all’artefatto in sé, cioè a quella parte “oggettiva” che nella lettura di Rabardel ogni artefatto divenuto “strumento” conterrebbe, o

piuttosto alla relativa stabilità delle intenzioni, delle interpretazioni, delle decisioni, dei giudizi e delle valutazioni da parte dei soggetti. In altre parole, mi pare che, una volta rifiutata l'idea di un artefatto che si pone come "oggetto" in un processo d'azione, allora le eventuali proprietà della regolazione del processo (inclusa la sua stabilità) debbano essere analizzate e comprese soprattutto in relazione alle azioni e decisioni dei soggetti, e al senso che essi attribuiscono ad esse, non all'artefatto in sé. Altrimenti, si può facilmente cadere nella tentazione di vedere una relazione causale epistemologicamente "scivolosa", ipotizzando per esempio che tanto più stabili sono gli artefatti, tanto più lo sono anche le scelte di regolazione. Sarebbe un'argomentazione che esclude la rilevanza della produzione di senso, l'intenzione dei soggetti, e che dunque può sfociare in una lettura funzionalista.

Angelo Salento, *Università del Salento*

La proposta teorica del Professor Faïta (2011) apre un campo molto ampio di riflessioni. Naturalmente qui proporrò soltanto alcune osservazioni, molto circoscritte e del tutto parziali.

In particolare, vorrei illustrare brevemente come la teoria di Daniel Faïta - in uno con l'eredità teorica che raccoglie - permetta di assumere chiaramente una posizione critica rispetto ad alcune opinioni espresse nell'ambito di un movimento politico-intellettuale essenzialmente italiano (ma con un rilevante seguito negli Stati Uniti), il cosiddetto *post-operaismo*, che negli ultimi venti anni ha prodotto una teoria del lavoro detto "post-fordista" a mio parere fortemente teleologica.

La convinzione espressa da questa teoria - non sorretta peraltro da convalidazioni empiriche - è che il cosiddetto post-fordismo definisca un modo di produzione radicalmente nuovo. Uno dei nuclei argomentativi dell'approccio post-operaista è quella che un noto esponente di questo movimento, l'economista ticinese Christian Marazzi, definisce la «svolta linguistica dell'economia». Marazzi, come tutti i post-operaisti, vede

nell'avvento del cosiddetto post-fordismo una "svolta epocale", un "nuovo paradigma".

La svolta epocale consisterebbe in questo:

"Comunicazione e produzione fanno tutt'uno, si sovrappongono nel nuovo modo di produzione. Mentre nel sistema fordista la produzione escludeva la comunicazione, nel senso che la catena di montaggio era muta perché eseguiva *meccanicamente* le istruzioni confezionate negli uffici dei colletti bianchi, nel sistema di produzione post-fordista si è in presenza di una catena di produzione 'parlante', *comunicante*, e le tecnologie utilizzate in questo sistema possono essere considerate vere e proprie *macchine linguistiche* aventi per scopo principale quello di fluidificare e di velocizzare la circolazione d'informazioni. Nel sistema fordista la comunicazione, quando entrava direttamente in produzione, svolgeva un ruolo di disturbo, destabilizzante, di blocco della produzione. O si lavorava silenziosamente oppure, se si comunicava, si sospendeva l'attività produttiva. Nel sistema post-fordista, invece, l'inclusione della comunicazione ha un valore direttamente produttivo." (Marazzi, 1994/1999: 16).

È fondamentale domandarsi in virtù di quali condizioni i post-operaisti ritengano che il post-fordismo sia il modo di produzione che mette la comunicazione al centro del processo di produzione. La risposta la offre lo stesso Marazzi, quando aggiunge che «l'espressione quasi emblematica di questo cambiamento è il *kan-ban*» (*ibid.*), ossia il sistema dei "cartellini" che, negli stabilimenti Toyota, veicolavano una serie di informazioni fortemente codificate (v. Ohno, 1988). Dunque, ciò che i post-operaisti considerano come *comunicazione* è soltanto questa piccola porzione della comunicazione possibile: un sistema di segni fortemente codificato e radicalmente eteronomo. Marazzi stesso lo dice chiaramente: «Questo tipo di linguaggio dev'essere il più formale possibile, deve cioè essere un linguaggio fatto di simboli, segni, codici *astratti*, condizione indispensabile per permettere a tutti coloro che collaborano all'interno dell'impresa di interpretarli all'istante, senza esitazione» (Marazzi, 1994/1999: 26).

Se si adotta l'approccio teorico proposto da Daniel Faïta, si vede molto chiaramente che la convinzione che la "svolta post-fordista" sia una "svolta linguistica" dipende da una visione angusta del posto dell'attività linguistica nel lavoro (e del lavoro nell'attività linguistica). Scrive Faïta (2011: 49): «Si afferma che il lavoro parla per bocca di coloro che agiscono. Ma si esprime anche attraverso i gesti, le posture, le condotte ecc. degli operatori. L'operaio esperto di cantiere può esimersi dal rivolgere messaggi ai suoi colleghi, poiché la densità delle loro relazioni ha tessuto semiotiche proprie, da situazione in situazione. Uno spostamento, l'orientamento del corpo, ogni segnale percepibile risparmia la parola, che invece dovrà essere rivolta nel caso dell'intervento di un lavoratore inesperto o interinale».

Agire per mezzo del linguaggio, dunque, non significa soltanto agire per mezzo delle risorse della lingua, e tantomeno significa agire per mezzo di un sistema di segni chiuso ed eteronomo. E invece è proprio il segno fortemente codificato l'elemento assai parziale che i post-operaisti scambiano per il tutto, in sorprendente assonanza con la letteratura manageriale. L'aumento dell'importanza relativa del codificato viene quindi scambiato, equivocamente, per una «nuova centralità» della comunicazione.

Nell'argomentazione dei post-operaisti, quest'equivoco è funzionale all'affermazione di un equivoco ulteriore. Interpretando l'aumento del volume del codificato come un aumento della comunicazione *tout court*, i post-operaisti vedono infatti nei processi di lavoro cosiddetti post-fordisti un aumento dell'*autonomia* degli esecutori, e quindi possono affermare che con ciò si sia *compiuta*, o sia sul punto di compiersi, quella «riappropriazione della funzione del comando sulla cooperazione da parte proletaria» predicata da Antonio Negri (1989/2005). Quel che interessa ai post-operaisti, più che la lucidità analitica, sembra la persuasività del programma politico di cui si fanno promotori. Si tratta, quindi, di una profezia politica espressa nella forma di una teoria sociale. È un orientamento non meno normativo di quello espresso dalla letteratura gestionale, che a sua volta ha sviluppato un'apologia di un *post-*

fordismo inteso, equivocamente, come assetto organizzativo che promuove l'“autonomia” degli esecutori.

La teoria di Faïta permette invece di comprendere che, semmai, è vero l'opposto: l'aumento del codificato nasce dall'esigenza di concepire il processo produttivo come un mero flusso di cassa, di sottoporlo a una continua calcolabilità. Si tratta di una comunicazione decimata e striminzita, che intende generare istruzioni indirizzate a mera forza-lavoro, a *braccia*, non a persone che lavorano; è una comunicazione che pretende di prescindere dall'esperienza, dalla storia e dall'appartenenza dei soggetti, dalla reiterazione delle loro azioni; pretende di prescindere da tutto quel che condiziona i modi di utilizzazione dei mezzi linguistici negli spazi sociali. Questa pare, dunque, la comunicazione di un'impresa che ha reso i lavoratori integralmente fungibili, che li considera *comunque* interinali, anche quando hanno un rapporto salariale a tempo indeterminato: un'impresa che tratta il lavoro come merce e che si sforza di rendere eteronoma la mediatizzazione dei processi mentali.

Se si abbandona una pre-nozione idealizzata del post-fordismo, quel che appare a un'analisi disincantata è che le direzioni d'impresa presumono – anzi, *pretendono* – che la conoscenza sia stata già *codificata* dentro schemi o modelli *ottimali*. All'organizzazione del lavoro resta soltanto il compito di assicurare l'osservanza di questi modelli, senza devianze. Come ha raccontato un anziano consulente di organizzazione in un'intervista condotta da Giovanni Masino e dallo scrivente nel 2012 (v. Salento, Masino, 2013), le direzioni d'impresa sono sempre meno attente alla comprensione di quanto accade nel lavoro:

“... quello che [le direzioni] chiedono non è analisi e diagnosi, ma attività di realizzazione. Chiedono di fare la formazione, chiedono di organizzare un ufficio di selezione, ma raramente o mai pongono la domanda su come funziona, che cosa succede, quali *qui pro quo* ci sono, quali soluzioni ci sono nella produzione, queste domande qui. [...]. Insomma non c'è una domanda di comprensione, è dato per scontato che tutto sia noto. Chiedono risultati, non la comprensione, nell'ipotesi che la comprensione ci sia già. Ma non è così.”

Già nei primi anni Novanta era chiaro, a chi lo volesse vedere, che l'introduzione di dispositivi elettronici e l'interazione più o meno diretta degli operatori con le nuove macchine "intelligenti", nella misura in cui ponevano ai lavoratori l'imperativo di piegarsi a una razionalità aliena, di adattarvisi, producevano un «addestramento a essere meno sapienti» (Maggi, 1991: 207). Da lì a qualche anno, anche nella sociologia anglosassone sarebbe maturata questa consapevolezza del depauperamento post-fordista del lavoro (Sennett, 1998). Resta da capire - per i sociologi, almeno - se il presente possa offrire le condizioni storiche affinché questa critica, cui l'offerta teorica di Daniel Faïta contribuisce, possa diventare senso comune e principio di un'azione organizzativa rinnovata.

Matteo Rinaldini, *Università di Modena e Reggio Emilia*

Riflettere sulla teoria dell'attività linguistica (d'ora in poi TAL) di Daniel Faïta (2011) è l'occasione per riflettere criticamente sulla posizione che il lavoro organizzato oggi ricopre nel mondo della ricerca accademica, e non solo accademica. Si può sostenere che la stessa impresa analitica di Daniel Faïta - e in generale di tutti coloro che si occupano di lavoro organizzato in una postura epistemologica alternativa all'oggettivista e alla soggettivista - ha come punto di partenza l'insoddisfazione rispetto al modo in cui il lavoro organizzato è stato studiato in passato ed è studiato ancora oggi (Maggi, 1984/1990; 2011b). E' da questa insoddisfazione rispetto ai presupposti epistemologici maggiormente assunti all'interno delle scienze sociali che si deve partire per comprendere la proposta teorica e metodologica di Faïta. I presupposti epistemologici, tuttavia, non hanno a che fare solo con l'attività di ricerca, ma con tutte le attività umane; e non è un caso che Faïta manifesti la sua personale insoddisfazione rispetto a come oggi è visto il lavoro non solo nel mondo della ricerca, ma anche nella società in generale.

In questo senso il saggio di Faïta è indirizzato ai ricercatori e agli studiosi del lavoro organizzato, ma non sembra essere indirizzato esclusivamente a questi. Faïta non si limita a fornire al ricercatore nuovi strumenti del mestiere, né si limita a descrivere una proposta teorica per l'attività di analisi e ricerca. Faïta porta il lettore a riflettere sulla relazione tra tutti coloro che, a vario titolo, hanno a che fare con il lavoro organizzato, e sul lavoro organizzato stesso. Faïta porta a riflettere, quindi, su una molteplicità di figure in relazione con il lavoro organizzato e sulle rispettive attività e non solo sulla figura del ricercatore e sull'attività di ricerca. In particolare la TAL offre un robusto riferimento per riflettere sull'attività di rappresentanza del lavoro organizzato e sulle figure che svolgono tale attività: il sindacalista, in primo luogo, ma anche il politico che aspira alla rappresentanza del lavoro. E' su questo aspetto, quindi, che intendo svolgere la mia personale riflessione, a partire però dalla TAL.

Ciò che conviene mettere a fuoco per comprendere il "nocciolo duro" della TAL è la costitutiva inestinguibile ambiguità della lingua nella sua altrettanto costitutiva e inestinguibile unità. Il linguaggio è struttura esterna all'utilizzatore, base stabile e funzionale ai processi di socializzazione, e allo stesso tempo è attività creatrice e utilizzatrice della struttura stessa. Il linguaggio è ordine ordinante in un processo infinito di strutturazione. Esso "offre a coloro che agiscono per suo mezzo strumenti e tecniche parzialmente estranei all'utilizzatore, parzialmente ricreati da lui nell'uso che ne fa. La *parola* che questi pronuncia gli perviene necessariamente da altri, perché se ne è impossessato nel corso di relazioni sociali, ma egli ne fa, anche se in modo infinitesimale, ciò che nessuno aveva fatto prima di lui." (Faïta, 2011: 47). Regole e norme cui il linguaggio è sottoposto, dunque, hanno la loro ragione d'essere nella capacità che queste possiedono di garantire l'essenziale supporto a qualsiasi attività umana implicante uno scambio socialmente regolato. Allo stesso tempo, "Non è sufficiente considerare i diversi modi in cui i soggetti agenti si adattano ai vincoli del sistema [...] E nemmeno esaminare come il linguaggio fornisce ai suoi utilizzatori mezzi adatti alle circostanze concrete della comunicazione. Occorre aggiungere la capacità dei soggetti di rendere

utili in modi diversi gli strumenti linguistici in funzione dei loro *disegni*, così come di *costringere* le regole e i modi di utilizzazione di questi stessi strumenti secondo le modalità d'azione che essi stessi *scelgono* o che sono imposte dalle circostanze." (Faïta, 2011: 46, corsivo nostro). Non cogliere l'ambiguità del linguaggio porta inevitabilmente a ridurre a passività i soggetti (non più agenti) e a non spiegare la possibilità del mutamento. Non cogliere l'ambiguità del linguaggio porta a non considerare i soggetti e la loro attività o, in alternativa, ad assumere la caotica animalità dell'attività soggettiva e la sua razionalizzazione *ex post factum*. Solo un'altra postura epistemologica che tenga insieme e incorpori struttura e azione nel processo permette di concepire che "Un soggetto agente non ha alcuna possibilità di vincere gli ostacoli che si frappongono alla realizzazione degli obiettivi se non appropriandosi al contempo di ciò che gli viene prescritto di fare, di ciò che sa [...] dei mezzi per farlo, e della conoscenza di quanto altri hanno fatto affrontando lo stesso compito. E' a prezzo di tali contraddizioni che i progetti hanno buon esito, qualunque sia il campo di attività" (ivi: 47). Qualunque sia il campo di attività, appunto, ed è quasi spontaneo applicare tutto ciò che è scritto al campo di attività artistica. D'altra parte per il lettore è forte il richiamo al modo in cui è stata affrontata la figura dell'artista (e dell'intellettuale) e dell'opera d'arte (e dell'opera culturale) dalla sociologia disposizionale di Bourdieu (1971; 1979; 1994) o al modo in cui è stata letta la genialità di W.A. Mozart dalla sociologia processuale di Elias (1991). Ogni musicista di jazz è consapevole, e non perde occasione per sottolineare che non si improvvisa mai a caso. Faïta però invita a riflettere su un altro campo di attività: il lavoro organizzato. E' nel lavoro organizzato, infatti, che risulta particolarmente visibile la costitutiva e inestinguibile ambiguità della lingua nella sua altrettanto costitutiva e inestinguibile unità.

Il lavoro organizzato, spiega Faïta, è il luogo della sottomissione dei possibili a costrizioni formali, compreso il sistema linguistico, ma è anche luogo di creazione attraverso l'appropriazione di tali costrizioni (anche la trasgressione della costrizione è una forma di appropriazione), la generazione

di nuove costrizioni e la trasformazione delle precedenti. Ma proprio per queste ragioni nel lavoro organizzato è particolarmente visibile anche l'intima relazione tra il dire e il fare, tra il linguaggio e l'attività, e dunque la relazione imprescindibile tra innovazione, creatività, trasformazione dell'agire, da una parte, e regole del linguaggio, dall'altra.

Il processo di lavoro si dispiega attraverso il linguaggio, ma allo stesso tempo il linguaggio è informato dal processo di lavoro. In questa prospettiva, non solo il linguaggio, ma anche il processo di lavoro è fusione del dire e del fare. La domanda che si pone Faïta, a questo punto, è come possa il lavoro parlare fuori di sé. In altri termini, come può il lavoro, fusione del dire e del fare, parlare con chi non fa, con chi ancora deve apprendere a fare o con chi fa altro? E, nel porsi questa domanda, Faïta rifiuta categoricamente la possibilità che il lavoro possa essere muto. Per rispondere Faïta fa esplicito riferimento all'ipotesi di Bachtin della coesistenza di due generi di discorso: il genere primo, genere situato *hic et nunc* e il genere secondo, genere teorico, astratto, distante dalla situazione concreta. Per rendere ancora più chiara la distinzione tra i due generi di discorso Faïta evoca due figure, l'operaio e l'ingegnere, che sarebbe riduttivo relegare alla realtà fenomenica e che, invece, devono essere assunte nella loro ideal-tipicità. Due figure compresenti non solo in ogni processo di lavoro, ma anche in ogni soggetto che alimenta un qualsiasi processo di lavoro: l'operaio, cui appartiene un genere di discorso che, in quanto informato dall'azione concreta e situata, è in grado di produrre senso solo all'interno della comunità di lavoro (in altri termini, per chi fa insieme a lui); l'ingegnere, a cui appartiene un discorso lontano dalla singolarità della situazione concreta, della quale ha una conoscenza solo astratta e teorica, ma che proprio per questo permette di condividere i significati con coloro che non appartengono alla comunità di lavoro (con coloro che non fanno insieme a lui). Da tutto ciò deriva una sorta di condizione tragica della possibilità del lavoro di esprimersi fuori di sé. Poiché solo il linguaggio dell'ingegnere può permettere lo scambio al di fuori della comunità di lavoro, ne deriva che il lavoro possa esprimersi solo parzialmente. Tale espressività parziale, tuttavia, impedisce di

cogliere la “mediatizzazione degli aspetti aleatori, specifici, soprattutto delle dimensioni mutevoli, creative e trasformatrici di tali attività...” (Faïta, 2011: 52). In altri termini, l’amputazione rappresentata dall’assenza del linguaggio dell’operaio nasconde la processualità del lavoro e allo stesso tempo lo riduce a oggetto rigido e disabilitato.

Faïta a questo punto propone un metodo al ricercatore, una tecnica dialogica di auto-confronto con cui i soggetti agenti accettano di impegnarsi nella co-analisi della propria attività, la quale non ha affatto l’ambizione di risolvere l’aporia del linguaggio del lavoro, ma al contrario ne assume la condizione tragica. Tuttavia, solo a partire da tale consapevolezza della condizione tragica del linguaggio del lavoro è possibile l’utilizzo di un metodo che abbia l’ambizione di accrescere la conoscenza del lavoro. Allo stesso tempo, solo partendo da questa stessa consapevolezza la condizione dell’“aumento del potere d’azione dei soggetti agenti” (Faïta, 2011: 61) non è assunto come obiettivo, ma piuttosto come presupposto per la conoscenza del lavoro organizzato nella sua costitutiva e inestinguibile ambiguità ed unità.

Ritornando al punto da cui è partita la riflessione, cosa può dire la TAL a coloro che ricercatori non sono? In particolare, cosa può dire la TAL a chi a vario titolo aspira a rappresentare il lavoro organizzato? Per prima cosa la TAL mette nelle condizioni di interrogarsi sul fatto che il lavoro si sia effettivamente mai espresso. Coerentemente con quanto detto, la possibilità di dialogare con il lavoro (anche al fine di rappresentarlo) ha come presupposto l’assunzione della condizione tragica della sua espressione e la messa in campo di un metodo che permetta non di superare la tragedia ma di catturarne la “vitalità creatrice”. Ora, il rappresentante sindacale o il politico che aspira a rappresentare il lavoro ha parlato con il lavoro organizzato o ha sempre teso a parlare con gli ingegneri? Sono esistite situazioni e fasi storiche in cui il lavoro si è espresso? Se si quali e perché? Oggi il lavoro parla? Non s’intende, in questa sede, dare risposte a queste domande, ma indicare un elemento problematico che la TAL mette in luce, attraverso il quale rileggere la storia della rappresentanza del lavoro organizzato a livello sociale e politico, e soprattutto attraverso il quale

leggere l'attualità (e quanto è attuale una riflessione di questo tipo se si pensa alla legge sulla rappresentanza sindacale in discussione in questo periodo!). Inoltre la TAL pone una questione dirimente: come è possibile rappresentare il lavoro organizzato senza prevedere un metodo dialogico che permetta al lavoro organizzato di esprimersi nella sua inestinguibile e costitutiva ambiguità e unità? E nella prassi, come può tale metodo dialogico esimersi dal prevedere pratiche democratiche che permettano l'aumento del potere d'azione dei soggetti agenti e che li responsabilizzi nella partecipazione alla rappresentanza della propria attività? Naturalmente quest'ultima domanda apre ulteriori problemi, compreso quello di individuare pratiche democratiche che permettano tutto ciò, ma è un punto centrale da cui non si può sottrarre chi aspira a rappresentare il lavoro e non semplicemente gli ingegneri del lavoro.

Luca Pareschi, *Università di Bologna*

Ho apprezzato molto i contributi del professor Faïta (2011; 2012), che ho trovato estremamente interessanti, ben scritti e chiari al punto da permettere la comprensione anche a chi, come me, è completamente digiuno della letteratura citata. Proprio per questo il mio contributo corre il rischio di risultare ingenuo. Me ne scuso fin d'ora, sperando che il tentativo di essere in qualche modo utile valga il rischio di apparire *naïf*.

Due sono i temi principali che vorrei trattare, più un terzo, decisamente accessorio. Il primo aspetto che mi preme sottolineare è che, per quanto il linguaggio sia, come il professor Faïta ci mostra, terreno di incontro, può essere spesso anche mezzo di scontro, non necessariamente involontario. Mi sembra anzi che il linguaggio possa essere volutamente utilizzato per perseguire propri obiettivi strategici o tattici, per il raggiungimento dei quali è proprio necessario che il linguaggio *impedisca* la comprensione. Provo a spiegarmi con due esempi. Il primo riguarda i consulenti aziendali che, almeno in Italia, hanno il costume di infarcire i propri discorsi con uno smodato uso di termini anglofoni, volti a dimostrare, nei confronti di chi non utilizzi lo stesso gergo, l'appartenenza a

una classe superiore, meno provinciale, certamente più preparata a discutere di temi aziendali. L'obiettivo qui è strategico: far discendere il riconoscimento della propria superiorità tecnica dall'uso di termini inglesi e di acronimi, anche superflui, che hanno l'obiettivo di porre una barriera fra sé e l'interlocutore. Un secondo esempio: mio nonno è stato dapprima contadino e poi operaio metalmeccanico. Come operaio di reparto ha avuto modo di vivere la contrapposizione fra operai e capireparto, con questi che si atteggiavano a guardie e i primi che cercavano di cooperare per rendere più vivibile l'ambiente di lavoro. Uno degli stratagemmi tattici messi in atto era questo. Al notare l'arrivo del caporeparto, l'operaio iniziava o proseguiva un qualsiasi discorso, inserendovi all'interno il numero 16 - *sêdg* in bolognese -: si trattava del segnale convenzionale per indicare che il caporeparto era in arrivo, e che quindi bisognava mostrarsi specialmente operosi. Anche qui, per la buona riuscita della comunicazione, era paradossalmente fondamentale che questa non avvenisse, o che la sua portata fosse assai limitata.

Passo al secondo punto per mostrare qual è il mio obiettivo. Per quanto l'esempio del professor Faïta, che contrappone il linguaggio degli operai a quello degli ingegneri, sia efficace, non sono certo che sia il più efficace possibile. Si potrebbe, infatti, obiettare che gli operai non sono in grado di usare un gergo specifico ed efficace solo perché il loro livello culturale è basso, mentre gli ingegneri sanno usare un lessico appropriato perché hanno studiato. Durante la mia tesi di dottorato ho studiato l'accesso al campo letterario di autori inediti, che non avessero ancora pubblicato alcun romanzo. Per farlo ho intervistato *editor*, agenti letterari, scrittori, critici, e altri agenti che costituiscono il capo letterario. Quando si chiede a un *editor*, e cioè alla persona che, in una casa editrice è incaricata, fra le altre cose, di scegliere i libri da pubblicare, cosa renda bello un libro, spesso non si ha una risposta chiara. Gli *editor* non sanno spiegare cosa cercano in un libro, proprio come gli operai non sanno spiegare in maniera tecnica il loro lavoro. E qui non si può trattare semplicemente di un sapere che non si sa codificare per mancanza di istruzione, dal momento che i livelli di scolarizzazione degli *editor* sono fra i più alti. Ma anche loro ricorrono

a metafore, giri di parole, esempi pratici, per rispondere alla domanda. Ancora più interessante è quello che succede se si analizzano le risposte dei critici letterari. Anche loro non sanno dare risposte senza ricorrere a immagini pratiche, ma fanno ricorso a un immaginario diverso da quello evocato dagli *editor*. Eppure l'immaginario è analogo per gli appartenenti alla stessa categoria: c'è una certa ricorrenza di espressioni all'interno della narrazione di *editor*, anche appartenenti a case editrici diverse. Allo stesso modo, i critici, il cui percorso accademico è del tutto confrontabile con quello degli *editor*, usano un linguaggio specifico, un insieme di metafore o immagini comuni ma diverse da quelle della controparte che lavora nelle case editrici.

Usciamo ora dal campo letterario: per un periodo ho lavorato come sceneggiatore presso una piccola azienda, che produce video in animazione grafica. Si tratta di brevi filmati, realizzati al computer, che hanno l'obiettivo di pubblicizzare qualcosa o, più spesso, di raccontare argomenti complessi in maniera semplice. Alla realizzazione dei video concorrono almeno tre professionalità: quella dello sceneggiatore, che idea soggetto e sceneggiatura del video, quella dell'illustratore, che realizza il disegno dei personaggi che appariranno nel video, e quella dell'animatore, che trasforma i disegni in video, animandoli d'accordo con la sceneggiatura e dotando il video di effetti grafici che lo rendano interessante. Ecco: nella sala in cui lavoravano gli animatori, c'erano diversi cartelli appesi alle pareti. Fra tutti, uno mi è stato a lungo incomprensibile. Diceva: "ODIO L'EFFETTO WOW". Che in sostanza significava che ogni video, per essere bello e rimanere tale, non deve aver nessun effetto che sia violentemente affascinante alla prima visione, e risulti stucchevole già alla seconda. Meglio un efficace minimalismo.

Mi sembra che tutti questi esempi siano caratterizzati da un uso del linguaggio e, a volte di un gergo, che è allo stesso tempo l'unico modo per descrivere un sapere tecnico tacito, e una lotta simbolica per affermare l'importanza del proprio gruppo di appartenenza, che usa quel linguaggio, a discapito degli altri. Tutti elementi che a me fanno pensare all'opera di Bourdieu, ma forse è colpa mia, che lo vedo ovunque. Penso però che da un

confronto con alcuni temi bourdieusiani il contributo del professor Faïta uscirebbe rafforzato. Vedo nel testo, infatti, diversi costrutti bourdieusiani, che sembrano evocati, ma non espressamente utilizzati. *L'habitus*, in primo luogo, ovvero una riproduzione culturale e una naturalizzazione di determinati valori, che qui si esprime in base al linguaggio. Permette di spiegare in che modo gli esseri sociali - che siano tecnici o ingegneri - interiorizzano la *doxa*, la cultura dominante, e la riproducano nel modo che spetta loro, attraverso il linguaggio. Allo stesso modo il *senso pratico* di Bourdieu mi sembra analogo al *sapere pratico* di Faïta. Mette infatti in moto un *habitus*, che incorpora pratiche che si realizzano in azioni pratiche fra cui, in questo caso, il linguaggio. Qui mi sembra che il *senso pratico* sia alla base della costruzione di un linguaggio comune che permette la creazione di gruppi o comunità omogenee.

Ciò che non trovo nel testo di Faïta, e che credo sarebbe molto utile per spiegare il linguaggio come scontro, e non solo come incontro, è una trattazione del potere. Potere che, inteso come relazionale, è perfettamente integrabile nella costruzione del professor Faïta, in questo del tutto coerente con la terza via epistemologica. Una visione del potere che, ancora per usare categorie bourdieusiane, permetta di spiegare qual è la *posta in gioco* nell'incontro-scontro ottenuto attraverso il linguaggio. Qual è la relazione tra ricerca di potere, uso strumentale del linguaggio, e *violenza simbolica* perpetrata attraverso l'imposizione di categorie cognitive attraverso il linguaggio?

Mi sembra insomma, per riassumere, che questi testi trattino in maniera estremamente efficace l'incontro che è reso possibile ai soggetti sociali attraverso il linguaggio, ma pecchino nel non affrontare lo scontro che si ha quando, per determinati fini, si decide di non voler comunicare, e di ottenere una posta in gioco attraverso la deliberata ricerca di uno scontro sul piano del linguaggio.

Un altro tema che vorrei trattare, decisamente minore, riguarda la scelta dell'ambito del lavoro come *locus* adeguato a studiare il linguaggio. La trovo estremamente convincente, ma mi permetto di suggerire di motivare più fortemente la scelta. Daniel Faïta dice, infatti, che l'ambito di lavoro è scelto in

quanto “si disegnano più nettamente costrizioni di ogni genere sulle attività umane”, vi è una “collisione tra individuale e collettivo” e una “sottomissione del possibile a costrizioni formalizzate” (Faïta, 2011: 48). Tutto ciò è certamente vero, ma è vero anche in altri ambiti di interazione sociale, quale ad esempio una famiglia. Perché dunque focalizzarsi solamente sul lavoro?

Spero che questo mio contributo possa essere un utile spunto di dibattito.

Paola Maria Torrioni, *Università di Torino*

Nel saggio *Pensiero e linguaggio* Lev Vygotskij scriveva: “La prima funzione del linguaggio è la funzione comunicativa. Il linguaggio è, anzitutto, il mezzo di relazione sociale, il mezzo di espressione e comprensione” (Vygotskij, 1934/2006: 15). E’ questo il presupposto su cui poggia il lavoro di Daniel Faïta (2011) che si concentra sulla formulazione di una Teoria dell’attività linguistica (d’ora in poi TAL).

La necessità di questa operazione è insita nella incapacità delle teorie linguistiche classiche di spiegare lo sviluppo degli atti linguistici perché permanentemente organizzate attorno alla dicotomia oggettivismo /soggettivismo e a quella che oppone il codice (o *lingua*) alle produzioni individuali (o *parola*) (Faïta, 2011: 59). La TAL poggia le sue basi sulle riflessioni di Vygotskij, che ha percorso una terza via nell’analisi dello sviluppo delle attività (Clot, 2011: 29). Da un lato egli ha criticato i metodi sperimentali perché “fanno troppo affidamento sui dati immediati dell’esperimento, trascurando la coscienza o il pensiero”. Per Vygotskij “l’esplorazione dei moti interni non realizzati è una parte necessaria della sperimentazione”. Una critica analoga è stata mossa dall’autore ai teorici della psicologia soggettivista (o comprensiva). La psicologia soggettiva “crede troppo facilmente al punto di vista del soggetto, a una percezione immediata della psiche secondo la psiche, come se il pensiero realizzato fosse la totalità del pensiero, come se l’esperienza vissuta non fosse solo una parte, e una parte soltanto, dell’esperienza vivente” (ivi: 29-30).

Nel saggio “Teoria dell’attività linguistica” Faïta propone una concettualizzazione del linguaggio come attività ed estende questa teoria dell’attività linguistica allo studio delle relazioni di lavoro.

Un primo punto cardine su cui mi sembra opportuno riflettere è il concetto di *attività* che Faïta assume nell’accezione proposta da Yves Clot: “un’attività è sempre ‘diretta’ simultaneamente verso l’oggetto di tale attività e all’attività di altri sul medesimo oggetto” (Clot, 1999: 93 e sgg.).

Il linguaggio è, dunque, un’attività umana che consiste principalmente in interazione e scambio.

Vygotskij stesso sosteneva che “la relazione sociale, fondata sulla comprensione razionale e sulla trasmissione intenzionale del pensiero e delle esperienze vissute, richiede assolutamente un certo *sistema di mezzi*, il cui prototipo è stato e sarà sempre il *linguaggio umano*, nato dall’esigenza delle relazioni sociali nel processo del lavoro” (Vygotskij, 1934/2006: 15).

Agire per mezzo del linguaggio, sostiene inoltre Faïta, non significa solo agire per mezzo delle risorse offerte dalla lingua. L’idea che il soggetto si fa della comprensione del suo proposito da parte di altri e soprattutto delle risposte che presuppone da parte degli altri interferisce nella selezione delle risorse utilizzate. L’attività innescata dal linguaggio è molto complessa: il linguaggio, le sue unità e strutture, in quanto mezzi socioculturali, influenzano, deformano o trasformano (*mediatizzano* dice l’autore) i processi mentali essenziali. Il linguaggio, scrive Faïta, pur confinato all’interno di regole e norme, supporta gli apprendimenti socializzati, l’educazione, la formazione e ogni scambio socialmente normato. Consente, quindi, la comunicazione, ma non solo. In quelli che Faïta chiama “atti del linguaggio” non c’è solo il soggetto agente. La parte altrui (l’altro) interviene a ogni scambio: perché il soggetto agente ne anticipa (o cerca di anticiparne) il comportamento, oppure perché è con lui connivente o perché semplicemente ne riprende parzialmente gli atti.

Il riferimento al concetto di attività di Clot ha altre implicazioni che è opportuno evidenziare. Clot, richiamando Vygotskij (2003), ricorda che “il comportamento ‘è un sistema di reazioni che hanno vinto’. Il modo in cui si è

realizzato 'è una parte minuscola di ciò che è possibile' [...] la sua *attività realizzata*, in altre parole la sua *azione*, contiene [...] altre realizzazioni possibili del reale dell'attività". Si pone, quindi, la necessità di distinguere tra attività e azione. "L'azione, in quanto attività realizzata, è una componente dell'attività. Più precisamente è un'occupazione il cui risultato perseguito ne definisce lo scopo. Ma lo scopo immediato di quest'azione non riassume l'attività [...] L'attività non si realizza quindi mai integralmente nell'azione e fra loro si installano delle discordanze più o meno creatrici e distruttrici" (Clot, 2011: 28; corsivo nostro).

Ci si può chiedere se questi concetti di attività e azione siano convergenti rispetto a quanto proposto dalla Teoria dell'agire organizzativo (TAO) sviluppata da Bruno Maggi (1984/1990; 2003; 2011b). Nel saggio "Teoria dell'agire organizzativo" Maggi parla di "compatibilità della TAO con le teorie che propongono una concezione processuale e dinamica dell'azione e dell'attività" (Maggi, 2011b: 68).

Nella TAO il motore primo è l' "agire sociale". Nell'accezione proposta da Maggi e ripresa da Weber "è *agire* - sia esso fare, tralasciare, o subire - un atteggiamento umano *dotato di senso*, ed è *sociale* in quanto *diretto ad altri soggetti* secondo il *senso intenzionato* del soggetto agente" (*ibid.*).

La teoria presuppone la *decisione* come componente, distinguibile ma non separabile, dell'azione.

Un punto che rimane tuttavia meno chiaro in questo confronto tra la TAO e la TAL è l'idea di *processo d'azione*. Nella TAO si pone l'accento su un modo particolare di intendere l'azione nel suo scorrere, nel suo svilupparsi nel tempo. Maggi, però, chiarisce che il concetto di processo d'azione non si riferisce a un processo concreto ma alla sua analisi, che tenta di coglierne le componenti: "l'analisi risale dal concreto all'astratto" (*ivi*: 70). "Si può parlare di 'processo analitico', se ciò può aiutare la comprensione. Ma ciò che conta è evitare di confondere il processo d'azione con un concatenamento di attività, o con una procedura che vorrebbe sancire il dover essere di quel concatenamento" (*ibid.*). E ancora Maggi scrive che "Il processo d'azione non

coincide con l'individuo, la sua condotta, il suo comportamento, la sua attività" (ivi: 71).

Nel concetto di attività che Faïta riprende da Clot, invece, è l'attività che racchiude infinite realtà (in potenza) e l'azione realizza una parte di questo potenziale. Secondo Faïta, "I campi dell'attività sono generatori di rapporti reali e potenziali multipli, nei quali e sui quali agiscono le persone impegnate in attività" (Faïta, 2011: 61).

Un secondo punto cardine della TAL su cui è utile riflettere è la nozione di *soggetto*. Secondo Faïta la nozione di soggetto è "cruciale negli studi sul linguaggio nella misura in cui si manifesta in ogni circostanza, e sotto ogni forma, nella realizzazione di atti individuali: *l'enunciazione*" (Faïta, 2011: 59). "Lo *status* del soggetto e della soggettività è dunque al centro del dibattito" (*ibid.*) negli studi linguistici, e secondo la prospettiva vygotskiana, cui l'autore fa riferimento, "il soggetto si costruisce soltanto quando si mette a impiegare a suo riguardo e alla sua maniera le forme di condotta che altri hanno prima impiegato verso di lui per agire su un dato oggetto. Egli diventa così unico nel suo genere senza mai esserlo inizialmente" (Clot, 2008: 20, citato da Faïta, 2011: 59). Si tratta, quindi, di un soggetto parlante e agente, un *soggetto al lavoro* che deve essere "considerato al centro delle sue complesse relazioni con il sociale". Il suo "divenire unico" dipende proprio dall'incontro tra "ciò che lo costruisce come persona" e "i modi in cui gli altri hanno agito verso di lui e sugli oggetti" (*ibid.*).

Mi sembra che sia rilevabile una concordanza tra questa posizione e l'impostazione eliasiana secondo cui l'individuo e il suo gruppo sociale di riferimento non sono affatto in contrasto, ma si tratta di un *rapporto assolutamente unico, qualcosa che non ha analogie con nessuna altra sfera dell'essere*. La specifica personalità di un individuo, la sua *individualità* è possibile solo in quanto egli cresce in un consesso di individui, in una società. E' un processo di individualizzazione che ha un destino in tutto e per tutto specificatamente sociale (Elias, 1987/1990: 30 e sgg.).

Inoltre in questo complesso scambio tra soggetti due elementi sono da considerare: il *potere d'azione del soggetto* e il *sensu dell'azione*. Il soggetto dispone di un insieme di risorse interne ed esterne, risorse che vanno a costituire il suo potere d'azione. Esso, secondo Clot, misura il raggio d'azione effettivo del soggetto o dei soggetti nel loro ambiente di lavoro abituale. L'autore lo chiama l'irraggiamento dell'attività, il suo potere di ricreazione. Nel linguaggio confluiscono quindi le dimensioni sociali e intersoggettive mobilitate nella comunicazione tra gli uomini.

Ma le relazioni sociali si devono fondare su segni, significati. Scrive, infatti, Vygotskij: "E' divenuto chiaro che, come non è possibile la relazione sociale senza segni, essa non è possibile senza significato. Per trasmettere ad altri un'esperienza o un contenuto di coscienza, non c'è altra strada che riferire il contenuto comunicato a una classe data, a un gruppo dato di fenomeni, ma ciò, come già sappiamo, richiede assolutamente una generalizzazione" (Vygotskij, 1934/2006: 16). Come già Batchin ricordava, nella comunicazione gli interlocutori devono condividere significati e meccanismi dialogici.

Infine un terzo punto della TAL che merita di essere sviluppato è il concetto di *trasformazione*. Nel saggio "Transmettre ou agir pour transformer?" Faïta (2012) affronta la problematica della trasmissione dei saperi nella formazione, a partire da una specifica interpretazione dell' "atto del formare" (*l'acte de former*) in cui è contenuta l'idea che formare, in quanto attività, si risolve nella trasformazione a breve o a lungo termine di coloro ai quali questa attività è indirizzata.

L'insegnamento è quindi un atto che prevede una trasformazione di soggetti e oggetti. Nel momento in cui i soggetti (le persone) possono accedere a "forme stabili socialmente disponibili", ovvero parole, formule, strutture linguistiche, la realtà che loro inizialmente percepivano è essa stessa trasformata da questa traduzione in parole.

Il rifiuto dell'idea che valori, conoscenze e competenze possano essere trasmesse è forte anche nella TAO. Scrive Maggi nel saggio *Si possono trasmettere saperi e conoscenze?* : "Insegnare, dunque, per noi non è trasmettere [...], il suo

valore consiste nell'*apprendere*, nel senso di *aiutare ad apprendere*, e anche ad *apprendere ad apprendere* [...], cioè di aiutare ad apprendere sul processo di apprendimento. Si può dire che i saperi, le capacità, le attitudini, anche i modi di vedere, 'passano', da un soggetto a un altro soggetto, ma non perché sono trasmessi. Ciò che sembra un passaggio, attribuito a una trasmissione che non esiste, è in effetti una *condivisione*, dovuta ad una azione di apprendimento, e che può essere stimolata dal 'rapporto dialogico'" (Maggi, 2010: 19).

Vi è anche nella TAO un'idea di insegnamento o apprendimento come *trasformazione*? Esiste ma emerge attraverso processi diversi. Per quanto riguarda l'insegnamento è nell'azione del convincere, nella *persuasione*, che si rileva un'azione orientata al cambiamento: "Con la persuasione [...] si può stimolare l'ascolto, mutare il rifiuto della comunicazione in accettazione, corregge le utilizzazioni deviate dei saperi e delle capacità, e persino condurre all'abbandono di un modo di vedere per l'adozione di un modo diverso" (*ibid.*).

Per quanto riguarda l'apprendimento, la trasformazione è insita nella *regolazione* del processo: "la regolazione del processo di apprendimento si produce manipolando e rielaborando, al contempo, le regole disciplinari, e le regole dei processi d'azione che le nuove conoscenze indotte dall'apprendimento trasformano, così come producendo nuove regole " (ivi: 20).

Enrico Cori, *Università Politecnica delle Marche*

Il tema del linguaggio e del lavoro affrontato da Daniel Faïta (2011) offre l'opportunità di riflettere sulla complessità e la ricchezza di un tema che nella letteratura manageriale e organizzativa è frequentemente soggetto a letture semplicistiche e riduttive.

L'idea di lavoro come "fabbrica di parole", ripresa da Gardin (1989), a indicare una "perpetua rielaborazione dei discorsi circolanti in ambito di lavoro" (Faïta, 2011: 48) richiama il concetto di "processo di elaborazione sociale delle informazioni" (Salancik, Pfeffer, 1978), che si afferma in una differente prospettiva teorica, di chiara matrice soggettivista, e che è orientato a spiegare i

processi di assunzione e interpretazione del ruolo. Tuttavia le differenze appaiono evidenti, non solo in termini epistemologici. Infatti, se l'idea di elaborazione sociale porta a privilegiare un'analisi delle dinamiche collettive, il solco in cui si muove Faïta è quello del processo di decisione e azione individuale.

L'affermazione secondo cui "il linguaggio [...] consiste principalmente in interazione e scambio" (Faïta, 2011: 47) sgombra ogni residuo dubbio sulla possibilità di intendere ogni sua forma come un qualcosa di unidirezionale. Tale visione è posta, talvolta implicitamente o inconsapevolmente, alla base di molte pratiche organizzative, e prevale nelle teorie di impostazione oggettivista che si occupano di comunicazione d'impresa e nell'impresa.

Anche in questo campo, dunque, le concezioni oggettivista e soggettivista tendono a monopolizzare il dibattito teorico, mentre la prima ispira la quasi generalità degli approcci operativo-manageriali.

Un primo ambito di riflessione si collega all'enfasi che l'autore pone sui processi di interazione e scambio; questa porta a riflettere nuovamente sul tema della trasmissione e condivisione della conoscenza, soprattutto quella contestuale. Lo spunto è fornito in particolare dal passaggio in cui Faïta parla di "appropria[rsi ...] della conoscenza di quanto altri hanno fatto affrontando lo stesso compito" (*ibid.*).

Porre la questione in termini di "appropriazione" significa aderire, a mio parere, all'idea che la conoscenza non si "trasmette". Questa posizione è condivisa con Maggi (2010) che, riflettendo sui processi d'insegnamento e formazione, sostiene l'impossibilità di trasmettere saperi, competenze e valori, e afferma che il voler apprendere costituisce la condizione essenziale per accrescere le proprie conoscenze.

Tuttavia in altri passaggi non sembra esserci piena consonanza tra la posizione di Faïta da una parte e quella di Maggi dall'altra. È così quando si fa riferimento a segni e procedimenti "atti a trasferire saperi ed esperienze" (Faïta, 2011: 51) o quando si riconosce al sistema linguistico la possibilità teorica di elaborare e trasmettere "saperi accademici e tecnici" (*ivi*: 52). Resta il dubbio se

si tratti di semplici sfumature terminologiche o se realmente queste nascondano posizioni differenti circa la possibilità di trasferire conoscenza in un contesto di lavoro.

Un secondo ambito di riflessione emerge dalla proposta metodologica di Faïta, concernente l'auto-confronto del proprio vissuto lavorativo, attraverso pratiche "di riflessione e di investigazione" (ivi: 63). Questo metodo, secondo l'autore, dovrebbe consentire ai soggetti agenti di "riappropriarsi *a posteriori* del proprio vissuto e delle proprie azioni", basandosi sulla "volontà di accrescere il 'potere d'azione' delle persone che vi sono implicate" (ivi: 64).

L'approccio proposto si differenzia nettamente dalle pratiche più diffuse (gruppi di miglioramento/*re-engineering*, circoli di qualità ...), il cui scopo dichiarato è quello di coinvolgere il lavoratore in un'analisi critica dei processi di lavoro, nell'ottica di "miglioramento continuo". Sarebbe tuttavia interessante capire se l'adozione di detta prospettiva sia ritenuta incompatibile con tali pratiche o, al contrario, possa contribuire a farle evolvere verso una maggiore capacità analitica e interpretativa delle situazioni di lavoro e a "depurarle" da logiche prescrittive. Nella loro configurazione attuale, infatti, esse non solo appaiono generalmente asservite a obiettivi predeterminati, formulati dai livelli gerarchici superiori, ma è ipotizzabile che un loro fine "nascosto" sia proprio quello di pervenire, anche senza prescriverle esplicitamente, a "trasformazioni linguistiche per accordarsi su un linguaggio comune" (Faïta, 2011: 64; ripreso da Clot, 1995: 26). Finalità che secondo la visione dell'autore "è votata all'insuccesso" (*ibid.*).

Massimo Bellotto, *Università di Verona*

La prospettiva epistemologica di riferimento - differenziandosi dall'oggettivismo e dal soggettivismo - considera l'agire un processo contemporaneamente soggettivo e sociale. In tale ambito il mio punto di vista, di matrice psicologica, porta a sottolineare come il processo di azioni e decisioni in cui l'attività umana consiste sia partecipato da soggetti che, in quanto tali,

sono animati dalla soggettività e dall'intersoggettività a livello personale, gruppale, organizzativo e sociale.

Ascoltare Daniel Faïta, al seminario su "attività linguistica e attività di lavoro", ha fornito nuovi e autorevoli spunti di riflessione utili a interpretare l'agire, ed ha generato alcuni pensieri che vorrei qui esprimere, anche se in forma non compiuta e suscettibili di migliore formalizzazione: non sono né domande, né obiezioni, ma solo due brevi considerazioni, più o meno pertinenti con il tema in oggetto.

In primo luogo, mi pare interessante la teorizzazione secondo cui il linguaggio costituisce una essenziale risorsa, uno strumento di cui il soggetto si avvale per conoscere, per trasformare se stesso e il proprio mondo: un mezzo atto a perseguire uno scopo, un fine. Nel contempo, ritengo che sia il fine - e non il mezzo - ciò che definisce la natura, o l'essenza, di una azione. Banalmente: mangiare per vivere e vivere per mangiare sono due azioni essenzialmente diverse, anche se l'osservatore superficiale vede in entrambi i casi un soggetto che mangia e che vive. Così, nei rapporti economici, altro è vendere per comprare e altro è comprare per vendere. Non si tratta di giochi di parole ma di tenere ben presente la struttura mezzo-fine che, fin dalle radici della tradizione occidentale, impronta il nostro modo di pensare e di agire (per quanto incerto o provvisorio il rapporto mezzi-fini concretamente possa apparire).

La concezione che intende il linguaggio come uno strumento, un mezzo di cui l'uomo si avvale per perseguire i propri scopi, è fondata sulla discussione della letteratura scientifica, sull'analisi empirica e sul dialogo tra esperti, tuttavia a me pare (e sottolineo qui la precarietà e soggettività di questa mia percezione), che in tal modo si sopravvaluti la potenza dell'attore a scapito della potenza del linguaggio, della parola, della comunicazione.

Credo che il linguaggio sia più di uno strumento, che sia anche l'autore del mondo in cui viviamo. Ciò nel senso che orienta (determina?) il nostro modo di percepire, di categorizzare e di valutare la cosiddetta realtà esterna, la quale risulta pertanto definita da quello che è il nostro modo di descriverla,

spiegarla e interpretarla grazie al linguaggio. La costruzione di quella che per noi è la realtà, la creazione del nostro mondo, è l'esito del linguaggio che ha orientato le successive generazioni nel regolare il proprio agire, nell'istituire relazioni tra ruoli e nel promuovere la crescita personale e sociale. In questo senso, a livello macro-sociale, mi sembra che le differenze tra il mandarino, le lingue semitiche e quelle di matrice greco-latina, producano "mondi" (visioni del mondo, modi di essere al mondo e di agire) radicalmente diversi, che le cosiddette traduzioni solo in parte aiutano a comprendere e si illudono di omologare. E suppongo che qualcosa di analogo accada - seppure in misura minore - anche a livello micro-sociale, all'interno di ciascuna area geo-culturale-linguistica.

Radicalizzando questa posizione, si potrebbe dire che il linguaggio - con la sua sintassi, la sua semantica e la sua pragmatica - è l'architetto del mondo, mentre il fenomeno umano (per quanto l'uomo sia autonomo, discrezionale e proattivo) è anche un esito, un sintomo, una risultante del linguaggio che fa essere noi e il nostro mondo ciò che siamo.

In secondo luogo, mentre è opportuno considerare la referenza lessicale del linguaggio, cioè i significati di cui nell'interazione è portatore a livello di contenuti, di concetti e di informazioni, mi pare opportuno considerare anche una referenza per così dire affettiva o relazionale che pure è rintracciabile in ogni comunicazione linguistica. Mi riferisco al significato latente - analogico, metaforico, simbolico o allusivo - che le parole (e anche i gesti, gli artefatti, ecc.) esprimono congiuntamente al loro significato manifesto e convenzionale.

Per un approfondimento di ciò rimando ai contributi elaborati nei primi anni ottanta dallo psicoanalista Franco Fornari, autore della teoria dei codici affettivi, o analisi coinemica (Fornari, 1979; 1981). Qui mi limito a esprimere una mia persuasione secondo cui i nostri processi di decisione e di azione sono normalmente orientati da potenze affettive che in parte, o talora, prescindono dalla consapevolezza e intenzionalità esplicita.

L'attività umana di interazione e di scambio in cui il linguaggio consiste non solo è regolata socialmente, ma anche è animata da dinamiche psichiche -

comuni a ogni uomo e profondamente radicate in ciascuno – che concorrono ai processi di produzione di senso nelle specifiche situazioni di vita sociale e lavorativa. E ciò può essere oggetto di analisi, di comprensione e di interpretazione nel dialogo tra i soggetti che riflettono sul proprio vissuto, sul proprio modo di porsi e di elaborare le relazioni con i propri interlocutori.

Radicalizzando questa concezione, si potrebbe dire che – nel teatro della vita sociale e lavorativa – mediante il linguaggio mettiamo in scena copioni, già iscritti in noi a livello filogenetico e ontogenetico, che esprimono la dimensione affettiva e relazionale sottesa alle nostre decisioni e al nostro agire. E tale dimensione, seppure può essere considerata distintamente, nel concreto flusso delle interazioni umane non è separabile dall’agire sociale e organizzativo, che pure è dotato di senso secondo le intenzioni esplicite dei soggetti agenti.

La dimensione affettiva/relazionale del nostro agire, secondo me, è altrettanto rilevante della dimensione mentale, cognitiva o razionale alla quale molte discipline – psicologia compresa – dedicano oggi la loro attenzione prevalente, come se l’uomo fosse un animale razionale (per quanto a razionalità relativa o limitata), più che un animale relazionale.

Chiedo scusa se queste due brevi considerazioni sono un po’ criptiche o poco pertinenti allo stimolo culturale che pure le ha provocate. Con esse indico un punto di vista o un modo di vedere alquanto autoreferenziale, non rappresentativo della produzione scientifica che le discipline psicologiche esprimono quando trattato il tema del linguaggio in rapporto all’agire. Qui e ora ho solo cercato di partecipare a una opportunità di comunicazione, intesa – secondo una bella etimologia che fa derivare il termine comunicazione da *cum munus* e *cum moenia* – come uno scambio di doni all’interno di mura comuni.

Maria Lusiani, *Università di Bologna*

In questo breve intervento vorrei dapprima evidenziare le ragioni dell’interesse che la lettura dei contributi del Professor Faïta (2011; 2012) ha suscitato in me; in seguito vorrei esprimere un dubbio e una domanda di

chiarimento all'Autore che emergono dalla mia comprensione della sua teoria; infine vorrei rivolgere all'Autore un'ultima domanda o curiosità del tutto aperta, per sapere come la sua teoria spiega una questione che non è posta nei suoi scritti, ma che incontra il mio interesse.

E' stato per me interessante incontrare la teoria del linguaggio di Daniel Faïta per due motivi interconnessi. Il primo motivo è che il tema del linguaggio è argomento sempre più trattato negli studi di management e organizzazione, sia nelle principali riviste, che nei principali convegni internazionali. Il secondo motivo è che, a mio parere, si è imposta una visione dominante sul tema del linguaggio in questo contesto, decisamente - e quasi esclusivamente - orientata verso posizioni soggettiviste, con cui io stessa ho maggiore familiarità. E' dunque per me interessante - e raro - confrontarmi con una prospettiva orientata alla terza via epistemologica sullo stesso tema.

La prima differenza che vedo tra le teorie del linguaggio orientate al soggettivismo e la teoria dell'Autore risiede nel punto di partenza. Per le posizioni più orientate al soggettivismo che si rifanno alla "performatività" delle parole, tutto comincia dal linguaggio: è il linguaggio che costruisce la realtà. Un linguaggio (messo in atto da una molteplicità di attori e interazioni) crea e stabilizza (temporaneamente) una realtà entro la quale gli attori agiscono, fino a nuova eventuale trasformazione.

Se ho capito bene, nella teoria dell'Autore il punto di partenza è invece l'attività. L'attività (di lavoro o altro) genera molteplici rapporti reali e potenziali e, così facendo, stabilisce una "realtà di riferimento". All'interno di questa realtà di riferimento i soggetti coinvolti agiscono accedendo a "forme stabili" (parole, espressioni retoriche, ecc.), "mettendo in parole", dunque, l'attività. Questa *mise en mots* genera una nuova attività trasformata, diversa da quella iniziale, creando "una nuova realtà". A sua volta, la creazione di questa nuova realtà fa sì che le parole stesse non abbiano più lo stesso senso.

Noto in margine che, nel cercare di capire questa teoria, mi è venuto naturale riferirla al caso dei sogni. Quando ricordiamo un sogno, prima di raccontarlo, abbiamo vivida la storia nella nostra testa nei dettagli che abbiamo

appena vissuto nella dimensione onirica. Io provo frustrazione quando tento di raccontare un sogno, perché appena metto il sogno in parole per condividerlo con qualcuno, il sogno stesso si trasforma, mi sfugge, e quello che viene raccontato da me stessa è una versione approssimata di quello che in realtà avevo vissuto. La frustrazione deriva dal fatto che, una volta raccontato, è il sogno narrato, e non più quello vissuto, che rimane anche nella mia memoria. Mi chiedo se sia un esempio pertinente, ma è ciò che mi ha aiutato nel tentativo di comprendere la teoria di Daniel Faïta.

Mi permetto di riassumere questa teoria nel seguente processo:

*Activité (réalité de référence) → mise en mots (en relation avec un interlocuteur) →
Activité transformée (nouvelle réalité) → transformation des mots mêmes*

Vedo bene la dimensione processuale di questa teoria e credo di scorgere il significato del linguaggio come processo di attività (o agire sociale e orientato) che agisce all'interno di altri processi di attività. Il mio dubbio risiede (ironicamente!) proprio nelle parole mobilitate dall'Autore nella spiegazione della teoria. Quando l'Autore parla di *réalité de référence* che si crea con l'attività e di *nouvelle réalité* creata dall'attività trasformata con e dalle parole, ciò mi evoca molto una postura orientata al soggettivismo di costruzione e ricostruzione di una realtà sociale che si stabilizza temporaneamente.

Forse si tratta solo dell'utilizzo del termine "creazione di una realtà", che per di più trova momenti di temporanea stabilità, che alla mia personale lettura risulta fuorviante e meno coerente con la terza via epistemologica. Tuttavia da questo dubbio traggio la mia prima domanda all'Autore: oltre al punto di partenza (l'attività, anziché il linguaggio), in cosa questa teoria si differenzia dunque dalle teorie soggettiviste del linguaggio, per esempio quelle incentrate sulla performatività delle parole?

Infine la mia domanda/curiosità: si può ammettere nella teoria dell'attività linguistica che alcune "forme linguistiche stabili" (parole, gergo, espressioni, etichette, ecc.) arrivino dall'"esterno" dell'attività? Che cosa succede quando un linguaggio non generato in relazione ad un'attività entra in quel contesto di attività? Penso, per esempio, a quando il gergo Toyota (*kaizen*,

muda, o *lean management* più in generale, ecc.) entra e si diffonde nel contesto di lavoro ospedaliero.

Francesca Mattioli, *Università di Modena e Reggio Emilia*

La teoria dell'attività linguistica di Daniel Faïta (2011) offre spunti di riflessione sull'efficacia di quello che è ritenuto lo strumento principale delle politiche attive del lavoro: il servizio di preselezione.

Tale attività ha come finalità quella di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro attraverso la segnalazione, alle imprese che ne facciano richiesta, di un numero limitato di candidati con i requisiti ritenuti idonei, agevolando al contempo le persone in cerca di lavoro nel cogliere le opportunità presenti sul mercato. Tale servizio si connota come attività di sostegno allo sviluppo locale e occupazionale ed è dunque un'attività ritenuta il cardine essenziale su cui è stato organizzato il sistema pubblico di servizi per l'impiego¹ in molti territori italiani. Nello specifico, esso consiste nella realizzazione delle seguenti attività:

- colloqui individuali con gli utenti (chiamati appunto colloqui di preselezione), con analisi dell'esperienza formativa e professionale; acquisizione della disponibilità al lavoro attraverso cui analizzare e integrare il profilo professionale dell'utente in relazione al tipo di impiego ricercato e alle esigenze dell'impresa; acquisizione ed archiviazione dei dati curriculari nella banca dati, (solitamente in modo automatizzato); individuazione di una rosa di potenziali candidati da sottoporre alla fase selettiva (che rimane però in carico all'azienda o da soggetti incaricati da quest'ultima);
- colloqui specifici e individuali con le aziende per l'acquisizione dei posti vacanti (*vacancy*), segnalazione alle stesse dei nominativi e dei *curricula vitae* secondo modi e tempi concordati.

¹ L'attività d'intermediazione come attività principale dei servizi pubblici per l'impiego è introdotta al livello europeo dal Consiglio Europeo Straordinario di Lussemburgo (17 novembre 1997) e dalla successiva Comunicazione della Commissione "Modernizzare i servizi pubblici per l'impiego per sostenere la Strategia Europea per l'Occupazione" (COM 98/641). Nell'ordinamento nazionale italiano il riferimento è alla seguente normativa: D.lgs. 469/97 e D.lgs. 297/02; L. 30/03; D.lgs. 276/03.

L'attività d'incrocio tra domanda e offerta può dunque porsi, proprio per le sue caratteristiche, come ambito privilegiato di riflessione sul rapporto tra linguaggio e lavoro per tre principali ordini di motivi:

- è un'attività che per certi versi ha necessità di comprensione dell'attività di lavoro pari a quelle di un'attività di ricerca in senso stretto;
- è un'attività che necessariamente presuppone l'attività di lavoro intesa come fenomeno complesso;
- è un'attività che si basa sul linguaggio, quale strumento fondante di comunicazione e realizzazione dell'attività d'incrocio domanda/offerta-lavoratore/azienda.

Il soggetto individuato per lo svolgimento dell'incrocio domanda/offerta di lavoro, il preselezionatore, si trova a dover portare a sintesi i risultati di due differenti attività. Da un lato, i risultati che derivano dai colloqui con l'utente che cerca lavoro, ove è soggetto interlocutore, ricevente delle informazioni che giungono dal lavoratore in merito alla sua precedente attività di lavoro. Dall'altro lato, i risultati che emergono dal ruolo esercitato quale soggetto agente nei confronti dell'azienda, cui offre le competenze, il lavoro, del lavoratore stesso.

Dall'analisi più dettagliata emerge che il preselezionatore si trova a svolgere nella sua attività un duplice ruolo che presuppone posture epistemologiche diverse del linguaggio. Infatti, da un lato, nel suo ruolo di locutore/interlocutore del soggetto "lavoratore", il preselezionatore utilizza un "approccio soggettivista". Nella prassi avviene che il lavoratore nel colloquio individuale racconta la propria attività in modo del tutto personale, tralasciando spesso il "senso" concreto risultante dai conflitti che attraversano il rapporto mansione/attività e rendendo impossibile, (se non attraverso un atto analitico volontario) distinguere la relazione tra l'individuo e gli strumenti mediatori. Dall'altro lato, lo stesso preselezionatore svolge il ruolo di "soggetto parlante" nei confronti dell'interlocutore "azienda" riproponendo l'attività del lavoratore, ma questa volta utilizzando un "approccio oggettivista". La comunicazione in questo caso si fonda sulla codificazione/categorizzazione

delle attività, che vengono trasmesse attraverso le regole del “linguaggio comune”, appoggiandosi al carattere di estraneità del linguaggio stesso. In questo modo, viene quasi del tutto tralasciata la concretezza del linguaggio inerente all’attività, essenziale per rendere la complessità dell’esperienza lavorativa del lavoratore, nonché le sue esperienze e competenze specifiche, necessarie per una ricollocazione efficace nel mercato del lavoro.

Alla luce della teoria di Daniel Faïta (2011) sembrano emergere dunque due ordini di considerazioni, che portano a riflettere sull’efficacia reale dell’attività svolta secondo questa impostazione.

In primo luogo, vengono presupposte, nell’ambito della stessa attività, diverse posture epistemologiche riguardanti il linguaggio. L’attività di incrocio tra domanda e offerta si basa di fatto o su di un oggettivismo astratto che non va oltre la qualificazione del lavoro secondo codici universali o su “racconti personali”. Diviene dunque difficile comprendere come un’attività che mira all’incrocio e alla rispondenza tra diverse esperienze ed esigenze possa essere compiuta attraverso l’utilizzo di due approcci differenti. Inoltre, seguendo queste considerazioni diventa ancor più complesso comprendere come l’utilizzo di due approcci diversi possa consentire di arrivare a una sintesi che preveda punti di contatto tra *vacancy* e lavoratore disponibile a ricoprirla, se non rimanendo a un livello superficiale e generalista, o addirittura se tutto questo non incida negativamente sul successo dell’incrocio.

In secondo luogo, viene ignorata l’attività linguistica. L’impostazione utilizzata dagli operatori, sia con i lavoratori sia con le aziende, si limita a considerare il linguaggio nella sua unica accezione posta dalla “lingua”, tralasciando la molteplicità di dimensioni tra loro interconnesse che concorrono a dare il senso all’uso degli enunciati da parte degli uomini e delle donne nella loro attività. Non viene inglobato l’insieme di dimensioni sociali e intersoggettive mobilitate nella comunicazione. Risulta pertanto evidente la limitatezza degli strumenti a disposizione del preselezionatore, utilizzati nella comprensione effettiva di quella che è l’attività di lavoro. Tutto ciò porta ancora

una volta a riflettere sulla potenziale efficacia o inefficacia del servizio realizzato.

Alla luce di queste considerazioni diventa inevitabile porsi il quesito se sia possibile, o addirittura più opportuno, utilizzare un metodo differente da quello attualmente utilizzato, che possa rendere il servizio di preselezione più efficace. E in questo caso, conviene chiedersi se l'adozione del quadro metodologico proposto da Faïta possa offrire ai preselezionatori la possibilità di conoscere il processo di lavoro, di avvicinarsi maggiormente ad esso sia con i lavoratori sia con le aziende, superando la dicotomica impostazione (soggettivismo *vs.* oggettivismo) finora praticata - e dunque i suoi limiti - e di contribuire all'incremento dell'efficacia del servizio offerto.

Domenico Berdicchia, *Università di Ferrara*

Nel capitolo "Teoria dell'attività linguistica" dell'opera curata da Bruno Maggi, *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, Daniel Faïta (2011), propone una riflessione sulle concezioni riguardanti le questioni del linguaggio: un tema di assoluto rilievo non solo per le discipline in ambito linguistico, ma anche per gli studi organizzativi. Questi ultimi da decenni ormai manifestano un interesse crescente per le teorie, i metodi e le applicazioni relativi all'analisi del discorso (Grant *et al.*, 2004), seppure condividendo approcci metodologici e teorici profondamente differenti, perché sottesi a posture epistemologiche altrettanto diverse. In tal senso il lavoro di Daniel Faïta, ponendosi come una vera e propria bussola interpretativa per le concezioni riguardanti le questioni del linguaggio, assume un'estrema rilevanza per lo studioso di organizzazione "alle prese" con testi che fanno dell'analisi del linguaggio il loro riferimento metodologico principale, o che voglia lui stesso adottare, nei propri sforzi di ricerca, tecniche di analisi del discorso.

Gli argomenti trattati nel capitolo oggetto di discussione sono molteplici, e diversi di questi meriterebbero di essere a lungo dibattuti; tuttavia, nelle pagine che seguono, si focalizzerà l'attenzione su una particolare questione,

relativa al dialogismo quale “principio direttivo e fonte del dispositivo metodologico” (Faïta, 2011: 63) denominato “autoconfronto”.

Nelle parole dell’autore, l’autoconfronto è un’“attività sull’attività” volta a far sì che “i soggetti agenti prendano il proprio vissuto come oggetto di riflessione e di investigazione” (*ibid*). Si tratta cioè di un metodo, deliberatamente ispirato a una postura epistemologica terza rispetto all’oggettivismo e al soggettivismo, volto a “creare un quadro in cui i soggetti associati alla ricerca, i soggetti agenti che sono implicati nell’attività studiata, possano sia influire sulle attese e sulle condizioni di tale ricerca, sia porre in opera modi di pensare collettivamente il proprio lavoro, tra l’immagine filmata di ciò che hanno fatto e la traduzione in discorso di ciò che stanno facendo” (*ibid*).

Diverse fasi costituiscono il metodo: dapprima si forma un gruppo di analisi, che si attiva sull’oggetto di ricerca e sulle opzioni metodologiche; successivamente si realizzano autoconfronti semplici e incrociati; infine si ha l’estensione del lavoro di analisi per mezzo della presentazione del suo prodotto al collettivo professionale.

Il metodo non ha lo scopo di confezionare, catturare o formalizzare fasi del processo lavorativo; l’obiettivo non è produrre video che documentino specifiche fasi del processo produttivo: si tratta piuttosto di attivare e alimentare un rapporto dialogico, un processo di riflessione da parte del soggetto agente sulla propria attività. Il ricercatore è presente, ma non conduce l’analisi egli stesso, né tanto meno propone soluzioni e interventi; si limita invece a coadiuvare con attività accessorie la ricerca, e con esse sostiene e alimenta la riflessione. Il rapporto dialogico tra soggetto agente e ricercatore caratterizza il metodo sin dai primi momenti.

Tuttavia, tale scambio, ovvero l’interazione e il dialogo tra ricercatore e operatore, proprio a partire dalle riflessioni che Daniel Faïta offre nel capitolo del testo, possono apparire problematici. La comprensione dei messaggi condivisi e scambiati nel rapporto dialogico può infatti essere tutt’altro che scontata.

In un paragrafo non a caso intitolato “Il lavoro non parla in modo qualsiasi, né a chiunque”, tale problematicità è ben espressa attraverso un esempio tratto da studi di sociologia del lavoro che riporta la differenza tra le condotte di ingegneri e di operai cui è richiesto di descrivere le macchine utilizzate nelle loro attività. Ciò che è rilevato è la scioltezza espressiva e la complessità del discorso tecnico degli ingegneri, assolutamente differente da quello degli operai, caratterizzato dalla loro particolare relazione intrinseca, fisica, con la macchina, e dunque di difficile comprensione per interlocutori che non condividono la cultura tecnica. E non si tratta d’incompetenza linguistica degli operatori, magari legata a una carenza di formazione rispetto agli ingegneri; “Se l’ingegnere dà l’impressione di sapere e potere comunicare a proposito delle macchine, è probabilmente perché l’oggetto del suo discorso incorpora la ricettività di altri, la ‘comprensione rispondente attiva’ (Bachtin, 1952/1984: 361) dei destinatari (esperti, ricercatori). Egli condivide con loro dei *significati*, dei meccanismi dialogici” (Faïta, 2011: 51).

La condivisione dei meccanismi dialogici sembra dunque essere il presupposto per un dialogo che sia costruttivo tra operatori e ricercatori. Infatti, nel caso dell’ingegnere “il suo discorso ricorre a generi fortemente condivisi dai membri della comunità linguistica, non al vissuto concreto delle situazioni. L’operaio per comunicare, utilizza dei mezzi legati all’azione esercitata con strumenti, allo sfondo dell’attività, la cui singolarità è il tributo da scontare. Il genere del discorso sollecitato produce senso essenzialmente presso i membri dell’ambito del lavoro” (*ibid*). Dunque, dal momento che è impossibile “sommare i problemi concreti dei compiti da svolgere e della loro traduzione in discorso per mezzo di risorse disponibili per tutti [in quanto l’operaio] si trova nell’incapacità di fare ciò, come chiunque altro” (*ibid*), la condivisione del meccanismo dialogico dovrebbe necessariamente implicare la partecipazione alla comunità lavorativa da parte del ricercatore e l’appropriazione delle pratiche in uso, al fine appunto di condividere il senso delle azioni e dei discorsi prodotti nella comunità. Pena, un rapporto dialogico privato della comprensione rispondente attiva. Tale ipotesi è suffragata anche da un’altra

importante considerazione: è impossibile prescrivere all'operatore un linguaggio comune che funga da tramite tra questi e il ricercatore. Come evidenzia lo studio svolto da Clot (1995: 26) citato da Faïta nel suo capitolo: "l'opacità del discorso di quelle operaie protegge la specificità della loro esperienza contro le decisioni e le valutazioni assunte al di fuori del lavoro concreto. [...] La volontà di assoggettare quelle lavoratrici alle regole di un 'linguaggio comune' è votata all'insuccesso" (Faïta, 2011: 65). Questo porta a confermare l'ipotesi che (nella prospettiva proposta dall'autore) la possibilità di instaurare un rapporto dialogico tra ricercatore e operatore sul lavoro svolto e oggetto di analisi passi per la partecipazione da parte del ricercatore alla comunità lavorativa (al fine appunto di apprenderne il linguaggio e le pratiche in uso); e inoltre aggiunge che tale partecipazione deve necessariamente essere legittimata dagli operatori stessi. Se questi non sono interessati o intenzionati a condividere, l'"appropriazione" dal "di fuori del lavoro concreto" è impossibile.

È superflua, e certo non rientra nell'economia di queste pagine, la descrizione delle logiche di matrice sociocostruttivista che definiscono il processo di "partecipazione legittimata" a una comunità di pratica (Brown, Duguid, 1991; Lave, Wenger, 1991; Zuccheromaglio, 1996), cui però, proprio a partire dalle riflessioni estrapolate dal capitolo di Faïta e citate sopra, il concetto di "condivisione del meccanismo dialogico", alla base del metodo dell'autoconfronto, sembra largamente ispirarsi.

Per altro, sempre nel capitolo si allude alla possibilità che esistano due generi di discorso: il primo caratteristico dell'*hinc et nunc*, della situazione, dell'azione, della dimensione concreta dei problemi trattati; il secondo relativo a una presa di distanza, per la generalità dei punti di vista sostenuti, tipici dei discorsi teorici o scientifici.

Il metodo dell'autoconfronto opera una ricomposizione dei due o privilegia i discorsi, i saperi, le competenze prodotte in loco, e quindi idiografiche?

In che termini, con specifico riferimento a quanto esposto in queste pagine, il metodo dell'autoconfronto può essere definito coerente con la terza via epistemologica e non rientra invece nell'alveo dei metodi sociocostruttivisti?

Sanzio Corradini, *Università di Modena e Reggio Emilia*

Alcune domande per il Prof. Daniel Faïta riguardanti il suo articolo "Transmettre ou agir pour transformer ?" (Faïta, 2012).

« *On évacuera très rapidement la problématique surannée d'une 'transmission' au sens de mise en mains, de délivrance de quelque chose à quelqu'un* » (ivi: 7). Insegnare, formare, non è trasmettere, non è trasferire saperi come se questi fossero pacchetti che vengono recapitati. Posto tale assunto, però, viene la domanda: quindi insegnare non è trasmettere *niente*, in nessun senso?

Se l'attività di insegnamento trova il suo senso più specifico nel causare lo sviluppo dell'individuo, cosa che si incarna nel confronto/rapporto dialogico continuo tra i due attori, in tale relazione non avviene alcuna "trasmissione"? Credo che qui la questione investa proprio la polisemicità dell'atto del comunicare: l'apertura di uno "spazio" che afferisce a un ambito anche emozionale condiviso. Se credo non vi siano dubbi sul fatto che apprendere voglia dire "fare proprio" ciò che è oggetto del processo comunicativo, e che tale attività perciò imponga una precisa e orientata attivazione del soggetto in tal senso, quindi una sua responsabilità verso tale procedimento di "apprensione", però mi chiedo se tale processo non veda comunque scambi, e in particolare quelli che vanno dal lato del docente all'allievo.

La figura dell'insegnante è indifferente? Perché parliamo di "buoni" insegnanti? Cosa fa di un insegnante un "buon insegnante"? Credo si possa dare per assodato che la differenza non sta nel bagaglio di conoscenze o nozioni acquisite, ma nella capacità di strutturare quella relazione dialogica che è il contenuto di senso dell'insegnamento. Ma nello "spazio" aperto da questa relazione, in che modo opera l'insegnamento? Il linguaggio, non solo verbale, fatto anche di emozioni, di esperienze, di informazioni, veicola molto di più di semplici enunciati. Nel rapporto con gli allievi, soprattutto se giovani o

appartenenti a “classi difficili”, centrale nell’attività formativa è “attivare” l’interesse, l’impegno, la volontà di far proprio, rielaborandolo, l’oggetto della comunicazione formativa; la capacità del “buon” insegnante di “accendere” tale curiosità nell’allievo, come è leggibile, se escludiamo qualsiasi tipo di “trasmissione”?

A questo proposito il pensiero corre alla pratica dell’*e.learning* (tempo fa vi erano anche lezioni impartite via mezzo televisivo) in cui la “lezione” è effettuata tramite collegamento internet a una platea che può essere anche significativamente vasta, con la quale spesso non v’è nemmeno un contatto visivo (se gli utenti non sono fisicamente in un unico posto ma collegati da postazioni le più varie). Cosa cambia in questo caso? Al di là delle differenze evidenti, come modifica la relazione “formativa” l’uso di un medium come il computer? La scomparsa del “corpo” dell’insegnante come viene surrogata nel/dal linguaggio?

Ma domanda ancora più pressante: si può dare tale scomparsa? O in tale scomparsa si determina una “perdita” esiziale per una comunicazione efficace? (La domanda acquista un senso più pieno se si pensa ad allievi abbastanza giovani, fino ai primi anni di università, perché nel caso di adulti, che semmai già lavorano, le considerazioni non possono non essere almeno in parte diverse). Questo anche in relazione all’idea che il linguaggio debba essere inglobato in una teoria generale delle azioni, in cui appunto “ogni atto può essere considerato come un testo potenziale”. Se l’obiettivo dell’insegnamento è la trasformazione, lo sviluppo umano, si pone la questione di “come” l’agire influirà su (causerà) questo sviluppo proprio nel suo essere un agire che si differenzia perciò da una semplice “trasmissione”.

« *Mais à l’inverse, le projet de ‘transmettre’ à autrui ce qui ressortit à la volonté de signifier de l’auteur du discours (au sens générique) relève vraisemblablement de la pure illusion, en dehors de quelques cas d’exception : la relation totalement codifiée du supérieur au subordonné, dans une organisation fortement hiérarchisée, en fournit l’exemple* » (Faïta, 2012 : 8). Nella maggior parte dei casi le situazioni formative sono caratterizzate da forme gerarchiche: nelle scuole e nelle università (anche

se in queste il contesto per varie ragioni è diverso) il ruolo, anche sociale, e l'età dell'insegnante, o più semplicemente il potere della votazione che permette la promozione alle classi successive, configurano relazioni anche gerarchiche. Mi chiedo: in questi casi la relazione non paritaria è solo un accidente, o addirittura un aspetto negativo, o viceversa un aspetto sostanziale della relazione formativa (anche per la sua probabile inevitabilità data la costruzione delle istituzioni formative/scolastiche)?

« *En imaginant que le jeu combiné des trois supports de la 'transmission' (discours, texte, image) exclue toute forme d'ambiguïté, ne laissant aucune place à l'interprétation, alors, en toute abstraction, le processus pourra-t-il fonctionner? Comment admettre cependant l'existence d'un sujet agissant à ce point dépourvu de propriétés individuelles (physiques, culturelles, expérientielles, etc.) qu'il n'intègre pas à une action (surtout complexe) la moindre spécificité dont son activité personnelle est forcément porteuse ?* » (Faïta, 2012 : 13-14) Il problema che emerge credo sia legato alla valutazione. La capacità del processo di funzionare dipende da ciò che definiamo come *fonctionner*. Quali sono le categorie implicate? All'interno di un contesto lavorativo possono emergere considerazioni sulla profittabilità economica del processo, sull'occupare un segmento di mercato pur senza profitti, sul benessere dei lavoratori, sulla responsabilità sociale dell'impresa...

Credo che la risposta possa essere positiva o negativa a seconda della postura che si assume, ma proprio questa indeterminatezza apre numerose questioni. Qual è la finalità del processo? Quindi, chi pone tali finalità, visto che di un medesimo processo gli *stakeholder* implicati possono avere visioni assolutamente opposte sull'obiettivo del processo medesimo (ad esempio, finalità degli azionisti, dei lavoratori dipendenti, degli enti del territorio in cui si trova l'impresa...)? Il potere di porre tali finalità e parallelamente le regole che dovranno essere seguite in che modo modifica (semplifica/seleziona) l'orizzonte comunicativo tra gli attori? Posto che l'operatore/lavoratore subisce l'imposizione di tali regole, in che modo emergono i bisogni dello stesso, e come si struttura la relazione con questi bisogni? Quest'ultima domanda assume pregnanza estrema, credo, se ci si colloca all'interno di una relazione

formativa, soprattutto scolastica. In tal senso centrale diventa anche la riflessione sulla valutazione: l'insegnante si pone delle finalità e la valutazione finale richiede dei criteri su cui verrà assunta. Tali criteri possono essere i più vari: valori culturali posti dall'insegnante stesso, conoscenze/competenze richieste dall'istituzione/Ministero, abilità richieste dal mondo del lavoro (come tale pluralità di criteri sia problema attuale e come tra tali criteri vi siano contraddizioni, mi sembra essere questione di ogni giorno).

Questa considerazione porta a un'ulteriore questione relativa al soggetto il cui sviluppo si dovrebbe favorire: soprattutto all'interno di realtà come quella contemporanea, sempre più l'idea di identità della persona risulta essere il frutto di esperienze e scelte che vedono questo soggetto agire in molteplici e multiformi contesti; la possibilità di definire univocamente tale identità sfugge a categorie generali che permettano di "ricostruirla" a partire da condizioni quali il ruolo lavorativo, la posizione sociale, o il reddito. In questo senso, la costruzione dell'identità da parte del soggetto vede l'emergere di potenziali conflitti fra i diversi ruoli che egli si trova a ricoprire nella sua vita quotidiana (cittadino, padre, marito, lavoratore...). Chi è il soggetto posto al centro dell'attività di formazione? Quale aspetto verrà preso in considerazione, cui ci si rivolgerà? Ciò soprattutto perché in base alla risposta cambierà in modo, anche molto rilevante, la modalità di comunicazione, l'obiettivo della comunicazione e il contenuto della stessa. E a monte di questa domanda, chi stabilisce a quale aspetto di quella persona ci si rivolgerà, e perciò quali bisogni si cercherà di soddisfare?

Bruno Maggi, *Università di Bologna e Università di Ferrara*

E' difficile che possa sorprendere Daniel Faïta con commenti sulla sua teoria e la sua metodologia, dopo oltre vent'anni di conoscenza e pubblicazioni realizzate insieme. Posso tuttavia cercare di contribuire al dibattito ritornando su qualche tema cui tengo particolarmente e chiarendo, forse, per qualche aspetto il mio punto di vista.

Un primo tema verte indubbiamente sulla compatibilità delle nostre teorie: la teoria dell'attività linguistica di Daniel Faïta (2011), o TAL, come è stata ormai chiamata nel corso di questo dibattito, e la mia teoria della regolazione dell'azione sociale (teoria dell'agire organizzativo, o TAO). Il confronto, per coloro che si accostano a queste teorie, riguarda specialmente le nozioni di "azione" e di "attività", poiché la prima teoria è una teoria dell'attività e la seconda una teoria dell'azione.

Ora, l'obiettivo principale della nostra opera *Interpretare l'agire: una sfida teorica* è stato mostrare che teorie dell'azione e teorie dell'attività possono essere compatibili, allorquando un orientamento epistemologico comune è a fondamento della loro compatibilità, mentre appare indubitabile l'incompatibilità tra teorie dell'azione i cui presupposti epistemologici sono diversi, così come, per la stessa ragione, tra teorie dell'attività. Ho cercato di portare a sostegno di questa presa d'atto il riferimento a grandi autori del passato nell'introduzione all'opera (Maggi, 2011a): presa d'atto necessaria di fronte a sterili asserzioni che contrappongono senza fondamento l'azione e l'attività, che talvolta si trovano nelle discipline umane e sociali. Ma l'opera stessa vuol mostrare la compatibilità tra punti di vista che presuppongono un orientamento epistemologico comune, presentando numerose teorie che sono in parte teorie dell'azione e in parte dell'attività, costruite da autori contemporanei.

Ciò non impedisce che queste teorie, tra cui la TAL e la TAO, possano definire in modi più o meno diversi l'"azione" e l'"attività", come altri concetti da esse utilizzati. Nessuna teoria può coincidere con un'altra. Sostengo da molto tempo che una teoria è il "punto di vista" di un ricercatore, che peraltro evolve nel tempo: esso non sarà mai uguale al punto di vista di un altro ricercatore. La compatibilità, fondata - lo ripeto - sull'orientamento epistemologico, non deve essere confusa con un'identità.

Un lavoro attento di confronto delle teorie presentate nella nostra opera comune può essere interessante, e molto utile per procedere nelle nostre riflessioni, ma è ancora da fare, e auspico che si possa fare prossimamente. Per

quanto riguarda la TAL e la TAO, non si può nondimeno dimenticare che Daniel Faïta ed io abbiamo già costatato il nostro accordo discutendo delle differenti concezioni dell'attività - che attraversano la psicologia, la sociologia, l'ergonomia, le scienze dell'educazione - nel libro che riguarda i nostri metodi (Faïta, Maggi, 2007).

Faïta esplicita in questo libro il concetto di attività che utilizza, così come i suoi fondamenti nella teoria linguistica di Bachtin e nella psicologia storico-culturale di Vygotskij. Seguendo anche Leontiev e Clot nell'eredità della corrente vygotkiana, secondo Faïta l'attività "ingloba l'insieme delle azioni, delle scelte che le caratterizzano e dei mezzi che permettono di compierle", tra cui il dialogo, lo scambio verbale, è "posto in primo piano". Così concepita, l'attività è "intrinsecamente sociale", "orientata all'oggetto dell'azione" e nel contempo verso rapporti possibili degli altri, e anche del soggetto agente, nei confronti dello stesso oggetto, il che pone in evidenza la dimensione dello "sviluppo" dell'attività "che caratterizza tanto i soggetti agenti quanto i loro rapporti, i loro mezzi d'azione" (ivi: 42-44).

Vi sono forse contrasti con la definizione di "agire" che la TAO deriva da Weber, e che pone l'accento sulla sua dimensione "sociale", poiché è "diretta verso altri soggetti", sul "senso intenzionato del soggetto agente", sullo "sviluppo nel tempo" come caratteristica intrinseca e fondamentale, che conduce a riflettere sul "processo d'azione"? Confermo ciò che ho scritto in *Interpretare l'agire: una sfida teorica*, cioè che questa definizione permette di cogliere la compatibilità della TAO con le teorie che propongono una concezione processuale e dinamica dell'"azione" e dell'"attività" (Maggi, 2011b: 68). La differenza, che implica incompatibilità, è nei confronti delle concezioni dell'azione e dell'attività intese come fossero compiute, immobili, fuori dal tempo e - va aggiunto - separate dal soggetto agente.

Certo, occorre ammettere che per una teoria psicologica, e forse anche per la TAL, non è usuale prendere in considerazione l'analisi dei processi d'azione proposta dalla TAO, ma questo riguarda gli aspetti metodologici, su cui vorrei tornare più avanti. Mentre ci si può interrogare su ciò che dice Clot a

proposito del rapporto tra attività e azione nella presentazione della sua teoria della clinica dell'attività, ove propone di vedere l'azione come la "componente realizzata" dell'attività (Clot, 2011: 28 e seguenti). Si tratta di chiedersi se ciò non sia in contrasto con il carattere costitutivo che egli riconosce all'attività come "diretta" simultaneamente all'oggetto di tale attività, e ai rapporti possibili con esso, degli altri e del soggetto stesso - dunque con il suo sviluppo e il suo cambiamento possibile e continuo - prima di essere in contrasto con la definizione di agire della TAO. Se si vedono le azioni come componenti dell'attività, anch'esse partecipano sempre di sviluppi e cambiamenti possibili tra realizzato e non realizzato: nulla è dato e compiuto una volta per tutte, per la teoria di Clot come per la TAO.

Desidero terminare il commento su questo primo tema ponendo in rilievo che la nostra comune opera sull'interpretazione dell'agire non ha voluto introdurre una terza categoria di "teorie dell'agire" accanto alle teorie dell'azione e alle teorie dell'attività che sono presenti in letteratura, come qualche lettore ha creduto di intendere, inseguendo in qualche modo un gioco di parole che può solo condurre a confusione. Le teorie dell'agire sono teorie dell'azione o teorie dell'attività, secondo diversi punti di vista che attraversano numerose discipline. Il discrimine che occorre comprendere, e che non si deve trascurare, è tra le teorie che fissano l'azione e l'attività fuori dal tempo e separate dal soggetto, e quelle che le concepiscono sociali, ponendo l'accento sulla loro dimensione dinamica e processuale.

Un secondo tema che desidero trattare riguarda la cosiddetta "trasmissione" nella comunicazione concernente l'insegnamento e la formazione. Il contributo di Faïta cui ora mi riferisco è "Transmettre ou agir pour transformer ?" (Faïta, 2012). Apprezzo molto il punto di vista (la teoria della formazione, potrei dire) presentato da Daniel Faïta. Egli afferma che "*formare*, in quanto attività, si risolve nella trasformazione, a termine più o meno lungo, di coloro cui si indirizza tale attività", appoggiandosi anche per questo argomento sulla teoria "translinguistica" di Bachtin e sul punto di vista della corrente storico-culturale, eredità di Vygotskij, secondo cui formare

consiste anzitutto nel “provocare lo sviluppo umano” (ivi: 8). Sono, peraltro, punti di riferimento che condivido completamente.

Per Faïta dunque, “la comunicazione tra interlocutori [è] fatta di confronti tra attività simultanee, [...] invece, il progetto di ‘trasmettere’ ad altri ciò che emana dalla volontà di significare dell’autore del discorso (in senso generico) dipende verosimilmente da pura illusione” (*ibid.*). Inoltre egli pone in evidenza che “il senso attribuito all’attività di insegnare ad altri risulta essenzialmente dal confronto, nel continuo rapporto dialogico, delle attività dirette reciprocamente e nello stesso tempo sull’oggetto riconosciuto comune”, e ancora che “Nessuna attività è lineare, autonoma, autosufficiente. L’attività del formatore incontra quella del soggetto in formazione. Essa non può essere ridotta al processo illusorio della trasmissione” (ivi: 14). Non abbiamo partecipato per caso ambedue, e con altri ricercatori in sintonia con noi, a un simposio e poi a una pubblicazione che abbiamo intitolato *Développer le pouvoir d’apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation* (Maggi, Prot, 2012).

C’è tuttavia un passaggio in quel testo di Faïta che mi dà qualche preoccupazione: ove sembra che egli salvi in qualche modo la trasmissione per “alcuni casi d’eccezione”, di cui un esempio sarebbe “la relazione totalmente codificata del superiore verso il subordinato, in un’organizzazione fortemente gerarchizzata [...] La volontà di significare emana allora dall’organizzazione stessa, come nel caso delle procedure strettamente applicate, indipendentemente dalle ‘posizioni’ dei protagonisti” (Faïta, 2012: 8).

Non voglio, anche qui, confrontare quest’avviso di Daniel Faïta con la mia interpretazione della comunicazione nell’insegnamento, che giunge a escludere ogni possibilità di trasmissione, di saperi, conoscenze, capacità, competenze, valori... e che pone l’accento sul processo d’azione d’apprendimento (Maggi, 2010). Ancora una volta, non sarebbe sensato cercare differenze tra due teorie - che per definizione non possono coincidere. Vorrei, invece, attirare l’attenzione dell’autore sul fatto che il caso d’eccezione non è ammesso - mi pare - nel quadro stesso della sua teoria. Se la comunicazione è

fatta di “confronti tra attività” dei soggetti implicati, anche la comunicazione codificata in una procedura non può sfuggire a tali confronti. Detto altrimenti, quando la presenza del superiore gerarchico è sostituita da un messaggio scritto, anonimo, imperativo, e al tempo stesso staccato dalla situazione concreta, il subordinato dell’esempio non cessa tuttavia di interpretare, modificare, eventualmente distorcere o rifiutare quel messaggio. Si sa che le procedure non sono mai strettamente applicate, semplicemente perché non possono esserlo. Ciò che il subordinato apprende dal messaggio, ciò che può cogliere in esso, e ciò che ne fa, non è “trasmesso”. E ciò è ben spiegato dalla teoria di Faïta.

Infine, il terzo tema riguarda la proposta metodologica di Daniel Faïta, la cui importanza è testimoniata non solo dalle sue ricerche, ma anche dalle adozioni che si ritrovano nei percorsi di altri numerosi ricercatori. Vorrei porre qui in evidenza due questioni: la prima riguarda l’analisi delle attività e delle azioni, la seconda riguarda il posto del ricercatore nel corso di tale analisi.

Come ho già ricordato, Daniel Faïta ed io abbiamo dedicato un libro al confronto dei nostri metodi (Faïta, Maggi, 2007). Quest’opera, e un seminario che l’ha preceduta, sono stati stimolati da un’utilizzazione congiunta dei nostri metodi in una ricerca condotta dall’*équipe* di Faïta. Ci è allora apparso fruttuoso dibattere tra noi e con alcuni colleghi ciò che significa, e ciò che implica, l’utilizzazione di due metodi insieme nella stessa ricerca. In breve, il dibattito ha mostrato che nulla vieta un’utilizzazione congiunta se i presupposti epistemologici lo permettono, essendo conseguentemente compatibili le teorie da cui i metodi derivano. Questo dibattito ci ha portati a trattare una serie di altri aspetti riguardanti abitualmente la ricerca delle discipline umane e sociali, e in particolare l’analisi delle attività e delle azioni dei soggetti coinvolti.

Ora, nel corso del dibattito, ci siamo trovati di fronte a ciò che poteva sembrare un ostacolo: il metodo dell’auto-confronto, derivato dalla TAL, è centrato sull’analisi delle attività, mentre il metodo delle congruenze organizzative, derivato dalla TAO, serve ad analizzare i processi d’azione. Ci è parso che, al contrario, quello era il vantaggio, e non l’ostacolo,

dell'utilizzazione congiunta, la ragione stessa di una sinergia effettiva, poiché l'auto-confronto permette ai soggetti implicati di rendersi protagonisti dell'interpretazione delle loro attività, e l'analisi dei processi d'azione che le compongono permette di valutarne la regolazione e le scelte alternative possibili. L'uno e l'altro metodo rinforzano reciprocamente il loro risultato: *un'analisi che è al tempo stesso trasformazione.*

Questo conduce alla seconda questione che ho enunciato, riguardante il posto del ricercatore nella ricerca, o detto altrimenti, il rapporto tra ricercatore e oggetto della ricerca. La TAO e il suo metodo richiedono che l'analisi sia condotta dai soggetti del processo d'azione di cui si tratta. Non è il ricercatore che conduce la ricerca – come negli approcci oggettivisti o soggettivisti –; egli si trasforma, si può dire, in “metodologo”, che dapprima aiuta i soggetti dei processi d'azione ad appropriarsi dei criteri d'analisi e poi li aiuta a valutare la loro utilizzazione. Potrebbe, invece, sembrare che con l'auto-confronto il ricercatore mantenga la sua posizione, poiché promuove e rende possibile la nuova “attività sull'attività”: i soggetti sarebbero quindi dei co-protagonisti piuttosto che i veri protagonisti dell'analisi.

A mio parere, questa impressione è dovuta alle utilizzazioni distorte dell'auto-confronto, ove esso è ridotto a uno strumento, tra altri, di raccolta oggettivista di dati o di stimolo a una ricostruzione soggettivista dei vissuti. Secondo la versione autentica di Faïta, anche nell'auto-confronto il “ricercatore” aiuta i soggetti a sviluppare una nuova competenza, a riflettere in modo nuovo sulle proprie attività, permettendo loro di analizzarle da se stessi. Ed è inoltre per ciò che sostengo che nell'utilizzazione – autentica – dell'auto-confronto c'è una formazione e un apprendimento, come per il metodo delle congruenze organizzative. Sostengo che nei due metodi analisi e formazione sono intrinseche allo sviluppo del processo di ricerca, così come lo sono, in modo indissolubile, analisi e trasformazione.

L'utilizzazione congiunta dei due metodi non è semplice, ma la posta in gioco è un'indubbia sinergia.

Riflessioni e prime risposte ai partecipanti dopo il seminario

Daniel Faïta, Aix-Marseille Université

Al momento di sintetizzare, e continuare le discussioni attivate durante questo seminario, sorgono diverse difficoltà, non ultima quella dovuta alla grande ricchezza del dibattito.

Notiamo anzitutto che la portata dei vari contributi supera largamente i confini del tema proposto per l'occasione con il titolo "... una teoria dell'attività linguistica".

La responsabilità è attribuibile tanto alla qualità dei contributi offerti quanto all'ampiezza temporale degli scambi tra correnti di pensiero quali la TAO, l'Analisi pluridisciplinare delle situazioni di lavoro, la Clinica dell'attività.

Poiché l'idea di partenza verteva sul confronto di opinioni e posizioni riguardanti il testo evocato (Faïta, 2011), è comprensibile che i problemi del linguaggio, dei suoi rapporti con il lavoro, abbiano in prima istanza occupato un posto preponderante. Assai rapidamente, tuttavia, è apparso in modo chiaro che questo dibattito iniziale poteva ricoprire soltanto un primo livello delle questioni affrontate. Sono stati espressi interrogativi che hanno aperto la discussione verso problematiche al tempo stesso più generali e fondamentali, di natura epistemologica, concettuale, ma anche pratica, nel miglior senso del termine: come pensare e far esprimere le relazioni tra il *dire* e il *fare nell'agire*, estendendo all'insieme delle attività umane le proposte motivate all'inizio dalla volontà di analizzare situazioni riguardanti il lavoro organizzato al fine di trasformarlo?

Questione esplicita o implicita, sapere se le tematiche dibattute, le discussioni intraprese, riguardassero o meno le scienze umane e sociali, s'è imposta in modo naturale. Per quanto ci riguarda, aggiungiamo che il

seminario ha spinto la nostra riflessione su nuove piste, nel senso di un'inedita ampiezza.

Di fronte alla molteplicità e alla ricchezza che hanno caratterizzato molti interventi, dobbiamo rinunciare a fornire risposte dirette a domande, obiezioni, argomenti proposti. Ciò che segue tenta quindi di offrire una sintesi, non definita, dei temi principali di riflessione che riteniamo atti a ordinare la continuazione degli scambi. Ordiniamo queste risposte in modo evidentemente arbitrario, separando le questioni riguardanti i rapporti tra linguaggio e attività, seguite da estrapolazioni e sviluppi teorici e problematici suscitati da questa prima parte, senza dimenticare di porre in relazione l'insieme con certe teorie e dottrine (di organizzazione e gestione del lavoro, ad esempio) oggi molto diffuse, per giungere poi ad alcune considerazioni riguardanti la trasmissione dei saperi, oggetto dibattuto tra noi in termini che forse meritano, ad ogni incontro, di essere ancora sviluppati.

Linguaggio, attività, lavoro

L'argomento centrale del testo oggetto di dibattito nel seminario consta nell'affermazione di un'intimità indissolubile: quella dell'azione e delle dimensioni linguistiche e simboliche che la precedono, la strutturano e la mettono alla prova contribuendo alla sua trasformazione permanente in seno all'attività. Un postulato accompagna la formulazione della tesi: è nell'ambito del lavoro organizzato che si disegnano più nettamente i contorni di tali relazioni. Uno dei commenti esprime queste relazioni nel migliore dei modi: "il processo di lavoro si svolge attraverso il linguaggio, mentre al tempo stesso il linguaggio è forgiato dal processo di lavoro". È la specificità di questo approccio, che evita di contrapporre, da un lato, la dimensione puramente semiolinguistica della comunicazione tra gli uomini e, d'altro lato, l'universo degli atti industriosi e dell'azione. Ci opponiamo in ciò ad altre teorie che postulano il predominio assoluto del linguaggio e delle lingue, concedendo soltanto uno statuto eccezionale alle attività professionali in cui la parola riveste

in modo incontestabile le due funzioni, di strumento e di oggetto dell'attività, in particolare nel campo dei servizi e delle comunicazioni¹.

Non condividiamo quindi l'idea di un linguaggio preesistente all'insieme delle altre attività umane, ed esso solo capace di assicurarne la codificazione e l'analisi. Questa posizione conduce naturalmente ad affrontare importanti questioni teoriche, in particolare quelle dei rapporti intrinseci intrattenuti dal *dire* e dal *fare*, dibattito di fondo che non affronteremo qui. Comunque il lavoro, anche quando svolto in modo solitario, in certi campi, non è mai dissociabile dal linguaggio, in una qualche forma. Questa relazione talvolta paradossale è stata evidenziata da alcuni, che vedono nel fatto - evocato e dibattuto - che il lavoro rimane indicibile per molti aspetti, il segno d'ineguaglianze d'origine sociale che si ripercuotono nella divisione e nell'organizzazione del lavoro.

Infatti, è d'ineguaglianza che si tratta, nelle rispettive relazioni dell'ingegnere e dell'operatore con l'oggetto e con gli strumenti del lavoro, una ineguaglianza tuttavia imputabile essenzialmente alle modalità d'accesso ai codici e ai mezzi d'espressione validati nella società, normalizzati e imposti dalle istanze di formazione. Se, come abbiamo detto, "il lavoro non può esprimersi al di fuori di se stesso", è anzitutto perché in conclusione l'oggetto da trattare dagli uni e dagli altri differisce notevolmente: situato da un lato in una logica "tecnico-organizzativa - *ciò che si chiede di fare*", e dall'altro lato in una logica "del vivente - *ciò che quanto è chiesto richiede di fare*"². Le reazioni e le discussioni non hanno omesso di vedere in questo la fonte reale delle disparità, e ne cogliamo alcuni elementi, forse essenziali:

- non v'è fondamentalmente, in tale disparità, l'origine di un impoverimento dei modi di considerare il lavoro umano, di ignorare la sua *dimensione processuale*, che si traduce secondo noi in ignoranza dei problemi reali da risolvere caso per caso, delle fonti inesauribili di variabilità riguardanti uomini,

¹ E' il caso, ad esempio, in Francia, della nostra collega linguista J. Boutet, nel suo ultimo libro (Boutet, 2008).

² Ci riferiamo qui ai lavori dell'ergonomo F. Hubault.

macchine, materiali, ecc., che operatori e operatrici devono affrontare continuamente?

- non v'è ugualmente un modo di *amputare la dimensione personale del lavoro*, guardando ogni operatore con il prisma riduttore dei problemi da risolvere e infine risolti, senza preoccuparsi dell'investimento dei soggetti agenti nel loro compito, come se essi fossero intercambiabili?

Questi quesiti si ripercuotono su diversi piani, tra cui quello della progettazione e dell'organizzazione del lavoro. Alcune riflessioni espresse nel dibattito del seminario hanno posto in evidenza la parentela tra la concezione tecnicista, nettamente oggettivista, di modalità organizzative post-fordiste del lavoro e concezioni ristrette della natura e del ruolo del linguaggio. Vi aggiungiamo - a seguito di esperienze d'intervento in imprese - certe dottrine particolarmente diffuse come il TPS (Toyota Producing System). In questi casi la tendenza a ridurre il lavoro alla sua parte misurabile e calcolabile si scontra con le dimensioni che sfuggono a questa logica. La pretesa di codificare e "standardizzare" l'esecuzione dei compiti poggia sulla presunta capacità di un discorso normalizzato, di esaurire il contenuto degli atti di lavoro e di costringere gli operatori (ricettori di tale discorso univoco) a eliminare ogni condotta presunta dannosa per la prestazione. L'illusione è completa, in quanto tenta di spogliare di umanità la "risorsa umana", esigendo l'"eteronomia della mediazione dei processi mentali", senza alcuna capacità di misurarne le conseguenze!

Ridurre l'esperienza sociale e professionale e la dimensione soggettiva degli atti poiché si tratterebbe di ostacoli a guadagnare tempo, efficacia e produttività, si appoggia, in tali casi, sull'incapacità di cercare e trovare vie che autorizzino l'espressione del lavoro fuori dai canali della norma e dei significati precodificati nell'ambito di un sistema privo di scioltezza e votato alla prescrizione unilaterale. E ciò si trova probabilmente alla radice degli interrogativi sulla capacità del linguaggio di "trasmettere" i saperi.

Un esempio citato da uno dei commenti ha colpito la nostra attenzione per la sua pertinenza e il suo carattere gradevole, una ricreazione, in un certo senso, tra le numerose considerazioni di carattere industriale e organizzativo: come procede il *consigliere editoriale*, in una casa editrice, per valutare la qualità di un libro e raccomandarne la pubblicazione, quando si trova nell'incapacità di formalizzare ed esprimere i propri criteri di giudizio?

Non si vuol avanzare alcuna pretesa di rispondere a una tale preoccupazione. Essa interviene tuttavia a proposito per ben mostrare come l'operaio, posto nella condizione di spiegare come fa ciò che deve fare, non soffra di alcuna incapacità specifica degli esecutori. Egli si trova soltanto di fronte al problema incontrato da tutti coloro per i quali l'attività non si riassume nell'applicazione ripetuta delle prescrizioni, né nella sollecitazione invariabile di risorse affidabili ed efficaci in tutti i casi; anche se ciò può dispiacere ai progettisti delle modalità organizzative sopra criticati.

Rimane tuttavia – problematica connessa ed egualmente ripresa più volte – da pensare più a lungo la risorsa, o le risorse, che possono permetterci di favorire la conoscenza delle attività umane di lavoro “nella loro dimensione processuale”. La questione rinvia alla prosecuzione di collaborazioni tra i due quadri metodologici qui rappresentati (Faïta, Maggi, 2007), in favore di un impegno nell'ambito di ricerche in cooperazione. Da parte nostra – e l'espressione è stata usata – questa questione presuppone di gettar le basi di un “dialogo costruttivo tra lavoratore e ricercatore”, dialogo che superi i rapporti abituali d'ineguaglianza (chi sceglie i temi, chi domanda, chi risponde?). Forse occorrerebbe iniziare nuovi rapporti dialogici che pongano ciascuno degli interlocutori a confronto con oggetti di difficoltà comparabile, invece di concentrare lo scambio su ciò che uno di essi (l'operatore) è richiesto di dire su quanto gli si vede fare? Questione aperta... La differenza d'approccio al problema, tra la TAO e il quadro metodologico dell'auto-confronto va presa in seria considerazione, perché la necessaria sfumatura non porti a una visione troppo rapida, o troppo statica.

Nulla è più lontano dai principi iniziali dell'auto-confronto quanto la sua riduzione a status di strumentazione o metodo mirato alla raccolta di dati, anche se questa è l'immagine che sembra predominare oggi nelle pratiche di ricercatori, in particolare debuttanti. Ricordiamo che l'auto-confronto, "attività sull'attività", costituisce anzitutto la scena offerta a una sospensione del tempo delle attività degli operatori, per permettere loro una presa di distanza rispetto alle situazioni d'azione che li coinvolgono quotidianamente. Grazie a questo momentaneo allontanamento, in interazione con il ricercatore e con uno o più loro pari, essi si vedono offrire la possibilità di costituire la propria attività come oggetto di riflessione. Il ricercatore rimane indubabilmente ricercatore. Egli propone e crea le condizioni d'avvio del processo, alimenta le condizioni di prosecuzione del dialogo, tra cui il confronto dell'operatore con il film del suo lavoro è un momento non trascurabile.

Enorme è la differenza con un "metodo": ribadiamo che in nessun caso l'auto-confronto è condizionato da un qualsiasi obbligo di risultato! Il processo può anche interrompersi, il dialogo esaurirsi, si potranno ugualmente trarre degli insegnamenti, poiché si tratta della costituzione (o meno) di un rapporto dialogico, che mira alla trasformazione positiva di situazioni di lavoro e alla produzione di conoscenze su di esse, mentre non si tratta assolutamente di colloqui volti alla "estrazione" di saperi detenuti da soggetti sottoposti a situazioni sperimentali.

Da questo punto di vista, la convergenza tra le due metodologie deve avere un seguito, sapendo inoltre, e ciò non è indifferente, che evoluzioni sensibili possono influenzarne il corso, come l'esito di un confronto rispettivo nei riguardi di un oggetto definito congiuntamente.

Oltre i problemi del linguaggio: qual è la portata effettiva delle ipotesi proposte?

Alcuni commenti sul piano teorico riguardano, in modo reiterato e approfondito, lo status di concetti richiamati sia nel testo in discussione sia nell'introduzione al seminario. In questi commenti, il riferimento alla teoria

della “genesi strumentale” di Pierre Rabardel è tema di interrogativi che riguardano tanto l’opportunità del riferimento stesso quanto la portata attesa e reale delle ipotesi che risultano da tale scelta.

Riprendiamo quindi parzialmente, e in un’altra prospettiva, elementi di riflessione già presentati.

Presupporre e soprattutto ammettere un sistema di significati che si impone a ogni soggetto agente, contribuisce essenzialmente a giustificare l’inibizione del potenziale d’azione dei soggetti, giudicandola ineluttabile, come alcuni commenti non hanno mancato di rilevare. Inibizione tanto più dannosa in quanto può figurare, tra altri oggetti dell’azione, il soggetto stesso (ad esempio nella valutazione della propria azione, il giudizio di pertinenza, di qualità, ecc., che egli può esprimere sull’azione...). Effetto secondario ma non meno grave, queste stesse inibizioni, invece di svolgere il ruolo dinamico che la corrente socio-storica della psicologia attribuisce al *conflitto interno*, paralizzano lo *sviluppo* delle relazioni soggetto/oggetto, e quindi lo sviluppo del soggetto stesso: non sapere “come dire” porta a tacere. Non poter creare il contesto delle proprie azioni porta a sottomettersi alla “forza delle cose”. Ci si trova in presenza di “attività impedita”, nel senso espresso dalla clinica dell’attività, in quanto le “materialità” dedicate (ad esempio le parole e le strutture normate) occupano tutto lo spazio della gestazione strumentale che si presume sostenga l’attività e specifichi le azioni. Questo ostacolo si erge dunque davanti all’intenzionalità del soggetto agente (Bachtin parlerebbe di “disegno del locutore”) e compromette il progetto d’azione sull’oggetto per mezzo delle risorse linguistiche necessarie, impedendo nel contempo di metterle alla prova nella *produzione di senso*, iniziando da *unità di significati*. Impossibile o difficile misurarsi con il trattamento dell’oggetto, giudicare l’adeguatezza dei mezzi impiegati (le parole per dire), e dunque appropriarsi (apprendere?), per la propria attività futura, di ciò che le azioni realizzate suscitano come conseguenze.

E’ ugualmente difficile per l’operatore misurare il carattere complesso dell’intenzione che lo anima, poiché questa deve confrontarsi con le azioni degli

altri sullo stesso oggetto (è ciò che fanno gli altri che “dà senso” a ciò che io faccio), mentre si rivolge a diversi destinatari (cliente, istituzione, società...).

Sembra quindi interessante seguire Rabardel (1995)³, per il quale lo *strumento* “è un mezzo di capitalizzazione dell’esperienza e della conoscenza accumulate”, capitalizzazione che si opera sia nell’*artefatto* sia negli usi e modi operativi ad esso associati. L’interesse maggiore della proposta riguarda il fatto che la coppia è ineguale: lo strumento non può ridursi all’*artefatto* (oggetto tecnico, macchina, tecnologia). E’ un’entità mista riguardante sia il soggetto sia l’oggetto, che comprende una componente *artefatto* e una componente *schema* (schemi di utilizzazione, connessi o meno a schemi d’azione).

Interesse non trascurabile per chi vuol uscire dal dominio del *segno* o “parola” del linguaggio, preso nei presunti vincoli del sistema e delle norme della “lingua”, uno “strumento simbolico” risulterebbe da una costruzione propria del soggetto autonomo, da una appropriazione di schemi sociali di utilizzazione già formati, esteriormente al soggetto comunicante. Il parallelismo con le tesi di Bachtin è a questo punto evidente, dato che questo autore insiste sul fatto che la parola che noi utilizziamo è sempre “parola d’altri” prima di essere nostra.

Abbiamo anche incontrato, nel dibattito, il riferimento assolutamente coerente alla teoria di Pierre Bourdieu, a proposito dei due importanti concetti di *sensu pratico* e di *habitus*. L’interesse di questi accostamenti non pone dubbi, a condizione di rispettarne la distanza storica.

L’*habitus*, per Bourdieu, designa un sistema di disposizioni acquisite, comune a un insieme di agenti e che dà un significato all’insieme delle loro pratiche. Si ritrovano anche, come “moduli” dell’*habitus*, diversi concetti subalterni tra cui quelli di *schemi di percezione* e di *schemi motori*. In tutti i casi, questi “moduli” sostituiscono nel pensiero degli “agenti” oggetti reali con

³ E altre successive pubblicazioni dell’autore che riprendono queste tesi.

oggetti socializzati. Il senso pratico orienterebbe quindi le scelte dei soggetti rendendole sistematiche e impregnate di finalità sociale.

Per quanto riguarda il linguaggio, Bourdieu ha esteso la sua teoria sino alla definizione di meccanismi d'accesso ai "beni simbolici", rilevando l'ineguaglianza dei rapporti sociali in ciò che concerne la loro acquisizione e il loro controllo, che secondo lui renderebbe illusoria ogni volontà di trasgredire tali limiti, in particolare per mezzo della scuola.

Malgrado il rispetto dovuto a uno studioso il cui pensiero ha fatto epoca, e il cui impegno personale e sociale impone considerazione, non si può sostanzialmente aderire a posizioni che riducono pericolosamente la parte dello *sviluppo* delle persone, come dei collettivi, per ciò che ci concerne, anzitutto nello scambio con altri. La questione dell'*alterità* (influenza e azione dell'altro nella genesi delle nostre azioni) può difficilmente esser ridotta al meccanismo del senso pratico, così come la parte soggettiva incompressibile dei nostri atti non può essere annullata così sistematicamente, come è oggi testimoniato dall'analisi delle attività di lavoro.

La teoria della genesi strumentale di Rabardel, da parte sua, associa artefatto e schema menzionando nel contempo la loro indipendenza relativa (in proposito è fornito l'esempio della guida dell'automobile: saper guidare si trasferisce da un veicolo un altro). Allo stesso modo, lo stesso artefatto potrebbe "inserirsi in schemi di utilizzazione differenti che gli possono attribuire funzioni differenti": si può immaginare che è possibile, in mancanza di meglio, piantare un chiodo con l'aiuto del tacco della scarpa.

Sensibili alla critica, consideriamo con occhio diverso questa coppia artefatto/schema d'utilizzazione, che implica nell'azione il soggetto agente. L'idea di "capitalizzazione dell'esperienza e della conoscenza" nello strumento parrebbe meno coerente con le nostre preoccupazioni se ha l'effetto, peraltro, di spogliare l'attività di una parte delle sue "tensioni vitali" (Clot, 2008). Come scrive questo autore, "il rapporto con l'oggetto non è mai un monologo, poiché l'oggetto è esso stesso saturato dalla vitalità dialogica del sociale". Questo oggetto funziona come un nesso tra i diversi soggetti che ne trattano, prima,

durante o dopo l'azione. Il dialogo soggetto/oggetto, soggetto/soggetto(i) per tramite dell'oggetto non può arrangiarsi in restrizioni imposte dal dominio degli schemi d'utilizzazione. Esso rinvia all'operatore segnali provenienti da ciò che incorpora (storia, cultura, saperi e saper-fare), il che agisce sul modo di fare dell'operatore e travalica largamente il modello.

Riconsiderare in tal modo la teoria della genesi strumentale non sembra esente da certi pericoli, in particolare di derive oggettiviste, anche se questi sembrano materializzarsi negli usi che ne sono fatti.

Un altro aspetto critico riguarda la nozione di stabilizzazione dei rapporti di significato e di produzione di senso, presentata come indispensabile per l'attività linguistica. Si è anche esteso, nel passato, questa ipotesi all'insieme delle sfere di attività, presumendo che in ogni circostanza l'orientamento dell'attività, la ricerca e la produzione di risorse per l'azione, devono far i conti con un dilemma che è stato definito dal filosofo Yves Schwartz nei termini del dibattito tra "le norme antecedenti e la rinormalizzazione" . Da parte nostra (Clot, Faïta, 2000), abbiamo definito il prodotto di questa dialettica come un "intercalare" o un "artefatto sociale", risultante dall'acquisizione di una "memoria impersonale" o "genere di attività", disponibile come insieme di "forme flessibili", differenti dalle forme fisse della norma sociale. Il fondamento di questa ipotesi risiede nella convinzione che nessuna attività può affrancarsi dall'obbligo di fare delle scelte tra i mezzi d'agire esistenti (convinzione ripresa da Bachtin, e dalla sua nozione di *generi di linguaggio*). Peraltro queste forme o generi assicurano ai soggetti agenti una reale libertà di significare (attività linguistica) o autonomia nell'azione, poiché se essi debbono ricorrere ad artefatti di questa natura, è loro la scelta dell'uno o dell'altro, contrariamente a ciò che postulano le teorie citate e criticate in precedenza. Secondo questa visione, l'"appropriazione" di un artefatto per agire su un oggetto non può ridursi a un'operazione (o serie d'operazioni) semplice, univoca, ripetitiva, senza che il carattere semplice o complesso dell'artefatto e dell'oggetto sia implicato in tale attività. Si è proposto, come esempio della "non-trasmissione

di un sapere”, che un operatore apprendista posto a confronto con l’uso di un mezzo d’azione su un oggetto particolare (una mazza su un punteruolo per marcare una rotaia) dispiega un’attività che comprende prioritariamente la preoccupazione di proteggersi, fisicamente o mentalmente... Per questo, e probabilmente senza saperlo, si conforma a “regole” comunemente rispettate ma mai insegnate durante la formazione e assenti dal manuale tecnico.

Abbiamo dunque proposto, seguendo Bachtin, di considerare questo intreccio di ricordi, di interpretazioni condivise, come una dimensione non formalizzata, che offre un quadro flessibile ai modi d’agire e di essere al lavoro, come nello scambio con altri, mentre accetta la necessità di precisare a che cosa si riferisce, in contrapposizione e caso per caso, il sistema delle norme in vigore.

Trasmettere o scambiare attività?

Attivata a seguito di un impegno comune nei lavori della Biennale dell’educazione e della formazione (Faïta, 2012), la discussione su questo tema segue un corso degno del dibattito scientifico. Ricordiamo che per noi, se la “trasmissione di saperi” non può essere postulata come lo è stato lungamente, al tempo dell’insegnamento “frontale” (il professore di fronte a un pubblico monolitico e passivo), *ex cathedra*, le teorie della trasposizione didattica, la visione del maestro “che trasferisce” saperi, ecc., appaiono discutibili.

Alla base di una teoria dell’apprendimento sostenuta da una concezione vygotskiana, due postulati strutturano il campo del dibattito. Insegnante (formatore) e soggetto apprendente sono in situazione d’ineguaglianza di fronte ai saperi da acquisire, ed è questa ineguaglianza che costituisce il motore dell’apprendimento. Vedendosi offrire la possibilità di appropriarsi di elementi di sapere alla sua portata, il soggetto apprendente svolge in questo senso una attività assecondata dall’insegnante.

Quest’attività, precisamente, ed è il secondo aspetto, non è conforme a quella del maestro, né soprattutto orientata agli stessi obiettivi. È questo all’origine dei molteplici insuccessi e “malintesi”, quando il soggetto

apprendente desideroso di affrancarsi da un obbligo, o di "far piacere" a suoi prossimi, simula la condotta dell'allievo perfetto.

Qual è il ruolo del linguaggio in questo processo contraddittorio? Esso costituisce sia l'"ambiente" costruito per gli apprendimenti, il loro vettore, sia addirittura l'oggetto quando si tratta dell'apprendimento della lingua. Non v'è alcun dubbio che l'insegnamento sostenuto dal discorso del maestro si interseca con il lavoro dell'allievo. Costui, l'abbiamo mostrato a più riprese, deve necessariamente entrare in risonanza con l'insegnamento, per la propria attività, ma anche creare il contesto nel quale (grazie al quale) gli possono apparire le condizioni di validità e pertinenza di questo lavoro d'apprendimento. E' incontestabile, oggi, che ragazzi e giovani adulti in situazione di precarietà sociale non vedano più le ragioni che giustificano il lavoro d'apprendimento che si chiede loro di svolgere. Figura classica, si dirà? Forse no, se si considera che anzitutto si tratta di perdita di senso, e realmente di perdita di senso delle parole: riempire una pagina di frasi inconsistenti per liberarsi del compito diventa moneta corrente.

Questo non esaurisce completamente il tema. In difetto di trasmissione, possono aver luogo delle "catture" di sapere, come nei cantieri edili, dove si vede che lavoratori immigrati poco qualificati giungono ad appropriarsi dei saperi in atto degli operai esperti: si parla allora di "furto di saper-fare". Si può anche testimoniare che, in certe situazioni, addestratori operai incaricati di formare apprendisti utilizzano procedimenti che apparentemente non hanno rapporti con il compito che è loro affidato: scherzi, storielle curiose... e talvolta licenziose (riguardanti frequentemente, in ogni caso, certe parti del corpo), mortificazioni e piccole umiliazioni... In breve, tutti elementi di incitazione più che di istruzione.

Terminiamo su un tema di discussione, cioè il posto e l'impatto della comunicazione strettamente codificata nel presupposto processo di trasmissione di un sapere. E' impossibile negare che in questo caso, come in tutti gli altri, si assiste anzitutto a un incrocio di attività diversamente orientate. Vorremmo soltanto ricordare che esistono innegabilmente delle polarità, delle

situazioni estreme. Si può accettare l'idea di un allievo ufficiale che apprende il codice marittimo pensando anche di utilizzarlo per abbandonare la nave nel modo più rapido in caso di pericolo, ciò non toglie che il codice in oggetto sia ben trasmesso per mezzo di un codice di sostegno, di natura semiolinguistica. Ammetteremo che basta assai poco, ad esempio che altri saperi regolamentari riguardano la decisione o la responsabilità da assumere nello stesso caso di pericolo (ordinare l'evacuazione), perché la situazione si avvicini a quelle riguardanti le applicazioni di ogni codice di procedura, cioè implicante probabili conflitti interni, prodotti da attività divergenti.

E su ciò proponiamo di concludere provvisoriamente questi scambi molto fruttuosi.

Riferimenti bibliografici

BACHTIN M.M.

1952/1984 *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard; 1988 ed. it., *Estetica della creazione verbale*, Torino: Einaudi.

BOURDIEU P.

1971 *Champ du pouvoir, champ intellectuel et habitus de classe*, *Scolies, Cahiers de recherche de l'École normale supérieure*, 1: 7-26; 2002 ed. it., *Campo del potere e campo intellettuale*, Roma: Manifestolibri.

1972 *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.

1979 *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris: Les Editions de Minuit; 1983 ed. it., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna: il Mulino.

1994 *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris: Seuil; 1995 ed. it., *Ragioni pratiche*, Bologna: il Mulino.

BOUTET, J.

2008 *Le travail verbal*, Toulouse: Octarès Editions.

BROSSARD M.

2012 *Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture*, in Clot Y. (Ed.), *Vygotski maintenant*: 89-99, Paris: La Dispute.

BROWN J.S., DUGUID P.

1991 *Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation*, *Organization Science*, 2, 1: 40-57.

CLOT Y.

1995 *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris: La Découverte.

1999 *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF ; 2006 ed. it., *La funzione psicologica del lavoro*, Roma: Carocci.

2011 *Théorie en clinique de l'activité*, in Maggi B. (Ed.), *Interpréter l'agir: un défi théorique*: 17-39, Paris: PUF; 2011 ed. it. *Teoria della clinica dell'attività*, in Maggi B. (Ed.) *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 27-44, Roma: Carocci.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, Paris: PUF.

CLOT, Y., FAÏTA, D.

2000 Genre et style en analyse du travail, *Travailler*: 4. 7-43.

DARRE J.P.

1994 *Pairs et experts dans l'agriculture*, Toulouse: Erès.

ELIAS N.

1987 *Die Gesellschaft der Individuen*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag; 1990 ed. it., *La società degli individui*, Bologna: Il Mulino

1991 *Mozart. Zur Soziologie eines Genies*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag; 2005 ed. it., *Mozart*, Bologna: il Mulino.

FAÏTA D.

2011 Théorie de l'activité langagière, in Maggi B. (Ed.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* : 41-67, Paris: PUF; 2011 ed. it., *Teoria dell'attività linguistica*, in Maggi B. (Ed.) *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 45-66, Roma: Carocci.

2012 Transmettre ou agir pour transformer?, in Maggi B., Prot B. (Eds.), *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation*: 6-15, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

FAÏTA D., MAGGI B.

2007 *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*, Toulouse: Octarès Editions.

FORNARI F.

1979 *I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio*, Torino: Bollati-Boringhieri.

1981 *Simbolo e codice. Dal processo psicoanalitico all'analisi istituzionale*, Milano: Feltrinelli.

GARDIN B.

1989 Machine à dessiner ou machine à écrire? La production collective d'une formulation, *Langages*, 93: 64-84.

GRANT D., HARDY C., OSWICK C., PUTNAM L. (Eds.)

2004 *The Sage Handbook of Organizational Discourse*, London: Sage Publications.

LAVE J., WENGER E.

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press.

MAGGI B.

1984/1990 *Razionalità e benessere. Studio interdisciplinare dell'organizzazione*, Milano: Etas Libri.

1991 *Lavoro organizzato e salute*, Torino: Tirrenia Stampatori.

- 2003 *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien être, l'apprentissage.* Toulouse: Octarès Editions.
- 2010 *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?/ Can we transmit knowledge?/ Si possono trasmettere saperi e conoscenze?* <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.
- 2011a Introduction. Interprétation de l'agir, in Maggi B. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* : 1-14, Paris: PUF; 2011 ed. it., Introduzione. Interpretare l'agire, in Maggi B. (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 13-24, Roma: Carocci.
- 2011b Théorie de l'agir organisationnel, in Maggi B. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* : 69-96, Paris: PUF; 2011 ed. it., Teoria dell'agire organizzativo, in Maggi B. (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 67-88, Roma: Carocci.

MAGGI B., PROT B. (EDS.)

- 2012 *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation*, <http://amsacta.cib.unibo.it>, Bologna: TAO Digital Library.

MASINO G.

- 2011 La tecnologia come razionalità tecnica, in Maggi B. (Ed.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* : 183-201, Paris: PUF; 2011 ed. it., La tecnologia come razionalità tecnica, in Maggi B. (Ed.), *Interpretare l'agire: una sfida teorica*: 159-174, Roma: Carocci.

MARAZZI CH.

- 1994/1999 *Il posto dei calzini. La svolta linguistica dell'economia e i suoi effetti sulla politica*, Torino: Bollati Boringhieri.

NEGRI A.

- 1989/2005 *Fine secolo. Un'interpretazione del Novecento*, Roma: Manifestolibri.

OHNO T.

- 1988 *Toyota Production System. Beyond Large-Scale Production*, London: Productivity Press; 1993 ed. it., *Lo spirito Toyota. Il modello giapponese della qualità totale. E il suo prezzo*, Torino: Einaudi.

RABARDEL P.

- 1995 *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- 1999 Le langage comme instrument ?, in Clot Y. (Ed.) *Avec Vygotski*: 241-265, Paris: La Dispute.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

SALANCIK G.R., PFEFFER J.

1978 A Social Information Processing Approach to Job Attitudes and Task Design, *Administrative Science Quarterly*, 23, 2: 224-253.

SALENTO A., MASINO G.

2013 *La fabbrica della crisi. Finanziarizzazione delle imprese e declino del lavoro*, Roma: Carocci.

SENNETT R.

1998 *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*, New York: Norton; 1999 ed. it., *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli.

VYGOTSKIJ L.S.

1934 *Myšlenie i reč. Psichologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomiceskoe Izdatel'stvo; 2006 ed. it, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma: Laterza.

2003 *Conscience, inconscient, émotions*, Paris: La Dispute.

ZUCCHERMAGLIO C.

1996 *Vygotskij in azienda: apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.