



La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti

The conceptualization of the action as a way for innovative teacher training

Valentina Iobbi

l'Università degli Studi di Macerata
iobbiv@gmail.com

ABSTRACT

In the framework of French studies on professionalization, the conceptualization of the action takes on ever-greater importance. The failure of prescriptive models determines the recovery of the dignity of the teacher, his values and his pragmatic knowledge. This requires the study of real practices, and a collaborative analysis of the activities and workers' patterns of action. This is what happens in the field of Didactique Professionnelle. This frame of reference allows the production of models that become tools available to training courses. The article, along with an overview of the main theoretical references for the re-evaluation of teachers' knowledge, will present some of the results obtained in a research that combines the latest models of the Collaborative Research and Didactique Professionnelle, as well as enhanced by the synergy with Analyse de Pratiques.

Nell'ambito degli studi francesi sulla professionalizzazione, la concettualizzazione dell'azione assume un rilievo sempre maggiore. Il fallimento dei modelli prescrittivi impone di recuperare la dignità dell'insegnante, dei suoi valori, dei suoi saperi pragmatici. Per questo è necessario lo studio delle pratiche reali, e l'analisi collaborativa dell'attività del pratico e dei suoi schemi d'azione. Questo è ciò che accade nell'ambito della Didattica Professionale, un ambito che rende possibile anche la produzione di modellizzazioni quali saperi-strumenti a disposizione dei percorsi di formazione. Nell'articolo, insieme ad un excursus sui principali riferimenti teorici per la rivalutazione della conoscenza dell'insegnante si presentano alcuni dei risultati ottenuti in una ricerca che fonde i recenti modelli della Ricerca Collaborativa e della Didattica Professionale, così come arricchita dalla sinergia con l'Analisi di Pratica.

KEYWORDS

Professional teachers's development, Conceptualization of the action, Didactique Professionnelle, Analyse de pratiques, Recherche Collaborative, Explication.

Professionalizzazione degli insegnanti, Concettualizzazione dell'azione, Didactique Professionnelle, Analyse de Pratiques, Recherche Collaborative, Esplicitazione.

1. Introduzione

La recente letteratura relativa alla formazione professionale, e in particolare gli studi ergonomici sviluppati in ambito francofono, hanno fatto emergere i limiti di una formazione orientata allo sviluppo di *performance* e basata su modelli prescrittivi, che non tiene conto del peso assunto dall'identità personale e professionale dell'insegnante nei processi di professionalizzazione (Bru & Talbot, 2007). La natura complessa dell'insegnamento, suggerisce al contempo la necessità di ripensare uno sviluppo professionale valorizzando la sinergia tra apprendimento, esperienza (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) e assegnazione di senso alle pratiche (Leplat, 1997).

Nella situazione didattica, infatti, che è caratterizzata dalla co-attività di insegnanti ed alunni (Altet, 2003) e perciò dinamica (Mayen, 2012), governata dal molteplice, dal simultaneo, dall'immediato e dall'imprevedibile, la dimensione cognitiva dell'attore assume un ruolo fondamentale. È ciò che emerge fin dagli studi di Ochanine (1981) sulla rappresentazione degli esperti attraverso le immagini: questi hanno messo in luce quanto la rappresentazione delle situazioni sia decisiva per l'azione efficace. Nelle rappresentazioni del soggetto competente, infatti, si evidenziano gli elementi e le relazioni fondamentali all'azione, che mostrano il ruolo dell'interpretazione del reale per la riuscita di un intervento professionale.

Il sapere dell'esperto, tuttavia, spesso non è esplicito, né facilmente esplicitabile: esso si costituisce attraverso una condivisione di pratiche e una stratificazione di esperienze efficaci che strutturano le convinzioni del soggetto, fino a divenire un vero e proprio *habitus* (Perrenoud, 2001). Questo comporta la difficoltà da parte del pratico a descrivere e spiegare la propria azione reale: egli si riconosce nella dimensione operativa, fondata sulla selezione delle informazioni dal contesto nell'ottica di un'azione efficace, più che nella dimensione esplicativa. L'esperto, allora, è definito da Rabardel (2005) come un "soggetto capace" che non si è focalizzato tanto sull'acquisizione dei saperi dichiarativi quanto sull'apprendimento dalle attività entro le situazioni lavorative.

L'attività reale del soggetto in situazione diviene così oggetto essenziale di studio: si configura come l'ambito di dialogo fra i diversi enti interessati al sapere dell'insegnante, come materialità da cui partire per cogliere la ricchezza conoscitiva dell'esperto.

Attraverso un'analisi condotta insieme da ricercatori e pratici (Desgagné, 1997), è possibile far emergere quel sapere che spesso non è consapevole (Polanyi, 1967). La via alla professionalizzazione che si fonda sull'indagine di come la conoscenza si sviluppi e determini l'attività, permette non solo di conferire una nuova dignità al pratico e di riconoscere la libertà necessaria al soggetto in formazione (Damiano, 2013), ma anche di co-costruire quei saperi-strumenti (Altet, 2003) che consentono di uscire dalla definizione prescrittiva di situazioni professionali e che si configurano come strumento nell'ottica di una formazione trasformativa (Mezirow, 2000).

2. Riferimenti per l'analisi dell'attività reale come strumento per la formazione

Importanti contributi all'analisi dell'attività reale del pratico provengono dagli studi francofoni. In quest'ambito, la pratica dei professionisti nei luoghi di lavoro è oggetto primario di ricerca da almeno due decenni, secondo traiettorie di origine diversa che oggi mostrano sinergie e rimandi reciproci.

Il primo riferimento necessario nello studio della pratica d'insegnamento è l'Analisi di Pratica: teorizzata da M. Altet e concretizzata negli IUFM (Institutes Universitaires per la Formation des Maitres). Definita da Perrenoud (1995 citato da Altet 2003) una procedura specifica di analisi di pratiche di una o più persone ritenute volontarie, in un contesto di formazione, di supervisione o di innovazione, l'AdP raccoglie nel suo percorso teorico la lezione di Shulman (1987), il Teacher's Thinking (TT). Sviluppato e promosso dagli anni '80 in seno all'AERA (American Education Reserach Association) e all'ISATT (International Study Association On Teachers And Teaching), il TT porta alla luce un mondo di pratiche e di pensieri fino a quel momento nascosto eppure decisivo nelle scelte didattiche e pedagogiche. Lo fa entro un paradigma che postula la collaborazione di insegnanti e ricercatori e si focalizza su tre oggetti di ricerca: il ruolo

- del pensiero delle insegnanti e delle loro concezioni come dei saperi costruiti da questi attraverso le pratiche nelle situazioni didattiche;
- delle intenzioni degli insegnanti e della loro cognizione e delle loro conoscenze sulle pratiche;
- dei vincoli contestuali nel pensiero e nell'azione degli insegnanti.

Altet (1996) individua nella meta-competenza del saper analizzare la propria pratica un contributo essenziale alla formazione di un professionista riflessivo (Schon, 1983), capace di adattarsi ai diversi contesti di lavoro attraverso una riflessione *on e in action*. Nell'AdP "il mestiere d'insegnante s'impara attraverso l'azione, nell'azione e con la riflessione sull'azione" (Altet, 2003). L'analisi della pratica necessaria alla professionalizzazione, tuttavia, non è sempre naturale: deve essere supportata nella formazione attraverso modalità osservative guidate da saperi strumenti (Altet, 2003). Essi aiutano a comprenderne le ragioni e l'organizzazione dell'attività, aprono delle traiettorie di riflessione favorendo lo studio delle relazioni fra le variabili della situazione analizzata, la problematizzazione della situazione e la risoluzione dei problemi; e permettono il cambiamento attraverso la creazione di nuove rappresentazioni della situazione. La costruzione dei saperi strumenti, tuttavia, non è mai agevole, soprattutto nelle professioni con un alto tasso di variabilità come l'insegnamento in cui le situazioni determinate da logiche multiple (Altet, 2003).

Questa prima traiettoria – dell'AdP – s'incontra con una seconda: quella della Didattica Professionale (DP). Sviluppata, inizialmente, entro professioni con un minor margine di discrezionalità e a dominanza tecnica, la DP è divenuta negli ultimi anni riferimento essenziale anche nell'ambito della formazione degli insegnanti. La DP scaturisce, infatti, da una convergenza fra psicologia, ergonomia, didattica e formazione professionale degli adulti (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) e opera con l'obiettivo di analizzare il lavoro in vista della formazione delle competenze professionali. In particolare gli studi ergonomici hanno approfondito la differenza sia della descrizione dell'attività e della sua esecuzione, sia la sua realizzazione da parte di diversi attori. Dalla didattica delle discipline, la DP trae una concezione della situazione didattica del tutto particolare rispetto alle altre situazioni: l'obiettivo non è ravvisabile nel sapere dello studente ma nella conoscenza dell'insegnante relativamente al proprio modo di concettualizzare l'azione didattica. È poi da un'altra corrente teorica, la psicologia dello sviluppo, che la DP ricava un concetto teorico-pratico fondamentale su ciò che origina e governa la pratica. Si tratta dello schema d'azione piagetiano rivisitato da Vergnaud (1996) che lo concepisce come indissolubile dalla situazione: esso funge da ponte fra l'azione e le conoscenze dell'attore, evidenziando la concettualizza-

zione del soggetto al cuore dell'organizzazione dell'attività. Lo schema è definito da Piaget come ciò che in un'azione è ripetibile, trasponibile o generalizzabile, cioè la sua struttura in opposizione agli oggetti che servono come contenuto variabile. Ma, tranne che nell'ambito dei comportamenti ereditari, questa struttura non è costituita indipendentemente dal contenuto. Vergnaud lo descrive come una "totalità dinamica funzionale", un'organizzazione invariante dell'attività per una classe definita di situazioni, composta di quattro categorie: lo scopo, con sotto obiettivi e anticipazione; le regole d'azione, di presa di informazione e di controllo; le invarianti operatorie: concetti in atto e teoremi in atto; le possibili inferenze. Lo schema è molto utile nell'ambito dell'analisi dell'attività perché l'indagine dei suoi elementi riesce a dare ragione della differenza fra pratici alle prese con situazioni lavorative molto simili. Ripensare la pratica professionale come un insieme di schemi (Pastré 2011) conduce verso l'individuazione di situazioni che si ripetono e che quindi vanno a costituire le *famiglie di situazioni* variamente declinate da diversi soggetti, ma sempre e comunque costitutive della professione esercitata.

Un'ulteriore traiettoria di ricerca che si occupa dell'analisi dell'attività è quella del *Cours d'Action* (Theureau, 2004) che muove anch'essa dalle ricerche in ergonomia ma, scartando la lezione piagetiana, si focalizza sulla concezione enattivistica dell'attività per cui l'organizzazione dell'azione è da collocare nell'ambiente. L'analisi in profondità della struttura dell'attività prevede la ricostruzione della relazione tra dichiarato, intenzionale ed agito. Theureau stesso apre a una possibile analogia fra le "costellazioni di tipi" e il concetto di "schema". I "tipi" rimandano al modo in cui le persone categorizzano, e rendono conto del modo in cui intervengono, in un corso d'azione, gli elementi di generalità. Come gli schemi, le costellazioni non si riducono a delle regole specifiche: comprendono aspetti sociali e sono prodotti da tutta l'esperienza precedente e dalla cultura professionale dell'attore.

Queste diverse posizioni accomunate dall'importanza dello studio dell'attività reale dell'insegnante, la formazione diviene tutt'uno con la ricerca. Detto in termini piagetiani, per poter accedere alla concettualizzazione dell'azione è necessaria una presa di coscienza (Piaget, 1974) che si fonda sull'esplicitazione, quindi sull'enucleazione dell'attività del soggetto (Vermersh, 2005): questa è una via che conduce alla migliore comprensione della pratica, concepita come "pensiero pratico" (Damiano, 2013) sia da parte del ricercatore che da parte del soggetto stesso. Lo studio dell'attività reale e della concettualizzazione del soggetto diviene così un modo per ripensare una formazione che valorizzi il soggetto e la sua partecipazione alla costruzione di significati e artefatti, oltre che per uscire dall'appiattimento dell'innovazione entro i significati profondi pre-esistenti nel soggetto, entro il suo *habitus*, e che non sia percepita lontana dalle pratiche quotidiane.

Le ricerche sviluppate dalla DP che si sono inizialmente concentrate sulle attività a dominanza tecnica e gestuale con un basso livello di discrezionalità, trovando nell'analisi dell'attività e nella sua concettualizzazione degli strumenti utili alla formazione in servizio, si sono interessate anche all'insegnamento decretando la sinergia di DP ed AdP. Questa sinergia è nata dalla volontà di recuperare quella ricchezza del mondo della scuola sedimentata nelle pratiche degli insegnanti esperti. Il carattere di attività a dominanza relazionale porta tuttavia all'emersione di alcuni interrogativi: è possibile scoprire anche gli schemi che regolano queste professioni dove è forte la presenza dell'interazione umana entro situazioni dinamiche e complesse? Si possono ritrovare gli organizzatori profondi dell'azione anche in tali professioni? La risposta a queste domande potrebbe apportare un contributo alla definizione di dispositivi per la concettualizzazione dell'azione, per la defi-

nizione di un profilo di situazione e non di competenze, direzione intrapresa dalla recente evoluzione sia della DP e che del Cours D'action.

3. Il progetto di ricerca

Si possono individuare due diversi quadri metodologici, l'uno funzionale all'altro, che definiscono quelle linee guida di una ricerca secondo tre principi fondamentali senza i quali è impossibile accedere alla concettualizzazione del soggetto ed assumerne la portata innovativa nei percorsi formativi:

- la collaborazione fra insegnanti e ricercatori,
- l'assegnazione di potere ai soggetti in formazione per la costruzione di una propria identità professionale,
- la co-costruzione di saperi strumenti.

Se le interazioni tra ricercatori e insegnanti sono essenziali a creare quel dialogo interiore nel soggetto di fronte alla propria attività che rende possibile recuperare il pensiero dell'attore sulla propria azione e – successivamente – ricostruirne la struttura e la concettualizzazione, la Didattica Professionale e il Corso D'azione nei rispettivi recenti approdi possono fornire quel repertorio di dispositivi e strumenti necessari a quest'interazione da cui raccogliere i dati, poi analizzati in relazione all'ipotesi di ricerca. Lo studio dell'attività nel suo svolgimento, la sua tracciabilità e la sua analisi con il contributo degli attori, unici possessori dei significati e del senso assegnato, sono possibili grazie alle interviste di esplicitazione di Vermersch, (2005), alle situazioni di autoconfronto di primo livello (basate sull'osservazione della registrazione del comportamento) (Theureau, 2004), alle interviste di co-esplicitazione tra pari e con il ricercatore, dove il ricercatore propone le sue analisi della situazione professionale e le sottomette alla negoziazione con il professionista di riferimento (Vinatier, 2011).

Ma vi è anche un altro quadro metodologico essenziale e specifico per la costruzione del setting e della situazione di formazione/ricerca, dove si ricrea una collaborazione costante tra ricercatori e insegnanti, diversamente impegnati in base alle specifiche conoscenze, per trovare risposte a problemi condivisi secondo il principio della doppia verosimiglianza: si tratta della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997; Magnoler, 2012), che permette di costruire risultati di ricerca che abbiano un'utilità sia per la pratica, sia per la ricerca.

È in tale scenario che è stato possibile costruire un fecondo percorso di ricerca-formazione con 5 insegnanti (3 della scuola dell'infanzia, 2 di scuola primaria) per un periodo di 7 mesi. L'analisi è stata condotta da tre ricercatori su 18 ore di lezioni video riprese, 20 interviste di esplicitazioni, 8 situazioni di co-confronto.

La ricerca collaborativa ha permesso di distinguere le strutture specifiche delle lezioni di ogni insegnante, da cui sono emerse delle ricorrenze peculiari nell'agire di ogni esperto, connesse a situazioni simili, ricorrenze che sono state in seguito discusse e validate con gli insegnanti. A partire da tali ricorrenze e dalle attività reali si è dunque proceduto, secondo una prospettiva fenomenologico eidetica (Mortari, 2007) alla decifrazione di senso per "cogliere non solo i saperi ma anche i valori soggiacenti, fondanti l'attività, la motivazione e la dinamica identitaria." (Faingold, 2011, pp.124-125). Tali valori soggiacenti l'attività, guidano le scelte dell'insegnante in situazione, e costituiscono la componente propriamente epistemica degli schemi d'azione di ogni soggetto partecipante alla ricerca, che Vergnaud definisce "teoremi in atto".

L'insieme delle analisi condotte, ha permesso anche di evidenziare alcuni elementi caratterizzanti l'azione didattica che, messi in relazione tra loro e visti nella loro dinamicità a seconda delle situazioni, vanno a costituire un *sapere-strumento* originato da un *sapere pedagogico* formalizzato a partire dalla pratica utile sia a far emergere la concettualizzazione in azione sia il funzionamento dell'azione. Questo artefatto che modella l'attività dell'insegnante, potrebbe divenire una risorsa per l'indagine dell'azione in processi di auto e co-analisi partendo dalle tracce delle attività degli insegnanti.

Conclusione

L'innovazione che le ricerche sulla concettualizzazione dell'azione svolte fino ad ora e in svolgimento rappresentano, si situa nel maggiore potere conferito al soggetto nel percorso formativo volto alla propria professionalizzazione (Le Boterf, 2010).

In primo luogo la permanenza, nel soggetto, di una dimensione inconsapevole rispetto alla propria azione reale, gli preclude la possibilità di un reale cambiamento. La presenza di concetti radicati e convinzioni profonde non esplicite, con cui il soggetto seleziona gli stimoli che gli pervengono dall'esterno ed agisce in situazione, infatti, rischia di inglobare entro queste strutture anche le proposte formative che egli riceve o cerca in modo spontaneo, senza modificare o ampliare i propri schemi d'azione, ma semplicemente rinnovando il lessico con cui descrivere, all'occorrenza, l'attività dichiarata, rendendola terminologicamente aggiornata rispetto alle richieste istituzionali.

In secondo luogo la possibilità di un percorso in cui si riconosce al soggetto il suo sapere, la sua esperienza, la sua ricchezza ed anche la sua importanza in termini di prodotto, sembra l'unico modo per colmare quella separazione che ancora permane fra l'ambito accademico e quello professionale. L'università, fornendo gli strumenti teorici necessari al supporto del singolo e chiedendogli una vera e propria implicazione nel percorso di formazione e ricerca, può in questo senso operare nell'ambito di nuovo modello che renda inscindibili ricerca e formazione supportando quella che Damiano ha denominato come una "Nuova Alleanza".

L'innovazione che apporta una proposta formativa fondata sulla concettualizzazione dell'azione da parte del soggetto, in sintesi, sembra una via necessaria qualora si dichiarino di puntare allo sviluppo di una vera e propria cultura della formazione continua alla base della professionalizzazione degli insegnanti, dal momento che essa passa attraverso il rinnovamento dei significati e non solo dei significati che guidano le scelte dei soggetti.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action e d'adaptation: le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet,, E. Charlier, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bru, M., & Talbot, L. (2007). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Angeli.

- 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*, XXIII, 2, 371-393.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, decryptage du sens. In G. Le Meur & M. Hatan (Eds), *Approches pour l'analyse des activités* (pp.111-155) Paris: L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1 (1), 59-67.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (p. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca pedagogica*. Roma: Carocci.
- Ochanine, D.A. (1981). *L'image operative*. Paris: Université de Paris 1.
- Pastré, P., Mayen P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Disponible in http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_18.html. [11 dicembre 2014].
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, New York: Anchor Books.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarés.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard educational review*, 1, 1-21.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Toulouse: Octares.
- 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. (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. (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.

