

L'insegnamento agito

Valentina Iobbi • Università degli Studi di Macerata • iobbiv@gmail.com
Patrizia Magnoler • Università degli Studi di Macerata • patrizia.magnoler@unimc.it

The acted teaching

Tracciare e comprendere l'azione sono sfide per la ricerca. Esse sono accolte da diverse prospettive che traggono origine dagli studi sociologici, ergonomici, di psicologia dell'apprendimento e delle scienze della formazione. Lo scopo è di ottimizzare il rapporto tra ricerca e formazione in servizio. Ciò è possibile grazie a percorsi e metodologie che permettono di far emergere sia la conoscenza incorporata e tacita dell'azione, sia le credenze che guidano l'agire. Il presupposto è un fecondo rapporto tra ricercatori e pratici. Questo contributo presenta una ricerca che si colloca in tali coordinate con il duplice intento di sviluppare occasioni formative per gli insegnanti e di costruire un sapere-strumento che possa costituire un riferimento per l'analisi dell'azione.

Parole chiave: insegnamento, formazione, concettualizzazione dell'azione, Didattica Professionale

Tracing out and understanding the action are challenge for research. They are accepted from different perspectives, which have their origin from sociological studies, from ergonomics, from psychology of learning and from education sciences. The aim is of optimize the relationship between research and in-service training. This is possible from paths and methodologies that allow coming into light both incorporated and tacit knowledge of the action, and the beliefs that guide action. Premise is a fruitful relationship between researchers and practical. This paper presents a study that is situated in these coordinates with the dual aim to develop training opportunities for teachers and to build a knowledge-tool that can provide a reference for the analysis of the action.

Keywords: teaching, education, conceptualisation of the action, Didactique Professionnelle

127

ricerche

La ricerca è stata condotta da Patrizia Magnoler, Valentina Iobbi e Maila Pentucci. Il presente contributo è stato collettivamente discusso e scritto da Patrizia Magnoler (1. Lo studio dell'azione per la formazione, 2. Gli elementi costitutivi dell'insegnamento, 3. L'insegnamento in movimento, limitatamente ai paragrafi: 3.1 Il contesto di ricerca, 3.2 Primi risultati: le ricorrenze, 4. Conclusione) e da Valentina Iobbi (3. L'insegnamento in movimento, limitatamente ai paragrafi: 3.3 Il movimento e 3.4 Esempificazione di un'analisi).

1. Lo studio dell'azione per la formazione

L'analisi dell'azione costituisce, da più di un ventennio in ambito francofono (Schwartz, 2000; Durand, Filliettaz, 2009; Pastré, 2011), una vera e propria rivoluzione paradigmatica e metodologica che ha un forte impatto su due aspetti: il tipo di sapere da privilegiare nella formazione e il rapporto tra ricercatori e professionisti che hanno la pratica del mestiere.

In quanto al tipo di sapere è possibile rintracciare diversi focus, talvolta più generali, in altri casi più specifici. Se Schön (1983) ha posto in luce il sapere del professionista maturato e visibile nella pratica, Shulman (1987) si è concentrato sul Pensiero degli insegnanti e sulla sua influenza sulle scelte in azione. Uno sviluppo di queste due traiettorie, alimentato dagli studi ergonomici e della psicologia dell'apprendimento, è identificabile nella ricerca delle concettualizzazioni soggettive e degli organizzatori (Vinatier, 2009) operata nell'ambito della Didattica Professionale². Essa è orientata ad identificare la particolare concettualizzazione operata da ciascun soggetto in rapporto alle situazioni e si pone nell'ottica di comprendere la diversità fra compiti prescritti (connessi alla professione) e compiti reali, così come effettivamente realizzati nella pratica (Rogalski, 1995; Leplat, 1997; Clot, 2008). Il fine è quello di comprendere la dinamica tra *sujet capable et sujet épistémique* (Rabardel, 1995) con l'obiettivo di ripensare una formazione che connetta il mestiere effettivo, contestualizzato e la capacità del soggetto di rendere intelligibile, a sé e agli altri, la propria pratica.

Un'altra evoluzione delle traiettorie sopra descritte, anch'essa focalizzata sull'azione, si ravvisa dalla fine degli anni '90 con il modello del *Cours d'action* (Theureau, 2006) che persegue lo scopo di cogliere il flusso di questa relazione e del suo evolversi in contesto. Perciò le ricerche del *Cours d'action*, si concentrano sull'analisi di tre momenti: il prima, il durante e il dopo l'azione. Il confronto fra questi tempi consente di comprendere le influenze dell'esperienza (coscienza preriflessiva), le assunzioni soggettive di una cultura professionale, e i comportamenti che costituiscono la parte visibile dell'accoppiamento strutturale tra soggetto e situazione.

Per quanto riguarda l'insegnante, la sua azione in classe rende osservabile la modalità con la quale egli interpreta la mediazione didattica, processo nel quale si concretizza l'obiettivo principale della scuola, ovvero realizzare una *Trasposizione Didattica* (Chevallard, 1991; Develay, 1995) per portare gli studenti ad appropriarsi

2 La Didattica Professionale è una prospettiva generatasi dall'apporto di diverse discipline (ergonomia, psicologia dell'apprendimento e didattica) fin dal 1980 in Francia. Inizialmente orientata a comprendere l'azione per formare, come afferma Pastré "Analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences" (Pastré, 2011, 1), si è progressivamente estesa dallo studio dei mestieri a dominanza tecnica (industriale, artigianale), ai lavori di tipo gestuale (sport, danza) e solo successivamente alle professioni a carattere relazionale (insegnamento, servizio sanitario).



del sapere. L'insegnamento si presenta quindi come un'azione complessa che si sviluppa in uno spazio interazionale fra soggetti e oggetti culturali secondo diverse logiche di funzionamento fra loro interdipendenti. Interpretare l'insegnamento come mediazione didattica conduce ad "una dislocazione del punto di vista: dai soggetti di coppia – l'insegnante e l'alunno – alle *azioni che gli stessi soggetti mettono in atto interagendo con i materiali culturali* – procedurali, tecnici e simbolici" (Damiano, 2013, p. 319). Non è quindi sufficiente guardare agli aspetti di comunicazione, di relazione in funzione dell'apprendimento, ma è necessario prendere in esame anche il ruolo che hanno i contenuti culturali (disciplinari) e gli artefatti sui quali si concentra sia l'azione dell'insegnante in fase di progettazione e in aula, sia quella dello studente che, in quanto attore a tutti gli effetti, trasforma quanto sta ascoltando e sperimentando per renderlo coerente col proprio mondo di conoscenze e di rappresentazioni. È l'azione, "sia quella dell'insegnante che quella degli alunni – che viene assunta come il *luogo privilegiato per esplorare l'insegnamento*. Tale collocazione consente all'osservatore di individuare quel che si compie in quello spazio che sta nel mezzo: ovvero la rilevanza dell'interazione con gli oggetti culturali, in termini propri di mediazione didattica" (Damiano, 2013, 319).

Analizzare l'insegnamento come azione allontana sempre di più dal considerare aspetti specifici e fra loro isolati per concentrarsi sulla visione di sistema ove coabitano diverse tensioni pedagogico-didattiche (Altet, 2012). È la competenza dell'insegnante nella regolazione del sistema che diviene fondamentale per mantenere l'equilibrio fra le infinite variabili che si presentano in ogni situazione d'aula. Come rilevato da Altet e Vinatier (2008) nell'ambito di una forma di ricerca definita Analisi Plurale, l'insegnante è continuamente impegnato nella gestione sincrona di tre registri (epistemico, relazionale e pragmatico). A seconda delle diverse situazioni, possono originarsi sequenze di insegnamento che mostrano un equilibrio fra i tre registri oppure sbilanciamenti sul versante della cura dell'apprendimento, o della relazione o della gestione organizzativa della classe.

Nell'insegnamento, il compito, progettato dal docente in funzione del lavoro e dell'apprendimento dello studente, ha un ruolo centrale. Esso costituisce uno spazio-tempo privilegiato nel quale, a partire dalla consegna e dai mediatori utilizzati, lo studente attua una devoluzione condizionata sia dal tipo di compito, sia dalle proprie variabili soggettive, sia dal sistema di interazioni/relazioni nelle quali è immerso. L'apprendimento si sviluppa all'interno di un processo d'azione e di decisione dello/degli studente/i, sempre in relazione con altri processi di azione e di decisione dell'insegnante. Quanto più si realizza un avvicinamento dell'insegnante e dello studente all'oggetto culturale, quante più saranno le possibilità di poter osservare un insegnamento funzionale ad un apprendimento significativo e culturalmente generativo.

Indagare l'azione comporta anche un mutamento radicale nelle metodologie di ricerca. Il sapere del pratico può emergere solo nella condizione in cui egli possa mostrarlo, parlarne, dividerlo con altri. Ecco che la dimensione di collaborazione fra ricercatori e pratici appare come condizione imprescindibile, così come lo diventa la costruzione del dato, che deve essere tale da consentire l'analisi dell'azione per come si è sviluppata, o almeno parte di essa. Il modello della Ricerca Azione (Lewin, 1946, Elliott et al. 1993), che ha dato forma a una prima collaborazione tra ricercatori e pratici, si è progressivamente evoluto verso una maggiore attenzione al polo dell'azione (Barbier, 2007) fino a sfociare nell'attuale modello della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997) che si concentra su una specifica traiettoria: fare ricerca per la formazione. È questo binomio ricerca-formazione che viene attualmente dibattuto: quando fare ricerca è anche formazione? Quando la ricerca è funzionale alla formazione?



Quando la formazione si distingue dalla ricerca? Le risposte a questi interrogativi hanno originato differenti interpretazioni e condotto verso la realizzazione di alcuni prodotti di ricerca utili a comprendere l'insegnamento (Ria & Durand 2001; Leblanc et al. 2008; Vinatier, 2011) o anche a costruire dispositivi formativi per sviluppare le competenze connesse all'insegnamento (Altet et al., 2006).

Si potrebbe dire che ricerca e formazione si sono alimentate reciprocamente nel tentativo di *comprendre pour transformer* e di *transformer pour comprendre* dove la ricerca si colloca come dimensione centrale nel prima tensione e la formazione nella seconda (Yvon, Durand, 2012). In entrambe le direzioni si ritrova lo sforzo di dare forma alle pratiche e di costruire dei saperi-strumenti capaci di raccogliere l'unicità del singolo in situazione ma anche di restituire un "sapere" più generalizzato funzionale ad esaminare l'insegnamento (Faïta, 2012).

2. Gli elementi costitutivi dell'insegnamento



La letteratura corrente fornisce un panorama degli elementi/processi che concorrono ad individuare il sistema che caratterizza l'insegnamento. Houssaye (1998) e Develay (1995) ne hanno tracciato i soggetti fondamentali che agiscono all'interno di strutture complesse, i dispositivi didattici, i quali sottendono ipotesi relative all'apprendimento, rapporti con il sapere in genere e con l'oggetto culturale, "con il progetto e con l'azione, [...] con l'ostacolo e con il tempo" (Perrenoud, 2002, p. 37). L'ideazione, la produzione e la gestione del sistema di mediatori didattici (Damiano, 2013) sono aspetti fondamentali del dispositivo funzionali ad attivare lo studente nella sua relazione con l'oggetto culturale, così come lo è il compito, riconosciuto come "mezzo" per il recupero e la ricerca delle conoscenze, capace di innescare conflitti cognitivi e quindi della problematizzazione (De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 2002; Astolfi, 1993). La dinamica del dispositivo e la tipologia del compito possono variamente contribuire alla creazione di pratiche di libertà nello studente affinché progetti autonomamente il proprio lavoro. Questo spazio d'azione rimanda all'idea di capacità (Margiotta, 2013; Sen, 1999) secondo cui promuovere capacità significa favorire sfere di libertà entro un quadro di *agency*. Si ripresenta quindi la *devoluzione* (Brousseau, 1986), intesa come responsabilità dello studente che, rispetto all'obiettivo cognitivo, prende in carico l'incertezza della risoluzione di un problema, affrontando la sfida per generare nuova conoscenza. È con quest'azione di appropriazione che il sapere, in quanto artefatto prodotto da una comunità scientifica e didattizzato dall'insegnante, diviene un sapere strumento incarnato nel soggetto e riutilizzabile in differenti contesti.

L'importanza del compito all'interno del dispositivo è stata ampiamente illustrata nelle ricerche di Clanet (2012), che lo ha identificato come uno degli organizzatori che rendono visibili le diversità tra le pratiche di insegnamento dei diversi insegnanti.

Lequilibrio della situazione didattica si regge su diverse tensioni: a) sul *Contratto didattico* (Brousseau, 1998; Bruno d'Amore, 2007) che risulta determinante nell'anticipazione che ciascuno degli attori implicati opera per prevedere ciò che potrà accadere b) sul processo di *Trasposizione didattica* che assume un duplice movimento: di selezione e di adattamento dei contenuti rispetto sia al sapere scientifico sia al sapere sociale (Martinand, 2001). Essa, inoltre, è pregna del rapporto che l'insegnante ha con l'oggetto culturale anche in termini etici (Rossi e Pezzimenti, 2012) c) lo spazio di *Autonomia e consapevolezza* che si pone tra il polo dello studente e quello dell'oggetto culturale.

L'effettiva realizzazione dell'insegnamento si organizza secondo ricorrenze che evidenziano la presenza di una concettualizzazione relativa all'apprendimento, all'insegnamento, alla gestione della classe (i "teoremi in atto" di Vergnaud, 1996 e Vinatier, 2009).

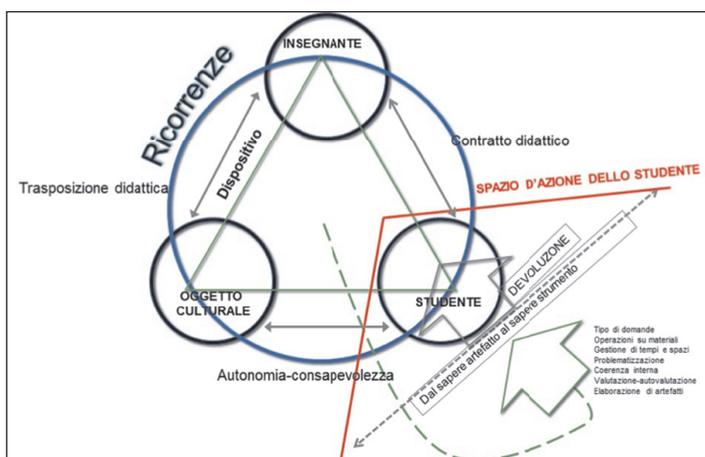


Fig. 1 - Il sistema insegnamento



3. L'insegnamento "in movimento"

3.1 Il contesto di ricerca

In ottemperanza a quanto previsto dalla C.M. 22 agosto 2013, n. 22 - Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali 2012, nel territorio maceratese è stata costituita una rete tra scuole, con capofila l'Istituto Comprensivo Locatelli di Tolentino.

Il contratto formativo concordato con gli insegnanti prevedeva l'articolazione di due diversi percorsi: di grande gruppo (25 insegnanti) e, fra questi, 5 insegnanti (piccolo gruppo) disponibili ad effettuare interviste di esplicitazione (Vermersch, 1994), videoregistrazioni delle lezioni in aula e interviste di assegnazione di senso (Faingold, 2011).

L'obiettivo del percorso con gli insegnanti era così definito: analizzare il rapporto tra insegnamento e sviluppo delle competenze centrando l'attenzione sul compito e sulla mediazione. Come supportare l'insegnante nell'analisi della propria azione didattica al fine di cogliere quegli elementi sui quali intervenire per consentire allo studente di appropriarsi in modo autonomo e intenzionale degli oggetti culturali?

Si è deciso di affrontare "le azioni" nella loro organizzazione sincronica e diacronica riprendendo sia l'ottica del flusso d'azione, sia le tecniche comuni alle ricerche della Didattica Professionale e del *Cours d'action*. Se l'insegnamento prevede un'azione progettuale nella quale l'insegnante opera delle scelte, connette e organizza secondo logiche personali e processi di simulazione, questo tipo di azione può essere rilevato attraverso interviste semi-strutturate, funzionali a far emergere il processo di anticipazione con particolare attenzione alla successione, e alla relazione tra sequenze di insegnamento previste (comprese le scelte dei mediatori, dell'organizzazione della classe). Per facilitare l'approccio descrittivo della

propria lezione da parte dell'insegnante si è proceduto in due fasi: la prima coincidente con un'intervista di esplicitazione (Vermersch, 1994) funzionale a far emergere ciò che era importante/necessario dire in relazione ad una lezione già realizzata. I contenuti dell'intervista sono stati definiti a partire dagli elementi costitutivi l'insegnamento (così come descritti precedentemente) e dagli elementi costituenti lo schema di Vergnaud (gli obiettivi, lo sviluppo dell'azione comprese le decisioni ed eventuali spiegazioni e argomentazioni, gli elementi di regolazione dell'azione, le concezioni ritenute vere). Una seconda fase si è svolta attraverso un'intervista semi-strutturata, funzionale a tracciare la lezione progettata (che sarebbe stata videoregistrata in seguito), la quale oltre a riprendere gli elementi affrontati nella precedente intervista, mirava a rendere maggiormente espliciti i mediatori e le successioni di sequenze previste interne alla lezione.

L'insegnamento "agito" in aula è stato documentato attraverso videoregistrazioni realizzate con due videocamere, una fissa e una mobile, al fine di poter cogliere processi, interazioni fra insegnante e alunni e fra alunni, utili a fornire un quadro più completo di quanto avvenuto. È seguita, quindi, una terza fase con gli insegnanti dedicata alla ricostruzione dell'azione agita per giungere all'esplicitazione delle ragioni sottese, processo che si rende più completo quando è possibile prendere in esame anche le "osservabili comportamentali" tracciate nei video (Vermersch, 2005, p. 20). A questo scopo si è utilizzata la tecnica dell'intervista di *dé-cryptage du sens* di Faingold (2011) che permette "l'analyse réflexive des pratiques à partir des données recueillies en explicitation, pour favoriser la mise au jour d'invariants, et la formulation par les professionnels eux-mêmes d'énoncés traduisant des savoirs professionnels [...]".³ (Faingold, 2011, p. 126).

A completamento della raccolta delle informazioni relative alla sequenza di insegnamento sono state effettuate 6 interviste semi-strutturate ad alunni individuati dagli insegnanti come maggiormente rappresentativi della classe in base alla diversità di risultati di apprendimento. Le dimensioni esplorate erano la comprensione del lavoro svolto, le difficoltà incontrate.

Per l'analisi dei dati si è proceduto nel seguente modo:

a. l'analisi si è concentrata sui frammenti di testo, delle interviste e dei video, selezionati in base alla loro possibilità di far emergere come erano stati dichiarati, e quindi interpretati nell'azione dai diversi insegnanti, sia l'obiettivo della lezione, sia le modalità operative ritenute opportune per il suo conseguimento (struttura del dispositivo, del compito, le sequenze). Due ricercatori hanno elaborato la prima analisi e in seguito l'hanno confrontata con il terzo ricercatore (colui che aveva effettuato interviste e video) per raccogliere elementi di contesto a completamento di quanto identificato. Ogni ricostruzione dello svolgimento della sequenza di insegnamento è stata integrata anche con la visione emersa dagli alunni;

b. l'analisi così completata è stata successivamente sottoposta agli insegnanti per una eventuale validazione o confutazione.

3 di analisi riflessiva sulle pratiche a partire dai dati raccolti in fase di esplicitazione, per favorire l'emergere delle invarianti del soggetto, e la formulazione da parte degli stessi professionisti, di enunciati che traducano i loro saperi professionali. (Faingold, 2011, p.126).

3.2 Primi risultati: le ricorrenze

Già dall'osservazione dei primi video è stata tratta una descrizione delle situazioni interne ad una lezione (es. raccogliere informazioni sul sapere degli studenti, spiegare un argomento nuovo, operare sui testi) che, nei video successivi, si ripresentavano in modo analogo e con la medesima successione nelle azioni dello stesso insegnante. Tale similarità nella conduzione delle lezioni è stata posta in luce durante gli incontri di auto-confronto e validata dagli stessi insegnanti che hanno avuto modo di spiegare il perché del loro agire. Si è ravvisato così un aspetto particolare, ovvero la specificità che il docente attua nella lezione agita e la modalità con la quale ritiene si apprenda. Un'insegnante ci racconta: "io vorrei che ognuno pensasse a questo schema (di lavoro ndr) e quindi tutti lo usassero quando vanno ad affrontare ogni argomento (A, intervista 22 gennaio 2014)".

Appare quindi la possibilità che le ricorrenze siano a) il risultato di un processo culturale sull'insegnamento che si è sviluppato all'interno della comunità professionale e che ha creato delle condizioni imprescindibili (es. bisogna sapere che cosa conoscono gli studenti prima di spiegare un argomento nuovo, bisogna motivare gli studenti utilizzando diverse strategie); b) la manifestazione delle concezioni dell'insegnante (es. per costruire apprendimento credo che...). Nelle ricorrenze si evidenziano le diverse situazioni che vengono gestite secondo schemi d'azione soggettivamente costruiti e che inglobano anche tecniche di utilizzo funzionale degli strumenti per apprendere (es. per comprendere un testo prima si sottolineano i concetti importanti...) e regole d'azione (se gli studenti non rispondono....allora...).

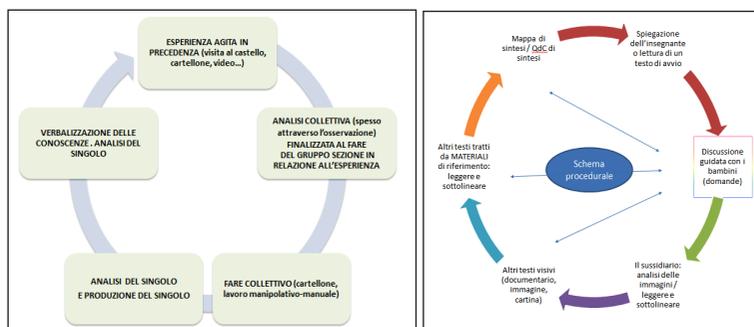


Fig. 2 - Esempi di ricorrenze

3.3 Il movimento

Dalla co-ricerca è scaturita la produzione di un modello, inteso come sapere-strumento (Altet, 2003) atto a supportare l'insegnante nell'analisi della propria azione, costituito da differenti elementi, emersi come rilevanti sia dalla ricognizione delle recenti ricerche sull'insegnamento agito, sia dall'analisi dei dati, e validato come efficace per la riflessione sulle pratiche entro un percorso di Ricerca Collaborativa. La creazione del movimento e della trasformazione è data dal desiderio di rappresentare il dinamismo che si è potuto osservare a partire dai dati della ricerca. Riprendendo i componenti del dispositivo sono stati individuati i seguenti indicatori:

- i *mediatori* (prevalenza di mediatori di un medesimo tipo, alternanza di mediatori, coesione fra i mediatori – intesa come capacità dei diversi mediatori di supportare l'evoluzione dell'apprendere -);
- la tipologia delle *domande* poste dal docente (a risposta “attesa”, a risposta “possibile fra altre”, a risposta interpretata dallo studente);
- le *operazioni cognitive* indotte dai materiali e dalla consegna (esecutive e ripetitive, di selezione e riorganizzazione, di associazione/relazione, di riflessione);
- la gestione di *tempi e spazi* (relazione quantitativa tra tempo e compito, tra organizzazione della classe e compito, lavoro a gruppi – a coppie, individuale -);
- la presenza della *problematizzazione* (se nel compito vi è la necessità di definire o affrontare un problema);
- la presenza di una *valutazione* (modalità di restituzione allo studente circa il lavoro che ha fatto o sta facendo) e dell'*auto-co-valutazione* (presenza di artefatti o processi per l'autovalutazione individuale o tra pari);
- la produzione di *artefatti* individuali e collettivi e la loro funzione in rapporto all'obiettivo (previsti dal compito).



Si è deciso di rappresentare le problematiche relative all'oggetto culturale, al dispositivo, alle tensioni (es. assenza, debolezza, incoerenza,...) con il tratteggio o la spaccatura (a seconda dell'intensità). Più gli elementi si presentano fra loro connessi positivamente (es. mediatori che forniscono un messaggio ben compreso dagli studenti e tempi adeguati al compito in rapporto all'obiettivo), più il dispositivo interpretato con le Ricorrenze è forte, e quindi segnato da un tratto grafico continuo e marcato; inoltre, se il compito si caratterizza come problematizzante e richiede un processo auto-valutativo, lo spazio d'azione dello studente risulta più ampio. Quest'ultimo è rappresentato da un ventaglio che si apre o si chiude in ragione delle dinamiche connesse alla possibilità di devoluzione dello studente che si osservano in azione (ad esempio il rispetto da parte degli attori di un contratto didattico “costringente”, dunque alle attese dell'insegnante, di interventi inibitori o meno degli insegnanti, o la presenza di interventi generativi di sapere da parte degli alunni...).

3.4 Esemplificazione di un'analisi

Si riporta un esempio di configurazione del modello elaborato per descrivere l'insegnamento, riferito ad una sequenza di 25 minuti relativa ad una lezione in una classe terza primaria in cui veniva introdotto un nuovo argomento nell'ambito della disciplina geo-storia da parte dell'insegnante (videoregistrazione del 5 marzo). La rappresentazione che emerge è condivisa dall'insegnante che ha contribuito alla ricostruzione e spiegazione di alcuni passaggi dell'azione osservata. Come si può osservare, gli elementi grafici hanno subito diverse modifiche dando origine ad un sistema organizzato in modo differente (Fig. 4).

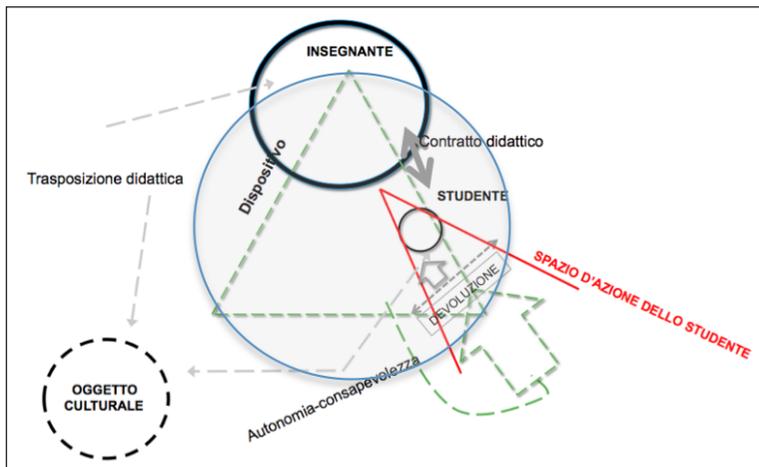


Fig. 3 - Movimento del modello- prima analisi

L'oggetto culturale sul quale si fonda l'obiettivo della lezione ("comprendere come è apparso l'uomo e il processo di ominazione") è tratteggiato e spezzato perché fin dalla fase di progettazione (intervista di esplicitazione del 27 febbraio) non si ravvisa una chiarezza concettuale sul concetto di ominazione tale da permettere all'insegnante di costruire una visione d'insieme della diffusione dell'uomo sulla terra a livello geo-storico. La scelta operata dall'insegnante rispecchia una sequenzialità lineare (prima, poi) che non pone in luce quegli aspetti di contemporaneità, di diversificazione delle traiettorie di sviluppo dell'uomo implicita nel processo di ominazione. Tale linearità contribuisce a offuscare eventuali passaggi riconosciuti come stimoli essenziali alla problematizzazione nell'ambito della geo-storia. In azione (videoregistrazione del 5 marzo) si osserva la scelta di diversi mediatori (simbolici, iconici) a corredo di un mediatore analogico: la simulazione di un viaggio nel tempo per coinvolgere anche emotivamente l'alunno e suscitare in lui la curiosità e quindi il meravigliarsi delle cose del mondo. Tale scelta trova giustificazione nelle convinzioni espresse dall'insegnante emerse dai dati raccolti attraverso le interviste per l'esplicitazione (sia semplice che per la decifrazione di senso): la *meraviglia* assume un ruolo essenziale per l'apprendimento (ad es. "la meraviglia è uno dei valori che bisognerebbe andare a ricercare perché loro danno tutto per scontato" A. intervista di esplicitazione del 22 gennaio).

Questa concezione dell'insegnante trova un posto di rilievo importante nel contratto didattico: come si può rilevare dalle parole degli alunni. L'emozione, propedeutica alla meraviglia, è un concetto presente svariate volte nelle loro interviste:

G: Ci ha fatto prendere i libri dell'uomo, ognuno quello che voleva [...] V. ha detto siamo emozionati perché dobbiamo fare un viaggio. [...] A. ha detto siamo emozionati: andiamo a fare un viaggio. (intervista con gli alunni, successiva alla lezione videoregistrata il 5 marzo)

Anche la diversità dei mediatori utilizzati, che nelle interviste con A. risulta ispirata dalla convinzione che lo studente per sviluppare uno spirito critico debba poter attingere a diverse prospettive interpretative su un medesimo fatto, si ripresenta nelle interviste agli alunni:

Intervistatore: Cosa sono queste cose? A cosa servono?

F: Per imparare. Dobbiamo imparare l'evoluzione, sapere la storia, quindi...

Intervistatore: E per impararla ti servono la mitologia, la religione, la storia?

F: Tante cose, sì! (intervista con gli alunni, successiva alla lezione videoregistrata il 5 marzo)

Pur se la gestione dell'ambiente, con i bambini seduti in circolo e chiamati ad esprimere a turno le proprie opinioni (situazione presente nelle ricorrenze), dovrebbe favorire una circolarità e la partecipazione attiva degli alunni, i contenuti del dialogo non rafforzano l'oggetto culturale. Nella conduzione in aula si ravvisa una percentuale molto alta di domande retoriche alle quali gli alunni possono solo rispondere ciò che l'insegnante ha appena detto (37%) o di domande chiuse a risposta chiusa (34%). Le restanti domande sono riferite alla sfera emotiva (15%) o sono un invito a rispondere alle precedenti (14%). L'insegnante occupa un "importante" tempo di parola e gestisce l'attenzione curando gli aspetti emozionali.

La problematizzazione viene interpretata dall'insegnante come insieme di richieste di spiegazioni o domande volte a suscitare la curiosità più che il dubbio o il conflitto sulle informazioni alle quali stavano accedendo durante la lezione (intervista di esplicitazione del 27 febbraio). Le operazioni cognitive richieste dal compito sono riferibili alla selezione e organizzazione di informazioni finalizzate a ricostruire il processo di ominazione.

Nel sistema che si viene a creare in questa lezione, si osserva uno studente che si "adegua" al tipo di ricorrenze nelle quali viene coinvolto ed esegue i compiti previsti dal dispositivo senza manifestare un processo di integrazione delle conoscenze e senza porre questioni particolarmente utili all'appropriazione del sapere. Solo in un caso, (intervista con gli alunni, successiva alla lezione videoregistrata il 5 marzo), un'alunna ha riferito di essersi posta la domanda del perché l'uomo vive sulla terra ma tale questione non è stata effettivamente affrontata in classe.

Le problematiche emerse dall'analisi dell'azione didattica secondo gli indicatori suggeriti, fanno emergere un disequilibrio fra i poli caratterizzanti la situazione didattica. Alla base di questo disequilibrio vi è una tensione problematica a livello di trasposizione didattica, di cui l'insegnante inizia a prendere consapevolezza – dichiarando la propria difficoltà nella scelta dei mediatori – in occasione dell'incontro con i ricercatori per analizzare il video. "Magari tengo in considerazione troppo il mio punto di vista e quello che serve a me piuttosto che quello che serve a loro" (intervista di esplicitazione per la decifrazione di senso del 18 marzo).

Consapevole della difficoltà vissuta dagli studenti nel rapporto con l'oggetto culturale decide di chiedere aiuto anche ad un ricercatore – esperto di geo-storia – per acquisire conoscenze su altri tipi di materiali che aiutino la classe a costruire una visione più complessa del processo di ominazione.

Nell'ultima lezione videoregistrata si può osservare l'insegnante impegnata ad analizzare, insieme alla classe, un'animazione multimediale, un mediatore estremamente diverso da quelli solitamente utilizzati. Questa scelta, operata insieme al ricercatore, ha comportato per l'insegnante un approfondimento disciplinare e, per la sua struttura intrinseca, ha posto le condizioni per una modifica sostanziale dell'organizzazione delle ricorrenze. Di conseguenza, l'insegnante ha cambiato quella routine costringente consolidata nel contratto didattico, dando maggiore possibilità interpretativa e di problematizzazione agli studenti. L'analisi delle informazioni contenute nell'animazione multimediale ha originato processi di deduzione e formulazione delle ipotesi, ha posto la classe nella possibilità di



confrontare elementi e di porre questioni che successivamente sono diventate oggetto di studio collettivo.

Anche nelle precedenti lezioni l'insegnante raccoglieva "quello che gli alunni avrebbero voluto sapere" ma tali curiosità non sempre avevano una possibilità di risposta o venivano adeguatamente soddisfatte. In questo caso i quesiti erano fondati su elementi osservati e attivavano una ricerca mirata utile a dare una risposta alle diverse curiosità quasi in tempo reale e a costruire, con l'aiuto della traccia geo-storica fornita dal mediatore, una visione di insieme al contempo globale e particolare. L'insegnante, analizzando il video di quest'ultima lezione, ha potuto notare, insieme ai ricercatori, l'importanza del sapere di cui era "impregnato" il mediatore, coerenza che da un lato consentiva la non dispersione delle informazioni, dall'altro permetteva di operare approfondimenti alimentando un rapporto efficace fra lo spazio d'azione dello studente e l'oggetto culturale in tempi sostenibili.

Il centro dell'attenzione delle interazioni insegnante-alunno è divenuto il mediatore: questo è stato permesso da un'organizzazione spaziale adeguata degli alunni, che hanno avuto un accesso agevole al materiale e alle consegne, ma anche dalla diminuzione dello spazio di parola dell'insegnante a favore dell'animazione presentata. Se in precedenza erano poste domande di tipo esplorativo-emotivo, in quest'occasione i quesiti nascevano da processi deduttivi, miranti soprattutto alla costruzione di un sapere e non alla libera espressione personale.

Il tempo di parola dell'insegnante si è ridotto anche perché gli alunni hanno iniziato a manifestare osservazioni, a discutere tra loro, ponendo questioni dirette al docente solo per comprendere ciò che non riuscivano a ricavare autonomamente. Il cambiamento di gestione della lezione appena descritto è stato colto anche dagli alunni di A. e valutato da questi positivamente, ad esclusione di G., l'alunno che meglio interpretava il contratto didattico.



Conclusioni

Per supportare l'insegnante nell'analisi della propria azione didattica, in relazione al proprio ruolo nel favorire l'incontro autonomo ed intenzionale dello studente con l'oggetto culturale, sembra – in definitiva – possibile percorrere tre traiettorie di analisi secondo le quali lo spazio d'azione dello studente si amplia o si riduce:

1. i vincoli e le regole d'azione posti in essere dal dispositivo;
2. le strategie di risposta dello studente e la sua devoluzione;
3. la gestione del registro epistemico, relazionale e organizzativo da parte dell'insegnante.

La modellizzazione descritta presenta delle potenzialità e problematiche. Pur nel tentativo di tracciare "tutto ciò che era osservabile e comprensibile" il modello rappresenta una particolare visione dell'insegnamento agito che nasce dai dati contestualizzati, e quindi limitati, ma che possono essere incrementati operando un'analisi su altre lezioni con diversi insegnanti. La tipologia di indicatori e di elementi era finalizzata alla descrizione della situazione, mentre la messa in relazione fra i vari dati (es. consegna, domande dello studente, struttura del compito, azioni dello studente, supporto fornito dal docente) ha permesso di fornire una interpretazione plausibile di funzionamento, avvalendosi di una visione sistemica.

Un aspetto che si è voluto evidenziare è che non vi è alcuna "buona pratica" da imitare o riprodurre, la modellizzazione non è funzionale a individuare percorsi

didattici efficaci, bensì a sostenere efficaci processi di analisi e riflessione dell'insegnante per comprendere la propria pratica. È quindi un sapere-strumento che nasce da una ricerca che può essere stata anche formativa, ma che soprattutto ha prodotto "occasioni" per andare più in profondità alle dimensioni che caratterizzano l'insegnamento agito.

Riferimenti bibliografici

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet M. (2006). Le competenze dell'insegnante professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti e analisi. In M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti* (31-44). Roma: Armando.
- Altet M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico* (pp. 291-312). Brescia: La Scuola.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti*. Roma: Armando.
- Astolfi J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 5-18.
- Barbier R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- Brousseau G. (1986). Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), pp. 33-115.
- Brousseau G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clanet J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition?. *Les Recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*, 6 (18), pp.15-37.
- Clot Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- D'Amore B. (2007). Epistemologia, didattica della matematica e pratiche d'insegnamento. *La matematica e la sua didattica*, 21 (3), pp. 347-369.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica*. Milano: Franco Angeli.
- De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris: Hachette.
- Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), pp. 371-393.
- Develay M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique. In M. Develay (ed.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une Encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 17-31). Paris: ESF.
- Durand M., Fillietz L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Faingold N. (2011). Explication des pratiques, décriptage du sens. In C. Barbier, M. Hatanò, G. Le Meur, *Approches pour l'analyse des activités*, (pp.111-155). Paris: L'Harmattan.
- Faïta D. (2012). Transmettre ou agir pour transformer?. In B. Maggi, B. Prot (Eds.), *Développer le pouvoir d'apprendre: pour une critique de la transmission en l'éducation et en formation*, (pp. 7-15). Bologna: TAO Digital Library.
- Houssaye J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang.
- Leblanc S., Ria L., Dieumegard G., Serres G., Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5 (1), pp. 58-78.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Lewin K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.



- Margiotta U. (2013). Editoriale. *Formazione e insegnamento. Capability, Competenze, capacità e formazione. Dopo la crisi del welfare, 1*, pp. 11-16.
- Martinand J.L. (2001). Pratiques de référence e problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines* (pp. 179-224). Bruxelles: De Boeck.
- Pastré P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Collins.
- Ria L., Durand M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 5*, pp. 111-123.
- Rogalski J. (1995). Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité. In P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation* (pp. 313-334). Toulouse: Octarès.
- Rossi P.G., Pezzimenti L. (2012). La trasposizione didattica. In P.G. Rossi, & P. C. Rivoltella (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp.167-183). Brescia: La Scuola.
- Schön D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books Inc.
- Sen A. (1999). *Developmentals Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Shulman L. (1987). Knowledge and Teaching: teaching: foundation of the new reform. *Harvard educational review, 1*, pp. 1-21.
- Schwartz Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès.
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès Editions.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp.275-292). Paris: PUF.
- Vermersch P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris: ESF.
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci Faber. (Opera originale pubblicata nel 1994).
- Vinatier I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Vinatier I. (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondement théoriques. In J.Y. Robin, I. Vinatier (Eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 45-60). Paris: L'Harmattan.
- Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Yvon F., Durand M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.



