

L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana*

Daniela Frison

*Università degli Studi di Padova - Department of Philosophy, Sociology, Education
and Applied Psychology (Italy)*

doi: 10.7358/ecps-2016-013-fris

daniela.frison@unipd.it

THE MEDIATED INTERVIEW: NEW DEVELOPMENTS OF THE COGNITIVE-CRITICAL INTERVIEW OF JEAN PIAGET

ABSTRACT

The interview is one of the most common instruments used for adults' learning and educational research. The article explains some strategies of interview, which are effectively «mediated» by practical situations, graphic or metaphorical illustrations, with a specific focus on adults. The first part of the contribution explores the cognitive-critical interview proposed by Jean Piaget and adopted with children. Starting from this first model, the article describes three techniques: the «Photolangage» by Babin, Baptiste and Bêlisle and the two versions of the operative epistemic interview by Fabbri and Munari supported by graphic and symbolic representations. Methodological preliminary remarks and the required skills of the researcher/trainer, as well as goals and possible critical aspects are explained for each technique. Furthermore, some examples of images or materials used or elaborated within research or training projects are provided. Finally, common features about the techniques are suggested and discussed, with a specific focus on the researcher/trainer and interviewee roles.

Keywords: Cognitive-critical interview, Interview, Operative epistemic interview, Photolangage.

* Ringrazio Alberto Munari, Donata Fabbri, Patrick Smith e Giorgio Violino per l'autorizzazione a pubblicare le immagini presentate nel contributo.

1. L'INTERVISTA «MEDIATA» NELLA FORMAZIONE E NELLA RICERCA IN AMBITO EDUCATIVO E FORMATIVO

Tra gli strumenti adottati nella ricerca in ambito educativo e formativo e nella formazione, un ruolo di eccellenza è rivestito dall'intervista, impiegata in situazioni molto differenti, talvolta propriamente come strumento di raccolta di dati, talaltra come strumento di formazione e intervento.

Ad esempio, in questi ultimi decenni, l'intervista è stata proposta da ricercatori in campo psicopedagogico e da formatori per esplorare il ruolo rivestito dall'esperienza nei processi di sviluppo delle conoscenze e delle competenze e la tradizionale intervista, più o meno strutturata, si è evoluta accogliendo nel proprio svolgimento tecniche e materiali di mediazione tesi a favorire nell'adulto la presa di consapevolezza rispetto a saperi taciti e abilità implicite.

È stata valorizzata la finalità generativa di questo strumento. Molta attenzione è stata dedicata all'*autobiografia* (Desroche, 1990; Demetrio, 1996; Formenti, 1998; Draperi, 2010) e alle *storie di vita* (Dominicié, 1990 e 2000; Josso 1991 e 2000; Bichi, 2002; Pineau & Le Grand, 2003) partendo dal presupposto, ben descritto da Pineau, che «ogni esperienza è un capitale di conoscenza concreta che dorme dentro di noi. La narrazione la rende visibile e fruibile» (2003, p. 20). Nell'ambito dell'apprendimento organizzativo è stata valorizzata la capacità delle narrazioni di generare conoscenza (Cortese, 2000; Atkinson, 2002; Batini & Giusti, 2009), di promuovere *sensemaking* (Weick, 1995), ma anche di capitalizzare esperienze e competenze professionali (Dumond, 1994; Malapert, 1994; Crinon & Guigue, 2002; Pineau, 2013).

Tra le molteplici tipologie di intervista, classificate in base al grado di strutturazione, di profondità e di centratura (Kanizsa, 1998), è obiettivo di questo articolo l'esplorazione di alcune tecniche, proposte agli adulti, mediate da materiali e strumenti che sollecitino nell'intervistato un'esplorazione attiva dell'oggetto d'indagine, fornendogli opportunità di manipolazione concreta e di *azione*. È così che la tradizionale intervista definita da Kanizsa «uno scambio verbale fra due persone una delle quali (l'intervistatore) cerchi, ponendo delle domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni o opinioni dall'altra (l'intervistato) su di un particolare tema» (1998, p. 38), si amplia e diviene più complessa, richiedendo al ricercatore di rintracciare e mettere a punto materiali concreti o di natura proiettiva e metaforica che amplifichino la portata esplorativa e generativa dell'intervista.

Il contributo si apre con l'intervista cognitivo-critica mediata da un dispositivo sperimentale, elaborata da Jean Piaget e adottata con i bambini, ai quali veniva proposto, nel corso dell'interazione, di manipolare materiali ap-

positamente scelti a seconda del concetto da indagare. A partire dal modello piagetiano, l'articolo prende in rassegna tre tecniche che condividono con esso l'adozione di materiale di mediazione: il *Photolangage* di Babin, Baptiste e Bélisle e l'intervista epistemico-operativa di Fabbri e Munari proposta in due versioni, la prima, mediata da una rappresentazione grafica e, la seconda, mediata da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche. Obiettivo del contributo è mettere in evidenza le finalità che il ricercatore/formatore può perseguire grazie all'introduzione nell'intervista di tecniche di mediazione, le abilità che di volta in volta gli vengono richieste per metterle a punto e le possibili criticità a cui porre attenzione, offrendo spunti di riflessione e di possibile applicazione nell'ambito della ricerca educativa e della formazione.

2. ALLE ORIGINI: PIAGET E L'INTERVISTA COGNITIVO-CRITICA MEDIATA DA UN DISPOSITIVO SPERIMENTALE

L'autore a cui si deve l'introduzione nel corso dell'intervista di materiale e oggetti con cui l'intervistato è invitato ad interagire è Jean Piaget. Lo psicologo svizzero, infatti, nelle sue ricerche condotte secondo il metodo clinico-critico, interrogava i bambini coinvolgendoli in una situazione problematica concreta (Valentini, 1997). Il suo interesse verso il procedere della conoscenza e il suo obiettivo di studiarne la genesi osservandola nel bambino fa sì, come esplicita Evans (1979), che il ricercatore nel metodo piagetiano venisse considerato «come uno sperimentatore che a sua volta vede nel bambino un altro sperimentatore; uno degli sperimentatori (lo psicologo) fornisce all'altro sperimentatore (il bambino) l'opportunità di condurre i suoi esperimenti» (p. 89).

Ne *La rappresentazione del mondo nel fanciullo* (1966) Piaget illustra i metodi adottati per indagare «le rappresentazioni dell'universo che nei fanciulli si creano spontaneamente durante i vari stadi dello sviluppo intellettuale» (p. 4). Lo psicologo evidenzia punti di forza ed inconvenienti incontrati nell'uso dei reattivi, dell'osservazione pura e del metodo clinico, esplicitando le motivazioni che l'hanno condotto a rivedere e personalizzare le versioni tradizionali di queste strategie. Osservare il bambino senza interrogarlo, ad esempio, avrebbe impedito, secondo Piaget, di esplorare una molteplicità di pensieri inespressi. Ecco perché lo studioso decide di affiancare all'osservazione pura il metodo dell'esame clinico che gli consentiva così di assecondare, senza forzature, il pensiero del bambino e di conversare con lui, avendo tuttavia ben chiaro cosa andare a cercare (Piaget, 1966). Il metodo clinico, infatti, secondo Piaget, riunisce in sé i vantaggi dell'osservazione non strutturata e dei test standardizzati consentendo una libertà di espressione del soggetto al

quale lo sperimentatore si rimette osservandone le manifestazioni spontanee, ma al contempo accordando al ricercatore la possibilità di seguire un approccio sperimentale rigoroso che prenda avvio da un interrogativo o da un problema ben preciso (Valentini, 1997).

A partire dal metodo clinico, Piaget avanza verso il metodo cosiddetto critico, giungendo a mettere il bambino di fronte ad una situazione concreta, per l'appunto critica, in cui è previsto l'uso di materiali e oggetti (liquidi, monete, modellini, ecc.) che il bambino stesso viene invitato a manipolare secondo le questioni guida dello sperimentatore. Quest'ultimo, con l'ausilio di un materiale appositamente scelto, interroga il soggetto su temi quali il peso, la conservazione della sostanza e del volume, il movimento, la velocità, ecc., accompagnandolo con i propri stimoli verso una situazione critica che il bambino affronterà in modo diverso secondo il suo livello di sviluppo.

Nella ricerca piagetiana la scelta del materiale da proporre è dunque cruciale. Materiali ed esercizi troppo diretti e scontati per il bambino non catturerebbero la sua attenzione; al contrario esercizi troppo lontani dal suo livello di sviluppo lo metterebbero a disagio causando senso di frustrazione e di incapacità. Piaget sollecitava così sé ed i suoi collaboratori a fare scienza con l'attitudine propria di un *bricoleur* (Evans, 1979), approccio che ha sollevato aperte critiche ai suoi metodi di ricerca alternativi, lontani dalle strade tradizionali del disegno sperimentale da lui considerato un modo di procedere non idoneo nel campo dello sviluppo del bambino, che necessita di libertà di movimento e apertura all'inatteso. Sottolineava, infatti, che

se si parte con un piano predeterminato necessariamente ogni cosa risulta falsificata. Tutto ciò che è realmente interessante deve necessariamente cadere al di fuori di ogni piano predeterminato. La ragione per cui non ho piani sperimentali predeterminati è che io cerco cose nuove. Per me un esperimento ha successo quando scopro qualcosa di insospettato, qualcosa che non era affatto previsto. (Evans, 1979, p. 67)

Piaget non era dunque interessato alla standardizzazione. Egli intendeva comprendere i meccanismi intellettuali che i bambini mettono in atto nei loro ragionamenti senza preoccuparsi del rigore di quell'apparato quantitativo e statistico che oggi consente o meno di annoverare una ricerca come tale.

Ogni bambino, così come ogni ricercatore, dunque, dovrebbe poter costruire da sé il proprio materiale, sviluppando le due abilità fondamentali per un buono sperimentatore: quella di saper osservare senza perdere nulla e senza nulla falsare e di saper cercare qualcosa di preciso formulando in ogni momento ipotesi e teorie da controllare (Piaget, 1966).

Seppur il *focus* di Piaget fosse sui bambini, rimane questa l'attitudine guida di tutte le tecniche di intervista di seguito presentate e considerate, in

questo contributo nella loro adozione con gli adulti. Il ricercatore, come un *bricoleur*, nell'accezione piagetiana sopra descritta, è chiamato a rintracciare, elaborare, costruire, di volta in volta, i materiali più idonei a perseguire l'obiettivo di ricerca o formativo a cui sta lavorando. E in questa direzione, come ricordano Fabbri e D'Alfonso «un materiale ad hoc verrà inventato e predisposto in modo che il soggetto possa osservarlo, manipolarlo in un rapporto costante tra azione, parola e giustificazione concettuale» (2003, p. 26).

3. EVOLUZIONI DELL'INTERVISTA «MEDIATA»: BABIN, BAPTISTE E BÉLISLE E IL «PHOTOLANGAGE»

Tra le strategie di intervista che prevedono l'adozione di materiale di mediazione, è possibile rintracciare il *Photolangage*, metodo di animazione dei gruppi oggi particolarmente usato nella formazione continua e introdotto nel 1968 da Babin, Baptiste e Bélisle, che in quella data pubblicarono il loro primo dossier fotografico. Il metodo, nato per animare gruppi di adolescenti valorizzando il potere evocativo e proiettivo delle immagini, si è particolarmente diffuso nella formazione dopo il 1971, anno in cui in Francia venivano poste le basi del finanziamento al sistema della formazione continua in ambito professionale. Oggi il termine è talmente diffuso nel linguaggio corrente dei formatori da aver acquisito un senso più generico rispetto al metodo presentato da Baptiste e Bélisle nella pubblicazione *Photo Méthodes* del 1968 (<http://www.photolangage.com>). Si tratta, infatti, secondo le indicazioni degli autori, di una collezione di dossier fotografici dedicati a temi particolari («Prévention et Santé», «Des choix personnels aux choix professionnels», «Corps et Communication», ecc.) e proposti a gruppi in formazione secondo un approccio specifico alla fotografia utilizzata nel lavoro di gruppo.

Il formatore che adotta il metodo del *Photolangage* non è infatti interessato a raccogliere giudizi estetici sulle immagini. Come ricordano gli autori, intende piuttosto servirsi del potere suggestivo, proiettivo e simbolico delle fotografie per invitare i partecipanti alla presa di parola rispetto alla propria esperienza personale, al vissuto e all'interiorità relativamente al tema proposto. Il *Photolangage* viene così adottato nelle azioni formative con gli adulti, nella ricerca, nell'orientamento professionale, nell'animazione di attività creative e nelle pratiche terapeutiche per promuovere lo scambio nel gruppo a partire da un materiale nuovo ed esteticamente gradevole che inviti alla partecipazione e all'interazione.

Una delle difficoltà delle attività di gruppo è, com'è noto, la promozione dello scambio e della partecipazione di tutti i membri oltre che l'avvio di

un confronto proficuo e generativo. Il formatore è dunque invitato a sperimentare strategie e materiali che proteggano il gruppo da dibattiti sterili. In questa direzione «la photographie est aujourd'hui un langage qui renouvelle le regard et la parole» (<http://www.photolangage.com>) e l'immagine diviene punto di ancoraggio concreto per i partecipanti che, parlando dell'immagine stessa, narrano la propria esperienza personale ed esplicitano la propria postura nei confronti di un concetto, di un evento, di una problematica.

Nella formazione, il metodo può così essere particolarmente efficace:

- in fase di avvio di un percorso formativo, per favorire la conoscenza e l'incontro tra i membri del gruppo;
- nel corso delle attività, per favorire un momento di rottura rispetto a quelle precedentemente svolte;
- al termine, come opportunità di sintesi.

Può essere particolarmente proficuo per facilitare l'emersione di sentimenti e opinioni non immediati e scontati (quelli a cui ci si fermerebbe di fronte ad una domanda diretta) e per favorirne l'esplicitazione all'interno del gruppo. Allo stesso modo la fotografia, in quanto oggetto concreto, può raccogliere le tensioni e le esitazioni legate all'esposizione in gruppo offrendo un punto di attrazione per lo sguardo del soggetto che prende la parola e un'alternativa a reggere lo sguardo degli altri partecipanti. L'uso delle immagini e il confronto tra le molteplici posizioni emergenti possono inoltre favorire la relativizzazione del punto di vista personale in rapporto a quello del gruppo oltre che la valorizzazione delle differenze e della variabilità di interpretazione in un contesto in cui l'apertura e la disposizione all'ascolto vengono garantite dal fatto che tutti i partecipanti vengono chiamati ad interagire con un materiale sconosciuto, favorendo così la parificazione dei membri del gruppo. In contesto formativo, la consegna lanciata dal formatore/animatore in una sessione di *Photolangage* può apparire molto semplice. Si tratta, infatti, di invitare i partecipanti a scegliere una o più immagini che rimandino ad un concetto o ad un'esperienza.

Le caratteristiche del metodo, qui brevemente esplicitate, lo rendono tuttavia, anche un'efficace tecnica di mediazione da adottare nel corso di un'intervista. La proposta di un *kit* di immagini in un'intervista individuale può, infatti, favorire l'introduzione del tema di indagine in modo esperienziale e coinvolgente, consentendo un approssimarsi graduale all'esperienza concreta dell'intervistato (Frison, 2014). Questo approccio può risultare particolarmente proficuo nel caso in cui il tema oggetto d'indagine possa suscitare resistenza o disapprovazione nell'intervistato, poiché da questi connesso ad un evento negativo o spiacevole. All'intervistatore spetta l'abilità di calibrare la sessione dedicata all'uso delle immagini nell'economia dell'intervista e di valorizzarla al fine di favorire nell'intervistato connessioni al tema

di indagine e l'espressione del proprio posizionamento rispetto ad esso. A tale proposito, ci si è ispirati al *Photolangage* in un'intervista condotta con il personale di una grande impresa veneta coinvolta in una fase cruciale di cambiamento aziendale, al fine di raccogliere informazioni in merito al processo di *change management* in corso (Bassan, 2011). Il tema oggetto di indagine e il momento aziendale in cui l'intervista è stata proposta al *management* evidenziano la criticità della tematica stessa: l'adozione delle fotografie ne ha facilitato l'approccio. Si riportano, nelle *Figure 1 e 2*, due tra le immagini proposte: un viale alberato e un bosco fitto, esemplificazioni di possibili rappresentazioni del cambiamento, adottate al fine di facilitare l'incontro ed il confronto con un tema complesso, consentendo, attraverso il *pensiero indiretto*, di raccogliere molte più informazioni di quante il *pensiero diretto* ne avrebbe fornite (Durand, 1964).



*Figura 1. – Patrick Smith,
Vineyard Lane, Spring.*



*Figura 2. – Giorgio Violino,
Bosco di larici.*

4. EVOLUZIONI DELL'INTERVISTA MEDIATA: FABBRI E MUNARI E L'INTERVISTA EPISTEMICO-OPERATIVA

Di derivazione diretta dal metodo clinico-critico piagetiano, l'intervista epistemico-operativa messa a punto da Fabbri e Munari (1984-2005) si ispira per molti tratti al metodo piagetiano, ma vi si distingue nettamente per la sua attenzione rivolta verso l'adulto piuttosto che verso il bambino, scelto come *soggetto epistemico* per eccellenza da Jean Piaget.

Il lavoro di Fabbri e Munari trae nutrimento dalle esperienze al Centro di Epistemologia Genetica di Ginevra e prende forma dall'esperienza clinica piagetiana. La rivisitazione di tale esperienza converge nella proposta di *Psicologia Culturale* e di *Epistemologia Operativa* che individuano nel rapporto con il sapere il luogo privilegiato in cui si realizza l'integrazione tra il nostro pensare e il nostro agire, proponendo precise strategie di ricerca e di formazione che promuovono la riflessione sul sapere e sulla conoscenza (Fabbri & D'Alfonso, 2003).

I due metodi, quello piagetiano e quello della *Psicologia Culturale*, restano accomunati da numerose caratteristiche. Come riportano Fabbri e D'Alfonso (2003) entrambi infatti:

- Permettono un'esplorazione approfondita di temi e di concetti vasti e complessi: Piaget esplorava la percezione del tempo nel bambino, la sua «idea» di peso o di velocità, ecc.; la *Psicologia Culturale*, esplora concetti altrettanto complessi come la dispersione scolastica, l'innovazione (Fabbri, 1999), la cultura (Munari, 2007), ecc.
- Favoriscono una connessione costante tra l'osservazione dei fatti, la loro interpretazione e le ricadute di tutto questo sul problema che si vuole studiare: Piaget promuoveva questa connessione mediante l'introduzione di situazioni critiche durante i suoi colloqui con i bambini; Fabbri e Munari se ne fanno promotori nel corso dei *Laboratori di Epistemologia Operativa* con gli adulti, una strategia di intervento formativo centrata sulla genesi delle conoscenze (Fabbri, 1994).
- Forniscono una grande quantità di informazioni sui concetti oggetto di esplorazione, promuovendo attività che implicino le *operazioni cruciali* che stanno all'origine del concetto stesso, «risalendo quel processo di interiorizzazione che dalle nostre prime azioni infantili, ha costruito il nostro pensiero o le azioni originarie dalle quali discende il concetto in questione» (Fabbri, 1994, p. 245).
- Mettono in evidenza il ragionamento dei soggetti e quindi ciò che li ha condotti a dare determinate risposte: entrambi i metodi sono infatti sostenuti e guidati da un approccio genetico alla conoscenza e allo sviluppo delle idee. *L'Epistemologia Operativa*, in particolare, consiste in una vera

e propria «strategia di esplorazione attiva dei processi di costruzione della conoscenza, finalizzata alla presa di coscienza da parte del soggetto operante dei propri processi cognitivi» (Fabbri, 1994, p. 244).

- Mettono i soggetti nelle condizioni di acquisire informazioni dall'intervista stessa, di auto-informarsi: favoriscono infatti una presa di consapevolezza in merito ai concetti oggetto di indagine e ai processi attivati dai soggetti per esplorarli.
- Infine, grazie al medesimo processo di presa di consapevolezza, conducono «i soggetti a giustificare le loro risposte» (Fabbri & D'Alfonso, 2003, p. 27).

L'attenzione di Fabbri e Munari si concentra sull'adulto, considerato non unicamente come isolato *soggetto epistemico*, dotato esclusivamente di sesso ed età, così come Piaget guardava ai bambini, ma approcciato in tutta la sua complessità, come soggetto portatore di una storia, di emozioni, di saperi e di valori. Inoltre la *Psicologia Culturale*, seppur di piagetiana matrice, non si concentra esclusivamente sulle strutture cognitive, ma è interessata al rapporto che l'individuo instaura e intrattiene con il sapere e si avvale così di nuove strategie per potersi indirizzare ad un pubblico adulto e per poter approcciare problematiche differenti rispetto a quelle affrontate da Piaget.

Tra queste strategie, fondamentale è il *déplacement* o spiazzamento cognitivo: una situazione o una domanda apparentemente non collegata al tema oggetto dell'attività formativa o dell'indagine, che costringe l'adulto ad abbandonare preconcetti, stereotipi e preoccupazione quotidiane. Nella formazione, infatti, uno dei problemi più diffusi è la difficoltà di «staccare» l'adulto dalla propria operatività professionale e personale e dalle problematiche ad essa connesse o, ancora, di favorire l'esplorazione del nuovo e dell'insolito evitando l'ancoraggio a problemi già noti e a piste di soluzione già esplorate. Lo spiazzamento «scuote le abitudini di pensiero acquisite e obbliga quindi ad una ricerca più creativa, più libera, più coraggiosa» (Fabbri, 1994, p. 246).

Una seconda strategia peculiare alla *Psicologia Culturale* è l'adozione della metafora come strumento cognitivo idoneo a produrre nuova conoscenza e a promuovere la presa di coscienza e la riflessione sui processi di costruzione della conoscenza stessa.

Ecco dunque tracciati i principi guida dell'intervista epistemico-operativa, che Fabbri e Munari hanno proposto in più versioni. Ne vedremo di seguito due: una prima versione mediata da una rappresentazione grafica e una seconda versione mediata da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche.

4.1. *L'intervista epistemico-operativa mediata da una rappresentazione grafica: il disegno interattivo*

In questa versione dell'intervista epistemico-operativa, il momento di azione dell'intervistato si concretizza nella realizzazione di un disegno, attraverso il quale egli viene invitato a rappresentare un concetto, un evento, un'esperienza, supportato nel processo dall'intervistatore. L'intervista mediata dal *disegno interattivo*, adottata frequentemente dagli autori in ambito sanitario, costituisce «una tecnica in cui al soggetto viene chiesto di disegnare l'oggetto o il concetto in questione durante il colloquio e l'intervistatore può chiedere di intervenire nel processo di disegno per chiarire alcuni dettagli» (Fabbri & Munari, 1991, p. 2).

L'interesse per il disegno accomuna molteplici approcci psicologici, che hanno studiato il disegno come materiale proiettivo per indagare lo stato emozionale e affettivo del bambino. La psico-epistemologia piagetiana si è invece interessata al disegno infantile in quanto occasione per il bambino, non solo di esprimere le proprie emozioni, ma anche le proprie strategie cognitive.

La rappresentazione grafica di un oggetto o di una situazione, sia essa reale o immaginaria, non è mai una semplice copia ma, come lo stesso etimo suggerisce, una ri-presentazione, una «presentazione rinnovata» dell'oggetto iniziale, dopo che il pensiero l'ha interpretato e ri-costruito. (Munari, 2001, p. 16)

Proprio questa premessa e l'interesse verso il disegno come rappresentazione delle teorie del bambino (e in questo caso dell'adulto) ha guidato gli autori nella messa a punto di una tecnica che non si limitasse alla lettura di un disegno già completo, ma che prevedesse, al contrario, l'intervento dell'intervistatore durante il processo di disegno per interrogare il soggetto rispetto al suo procedere così da far emergere le teorie che ne guidano la rappresentazione e che rimarrebbero, senza le sollecitazioni dell'intervistatore, implicite e inaccessibili. Il *disegno interattivo* è stato così adottato in un progetto di Educazione Sanitaria per esplorare, con i bambini, le loro teorie su «come era fatto il loro corpo dentro» e, successivamente, con dei bambini diabetici per comprendere le loro rappresentazioni in merito all'insulina e al suo percorso dopo l'iniezione. Per quanto riguarda l'adozione con gli adulti, il disegno interattivo è stato invece utilizzato con gli utenti di un servizio ospedaliero di procreazione assistita (Fabbri & Munari, 1991). A titolo esemplificativo, si riportano nelle *Figure 3, 4 e 5* alcuni disegni realizzati da soggetti di diverse età nel corso delle ricerche sopra menzionate condotte dagli autori.

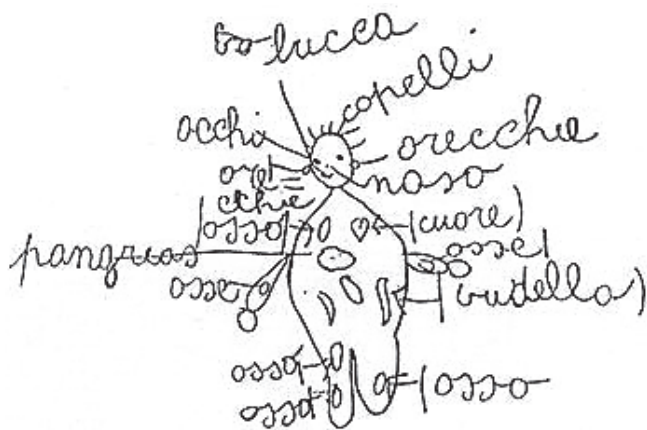


Figura 3. – Anatomia 7 anni F.

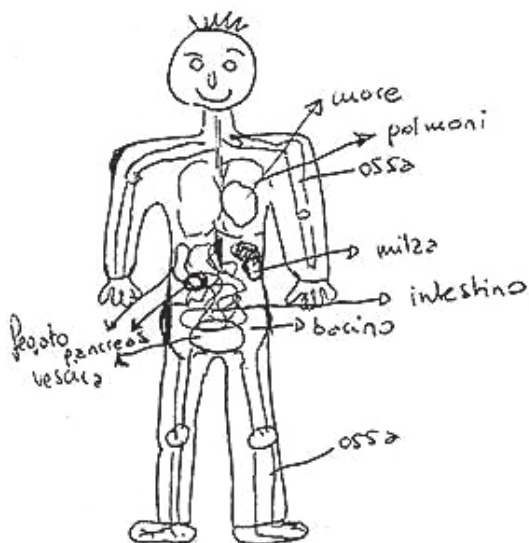


Figura 4. – Anatomia 28 anni F.

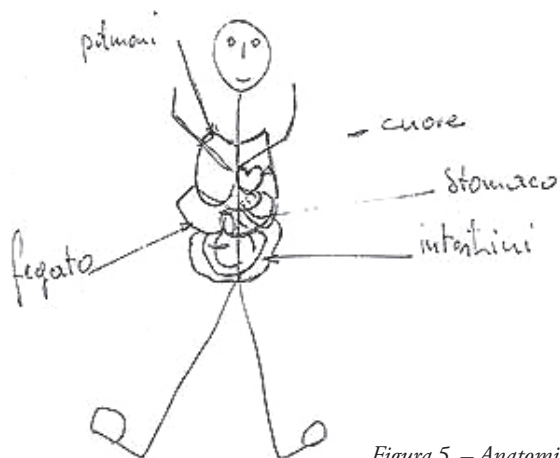


Figura 5. – Anatomia 60 anni M.

Più recentemente il *disegno interattivo* è stato adottato in un'indagine volta a rilevare le ricadute formative della ricerca-intervento nelle organizzazioni in un gruppo di laureandi di livello magistrale (Frison, 2011). In *Figura 6 e 7*, i neolaureati rappresentano il percorso di ricerca offrendo all'intervistatore spunti preziosi per approfondire l'impatto formativo della ricerca e delle sue tappe. L'intervistatore può infatti valorizzare gli *eventi* (Munari, 1998) mappati dai ricercatori, le metafore adottate, il vissuto trasmesso dalla scelta dei colori e delle stesse metafore e indagare così il processo di ricerca-intervento e di interazione con l'organizzazione.



Figura 6. – Esempio di disegno interattivo.

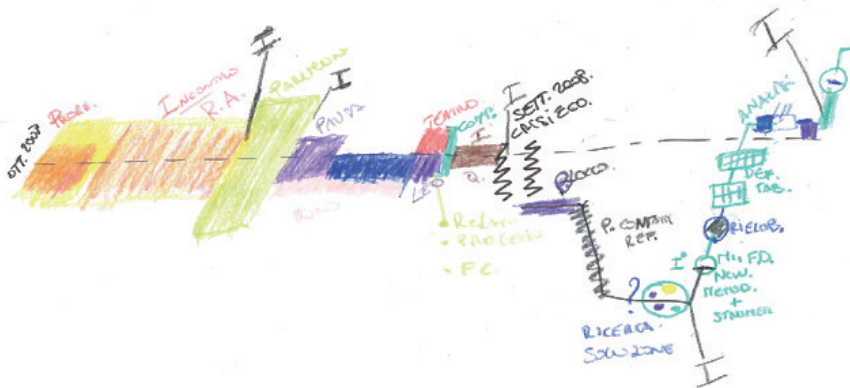


Figura 7. – Esempio di disegno interattivo.

Gli esempi presentati evidenziano la rilevanza del disegno interattivo per esplorare concetti o processi complessi. Il disegno offre al soggetto la possibilità di fissare caratteristiche del concetto o tappe del processo – per far riferimento agli esempi citati – a cui ancorare la memoria e, contemporaneamente, a cui aggiungere, gradualmente, grazie alle sollecitazioni dell'intervistatore, dettagli che difficilmente avrebbe potuto recuperare affidandosi alla sola visualizzazione astratta. L'abilità richiesta all'intervistatore/ricercatore è, ancora una volta, quella propria dello psico-epistemologo piagetiano: essa sta nel formulare ipotesi, raccogliere informazioni, porre e porsi problemi che cambino le condizioni di partenza, rintracciare le strategie cognitive attivate dal soggetto e invitarlo, attraverso le interrogazioni dell'intervistatore, a riflettere su di esse.

4.2. *L'intervista epistemico-operativa mediata da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche: le Metafore della Conoscenza*

L'*Epistemologia Operativa*, come anticipato, adotta la metafora come strumento privilegiato per la formazione e la ricerca. Fabbri e Munari ricordano che

quando l'accordo sul vocabolario viene a vacillare, quando le certezze metodologiche sono messe in discussione, quando le idee nuove non possono o non vogliono usare i concetti di prima per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, la metafora diventa forse l'unico strumento disponibile al nuovo sapere per legittimarsi, e all'individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere. (2005, p. 75)

La metafora e il *pensiero indiretto* (Durand, 1964) divengono così strumenti preziosi per esplorare il nuovo e l'inatteso, ma anche per poter riflettere sulle proprie strategie cognitive, su come conosciamo, su quello che conosciamo già e quello che vogliamo conoscere (Fabbri & D'Alfonso, 2003).

È a partire da queste premesse che Fabbri e Munari, in particolare all'interno dei Laboratori di Epistemologia Operativa (LEO), propongono attività con valenze metaforiche e/simboliche (Fabbri, 1994). Anche in questo caso la proposta di materiali a sfondo metaforico favorisce il *déplacement*, la «rottura» e immerge l'intervistato o il soggetto in formazione in una dimensione solo apparentemente lontana dalla tematica oggetto di indagine o di formazione, alla quale egli viene abilmente ricondotto dopo aver avuto però l'opportunità di esplorare nuove piste cognitive. Torna, anche in questo caso, la centralità dell'abilità del ricercatore nella messa a punto dei materiali. «Giocare» semplicemente con le metafore, senza vincoli, può condurre i partecipanti troppo lontano dal contesto formativo, con il rischio di perderli e

dis-connetterli anziché favorire in loro l'esplorazione di nuove connessioni, insolite e sconosciute. È questa la finalità, tra le possibili proposte metaforiche, delle *Metafore della Conoscenza* (Fabbri & Munari, 2010), che ripropongono le più celebri metafore relative alle modalità con cui apprendiamo e organizziamo ciò che abbiamo appreso. Tra queste l'Edificio, che rimanda ad «unità elementari» di conoscenza che sedimentano l'una sull'altra o il Percorso che rinvia ad un concetto di conoscenza intesa come cammino a tappe o, ancora, il Reticolo che rimanda alla connessione tra elementi diversi da mettere in relazione. Le *Metafore della Conoscenza* vengono adottate nella formazione, ad esempio con obiettivi di *team building* e di conoscenza di sé e degli altri e, più ampiamente, nell'animazione di gruppi di adulti.

Nella ricerca in ambito organizzativo, le *Metafore della Conoscenza* sono state adottate, ad esempio, per esplorare i processi di «internazionalizzazione» di 10 imprese-medio grandi del settore metalmeccanico padovano (Morandin, 2013). I 21 tra imprenditori e *manager* intervistati hanno privilegiato l'Albero (*Figura 8*) come metafora che rappresenta il processo di internazionalizzazione, a significare la forza che il radicamento nel tessuto nazionale fornisce all'impresa nel processo di ramificazione ed esplorazione di nuovi territori e contesti culturali e produttivi.

Anche questa tecnica invita il ricercatore a costruire la propria cassetta degli attrezzi e a selezionare le metafore più idonee al concetto in via di esplorazione. Come per le *Metafore della Conoscenza*, infatti, solo un profondo studio del concetto oggetto di indagine nelle sue molteplici sfaccettature può guidare il ricercatore nella scelta delle immagini.



*Figura 8. – La metafora dell'Albero
(Fabbri & Munari, 2010).*

5. L'INTERVISTA MEDIATA: PECULIARITÀ E RACCOMANDAZIONI METODOLOGICHE

La rassegna delle tipologie di intervista mediata prese qui in considerazione consente di evidenziare alcuni tratti trasversali alle tre tecniche proposte: l'intervista mediata dal *Photolangage*, l'intervista epistemico-operativa mediata da una rappresentazione grafica e l'intervista epistemico-operativa mediata da rappresentazioni metaforiche e/simboliche.

Una prima caratteristica comune alle tre strategie è la dimensione di *esperienzialità che riguarda l'intervistato*. Tutte le tre tecniche richiedono un'implicazione attiva del soggetto, sia egli in formazione o intervistato-esperto.

L'intervista viene distinta dal colloquio per la centralità che in essa riveste la motivazione dell'intervistatore più che dell'intervistato. Il primo è infatti mosso dall'interesse di raccogliere informazioni, approfondire tematiche e problematiche di cui il secondo ha fatto esperienza, un'esperienza che vale la pena indagare. Nonostante questa sua centralità, non è l'intervistato a cercare il contatto con l'intervistatore, come accade, piuttosto, nel colloquio laddove è proprio l'intervistato ad essere guidato da quella «motivazione intrinseca» (Lis, Venuti, & De Zordo, 1998) che lo indirizza verso la relazione dialogica al fine di trovare risoluzione ad un problema o ad un bisogno. L'adozione di strategie esperienziali nell'intervista può così favorire una più intensa partecipazione e attivazione dell'intervistato, invitato a mettersi in gioco secondo modalità ancora inesplorate.

Una seconda caratteristica comune alle tre tipologie di intervista è che la stessa dimensione di *esperienzialità riguarda l'intervistatore/ricercatore*. Quest'ultimo infatti, oltre ad attenersi a criteri metodologici e ispirarsi ad un *framework* teorico che lo guidi nell'allestimento della struttura di intervista e nell'individuazione delle domande, al fine di introdurre nella stessa materiali o strategie di mediazione, è chiamato a sperimentare e manipolare in prima persona. Si tratta, infatti, di tecniche che richiedono tempi notevoli di preparazione. La messa a punto di un *kit* di immagini, ad esempio, dalla fase di selezione alla fase di preparazione vera e propria (stampa, scelta del formato e del supporto, ecc.), prende il via dall'esplorazione del concetto da indagare, passa attraverso la selezione delle immagini (una selezione che richiede solitamente numerosi aggiustamenti) per giungere alla produzione vera e propria del materiale. Una tappa necessaria è il pre-test. Le immagini o il materiale vanno sempre testati prima di essere proposti all'intervistato o al gruppo in formazione, per essere certi di non adottare elementi poco comprensibili o troppo intensi che potrebbero non attrarre l'intervistato o, al contrario, disturbarne il coinvolgimento.

Una terza caratteristica comune è che le tecniche presentate oltre a fornire informazioni all'intervistatore, possono *aiutare l'intervistato stesso ad*

auto-informarsi rispetto alle proprie strategie cognitive e di azione. In particolare questa è proprio una delle finalità dell'intervista epistemico-operativa che, a seconda del contesto e dell'uso, potrebbe essere perseguita anche mediante il *Photolangage*. Questa stessa finalità può essere raggiunta anche grazie alla dimensione creativa delle tre tecniche: creativa non solo per il ricorso a immagini o materiali metaforici ed originali ma, con riferimento all'etimo, creativa poiché atta a creare nuove piste di esplorazione di un concetto o di un problema. Il *Photolangage*, il *disegno interattivo* e le rappresentazioni metaforiche e simboliche offrono all'intervistato un punto di vista altro, laterale rispetto allo sguardo (e al pensiero) diretto con cui ha l'abitudine di osservare se stesso, un concetto, un evento, *favorendo così l'attivazione di processi creativi*, quarta caratteristica comune a tutte le tecniche.

Una quinta caratteristica comune è che queste strategie favoriscono un'*apertura alla dimensione emotiva dell'apprendimento e dell'esperienza* poiché favorendo «azione, riflessione, presa di coscienza e metariflessione [...] il soggetto può entrare in contatto con i diversi aspetti che lo compongono, permettendo la nascita di una «conversazione», una dialettica tra di loro» (Fabbri, 2011, p. 155). Queste tecniche favoriscono l'esplorazione simultanea di più forme di pensiero, dal razionale al metaforico, dal concreto al simbolico, dal lineare al circolare (Munari, 2011) e così facendo coinvolgono il soggetto «tutto intero» e non solo il soggetto epistemico, universale, a cui tanto interessato era Piaget.

Una sesta ed ultima caratteristica comune, è la *dimensione generativa* di queste tecniche che non solo *aprono* a nuovi punti di vista, ma per la loro valenza metaforica, rimangono *aperte* a interpretazioni sempre nuove favorendo così, nel gruppo, un clima di condivisione e accettazione reciproca e nel singolo, uno spirito di ricerca ed osservazione.

Emergono così le peculiarità che rendono queste strategie particolarmente preziose nella formazione, nell'accompagnamento delle transizioni personali e professionali, nell'orientamento formativo e professionale, nella gestione del cambiamento, nella formazione di nuovi gruppi di lavoro e, dunque, in particolare, in tutte quelle situazioni in cui il soggetto è chiamato ad esplorare l'altrove, l'inatteso, l'inusuale sia esso un luogo, un gruppo, un concetto, un'idea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bassan, K. (2011). *I processi di change management e la gestione del capitale umano nelle organizzazioni: il caso di una realtà veneta della grande distribuzione*. Tesi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Continua, Università degli Studi di Padova.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di). (2009). *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cortese, C. (2000). *L'organizzazione si racconta*. Milano: Guerini.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation*, 29, 201-219.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Derosche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris: Ouvrières.
- Dominicié, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Dominicié, P. (2000). *Learning from our lives: Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Drapéri, J. F. (2010). *Parcourir sa vie. Pour une formation à l'autobiographie raisonnée*. Presses de l'économie sociale.
- Dumond, M. (1994). L'aide à l'écriture, un processus aléatoire. *Éducation Permanente*, 120, 95-105.
- Durand, G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris: PUF.
- Evans, R. (a cura di). (1979). *Jean Piaget. Cos'è la psicologia*. Roma: Newton & Compton.
- Fabbri, D. (1994). I laboratori di Epistemologia Operativa. In D. Demetrio (a cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: Carocci.
- Fabbri, D. (1999). Leggere l'innovazione. Ricercare il senso profondo di ciò che il nuovo ci apporta. *ITER*, 2, 43-54.
- Fabbri, D. (2011). Costruire e costruirsi. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, & P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 131-217). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, D., & D'Alfonso, P. (2003). *La dimensione parallela. La dispersione scolastica nell'immaginario e nelle aspettative di testimoni privilegiati*. Trento: Erickson.

- Fabbri, D., & Munari A. (1991). *A psycho-cultural approach to health education*. Paper presented at 5th European Health Psychology Society Conference, Losanna, August 28-30.
- Fabbri, D., & Munari, A. (2005). *Strategie del sapere*. Milano: Guerini e Associati (ed. orig., 1984).
- Fabbri, D., & Munari A. (2010). *Metafore della Conoscenza*. Milano: Corraini.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessione, tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Frison, D. (a cura di). (2011). *Dialogo Università-Impresa: quale contributo dalle scienze umane?* Napoli: ESI.
- Frison, D. (2014). Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale. In M. Fedeli, L. Frontani, & L. Mengato (a cura di), *Experiential learning – Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing* (pp. 73-86). Milano: FrancoAngeli.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Losanna: L'Age d'Homme.
- Josso, C. (Ed.). (2000). *La formation au coeur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires*. Paris: L'Harmattan.
- Kanizsa, S. (1998). L'intervista nella ricerca educativa. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 36-75). Milano: Bruno Mondadori.
- Lis, A., Venuti, P., & De Zordo, M. R., (1998). *Il colloquio come strumento psicologico*. Trento: Erickson.
- Malapert, C. (1994). Le nécessaire recours à l'écrit. *Éducation Permanente*, 120, 107-116.
- Morandin, G. (2013). *Internazionalizzazione e analisi dei bisogni: un'immersione nella realtà aziendale padovana*. Tesi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Continua. Università degli Studi di Padova.
- Munari, A. (1998). Una metodologia degli eventi per la formazione e la ricerca. *Studium Educationis*, 3, 429-436.
- Munari, A. (2001). Il disegno interattivo: un terreno di incontro e di dialogo fra terapeuta e paziente. In AA.VV., *Creatività e comunicazione. Il disegno infantile come strumento di dialogo fra il paziente e il team diabetologico-pediatrico* (pp. 16-23). Milano: In Pagina.
- Munari, A. (2007). Cultura e identità. Intervento al Convegno *Tra presente e futuro: sviluppo spirituale e cultura dell'interiorità*, Milano, Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari, & P. Trupia, *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: FrancoAngeli.
- Piaget, J. (1966). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Torino: Boringhieri (ed. orig., 1926).

- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Éducation Permanente*, 196, 9-24.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (2003). *Le storie di vita*. Milano: Guerini e Associati.
- Valentini, P. (1997). Jean Piaget: le opere, i metodi, il modello teorico. In O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 127-158). Milano: Raffaello Cortina.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations (Foundations for organizational science)*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Sitografia

<http://www.photolangage.com>

RIASSUNTO

L'intervista è uno degli strumenti più diffusi nella formazione e nella ricerca in ambito educativo e formativo. Con un particolare riferimento agli adulti in formazione o coinvolti in progetti di ricerca, l'articolo presenta alcune strategie di intervista «mediate» da situazioni operative, materiali concreti e rappresentazioni grafiche o metaforiche. La prima parte del contributo esplora l'intervista cognitivo-critica mediata da un dispositivo sperimentale, elaborata da Jean Piaget e adottata con i bambini. A partire da questo primo modello, l'articolo prende in rassegna tre tecniche che condividono con la proposta piagetiana l'adozione di materiale «di mediazione»: il «Photolangage» di Babin, Baptiste e Bélisle e l'intervista epistemico-operativa di Fabbri e Munari nelle due versioni, mediata da una rappresentazione grafica e da rappresentazioni metaforiche e/o simboliche. Per ciascuna tecnica, il contributo mette in evidenza finalità, abilità richieste al ricercatore/formatore e possibili criticità, oltre a portare alcuni esempi tratti da ricerche e interventi formativi in cui le tecniche sono state adottate. In conclusione, vengono presentate e discusse le caratteristiche comuni alle tre tecniche, con particolare riferimento al ruolo del ricercatore/formatore e dell'intervistato.

Parole chiave: Intervista, Intervista cognitivo-critica, Intervista epistemico-operativa, Photolangage.

How to cite this Paper: Frison, D. (2016). L'intervista mediata: evoluzioni dell'intervista cognitivo-critica piagetiana [The mediated interview: New developments of the cognitive-critical interview of Jean Piaget]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 13, 193-211. doi: 10.7358/ecps-2016-013-fris