



# Pratica e Pratiche di insegnamento. Prospettive di studio

## Practice and teaching practices: Some perspectives of study

Nicoletta Balzaretto

Università degli Studi di Torino  
nicoletta.balzaretto@gmail.com

### ABSTRACT

What is practice and, in particular, what is teaching practice? Why is it necessary to study teachers' practices in actual working contexts? Thanks to the field of studies on Professional Didactics, it is possible to move from the conceptual definition of practice as situated human action to the investigation of its components. An interesting perspective emerges, which focuses on organizational concepts – i.e. the basic core of practice – in order to outline their features and, by starting from emergent questions, identify eventual tools and educational programs meant for teacher training.

Che cosa è una pratica e in particolare una pratica di insegnamento? Perché studiare le pratiche degli insegnanti in contesti reali di lavoro? Dalla definizione concettuale di pratica come azione umana in situazione all'indagine delle sue componenti attraverso il filone di studi della Didattica Professionale, emerge un'interessante prospettiva di ricerca che si focalizza sugli organizzatori – i nuclei fondanti di una pratica – per delinearne caratteristiche e individuare, a partire da questioni emergenti, strumenti e percorsi di formazione degli insegnanti.

### KEYWORDS

Practice, Teaching Practice, Organizational concepts, frames, Action scheme.

Pratica, Pratica di insegnamento, Organizzatori della pratica, Schema d'azione.

## 1. Posizione del problema

Perché indagare le pratiche e in particolare le pratiche di insegnamento in contesti reali di lavoro?

Jean-Marie Van der Maren (2003) evidenzia una ridotta incisività delle ricerche sull'insegnamento nella concreta gestione delle pratiche d'aula e nella descrizione e comprensione di ciò che succede in classe. Studiare l'insegnamento in situazione, cercando di «dire» l'insegnamento così come esso si manifesta «in condizioni naturali» (Maccario, 2009), è la prospettiva di ricerca che si è scelto di adottare.

In campo pedagogico-didattico italiano la prospettiva di studio sulle pratiche d'insegnamento si è diffusa nell'ultimo decennio (cfr. Damiano, 2006) e insiste sulla necessità di studiare l'insegnamento nella sua complessità e di focalizzare

l'attenzione non solo sui "prodotti" di tale azione ma sul processo e sul "fare" degli attori. La giustificabilità di una ricerca che veda la partecipazione degli insegnanti come testimoni di una *pratica*, si incentra su alcune questioni, *in primis* quali ne siano gli obiettivi: nel nostro caso scopo dell'indagine è la descrizione e la produzione di sapere sulle pratiche d'insegnamento (Altet, 1996, 2011; Bru, 2002; Marcel, 2002; Donnay, 2002; Var der Maren, 2003).

Si tratta di una «teorizzazione delle pratiche a partire dalle pratiche» (Var der Maren, 2003) che da una fase di descrizione accurata delle azioni possa distanziarsi da esse per richiederne le ragioni attraverso una interpretazione condivisa tra ricercatori e attori.

Nel presente contributo si delinea innanzitutto il concetto di pratica secondo una prospettiva di indagine che la considera una forma di attività umana, contestualizzata storicamente e culturalmente, che si sviluppa sotto forma di azioni osservabili in cui vengono messe in atto risorse personali del soggetto agente in relazione alla situazione in cui il soggetto si trova. Questa parziale definizione verrà giustificata dalla letteratura, in particolare dalle ricerche in Didattica Professionale.

In secondo luogo si indagheranno alcune "componenti" di una pratica al fine di passare da tale concetto a quello di pratiche d'insegnamento, giustificando la trasposizione di alcuni costrutti o "lenti di lettura" utilizzati nel campo della Didattica Professionale alla descrizione delle pratiche d'aula. Lo studio empirico, ancora in corso, giustificherà con dati di diverso tipo (osservazioni, videoregistrazioni, interviste) la presente cornice teorica.

## 2. La pratica come azione umana

Che cosa si intende con il concetto di "pratica"? Il filosofo contemporaneo Mac Intyre, intervenendo nel dibattito sull'etica, definisce la virtù come forma di eccellenza di una pratica, «una qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono» (Mac Intyre, 1981)

Tale definizione è accettata e ripresa nel campo della ricerca pedagogico-didattico italiana da Pellerey (1999), che colloca necessariamente il concetto di pratica in un contesto storico-culturale: «ogni azione umana, ogni interazione tra le persone è *situata* in un particolare contesto, coinvolge *intenzioni e significati personali*, produce differenti effetti cognitivi e affettivi». In particolare la *pratica educativa* è definita da Pellerey come «pratica umana sociale per eccellenza» poiché è tramite essa che la comunità umana trasmette valori, norme, conoscenze, abilità, opere e risorse e si prolunga nel tempo.

Un riferimento va al concetto di *comunità di pratiche* delineato da Wenger (2006) in termini di «aggregati sociali»: mettere in atto una pratica ha sempre significato all'interno di una certa collettività che ne condivide forme e significati: «Se per pratica si intende un insieme che include ciò che viene detto e ciò che non viene detto» di una situazione (linguaggi, ruoli, strumenti, documenti) ma anche «tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo» (Wenger, 2006), allora si apre il valore conoscitivo di una pratica a ciò che sta *dietro* di essa e al pensiero, intenzioni, riflessioni dell'attore della pratica.

### 3. Le componenti di una pratica: il contributo della Didattica Professionale

Al fine di indagare le componenti di una pratica intesa come azione umana in situazione, a seguito di una ricognizione teorica tra diverse prospettive di studio tra cui l'Etnometodologia, gli *Action Studies*, la Pedagogia francofona, si è scelto come filone quello della Didattica Professionale, in quanto si è ritenuto che consentisse di inquadrare in modo appropriato la dimensione *micro* dell'oggetto di studio della ricerca, la pratica d'insegnamento in classe.

La Didattica Professionale è una disciplina nata intorno agli anni Novanta in Francia, con l'obiettivo di studiare modalità e condizioni per acquisire e trasferire competenze lavorative. Il quadro di riferimento teorico si avvale principalmente di due filoni di studio: il primo è quello della Psicologia del Lavoro e l'Ergonomia, con le ricerche di Faverge (1955) sulle caratteristiche cognitive di un'attività professionale e i successivi lavori di Savoyant (1979), Leplat (1985; 2000), Pastré (1992; 2002). Gli Autori mettono in luce lo scarto che spesso esiste, in situazioni reali di lavoro, tra il compito prescritto (*tâche prescrite*) e l'attività effettivamente svolta (*tâche réelle*). Ai fini della ricerca ci si interroga sulle modalità con cui un insegnante, all'interno di una cornice orientativa-normativa fornita dalle Indicazioni Nazionali, realizza effettivamente la sua attività in classe.

Un secondo filone di studi che contribuisce alla costruzione teorica della Didattica Professionale è quello della psicologia di matrice piagetiana: è Vergnaud (1985; 1991; 1992) lo psicologo che riprende il costrutto piagetiano di *concettualizzazione in azione* e lo integra con quello di *situazione*, di matrice vygotkiana. Nella nostra indagine tali costrutti sono rilevanti poiché sottolineano l'importanza che la pratica sia messa in atto in modo consapevole dal soggetto agente e in forme integrate di conoscenze, abilità e schemi operativi. Così come un ciclista per rimanere in equilibrio sulla propria bicicletta non penserà ai concetti teorici sottesi all'equilibrio, alla spinta sui pedali e al movimento della bicicletta ma agirà mobilitando integralmente le sue risorse; analogamente un insegnante, nella sua pratica, attiverà diverse modalità a seconda di esperienze pregresse, formazione, abilità, caratteristiche personali e altri elementi che il nostro studio intende indagare.

Verranno di seguito dettagliati alcuni elementi concettuali più specifici, che serviranno da modello-guida nell'osservazione delle pratiche d'insegnamento in classe.

#### 3.1. Lo schema d'azione

Arricchita dei contributi dei filoni di studio sopra delineati, la Didattica Professionale ha ritagliato un proprio campo di ricerca studiando la pratica in contesti di lavoro come attività umana organizzata sotto forma di schemi d'azioni (*schème d'action*), che riguardano la traduzione in azioni osservabili di concetti, conoscenze, abilità di un professionista (Pastré 2002; 2006; Sonntag, 2002). Lo *schème* è «l'organizzazione dell'attività per una certa classe di situazioni» ed ha una *funzione adattiva*, per cui «le couple schème/situation est donc le couple théorique fondamental pour penser l'apprentissage et l'expérience» (Pastré, 2006). Esso permette di analizzare l'azione umana nella sua organizzazione, efficacia e riproducibilità nelle sue invarianti funzionali: un soggetto procederà alla diagnosi della situazione in cui si trova, alla selezione di concetti e teoremi che possiede per orientarsi, ad una valutazione di ciò che può mettere in atto sotto forma di azioni e alla modifica degli schemi non adatti a tale contesto.

L'incontro con una varietà di situazioni, per cui il soggetto costruisce concettualmente *famiglie di situazioni* è fondamentale nella formazione di un bagaglio di conoscenze, esperienze, abilità e permette il passaggio, dallo *schème d'action* spontaneo, come modalità di azione in situazione allo *schéma d'action*, componente "consapevole" di una pratica in cui il soggetto-attore integra le proprietà nuove di un concetto/situazione con quelli già appartenenti alla sua sfera di esperienza, in un processo triadico noto-non noto-noto integrato e sa riflettere e ragionare su tale processo.

Lo *schéma d'action* è inoltre una rappresentazione che gli attori delle pratiche professionali hanno delle medesime (Sonntag, 2002); è una «totalità dinamica funzionale e una organizzazione funzionale dell'attività per una classe definita di situazioni» (Pastré, 2006).

La Didattica Professionale osserva e analizza gli schemi d'azione (*schèmes*) costituiti da *concetti organizzatori* che un professionista mette in atto, anche in forma implicita, nella pratica, per renderli e tradurli in *sistemi* e utilizzarli nella formazione. Sebbene non siano presenti in letteratura traduzioni in italiano della differenza semantica dei due concetti, è importante ai fini della ricerca rimarcare le caratteristiche: studiare uno *schème* di un insegnante mentre insegna significa descrivere "ciò che fa" in situazione, ponendosi determinati indicatori/filtri di osservazione; favorire il passaggio ad uno *schéma* consapevole si traduce in modalità di ricerca che fanno riferimento a componenti metacognitive (Flavell, 1976; 1997), alla riflessività del pratico (Schön, 1983), a rappresentazioni dell'agire professionale (Vermersch, 1997).

La seguente figura schematizza il passaggio da uno *schema* ad uno *sistema d'azione* evidenziando come elementi *mediali* sia la ricorrenza di famiglie di situazioni sia il processo riflessivo che il soggetto può mettere in atto autonomamente o può essere favorito, nel nostro caso dal ricercatore.

**Figura 1** - Transizione da uno schema a uno sistema d'azione



### 3.2. Gli organizzatori di una pratica

Una seconda componente di una pratica intesa come attività umana, sempre nel quadro teorico della Didattica Professionale, è costituita dagli *organizzatori* che costituiscono un sistema d'azione (nella concezione di Pastré), descrivibili come modalità che orientano e guidano un'azione in situazioni abituali e permettono il trasferimento di schemi in situazioni nuove. I concetti organizzatori, in breve, sono il nucleo, gli elementi "al cuore" di una pratica, che lo psicologo Vergnaud, studioso al quale si attribuisce la paternità di tale costrutto, definisce «invarianti dell'attività in una classe data di situazioni» (Vergnaud, 1992). Un esempio tratto da lavori francofoni di Didattica Professionale, estraneo al contesto dell'insegnamento ma funzionale alla comprensione di ciò che si intende per organizzatore è il *calepinàge*. Nella pratica dei muratori si tratta di saper agire inserendo il "giusto spessore" del cemento tra un mattone e l'altro per evitare il "colpo di spada" che farebbe cadere un muro, per cui in situazioni analoghe (muri con diverse lunghezze) il concetto organizzatore *calepinàge* è ciò che distingue una pratica esperta da una pratica di muratori novizi.

Nuovamente ritorna il concetto di famiglie di situazioni che favorisce il passaggio di una pratica spontanea ed "improvvisata" in situazione ad una pratica consapevole, nuovamente da uno *schème* ad uno *schéma*.

La ricerca avrà come focus centrale l'esplorazione e la descrizione di alcuni organizzatori della pratica d'insegnamento, organizzatori che sono nuclei fondanti di uno schema d'azione, così come si è cercato di rappresentare nella seguente figura.

Figura 2 - Attivazione di schemi e concetti organizzatori in situazione



## 4. Le pratiche d'insegnamento

Il passaggio dal concetto di pratica a quello di pratiche d'insegnamento è "mediato" dalla definizione di Altet (2002) che delinea queste ultime come «*des actions, des interactions et des transaction en situation*», un *fare* singolare, proprio a ciascun insegnante; si tratta di un insieme di attività e di discorsi complessi, che si traducono «nell'utilizzo originale del saper fare *in una situazione* particolare e che *si attuano temporalmente* in tre fasi: preattiva, la preparazione, interattiva in classe e post attiva» (Altet, 2011), dopo l'azione di insegnamento-apprendimento.

Una pratica d'insegnamento è pertanto ciò che l'insegnante *fa* in situazione, in aula: le attività che svolge, i gesti che compie, i processi che entrano in gioco, le procedure che segue, le tecniche che risultano utili (Laneve, 2009), «un sapere del fare scuola che viene agito, ma del quale non restano indizi» (Mortari, 2010) se non attraverso la ricerca di un modello di raccolta e descrizione delle pratiche.

Un'interessante prospettiva di studio che utilizza gli organizzatori come "lente di lettura" delle pratiche d'insegnamento e che si intende valorizzare è quella della ricercatrice francese Isabelle Vinatier: in primo luogo l'attività d'insegnamento è intesa come un'attività professionale organizzata che può essere analizzata nelle sue componenti strutturali, concettuali, nelle ricorrenze (invarianti) e nelle configurazioni che essa assume in contesto (Vinatier, 2007).

In secondo luogo si osserva che l'attività d'insegnamento si concretizza in pratiche in situazione con margini di «discrezionalità» (Valot, 2006) molto ampi, in quanto i compiti, *les tâches* del docente non sono prescritti in forma di comportamenti "da tenere" in classe ma implicano un'ampia gamma di gesti professionali, messa in atto di azioni e forme di saperi.

Infine studiare le pratiche d'insegnamento attraverso la ricerca degli organizzatori non comporta una riduzione di tali pratiche ad oggetto statico di analisi né si colloca in una prospettiva esplicativa deterministica o intende proporre esempi di pratiche "efficaci". Lo scopo è la ricostruzione di alcuni organizzatori al fine di individuare alcune regolarità, «strutture significative» (Bru, Vinatier, 2007), configurazioni di variabili (Bru, 2002) e alcune particolarità delle pratiche d'insegnamento per trarne interessanti spunti per la riflessione e la formazione di docenti in servizio e/o in formazione (Tupin, 2007).

Per avere alcune "coordinate di partenza" sugli organizzatori della pratica d'insegnamento è stata condotta una ricognizione della letteratura di matrice francofona sull'argomento, di cui si sintetizzano i principali risultati.

### 4.1. Verso l'individuazione degli organizzatori delle pratiche d'insegnamento: alcuni esempi

Alcuni ricercatori in ambito pedagogico-didattico contestualizzano gli organizzatori delle pratiche d'insegnamento in cornici di diverso livello: tendenzialmente la dimensione macro corrisponde alle componenti istituzionali (Massetot, Robert, 2007), ovvero al collocamento di una pratica all'interno di una programmazione nazionale del curriculum, di orari, vincoli e risorse dettate dalle "istituzioni". Tupin (2007) descrive un livello di *macro-organizzatori* nel quale si situa l'*ethos* del docente, un livello di *meso-organizzatori* in cui le variabili sono di tipo organizzativo, legate ai contenuti da insegnare e ai destinatari (è questa, per l'Autore, la dimensione nella quale si costruisce l'architettura della mediazione educativo-didattica); un livello di *micro-organizzatori*, che riguarda tutte le interazioni nella gestione della classe. Il livello micro corrisponde a ciò che l'insegnante *fa* in

classe, in relazione alle «invarianti del soggetto» (Vinatier, 2007) che riguardano la storia personale, i valori, l'esperienza, i quadri di riferimento del docente.

L'analisi di diversi contributi sul tema degli organizzatori delle pratiche d'insegnamento e la ricostruzione di differenti utilizzi della nozione stessa evidenziano la grande complessità dell'azione in cui l'insegnante si trova ad agire e vi è un dibattito in corso (Bru, 1992, 2002, 2004; Clanet, 2001; Altet, 2003) sulla difficile attribuzione della nozione di organizzatore all'insegnamento per cui esso diventa un « instrument, au sens psychique du terme, pour le chercheur» (Bru, 2002) che permette di analizzare la multidimensionalità di una pratica professionale a diversi livelli e secondo chiavi di lettura differenti.

In tabella vengono rappresentati alcuni organizzatori della pratica d'insegnamento tratti dalla letteratura, se presenti anche sotto forma di indicatori osservabili: tali esempi hanno una funzione orientativa per l'osservazione in classe ma non costituiscono la definizione di ciò che costituisce l'esito atteso della ricerca, l'individuazione di possibili organizzatori della pratica d'insegnamento

**Tabella 1** - Esempi di organizzatori delle pratiche d'insegnamento

Autori di riferimento	Organizzatori delle pratiche	Indicatori
Bressoux – Bru – Altet - Leconte-Lambert (1999)	Modalità di gestione del tempo e dello spazio (Clanet, 2001)	a) Ripresa dei compiti svolti a casa b) Lezione frontale c) Consegne di lavoro
«variabili dell'organizzazione pedagogica» (Bru, 2002)	Raggruppamento degli allievi	a) Gruppo classe b) Sottogruppi con identiche consegne c) Sottogruppi con consegne diverse d) Consegne individuali e) Altri raggruppamenti
	Utilizzo dei materiali (Clanet, 2001)	(non specificati)
«variabili dei processi pedagogici» (Bru, 2002)	Focus delle interazioni verbali e sulla modalità di gestione della classe (Clanet, 2001)	a) Contenuto (informazioni, domande chiuse, esempi, controllo, correzioni) b) Studente (incoraggiamento, aiuto, guida, stimoli) c) Gestione delle attività (organizzazione, consegne) d) Gestione dell'imprevisto
Bru, Pastré, Vinatier (2007)	Rapporto con il sapere	a) il docente passa tra i banchi, non interviene mai nelle discussioni del gruppo b) il docente prende appunti circa interventi o azioni che gli studenti compiono (ad esempio cosa fa problema, cosa fa scattare la molla per un cambiamento di posizione).

### Conclusioni: sviluppi della ricerca

Il contributo ha delineato alcuni passaggi del quadro teorico della ricerca: dalla definizione del concetto di pratica e delle pratiche d'insegnamento all'utilizzo di alcune particolari prospettive di lettura delle medesime. Nella parte empirica della ricerca si passerà all'individuazione di alcuni organizzatori, se possibile tale attribuzione nel campo delle pratiche d'insegnamento, che verranno osservate in classi di scuola superiore di primo grado e si individueranno alcuni elementi critici al fine di ipotizzare dispositivi di autoformazione dei docenti coinvolti della ricerca – il passaggio dallo *schème* messo in atto in classe allo *schéma* consapevole – ed eventuali percorsi formativi per insegnanti in servizio e in formazione.

## Riferimenti

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.
- Barbier, J-M. (1996) (Ed.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Damiano, E. (2009). Nouveaux Regards. Studiare l'insegnamento oltre la ricerca normativa. *Orientamenti pedagogici*, 56 (4),551-571.
- Day, C. & Laneve, C. (2011). *Analysis of Educational Practices. A comparison of research models*. Brescia: La Scuola.
- Habboub, El M. & Lenoir, Y. (2011). Professional Didactics and Teacher Education: Contributions and Questions Raised. *Education Sciences & Society*, 1, 11-40.
- Maccario, D. (2009). Studio dell'azione d'insegnamento e forme di ricerca partecipata. *Orientamenti pedagogici*, 56 (3),405-417.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- Magnoler, P. (2011).Tracce di habitus. *Education Sciences & Society*, 1, 67-82.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. *Education Sciences & Society*, 1, 83-96.
- Pellerey, M. (1999). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: Las.
- Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles:De Boeck.
- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés?, *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vinatier, I. & Altet, M. (2008), *Analyser et comprendre les pratiques enseignantes*. Rennes: PUR.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano: Cortina.