

ANNO 1 N. 1
Gennaio - Giugno 2010

Education Sciences & Society

Formazione e società



EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

SOMMARIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>La Rivista che vorremmo</i> MICHELE CORSI | 5 |
| <i>The Review we aim to</i> | 8 |
| <i>La Revue que l'on souhaite</i> | 12 |
| <i>Editoriale</i> MICHELE CORSI, MARGUERITE ALTET | 15 |
| ARTICOLI/SAGGI | 19 |
| <i>La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité?</i> JEAN-MARIE DE KETELE | 21 |
| <i>Factum et Verum convertuntur</i> ELIO DAMIANO | 41 |
| <i>La pratique comme obstacle épistémologique</i> SERGE AGOSTINELLI | 53 |
| <i>Teoria, prassi e "modello" in pedagogia</i> MASSIMO BALDACCI | 65 |
| <i>L'identità della pedagogia. Ulteriori riflessioni</i> GIUSEPPE SPADAFORA | 77 |
| <i>Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione</i> RENATA VIGANÒ | 91 |
| <i>Mediazione, dispositivi ed eterotopia</i> PIER GIUSEPPE ROSSI, LORELLA GIANNANDREA, PATRIZIA MAGNOLER | 101 |
| <i>La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation</i> MARGUERITE ALTET | 117 |
| <i>Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata</i> LUIGINA MORTARI | 143 |
| ALIA | 155 |
| <i>Le competenze non vivono sole...</i> ANDREA CANEVARO | 157 |
| LESSICO PEDAGOGICO | 175 |
| <i>Ricerca e Educazione</i> LIVIA CADEI | 177 |
| APPROFONDIMENTO BIBLIOGRAFICO | 183 |
| <i>Ricerca a cura di</i> LUCA GIROTTI | 185 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RECENSIONI | 191 |
| W.R. Bion, <i>Apprendere dall'esperienza</i> MICHELE CORSI | 192 |
| A. Bobbio, C. Scurati (a cura di), <i>Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze</i> GABRIELLA ALEANDRI | 193 |
| F. Butera, S. Bagnara, R. Cesaria, S. Di Guardo (a cura di), <i>Knowledge Working-Lavoro, Lavoratori, società della conoscenza</i> GIUSEPPE ALESSANDRI | 194 |
| J. Krishnamurti, D. Bohm, <i>I limiti del pensiero</i> CHIARA SIRIGNANO | 195 |
| S. Bonometti, <i>Apprendere nei contesti di lavoro. Prospettive pedagogiche per la consulenza formativa</i> FABRIZIO D'ANIELLO | 196 |
| L. D'Alonzo, <i>Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative</i> CATIA GIACONI | 197 |
| C. Giacconi, <i>Le vie del costruttivismo</i> PIERO CRISPIANI | 198 |
| I. Vinatier, M. Altet (dir.), <i>Analyser et comprendre la pratique enseignante</i> PATRIZIA MAGNOLER | 198 |
| V. Iori (a cura di), <i>Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza</i> MASSIMILIANO STRAMAGLIA | 199 |
| G. Chiosso (a cura di), <i>Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa</i> PAOLA ZONCA | 200 |
| A.S. Makarenko, <i>La pedagogia scolastica sovietica</i> DORENA CAROLI | 201 |
| L. Faranda, <i>Viaggi di ritorno. Itinerari antropologici nella Grecia antica</i> LIVIA CADEI | 202 |
| M. CORSI, M. STRAMAGLIA, <i>Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari</i> D. SIMEONE | 203 |
| E. CATARSI, <i>Pedagogia della famiglia</i> CHIARA SIRIGNANO | 204 |
| C. XODO (a cura di), <i>Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro</i> MASSIMILIANO STRAMAGLIA | 205 |
| A. PEDON, C. AMATO (a cura di), <i>Valori e mondo del lavoro. Aspetti di vita del lavoro</i> FABRIZIO D'ANIELLO | 206 |

LA RIVISTA CHE VORREMMO

MICHELE CORSI

Education Sciences & Society. In italiano: *Scienze dell'educazione e Società*. Innanzitutto, il titolo. Volutamente in inglese.

L'ambizione che anima questo nuovo periodico semestrale, che verrà offerto ai lettori in cartaceo e on line, è quella, infatti, di caratterizzarsi totalmente come una rivista internazionale. Internazionale negli argomenti che affronterà e nel taglio delle sue proposte, internazionale per la composizione del suo comitato scientifico, internazionale per le lingue in cui sarà scritta. Non solo in italiano, ma in inglese, francese, tedesco e spagnolo. Cioè nelle lingue maggioritarie, comprensibili e utilizzate a livello mondiale.

Internazionale e di assoluta qualità. Almeno negli auspici. Con un profilo rigorosamente scientifico. Mai ideologico o di parte.

Quindi, il "contenuto" del titolo. "Scienze dell'educazione" e "Società" rappresentano un sistema indivisibile. L'educazione promana dalla società e la rispecchia, al di là del dovuto o praticato esercizio di critica. Di contro: l'educazione è a favore di una società che si vorrebbe *diversa e migliore*; che definiamo come umana, ma che, per molti aspetti, ancora umana non è del tutto. Dunque: a vantaggio delle persone, nessuna esclusa. Quale mezzo e proposta, da accogliere e rivisitare, per la sua realizzazione.

L'educazione è l'oggetto di studio della pedagogia. In Italia, particolarmente della pedagogia generale e sociale (dove la pedagogia sperimentale ne è una variante volutamente innovativa, tipicamente curvata, al presente, su taluni campi operativi). Ma *education*, nel suo significato anglosassone, è anche il mondo della scuola e della didattica. E della pedagogia speciale o clinica (che dir si voglia). È cioè un termine onnicomprensivo, che include al suo interno anche la formazione. Dove il compito principale dell'educazione è soprattutto quello di formare l'uomo. L'educazione come processo e la formazione, più che altro, come un prodotto in divenire, permanente e critico. Laddove, infine, la formazione è tesa al benessere della persona e al miglioramento della società. Formare e formarsi, ma mai *conformare per integrare*. Per ridurre i molti e i tanti a uno. A favore del pensiero unico, del potere che diventa dittatura, del mantenimento di tutti i possibili privilegi esistenti. Di una società "immobile", che tende piuttosto a includere, per poi escludere, di fatto, il dissenso ragionevole e motivato.

Dunque, *Education Sciences & Society* nasce prevalentemente come una proposta di ambito pedagogico e didattico, rivolta ai temi che lo riguardano, e nella prospettiva del villaggio globale e di quella società-patria e di quella terra-mondo, cari nella loro formulazione terminologica a Edgar Morin, e che qui accogliamo come aspirazione profetica di un pianeta senza steccati e senza confini. Distante, comprensibilmente, da ogni volontà di colonialismo culturale. A vantaggio, peraltro, di un mondo "in dialogo" e di una società che "si confronta".

Internazionale e di qualità, ho scritto poc'anzi.

I contributi, infatti, che verranno qui pubblicati saranno volutamente espressione della ricerca pedagogica e didattica delle varie nazioni della Terra, delle sue molteplici scuole di pensiero, delle tante filosofie dell'educazione che l'innervano e la sostengono.

Una pedagogia mai però chiusa al suo interno, ma in raffronto sistematico con tutte le altre scienze umane e sociali. Sino a spingersi "dentro" le investigazioni dell'economia come dell'elaborazione politica, o delle scienze matematiche, fisiche e chimiche, per talune riflessioni epistemologiche e di metodo.

Il tutto, a seconda dell'argomento prescelto.

Questa rivista si caratterizza, cioè, non da meno, come volutamente monotematica, in ogni suo numero. Con una programmazione che sarà attenta ai "problemi" di maggior dibattito e spessore internazionali. E, quando si farà riferimento a quelli più tipicamente nazionali (ad esempio italiani), sarà sempre in un'ottica di comparazione sovranazionale. Perché la scienza non può essere angusta e nemmeno piegata a interpretazioni di parte o "locali".

Il comitato scientifico internazionale sarà chiamato, a questo riguardo, a una costante collaborazione di proposta. Con l'auspicio, non solo, di un dibattito e, quindi, di un assessment decisionale "a distanza", nell'utilizzo di tutte le moderne tecnologie oggi disponibili, ma anche "in presenza", promuovendo, con la maggiore partecipazione che sarà possibile, seminari e convegni dove dedicare una parte del tempo pure al monitoraggio e alla crescita della rivista.

Un comitato scientifico, inoltre, cui sarà affidato, per competenze specifiche, il referaggio anonimo degli articoli richiesti e inviati. Referees, poi, annualmente dichiarati nel loro complesso, per la dovuta esplicitazione di siffatto esercizio.

Un approccio monotematico affiancato, laddove utile, e talora anche culturalmente urgente, da una sezione "Alia" in cui ospitare contributi "altri", tali da rispondere però a necessità largamente avvertite.

Pedagogia e didattica non separate, peraltro, dall'insopprimibile cornice di rimando e fondazione storici.

Un comportamento, questo, invece sufficientemente frequentato a livello mondiale, e non da ultimo italiano, da un po' di tempo, che è quello di fare a meno, per l'ansia di interpretare il presente e di governare il futuro, della dovuta pre-comprensione di natura storica ed evolutiva. Una sorta di "nomadismo" delle idee, delle analisi e delle proposte pedagogiche e didattiche, prive di ancoraggio e di radici. Dunque, "di respiro". Sospese talvolta a mezz'aria. E incapaci, quindi, di quell'unico "viaggio" reale che, muovendo da un passato riconosciuto, le rende poi, effettivamente ed efficacemente, tali da "aggredire" il presente e da costruire il futuro.

Con una storia dell'educazione mondiale che, non di rado, è diventata, anche e soltanto, *storia*, per quanto intelligente e accorta, di un qualcosa che però ha poco a che fare con l'educazione e il suo divenire, le sue istituzioni e il suo pensiero. E, accanto a questi contributi, e a completamento, in ogni numero: le tre "sezioni" di lessico pedagogico, di approfondimento bibliografico e di segnalazione e recensione dei volumi più recenti. Con le prime due sezioni interconnesse tra loro.

Il linguaggio della pedagogia (e della didattica) e l'analisi del discorso disciplinare in interesse, i termini utilizzati, la loro corretta ermeneutica e il loro rigore semantico rappresentano un'altra ambizione di questa rivista.

Si è convinti, infatti, che la pedagogia e la didattica soffrano oggi di una sorta di "diffusione lessicale". Che siano diventati, in qualche modo, una specie di ambito o di recinto, eccessivamente ampi, in cui, per essere onnicomprensivi e più contemporanei dei contemporanei, la pedagogia e la didattica abbiano accolto, senza le adeguate e ragionevoli mediazioni critiche, le sufficienti traduzioni di significato e le "naturali" contestualizzazioni storiche, tutta una serie di "parole" tipiche di altri linguaggi scientifici. Con la conseguenza di un "vocabolario" pedagogico il più delle volte ibrido e non sempre pertinente.

Collegata a questa prima sezione, in cui di volta in volta verrà analizzato un termine ritenuto fondamentale, la seconda di approfondimento bibliografico al riguardo.

Nella terza sezione verranno segnalate, infine, le opere più rappresentative edite nel semestre precedente, con alcune schede tematiche dedicate ai libri, ritenuti dalla redazione, di maggior pregio e spessore.

Una rivista, quindi, *Education Sciences & Society*, che nasce sì nazionale, ma per diventare, nella sua ambizione di lavoro e di impegno, una palestra e un balcone internazionali.

THE REVIEW WE AIM TO

MICHELE CORSI

Education Sciences & Society.

Let's start with the "title": in English on purpose.

Indeed, the ambition nourishing this new six-monthly review, both in its printed and on-line versions, is to live on a "totally" international nature. International with regard to the topics and approaches of its proposals, to the different composition of its scientific committee, and, to the multilingual presence as well. Not only Italian, but also English, French, German and Spanish – the most widespread and therefore understandable languages currently used at a worldwide level.

International, and thus, of absolute quality. At least in what it wishes to be. It carries on a strictly scientific profile, never taking sides or enhancing specific ideologies.

Then, the "content" of the title. *Education Sciences & Society* represent one and only inseparable system. Education grows out from society and consequently reflects it, beyond the due or practised criticism. And on the other hand, education is in favour of a wished *different* and *better* society, that we define human but that is not completely human yet for many aspects.

Therefore: the review is for the advantage of people, leaving nobody out, as a means and proposal to agree upon but also to revise, with the intent of its realisation.

Education is the study object of pedagogy. In Italy, in particular of general and social pedagogy (experimental pedagogy is an innovative variation of this last, typically and specifically oriented, at present, to some particular operational fields). But the word *education*, if read in its Anglo-Saxon meaning, is also a reference for the school and didactic world, as well as for special and clinic pedagogy. It is, therefore, an all-embracing term which includes also educational and professional training. Education's main task is to cultivate humankind, as a process. Educational training, above all, can be seen as a product *in fieri*, both permanent and critical, aimed to the wellness of the single person and also to a general improvement of society. Education, as said, is cultivation, but never *conformation for an integration*, which instead reduces the "multiples" and the "many" to a "single one" in favour of one single common thought, which is that of *power* becoming

dictatorship as to maintain all the possible privileges. Thus creating a “still” society which apparently includes the motivated and reasonable dissent, but as a matter of fact only to exclude it later.

So, *Education Sciences & Society* was born primarily as a proposal in the pedagogic and didactic fields, with particular attention to their topics and it is structured according to the “global village”, “world-society”, and “homeland-earth” perspectives so dear to Edgar Morin, that we here welcome as prophetic aspiration of a planet with no fences or boundaries. Understandably far from any cultural colonialism and to the advantage, instead, of a “communicating” world and a society where people “confront” with each other.

International, and of absolute quality – as above mentioned.

In fact, it is our intention that any published scientific contribution must be an expression of the didactic and pedagogical researches carried out in the various countries around the world, of their multiple schools of thought, and of the many educational philosophies which strengthen and sustain them.

Nevertheless, a pedagogy which is never close or limited to its internal elements, but rather one that conducts a deep comparison and confrontation with all the other human and social sciences. Until the point of going so far as to investigate “inside” Economy or Politics, Maths, Physics or Chemistry, for some methodological and epistemological reflections.

All that, according to the selected topic.

Hence, the present review has the characterisation of a monothematic collection for each of its numbers. With a programme that pays attention to the “problems” of major discussion and international importance. Even when there is a particular reference to questions considered typically “national” (for instance, Italian), they will be always treated from a super-national comparative viewpoint, because science must be never restricted or subjugated to “local” and partial interpretations.

The international scientific committee will be required to be constantly collaborative in its proposals. As to tend not only to debate and, then, to decisional assessments through “distance” – supported by all the modern technologies nowadays available – but also to a collaboration *de visu* by promoting, with a as wide as possible participation, seminars and conferences where it will be possible to devote part of the time in monitoring the Review in order to propose tools for its growth.

Moreover, a scientific committee will be assigned, for specific competences, of anonymously refereeing on both required and sent articles. Those

employed as referees will be also mentioned at the end of every year, rendering explicit, as required, their roles and commitments.

A supported monothematic approach, where useful, and sometimes also culturally urgent, by a section "Alia" where "other" contributions will be hosted, as to an answer to further widely shared needs.

Pedagogy and didactics, then, not separated from the irrepressible context and historical ground.

This last attitude has been instead enough diffused at a global level and at the Italian one too along the past years. This means, for the eagerness of interpreting the present time and of controlling the future, not to pay the due attention to the pre-understanding of facts according to their evolutional and historical nature. A sort of "nomadism" of ideas, as well as of pedagogical and didactic analysis and proposals, which are lacking in anchorage and roots. Therefore, sometimes hanging in space, and unable of the only real "voyage" that, moving from a recognizable past, makes them elements actually able to "assault" the present time and build the future.

Together with a global history of education that, quite often, has become only *history*, even though intelligent and wary, of something that, yet, has only a little to do with education and its process, institutions and thought.

Besides these contributions, for completion, in each number there will also be three further "sections": pedagogical lexicon, bibliographical widening, and considerations on recent books and consequent recommendations. The first and second one will be linked one to another.

One more ambition of the review is therefore represented by the care for pedagogy (and didactics) language, as well as speech analysis related to the involved research fields, along with the words used, their honesty related to hermeneutics, and their semantic rigour.

It is quite convincing, in fact, the idea that nowadays both pedagogy and didactics suffer from a sort of "lexical diffusion". In other words that they have become, in a way, a sort of a too wide precinct or fence, where, in order to be all-embracing and more contemporary of contemporaries themselves, pedagogy and didactics has welcomed, a long series of "words" typical of other scientific languages, without the convenient and reasonable mediation of criticism, nor enough meaning translations, or the "natural" historical contextualisation. As a consequence, the pedagogic "vocabulary" comes out to be, for the most part, hybrid and not always relevant.

Connected to this first section, where from time to time a word considered fundamental will be analysed, the second will focus on the bibliographical widening connected to the topic.

Eventually, in the third section the most representative books, published during the previous semester, will be mentioned, together with some thematic forms dedicated to those books considered, by the staff, of best regard.

Therefore *Education Sciences & Society* is a review that was initially born as national just to turn, in its ambition and commitment, into a training platform and an international balcony.

LA REVUE QUE L'ON SOUHAITE

MICHELE CORSI

Education Sciences & Society.

Avant tout, le titre. Intentionnellement en anglais.

L'ambition qui anime ce nouveau semestriel, offert aux lecteurs en version papier et en ligne, est celle d'avoir toutes les caractéristiques d'une revue internationale. Internationale en ce qui concerne les sujets qu'elle va aborder et les approches, pour la composition de son comité scientifique et pour le nombre de langues dont on se servira. Ne pas seulement l'italien, mais aussi l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol - c'est-à-dire les langues les plus diffusées, compréhensibles et utilisées au niveau mondial.

Internationale et d'une qualité absolue. Du moins, c'est ce qu'on souhaite. D'un profil rigoureusement scientifique. Jamais idéologique ou au priori non plus.

Ensuite, le "contenu" du titre. *Education Sciences & Society* représente un seul système indivisible. L'éducation émane de la société et la reflète, au delà de la pratique ou de la nécessité de la critique. Par contre, l'éducation est au service d'une société qu'on voudrait *différente et meilleure*. Une société qu'on définit comme humaine, mais qui, sous plusieurs aspects, ne l'est pas encore totalement.

Donc: au profit des personnes, de tous et de chacun, en tant que moyen et proposition à approuver et à revisiter pour sa réalisation.

L'éducation est l'objet d'étude de la pédagogie. En Italie, tout spécialement de la pédagogie générale et de la pédagogie sociale (dont la pédagogie expérimentale est une variante intentionnellement novatrice, typiquement penchée, à présent, sur certains domaines opérationnels). Mais *éducation*, dans sa signification anglo-saxonne, est aussi le monde de l'école et de la didactique et de la pédagogie spéciale et clinique. Il s'agit, donc, d'un terme qui embrasse tout, qui inclut aussi la formation.

Où la tâche principale de l'éducation est surtout celle de former l'homme. L'éducation comme processus et la formation considérée plutôt comme un produit en devenir, permanente et critique. Là où, finalement, la formation vise au bien-être de la personne et à l'amélioration de la société.

Former et se former mais *ne jamais se conformer afin d'intégrer*, afin de réduire ce qui est multiple à l'univocité.

Pour la pensée unique, le pouvoir qui se transforme en dictature, et le maintien de tout possible privilège existant. D'une société "immobile", qui

tend plutôt à inclure, pour exclure ensuite, de fait, le dissentiment raisonnable et motivé.

Donc, *Education Sciences & Society* naît principalement comme une proposition dans le domaine pédagogique et didactique, tournée aux thèmes qui concernent ce domaine, dans la perspective du village global et de cette société-monde et de cette terre-patrie, chères à Edgar Morin dans leur formulation terminologique, et qu'on accueille ici en tant qu'aspiration prophétique à une planète ni sans clôtures ni sans frontières. Loin, cela va de soi, de toute volonté de colonialisme culturel. Au profit, d'ailleurs, d'un monde "en dialogue" et d'une société disposée à "se mesurer".

Internationale et de qualité, comme je l'ai déjà dit.

En effet, les écrits qui vont être publiés ici seront l'expression de la recherche pédagogique et didactique des différentes nations, de ses multiples écoles de pensée, des nombreuses philosophies de l'éducation qui l'innervent et la soutiennent.

Une pédagogie qui pourtant n'est jamais bouclée sur elle-même, mais au contraire, elle est en relation avec toutes les autres sciences humaines et sociales. En se penchant à l'intérieur même des investigations de l'économie autant que de l'élaboration politique, ou des sciences mathématiques, physiques et chimiques pour certaines réflexions épistémologiques et méthodologiques. Tout cela, dans le respect du sujet choisi.

Autrement dit, cette revue se caractérise aussi pour être à thème unique dans chaque numéro. Sa planification sera attentive aux problèmes les plus débattus au niveau international. Et, lorsqu'on fera référence au thèmes typiquement nationaux (par exemples italiens), on gardera toujours une optique de comparaison supranationale. Parce que la science ne peut jamais être bornée ni pliée aux interprétations partisans et locales.

C'est pourquoi le comité scientifique sera appelé à collaborer en avançant constamment des propositions. Nous souhaitons un débat et, par conséquent, une évaluation décisionnelle non seulement "à distance", grâce à l'emploi des modernes technologies aujourd'hui disponibles, mais aussi "en présence", en encourageant, à travers une participation la plus élevée possible, des séminaires et des congrès à l'occasion desquels une partie du temps soit consacrée à l'observation et à l'accroissement de la revue.

En outre, au comité scientifique sera confiée, selon des compétences spécifiques, la révision anonyme des articles demandés et reçus. Les noms des rapporteurs seront rendus publiques chaque année. L'approche à thème unique sera soutenue, au cas où cela paraîtra utile, par une section "Alia" qui réunira d'autres écrits correspondant aux nécessités.

La pédagogie et la didactique ne seront pas séparées, pourtant, de leur cadre de référence et de fondation historique qui sont incontournables.

Il s'agit pourtant d'une attitude assez répandue, ces derniers temps, au niveau mondial et notamment italien, que de se passer de la pré-compréhension de nature historique et évolutive, pressés par l'anxiété d'interpréter le présent et de maîtriser le futur.

Une sorte de "nomadisme" des idées, des analyses et des propositions pédagogiques et didactiques dénuées de tout ancrage et de toute racine et, par conséquent, sans souffle. Suspendues en l'air et, donc, incapables du seul "voyage" réel qui, en partant d'un passé reconnu, peut les rendre, ensuite, effectivement et efficacement capables d'"agresser" le présent et de construire le futur. Avec une histoire de l'éducation devenue, assez fréquemment, simplement *histoire*, quoique intelligente et attentive, d'un quelque chose qui, pourtant, n'a presque rien à faire avec l'éducation et son devenir, ses institutions et sa pensée. Et, à côté de ces contributions, pour compléter chaque numéro: trois sections de lexique pédagogique, d'approfondissement bibliographique et de recommandation et de compte rendus des livres récemment publiés. Les deux premières sections seront étroitement liées entre elles.

Le langage de la pédagogie (et de la didactique), l'analyse du discours disciplinaire en question, les termes utilisés, leur correcte herméneutique et leur rigueur sémantique représentent une ultérieure ambition de cette revue.

On est convaincu, en effet, que la pédagogie et la didactique souffrent aujourd'hui d'une sorte d'"expansion lexicale", qu'elles sont devenues, dans un certains sens, une sorte de sphère ou d'enceinte, excessivement amples, où, afin d'être plus contemporains que les contemporains et de tout embrasser, la pédagogie et la didactique ont accepté des "mots" propres à d'autres langages scientifiques, sans les réflexions critiques suffisantes et sans les traductions de sens et les mises en contexte historiques "naturelles".

Il en découle un vocabulaire pédagogique hybride la plupart des fois et pas toujours pertinent.

La deuxième section, étroitement liée à cette première dans laquelle on analysera chaque fois un terme considéré comme fondamental, sera consacrée à l'approfondissement bibliographique concernant ces termes.

Dans la troisième section, enfin, on signalera les œuvres les plus représentatives parues au semestre précédent et on publiera des fiches thématiques consacrées aux livres que la rédaction estimera de valeur.

Une revue, donc, *Education Sciences & Society*, qui naît comme nationale mais au but de devenir, dans son ambition de travail et d'engagement, un terrain d'essai et une vitrine internationaux.

EDITORIALE

MICHELE CORSI, MARGUERITE ALTET

Ed eccoci al primo numero.

Si apre il sipario.

E il migliore esordio per una Rivista che, nella collazione degli Autori e dei loro contributi, si presenta come rigorosamente monotematica, così da configurarsi come una sorta di monografia a vantaggio dei lettori e per eventuali adozioni, non può che essere l'argomento prescelto, e cioè: "Formazione e Società".

Il secondo numero avrà, invece, per titolo: "Persona e Società".

Sicché i primi due numeri, mentre mantengono stabile il loro riferimento alla "società", che è pure il grande scenario dove si gioca la partita dell'educazione (e, con antico e noto linguaggio, delle "migliori sorti e progressive dell'umanità"), danno enfasi, dovutamente, a due termini fondamentali e strategici per i saperi pedagogici: "Persona" e "Formazione".

È la società, infatti, a rappresentare "l'ambiente" che, abitato e popolato da persone, influenza e "forma", nel suo complesso, le medesime. Talvolta, però, manipolandole e conformandole. E non emancipandole. Non aiutandole a sviluppare correttamente il loro potenziale umano ed educativo. Non permettendo, per altra via, la "liberazione" delle persone da ogni possibile determinazione perché, finalmente e progressivamente "libere", possano scegliere il loro progetto di vita, attuandolo e incarnandolo, coniugando altresì le proprie condotte individuali con il bene comune. Dando vita alla società come "sistema di sistemi" di soci, amici, alleati, persone vere. Una società siffatta che però, al presente, è ancora un'aspirazione da realizzare e non già un'esperienza consolidata, praticata e praticabile, vivibile e vissuta.

Questo è l'impegno della pedagogia.

Quello di educare le persone, liberandole, per dar luogo alla società delle donne e degli uomini, dei bambini e dei giovani, degli adolescenti e degli anziani. In una sola accezione: delle persone.

Subentra, allora, lo specifico della formazione, correttamente e umanamente intesa. E non potrebbe essere diversamente.

Formare, nel senso di consentire la costruzione e l'autocostruzione di soggetti autonomi e responsabili.

Questo primo numero potrebbe avere anche un sottotitolo specifico: “Teoria e Pratica”. Oppure: “Teorie e pratiche”.

La pedagogia o le pedagogie, del resto, sono un sistema di teorie, di antropologie e di filosofie sottese, storicamente date, a favore dell’educazione. A partire dall’educazione. Con l’educazione. In prospettiva, non di meno, deweyana. In quella circolarità virtuosa, aperta, catastrofica (alla Thom) tra gli eventi che accadono, e che facciamo peraltro accadere a livello educativo, e le teorizzazioni che conseguentemente li interpretano e, da qui, li guidano. O che intendono concorrere alla loro “creazione” e condurli al meglio, attraverso, appunto, l’educazione e la formazione.

“Formazione”, “società”, “teorie” e “pratiche” in pedagogia e sulla pedagogia, in educazione e sull’educazione, sono, allora, il quadrilatero semantico che governa l’insieme degli articoli o dei saggi presenti in questo primo numero. In lingua italiana e francese (nel secondo numero ci si aprirà alla lingua inglese). Quindi dovutamente internazionale. Con un omaggio alla sorella pedagogia francese e agli Autori ed Amici che hanno raccolto l’invito di contribuire, con i loro interventi, alla sua iniziale costruzione scientifica.

A partire da Jean-Marie De Ketele con “La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité?”; a proseguire con Elio Damiano: “Factum et Verum convertuntur. Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica”; di nuovo, in francese, con Serge Agostinelli: “La pratique comme obstacle épistémologique”; a Massimo Baldacci: “Teoria, prassi e ‘modello’ in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista”; a Giuseppe Spadafora con: “L’identità della pedagogia. Ulteriori riflessioni”.

Temi e argomenti, prospettive, riflessioni e suggestioni che ritornano con Renata Viganò: “*Challenge* strategici ed epistemologici. La ricerca in educazione”; con Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea e Patrizia Magnoler: “Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal *situated learning* al post-costruttivismo”; a continuare con Marguerite Altet e il suo saggio dal titolo: “La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d’une opposition à une nécessaire articulation”; a Luigina Mortari: “Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata”; ad Andrea Canevaro: “Le competenze non vivono sole...”; a Livia Cadei, infine, con “Ricerca e Educazione”, che si è presa “cura” della pertinente “sezione” del “Lessico pedagogico”, e a Luca Girotti, che, sempre in merito al termine “Ricerca”, ne ha redatto l’“Approfondimento bibliografico”.

Quindi, un consistente ventaglio di recensioni.

Un palcoscenico di voci autorevoli, dunque, quelle qui raccolte, e un “sistema” di contributi che danno il segno, davvero, di una pedagogia “viva”, scientificamente fondata e robusta, articolata e progettuale, prospettica e contemporanea. In buona salute. Che ha molto da dire alle persone e alla società. E alle scienze consorelle, dalla psicologia alla sociologia, dalla filosofia all’antropologia ecc., con cui vuole intessere, anzi riprendere, un dialogo forte e serrato, dopo le separatezze e le asperità, le contraddizioni e le “lotte inutili” del post-hegelismo e del neo-idealismo anche italiano e gentiliano.

C’è spazio per tutte. Onore e gloria per ciascuna. Non è la guerra che paga. Non è lo scontro interno ed esterno che può dar vita a una stagione migliore e più felice per le donne e gli uomini, le persone e la società.

È solo la collaborazione fruttuosa tra i diversi saperi (la scienza è di per sé “pace”, vuole la pace e rifiuta la guerra), tra le differenti epistemologie sottese, fra i modelli teorici, i congegni operativi e le pratiche conseguenti, a valle, a monte e sinergicamente, che può costruire un avvenire più radioso per le discipline tutte e gli abitanti, nessuno escluso, di questo martoriato pianeta.

Una quinta parola, infine, è stata scandita e “pronunciata” con forza, esplicitamente o implicitamente, in tutti i contributi qui raccolti, così da accomunarli ulteriormente: il termine: “Ricerca”. Tanto da essere stata prescelta per le due “Sezioni” lessicale e di approfondimento bibliografico di questo primo numero.

E non sorprende di certo lo spazio che gli Autori, così come la Redazione della Rivista, hanno inteso darle.

È solo attraverso la ricerca, il “fare ricerca”, il fare ricerca “insieme”, a muovere dalla storia delle idee e delle teorie dei differenti costrutti scientifici o delle istituzioni pertinenti ai diversi congegni culturali, con la dovuta attenzione al presente e a vantaggio del futuro, che le scienze possono crescere e accrescersi positivamente, migliorando le persone e la società.

Per noi: la “ricerca pedagogica”, quale nome complesso di ambito (e dunque pure la ricerca storico-educativa, didattica, clinica, sperimentale ecc., così come quella di “settore” e dei diversi settori in senso proprio): la ricerca in educazione e sull’educazione.

E chiudiamo con una segnalazione che rappresenterà una costante per tutti gli Editoriali di questa Rivista, e, cioè, che a firmarli, oltre al suo direttore, figurerà sempre, per la specifica vocazione internazionale e di “missio-

ne” che intendiamo conferirle da subito, sin dal suo esordio e stabilmente nel tempo, anche un autorevole collega straniero del suo Comitato scientifico, particolarmente impegnato nello specifico numero che viene di volta in volta licenziato.

Motivo per cui i primi due fascicoli di *Education Sciences & Society*, che vedono la luce congiuntamente in questo 2010, portano la firma, nei loro rispettivi Editoriali, pure di un’illustre pedagogista ben nota agli studiosi italiani, europei e non solo, che è Marguerite Altet. E che ringrazio pubblicamente, al di là dell’onore che rende a questa Rivista, anche per l’amicizia e la stima che vive e nutre verso la pedagogia italiana e i suoi numerosi e validi cultori. E, non di meno, per i suoi molteplici e significativi studi e ricerche che apprezziamo particolarmente, sui quali ci siamo a lungo e fruttuosamente confrontati, e su cui si stanno preparando e “formando” intere generazioni di colleghi più giovani, in Italia e al di fuori dei suoi stessi confini nazionali.

A questo punto, con l’augurio di una lunga vita, scientificamente valida, a opera di molti e a beneficio, ci auguriamo, di tanti, stacciamo gli ormeggi e consegniamo al mare aperto questa neonata Rivista.

Ad maiora, dunque, per *Education Sciences & Society*, ma, soprattutto, per la pedagogia di ogni dove e di ogni Paese: per la pedagogia mondiale.

Articoli/Saggi

La recherche scientifique en éducation: Quels critères de qualité?

JEAN-MARIE DE KETELE

Abstract: *Which criteria make the quality of the scientific research process, whose purpose is education or training? How ensure scientific relevance, validity, trustworthiness in research?*

The purpose of this article is attempting to formalize a set of coherent and essential criteria to any scientific educational research, considering three aspects: the conceptualization, the collection and the processing of data, the formulation of conclusions.

By examining some current issues away from the epistemological and methodological sectarianism, the author confirms the first function of any scientific activity: producing intelligibility.

Resumé: *À quels critères soumettre la qualité du processus des recherches scientifiques dont l'objet est l'éducation ou la formation? Comment, dans ces recherches, assurer la pertinence scientifique, la validité, la fiabilité?*

L'objet de cet article est bien de formaliser un ensemble de critères cohérents et incontournables pour toute recherche scientifique en éducation et qui sont à examiner selon trois aspects essentiels: la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions.

En examinant quelques questions actuelles au de là de sectarismes épistémologiques et méthodologiques, l'auteur ne renonce à confirmer la fonction première de toute entreprise scientifique: produire de l'intelligibilité.

Mots clés: *éducation, recherche, critères scientifiques, qualité, intelligibilité.*

1. La fonction commune de toute recherche

La recherche a pour fonction de produire de nouvelles connaissances. Il existe de nombreuses façons de produire de la connaissance. Le commissaire de police qui enquête sur un crime cherche à identifier le meurtrier et les raisons de son crime (connaissances nouvelles). Le romancier produit également de la connaissance lorsqu'il dépeint la psychologie de ces personnages. Le poète approche souvent une vérité que la science ne peut

atteindre. A leur façon, le commissaire, le romancier et le poète sont des chercheurs, chacun dans leur domaine et avec leur stratégie, et n'ont pas moins d'importance que le scientifique. Quand peut-on dire alors que le chercheur conduit une recherche scientifique? La recherche est dite scientifique s'il s'agit d'un processus ayant pour fonction de produire des connaissances scientifiques nouvelles provisoires à l'aide d'activités méthodiques, rigoureuses et vérifiables, et soumises à la légitimation de la communauté scientifique. Plusieurs caractéristiques de cette définition méritent d'être rappelées: (1) les connaissances scientifiques sont toujours provisoires, car susceptibles d'être contredites même si, au moment où elles sont énoncées, elles forment un ensemble cohérent avec les connaissances scientifiques disponibles; (2) la recherche ne peut être considérée comme scientifique si elle n'est pas sujette au débat scientifique par les pairs actuels et futurs.

L'objet de cet article est bien de tenter de formaliser un ensemble de critères cohérents permettant de soumettre la qualité du processus des recherches scientifiques dont l'objet est l'éducation ou la formation. Dans ce travail, nous nous limitons aux recherches scientifiques qui obéissent aux deux conditions suivantes: (1) elles portent sur des pratiques éducatives ou de formation ou sur les conditions qui les influencent ou sur leurs effets (elles peuvent se limiter à l'un ou l'autre de ses aspects ou les englober tous); (2) elles donnent lieu à la production de données empiriques, qu'elles soient d'ordre quantitatif ou qualitatif (ou les deux). Nous excluons donc ici de notre réflexion les recherches exclusivement spéculatives, c'est-à-dire sans production de données empiriques; nous n'oublions cependant pas que la réflexion spéculative est indispensable et constitue une composante essentielle du processus de recherche scientifique car elle permet de fonder le cadre problématique de la recherche et la production des données qui en résultera.

Il nous paraît aussi important de souligner d'emblée que «l'opposition entre le quantitatif et le qualitatif n'est pas le bon débat, malgré le fait que les farouches partisans de chacune des approches ont des arguments qui méritent un examen attentif» (De Ketele, Maroy, 2006, 219). Le vrai débat est celui de la qualité de la recherche: permet-elle de produire des connaissances nouvelles avec rigueur, c'est-à-dire en utilisant des démarches, quantitatives ou qualitatives, dont la valeur peut être vérifiée par la communauté scientifique (actuelle et future).

Notons aussi que si la fonction principale de toute recherche est de produire de la connaissance, celle-ci peut servir des visées multiples: (1) la connaissance est formulée sous forme de loi qui prendra une place cohérente dans un ensemble de lois ou dans un “corps de connaissance” (cette visée caractérise le plus souvent les recherches des disciplines qui sont au fondement des sciences de l’éducation); (2) la connaissance est explicitée sous forme de modélisation qui permet de mettre en évidence le jeu des relations complexes entre plusieurs variables, dimensions ou facteurs intervenant dans le phénomène étudié (d’où l’intérêt actuel des chercheurs en éducation pour les modèles des pistes causales, des modèles multiniveaux, etc.); (3) la connaissance permet de décrire de façon rigoureuse un phénomène que l’on avait du mal à appréhender jusqu’à présent (ex.: la maltraitance; voir Cadei, 2006); (4) la connaissance permet de mettre en évidence une démarche d’analyse pertinente qui donne du sens à un ensemble d’informations récoltées avec méthode dans un processus “idiographique” (étude de cas, récit de vie...); (5) la connaissance est un produit évaluatif mis au service de la prise de décision et permettant des raisonnements du type “si... alors” (si tel objectif et tels critères sont posés au départ... alors on peut dire que le contexte décrit de telle façon a permis d’obtenir tels effets; par contre si tel autre objectif et tels critères sont posés au départ, ce même contexte décrit de telle façon a permis d’obtenir tels autres effets). Ces quelques exemples montrent bien que la recherche conduite avec une démarche scientifique peut remplir des visées multiples, même si la fonction commune est de produire de la connaissance. Nous défendons donc la thèse qu’il existe avant tout des critères communs à toute recherche pour en évaluer la qualité.

2. Trois critères fondamentaux et aspects à prendre en considération

Quelle que soit la démarche adoptée, quantitative ou/et qualitative, trois critères de qualité sont incontournables: la pertinence, la validité et la fiabilité. Chacun de ces trois critères sont à examiner selon trois aspects: la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l’énonciation des conclusions.

2.1. La pertinence

Trop peu souvent mentionnée car moins technique, la pertinence est la qualité première de toute recherche. Elle correspond à la question centrale "*Est-ce que je ne me trompe pas de...?*". La recherche est d'autant plus pertinente que je ne me trompe pas de conceptualisation (premier aspect à examiner), de recueil et de traitement des données (deuxième aspect), d'énonciation des conclusions (aspect).

2.1.1. La pertinence scientifique

Ne pas se tromper de conceptualisation suppose que l'on examine avec attention les points suivants: bien poser le problème de la recherche, faire reposer la recherche sur un cadre conceptuel adéquat et sur un cadre problématique cohérent.

Bien poser le problème de la recherche, c'est tout d'abord ne pas se tromper d'objet de recherche. Ainsi une revue critique de la littérature scientifique permet d'éviter de refaire moins bien ce qui a déjà été bien fait, à moins que l'analyse critique permette de montrer que d'autres angles d'attaque sont possibles et permettraient de produire une connaissance nouvelle ou, à tout le moins, d'infirmer ou de contester le bien fondé des résultats de recherches antérieures. Bien poser le problème, c'est aussi ne pas s'embarquer dans un processus de recherche alors qu'un peu de bon sens et de réalisme montreraient que le chercheur n'est pas en mesure de produire des données quantitatives ou qualitatives pertinentes pour apporter une réponse adéquate à la question posée. Bien poser le problème, c'est aussi se souvenir que tout chercheur a dès le départ des hypothèses. Un chercheur qui s'en défend n'est pas crédible et devient même dangereux. Ne pas s'en rendre compte, et donc ne pas les expliciter, est aussi périlleux que de vouloir à tout prix démontrer ses hypothèses. Adopter une attitude scientifique consiste à expliciter ses hypothèses, à les considérer comme provisoires et susceptibles d'être infirmées, à tout faire sur le plan méthodologique pour les infirmer et être prêt à poser de nouvelles hypothèses. La question de savoir s'il faut nécessairement poser ses hypothèses avant de recueillir ses données dépend du type de recherche: on voit mal comment créer un dispositif expérimental (au sens des "experimental designs" de Campbell et Stanley, 1966) sans énoncer de façon précise l'hypothèse à vérifier; par contre, d'autres types de recherches produiront des données quantitatives et qualitatives dans le

but explicite de faire naître des hypothèses pertinentes qui permettront de poursuivre la récolte des données ou les modalités de traitement de celles-ci de telle façon que les hypothèses générées puissent être mises à l'épreuve.

Faire reposer la recherche sur un cadre conceptuel adéquat consiste à identifier les concepts nécessaires et suffisants (ni trop, ni trop peu), de les définir avec soin, de les distinguer des concepts proches et d'organiser les concepts retenus. Identifier les concepts nécessaires est d'autant plus difficile que ce sont des concepts abstraits utilisés dans la vie courante. Ici encore, une bonne revue critique de la littérature scientifique s'avère importante. Ainsi, à titre d'exemple, nous savons grâce à des travaux comme ceux de Bandura (2003) ou la revue critique de Viau (2004) qu'il importe de distinguer les concepts de motivation et d'engagement: s'il est fréquent de s'engager sur la base d'une motivation forte, il n'est pas rare de s'engager dans l'étude de tel cours sans être vraiment motivé par ce cours, comme il n'est pas rare de ne pas s'y engager malgré une bonne motivation. Des métaphores sont parfois utiles pour bien faire apparaître ce qui permet de bien distinguer deux concepts. Ainsi, la motivation est de l'ordre de "l'énergie" (le carburant qui permet à une voiture de se déplacer, du moins potentiellement car cela ne suffit pas; il faut un moteur en état de marche et un conducteur sachant conduire), l'engagement est de l'ordre du "travail" au sens physique du terme c'est-à-dire d'une énergie transformée en acte. Une voiture peut réellement se déplacer sans l'aide du carburant lorsqu'elle est mue par une autre force, comme celle de la gravité dans une pente ou toute autre force suffisante.

Faire reposer la recherche sur un cadre problématique pertinent consiste à identifier les variables (dimensions ou facteurs selon les cas) nécessaires et suffisantes pour tenter de répondre à la question posée. Le cadre conceptuel de la recherche est souvent à l'origine de l'élaboration du cadre problématique. Ainsi, Viau (*Ibidem*) organise les variables qu'il retient pour étudier la motivation en contexte scolaire comme suit (voir figure 1).

Très souvent, l'élaboration du cadre problématique suppose l'identification et l'organisation de variables qui ne sont pas toutes induites par le cadre conceptuel de départ. Ici encore, la revue critique de la littérature scientifique s'avère précieuse. Dans certains domaines, il existe même des grilles de base (dégagées d'un grand nombre de recherches) pour aider le chercheur à élaborer son cadre problématique. Ainsi, par exemple, beaucoup de recher-

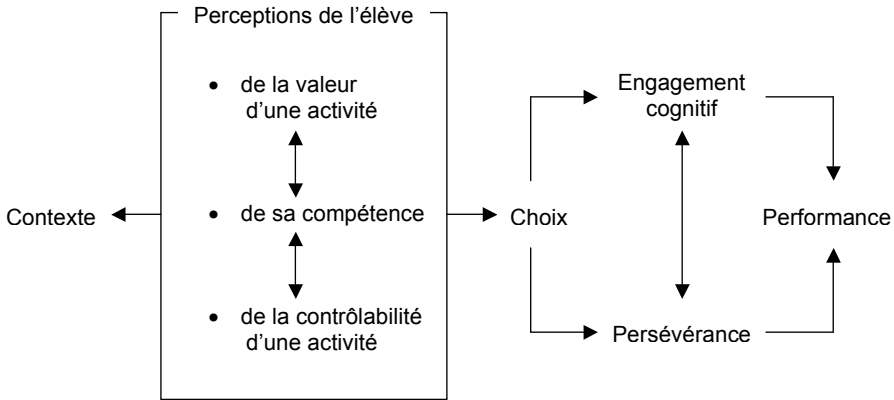


Figure 1: Modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 2004, 32).

ches prenant comme objet l'efficacité en contexte scolaire ont construit leur cadre problématique en s'appuyant sur le modèle de Creemers (1994 in Paquay, Crahay & De Ketele, 2006), et présenté dans la figure 2.

Les modèles théoriques sont donc d'une très grande utilité. Il doivent cependant être adaptés au problème contextualisé par le chercheur, éventuellement contestés ou complétés sur certains points, souvent également réduits dans le sens où les conditions de la recherche imposent que l'on se penche sur une partie du cadre problématique général pour étudier plus en profondeur certaines variables et leurs relations. Notons que la représentation de son cadre problématique sous forme de schéma est souvent la meilleure façon de clarifier ses hypothèses.

2.1.2. La pertinence méthodologique

La pertinence méthodologique consiste à ne pas se tromper de recueil et de traitement des données. Le cadre problématique établi au départ ou en cours de route ou ajusté après un premier type de recueil de données est évidemment une base indispensable pour identifier les informations à recueillir, les modalités de recueil et de traitement des données.

Les informations recueillies ne sont pas pertinentes si elles ne sont pas reliées au cadre problématique posé. Ainsi, on voit encore de trop nom-

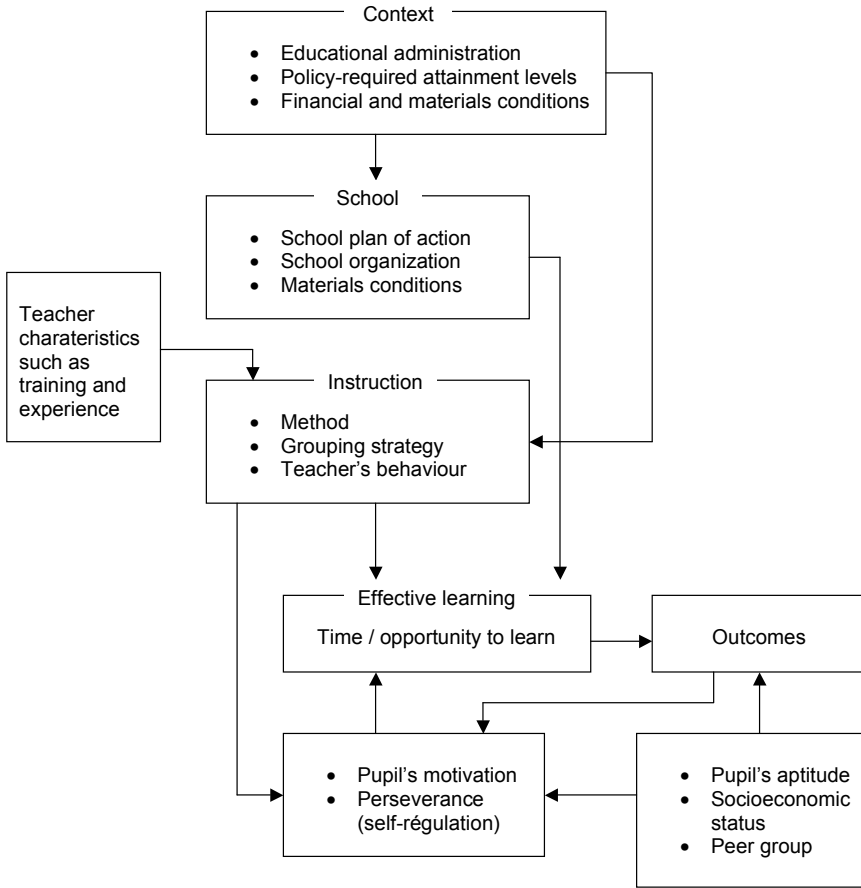


Figure 2: Modèle d'apprentissage en contexte scolaire de Creemers (1994) in: Paquay, Crahay, De Ketele (2009)

breux questionnaires dont les questions ne sont pas explicitement mises en relation avec les variables ou dimensions ou facteurs identifiés dans le cadre problématique ou qui s'écartent des définitions présentées dans le cadre conceptuel. S'il va de soi que la présentation du questionnaire à la personne enquêtée ne met pas en évidence ces mises en relation (ce qui dans certains cas introduirait un biais dans les réponses), le rapport de recherche doit les faire apparaître.

Bien choisir les modalités pertinentes du recueil des informations est une autre question importante, car chaque outil de recueil a en soi certains avantages et certaines limites qui peuvent d'ailleurs être amplifiées par les modalités d'utilisation. Ainsi, le questionnaire d'enquête peut être un outil adéquat ou non adéquat selon le degré d'alphabétisation du public, selon qu'il est adressé de façon anonyme ou pas, etc. Une observation participante ou au contraire à l'insu de la personne observée sera pertinente ou non selon l'objet et les circonstances de l'étude.

Enfin, il ne suffit pas de disposer d'informations pertinentes et recueillies de façon adéquate, encore faut-il pouvoir montrer que la façon de les traiter permet d'approcher, quantitativement ou qualitativement selon les cas, les variables ou dimensions ou facteurs mentionnés dans le cadre problématique. Dans le cas de la mesure, réfléchir à la façon la plus adéquate de combiner et de pondérer plusieurs indicateurs (les questions du questionnaire ou les catégories d'une grille d'observation ou plusieurs indices statistiques) est une question de pertinence méthodologique. Dans une démarche qualitative, identifier parmi les nombreuses informations recueillies celles qui sont pertinentes, compte tenu du problème posé et du cadre problématique (établi au départ ou construit en cours de route), chercher à les réduire en les catégorisant, construire des profils de sens par mise en relation des catégories... sont autant de questions de pertinence.

2.1.3. *La pertinence de la communication*

Ne pas se tromper dans l'énonciation des conclusions de la recherche et dans la façon de les énoncer relève aussi de la pertinence. Il existe encore trop de rapports de recherches où n'apparaissent pas de véritables conclusions: le rapport s'arrête avec la présentation des résultats de recherche et la conclusion est absente ou n'est que de pure forme. Que faut-il nécessairement communiquer dans une conclusion? Comment le communiquer?

Puisqu'un problème a été posé, qu'un cadre conceptuel a été énoncé, qu'un cadre problématique a été émis traduisant un jeu d'hypothèses, que des informations ont été recueillies et traités pour obtenir des résultats présentés, la conclusion doit pouvoir apporter des réponses ou, du moins, des tentatives de réponses. Le problème de la pertinence des conclusions est de savoir si le chercheur s'est posé une série de questions fondamentales et si les conclusions y font allusion clairement. La première est sans doute de

pouvoir se demander si, au terme du processus, la question de recherche a été bien posée, reste pertinente telle qu'elle est posée ou s'il faut ajuster la façon de la poser. Dans le prolongement, la seconde est de se demander si les concepts identifiés sont et restent pertinents, si certains aspects de leur définition sont à revoir, si d'autres concepts n'apparaissent pas comme nécessaires. De la même façon, la troisième question est relative au cadre problématique énoncé: toutes les composantes de celui-ci sont-elles nécessaires? n'en faut-il pas d'autres? que penser des hypothèses relationnelles entre les composantes? n'en faut-il pas d'autres? dans ce cas, l'auteur a-t-il tenté de formuler des hypothèses alternatives argumentées sur la base des résultats? Finalement, la question centrale est bien de savoir si le chercheur a pensé à communiquer la réponse ou les réponses alternatives à donner à la question de départ ou à la question ajustée en cours de route.

La pertinence de la communication est aussi une question de forme. Le langage scientifique n'est pas un langage littéraire, ni administratif, ni journalistique. Les destinataires de la communication appartiennent à la communauté scientifique qui a pour fonction de légitimer la qualité des recherches conduites dans leur domaine de compétences. Toute conclusion doit pouvoir être l'objet d'une évaluation par les lecteurs du rapport de recherche. Le langage doit donc être clair, précis, argumenté, susceptible de permettre à l'évaluateur de formuler son propre avis.

2.2. La validité

Le concept de validité est certainement le concept dont les chercheurs et les méthodologues de la recherche parlent le plus, au point d'avoir distingué une infinité de formes spécifiques de la validité. En voici une liste non exhaustive: validité de construit, de construct, hypothético-déductive, structurelle, de contenu, de différenciation, curriculaire, discriminante, logique, définitoire, empirique, corrélationnelle, critérielle, factorielle, concourante, concomitante, apparente, de statut, congruente, convergente, prédictive, écologique, statistique... Si une telle liste existe, c'est que les méthodologues se sont penchés sur de nombreux cas d'espèce. Si ceci montre que la recherche est plurielle dans ses formes et ses visées, il ne faut pas oublier que la fonction commune de toute recherche est de produire de la connaissance scientifiquement fondée. C'est en regard de cette fonction commune et première que nous analysons le critère de validité. Rappelons que, fonda-

mentalement, se poser la question de la validité, c'est se demander: "Y a-t-il adéquation entre ce que je fais et ce que je déclare faire?". Ici à nouveau, les trois aspects essentiels de la démarche scientifique doivent faire l'objet de cette question: la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions.

2.2.1. La validité conceptuelle

Le chercheur peut avoir identifié les concepts pertinents pour étudier le problème posé, mais l'utilisation des concepts tout au long du processus de recherche et dans le rapport communiqué aux pairs peut révéler quelques failles de validité. C'est le cas chaque fois que les phénomènes dont parlent effectivement le chercheur ne correspondent pas aux concepts déclarés ou annoncés; et réciproquement. Prenons quelques exemples rencontrés fréquemment. Un chercheur pose le problème de la motivation en contexte scolaire, qu'il définit par ailleurs de façon adéquate, mais on s'aperçoit tout au long du rapport qu'il est plus question de la satisfaction des acteurs concernés que de la motivation. De nombreuses recherches sur l'efficacité déclarent évaluer des compétences et définissent la compétence comme le savoir agir qui consiste à mobiliser les ressources pertinentes pour effectuer des tâches complexes ou résoudre des situations problèmes, mais de fait le processus de recherche et le rapport ne font allusion qu'aux ressources à évaluer et non au pouvoir de mobilisation.

2.2.2. La validité méthodologique

Ici encore, le chercheur peut annoncer une méthodologie pertinente et dans les faits mettre en œuvre une méthodologie quelque peu différente. La question de la validité doit être posée sur tous les aspects de la méthodologie: le rapport entre l'échantillon et la population visée; le rapport entre le dispositif de recueil d'informations annoncé et celui réellement mis en œuvre; le rapport entre les informations (quantitatives ou qualitatives selon les cas) à récolter et celles qui sont effectivement récoltées (c'est-à-dire mesurées ou catégorisées selon les cas); le rapport entre le degré de validité déclarée par le chercheur et le degré réel de validité.

Le rapport entre l'échantillon réel et la population annoncée est un des premiers aspects à examiner, que la taille de l'échantillon soit importante ou qu'elle se résume à l'unité comme dans une étude de cas. Quoi qu'il

en soit, il s'agit toujours de donner au lecteur les informations essentielles pour contrôler ce qui est déclaré et voulu par le chercheur: ainsi, fournir des informations sur les caractéristiques des sujets est strictement nécessaire et encore trop souvent omis; une étude de cas qui annonce porter sur un sujet prototypique doit pouvoir le démontrer. Si, comme ces deux exemples le montrent, on parle le plus souvent de l'échantillon et de la population des sujets, n'oublions pas qu'il existe deux autres types d'échantillons et de populations trop souvent ignorés: l'échantillonnage et la population des informations susceptibles d'être recueillies; l'échantillonnage et la population des circonstances ou des contextes. Illustrons cela par deux exemples. Un test de performances est susceptible d'être composé d'une population quasi infinie d'items; finalement, quelle est la validité de l'échantillon des items retenus? Un récit de vie peut porter sur un nombre important d'épisodes; sur quels épisodes portent effectivement le recueil et le traitement de l'information?

Le rapport entre le dispositif annoncé de recueil d'informations et le dispositif effectivement mis en place peut concerner de nombreux aspects selon les cas? Citons quelques exemples. Le chercheur annonce trois entretiens par sujet (au début, au milieu et en fin de processus), mais on ne sait pas clairement si tous les entretiens ont été menés et, dans la négative, chez quels sujets, pour quelles raisons et quelles sont les implications. Les modalités d'application d'un test standardisé sont clairement explicitées, mais le rapport ne démontre pas que les modalités ont été respectées de fait. On annonce que tel groupe sera l'objet de la démarche expérimentale traduisant l'hypothèse du chercheur et que tel groupe sera un groupe témoin; il n'est pas impossible que, faute des vérifications nécessaires, le groupe témoin pratique davantage la démarche dite expérimentale que le groupe déclaré expérimental.

Le rapport entre l'information à récolter (fait, opinion, perception de soi, perception d'autrui, représentation sociale, conception, variable mesurée, catégorie... selon les cas) et celle effectivement récoltée est sans doute ce qui a été le plus étudié par les méthodologues férus de trouver des techniques de validation (ceci explique d'ailleurs les nombreuses appellations liées au concept de validité). Citons ici quelques exemples parmi d'autres. Dans un test, 10 items sont censés mesurer la compréhension de concepts étudiés et dix autres censés mesurer la capacité à inférer: cette volonté déclarée est-elle vérifiée par les indices alpha de Cronbach ou par les facteurs dégagés

d'une analyse factorielle? Des indices comme des tapes dans le dos ou des coups de points échangés par des adolescents observés dans une cours de récréation sont-ils des indices d'agressivité ou des indices d'amitié?

Enfin, rappelons que tout chercheur est censé indiquer dans son rapport le degré de validité qu'il peut raisonnablement déduire des différentes démarches méthodologiques effectives de sa recherche et de fournir les informations nécessaires pour que le lecteur puisse à son tour faire sa propre évaluation du degré de validité méthodologique de la recherche. Le chercheur lui-même a-t-il donné sa propre évaluation? Si oui, l'a-t-il argumentée? Son argumentation est-elle suffisante? N'aurait-il pas fallu fournir d'autres informations pour apprécier le degré de validité réelle? Le degré de validité est-il suffisant, compte tenu du fait qu'il n'est jamais possible d'obtenir une validité méthodologique à 100%?

2.2.3. La validité interne et externe des conclusions

La validité des conclusions est le degré d'adéquation des conclusions énoncées dans le rapport de recherche et des conclusions que l'on peut effectivement tirer. On parlera de validité interne lorsque les conclusions sont examinées et évaluées sur le plan logique; on parlera de validité externe lorsque les conclusions sont examinées sur le plan de la généralisabilité. Dans les deux cas, il s'agit d'évaluer la qualité des inférences effectuées dans les conclusions.

Le degré de validité interne des conclusions dépend étroitement: (1) du degré de validité conceptuelle et du degré de validité méthodologique; (2) de l'inférence permise compte tenu de ces degrés de validité. Encore faut-il qu'il y ait de réelles conclusions, c'est-à-dire de conclusions en rapport avec le problème posé au départ (question de pertinence). Sur le plan interne, une conclusion ne sera pas valide, par exemple, si l'on affirme qu'est vérifiée l'hypothèse de la supériorité de tel type de pratiques pédagogiques, alors qu'on est loin d'être sûr que les pratiques réellement mises en œuvre obéissent aux caractéristiques déclarées. Telle autre conclusion, affirmant que le niveau socio-économique est un déterminant important, ne pourra être déclarée valide si la toute grande majorité des sujets observés appartiennent à la même catégorie socioéconomique.

Le degré de validité externe des conclusions concerne le degré de généralisabilité des conclusions. La littérature méthodologique décrit toute une série de biais qui invalident la généralisabilité des conclusions à des populations plus larges de sujets, d'informations ou de contextes. Ainsi, par exemple, le fait d'avoir subi un test dans l'expérience a pu orienter l'attention des sujets vers les résultats escomptés par le chercheur et on ne pourra généraliser les conclusions que si dans les pratiques ultérieures un test fera partie du dispositif. Le fait que le dispositif de recherche a utilisé des pratiques ou des supports inhabituels est peut-être la cause principale des performances obtenues. La recherche a été effectuée avec des sujets volontaires et les conclusions ne seront vraisemblablement généralisables que pour un tel public. Ces exemples, parmi bien d'autres, induisent l'idée de l'importance de la conscience des justes limites de sa recherche (ni trop sévère, ni trop indulgent; mais une grande lucidité).

2.3. La fiabilité

Disons d'emblée que nous préférons le concept de fiabilité à celui de fidélité ("reliability"). Ce dernier est trop restrictif car il est habituellement défini comme l'écart entre les scores observés et les scores dits "vrais". Non seulement, on parle de "scores", ce qui n'implique que certains types de recherches, mais on parle de scores "vrais", ce qui nous paraît un concept très difficile à préciser et peut amener à confondre fidélité et certaines formes de validité. Le concept de fiabilité a une acceptation plus large et convient à tout type de recherche, car il signifie que *«ce qui est affirmé dans la recherche est indépendant de l'auteur de la recherche et pourrait donc être affirmé par d'autres chercheurs»*. Comme pour la pertinence et la validité, la fiabilité peut être examinée sous trois aspects: la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, les conclusions.

2.3.1. La fiabilité des concepts

Les concepts ne sont pas fiables lorsque leur utilisation est trop dépendante de l'auteur de la recherche. C'est le cas lorsque de nouveaux concepts sont apportés par l'auteur, alors qu'il existe déjà des concepts reconnus par la communauté scientifique et qui traduisent aussi bien les phénomènes décrits. C'est encore le cas lorsque, de façon justifiée, un nouveau concept est créé, mais la définition utilise des termes qui risquent d'être compris

différemment par des chercheurs d'horizons différents. C'est encore le cas lorsque des chercheurs actuels utilisent encore des concepts dans leur acception historique originale, alors que des chercheurs contemporains ont montré, tout en reconnaissant les avancées que les chercheurs antérieurs ont amenées, la confusion qu'ils ont engendrée avec le développement de la recherche. Un exemple frappant est le concept d'évaluation sommative qui historiquement a permis de faire émerger le concept d'évaluation formative (apport de l'Américain Scriven). Or les recherches ultérieures dans le domaine de l'évaluation (voir par exemple De Ketele, 1993, 2006) ont montré que cette distinction conduisait à confondre la fonction et la démarche de l'évaluation: l'évaluation sommative est de l'ordre de la démarche (faire une somme pour obtenir une note ou un score), tandis que l'évaluation formative est de l'ordre de la fonction (viser l'amélioration de l'apprentissage en cours). Beaucoup de chercheurs actuels utilisent le concept d'évaluation sommative, alors qu'en fait ils désignent la fonction d'évaluation certificative, laquelle peut être l'objet d'une démarche sommative (on certifie par une note) ou d'une démarche descriptive (comme dans le bulletin descriptif ou dans un certificat) ou d'une démarche herméneutique (on certifie en donnant du sens à un ensemble d'indices de différentes natures, quantitatives ou qualitatives).

2.3.2. *La fiabilité des démarches méthodologiques*

Les démarches méthodologiques (identification des unités d'échantillonnage, application du dispositif de recueil d'informations, modalités de traitement de l'information...) ne sont pas fiables lorsqu'elles dépendent de l'auteur qui la met en œuvre. Quand il s'agit de démarches quantitatives, on retrouve ici les nombreux coefficients dits de fidélité ("reliability") qui ont été créés par les méthodologues de la mesure et on fait aussi référence aux travaux des docimologues (par exemple: Piéron, 1973; Noizet et Caverni, 1978) lorsqu'il s'agit de mesures de performances. Quand il s'agit de démarches qualitatives, la fiabilité s'exprimera surtout en termes d'accord ou de triangulation. Par exemple, s'il s'agit de démarches d'observation (ou d'évaluation ou d'analyse de corpus), il importe d'indiquer les résultats des vérifications qui s'imposent pour vérifier la fiabilité des observateurs (ou des évaluateurs ou des analystes). Selon les cas, cela peut être l'un ou l'autre des accords suivants: accord entre des observateurs différents; accord chez un même observateur à travers la durée; accord entre plusieurs équipes d'observateurs; accord à l'intérieur d'une même équipe d'observateurs; accord

entre un observateur et un protocole. Ce qui vient d'être dit en rapport avec l'observation est évidemment transposable pour des démarches d'évaluation ou d'analyse de corpus. Dans d'autres situations de recherche, on utilisera les principes de la triangulation. De nombreux cas de figures existent qui n'ont évidemment pas la même valeur en termes de fiabilité: une même information obtenue trois fois par la même personne; par trois personnes différentes de même statut; par trois personnes de statut différent; dans trois contextes différents; provenant de trois sources méthodologiquement différentes (exemple: questionnaire, entretien, observation)... D'autres combinaisons existent. Notre expérience de rédacteur et de membres de comités scientifiques de revues nous amène à dire que trop de rapports de recherches utilisant des démarches qualitatives ne mentionnent pas les démarches de vérification de leurs démarches méthodologiques. Par ailleurs, cette même expérience nous montre que, si de nombreux rapports de recherches utilisant des démarches quantitatives fournissent des coefficients de fiabilité (de fidélité), ils oublient souvent de communiquer comment la quantification a été élaborée. Déjà en 1976, dans son ouvrage *Méthodes en Sciences sociales* couronné par l'Académie des Sciences Morales et Politiques, Madeleine Grawitz reprochait à certains chercheurs quantitativistes de se réfugier derrière des démarches techniques très sophistiquées pour vérifier la fiabilité de leurs mesures, mais oublièrent qu'une bonne mesure est fondée au départ sur une bonne qualification du phénomène à évaluer.

2.3.3. *La fiabilité des conclusions*

Le problème de la fiabilité des conclusions est d'examiner si les conclusions énoncées dans un rapport de recherche sont suffisamment indépendantes du chercheur au point de pouvoir être énoncées de façon équivalente par d'autres chercheurs. L'exemple le plus typique est sans doute le cas de la conclusion de l'affirmation d'un effet (tel facteur est à la base de tel effet) sur la base de résultats positifs mais non statistiquement significatifs, alors que la prudence du scientifique est de se dire que l'effet positif obtenu peut être dû à de nombreux facteurs conjoints (erreur de mesure, biais dans la mise en place du dispositif, covariances, variables nichées dans l'échantillonnage, etc.). Le manque de fiabilité des conclusions est aussi souvent dû à la formulation des conclusions qui peuvent être comprises de différentes façons selon les lecteurs du rapport.

3. De quelques questions actuelles

Parmi les nombreuses questions que l'on peut se poser sur la qualité de la recherche, nous voudrions en évoquer trois très rapidement: les relations entre pertinence, validité et fiabilité; les tendances à hiérarchiser les différents types de recherche; la question de la pertinence sociale.

Les trois qualités que nous avons développées dans la section précédente forment un tout cohérent comme le montre le tableau suivant:

Les critères incontournables

| | PERTINENCE | VALIDITÉ | FIABILITÉ |
|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| CONCEPTUALISATION | Pertinence théorique | Validité conceptuelle | Fiabilité des concepts |
| RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES | Pertinence méthodologique | Validité méthodologique | Fiabilité des démarches méthodologiques |
| ÉNONCIATION DES CONCLUSIONS | Pertinence de la communication | Validité interne et externe (généralisabilité) | Fiabilité des conclusions |

Figure 3

Ces critères sont incontournables pour toute recherche scientifique en éducation, au sens défini précédemment. Il va de soi que ces critères et les aspects sur lesquels ils portent ne sont pas indépendants. L'idéal serait qu'une recherche soit à 100% pertinente, valide et fiable. Cet idéal n'existe pas, même dans les sciences dites dures (cfr. les travaux des épistémologues sur l'équation personnelle, par exemple); à plus forte raison dans les sciences humaines qui sont des sciences du complexe. On se trouve donc toujours dans des situations intermédiaires avec des degrés divers de pertinence, de validité et de fiabilité. Mais nous sommes persuadé que le critère de pertinence est le critère premier, même s'il est le critère le moins technique dans

le sens où il n'existe pas de modèle mathématique pour la vérifier, contrairement à la fiabilité et à certains aspects de la validité où l'arsenal mathématique est très large. A quoi servirait une recherche dont les indices de validité et de fiabilité sont excellents si elle manque de pertinence! Cette situation est loin d'être rare tant les chercheurs sollicités par les revues scientifiques sont souvent d'excellents techniciens de la méthodologie de la recherche et sont particulièrement sensibles aux indices mathématiques liés à la validité et à la fiabilité. Un regard rétrospectif sur l'histoire des sciences montre que les apports les plus importants à la production de connaissances scientifiques étaient le fait de recherches loin d'être parfaites sur les plans techniques, mais où la façon de poser le problème, le dispositif mis en place et les conclusions qui en découlaient étaient d'une grande pertinence. Bien plus, les rapports de ces recherches n'étaient pas nécessairement publiés dans des revues que nous classerions aujourd'hui au niveau A et les auteurs de ces recherches auraient souvent eu, s'il avait existé à l'époque, un "citation index" médiocre. Ne jetons cependant pas le bébé avec l'eau du bain, car à quoi servirait une recherche dont les indices de fiabilité seraient désastreux, car on n'aurait aucune assurance sur la validité et la pertinence.

L'esprit humain est ainsi fait qu'il a besoin de hiérarchiser les produits et les personnes. Malgré la très grande modestie qu'implique l'esprit scientifique, le monde des chercheurs n'échappe pas à cette tendance et on assiste à des jugements de valeur sur les différents paradigmes de recherche et une lutte de pouvoir entre les partisans de ces paradigmes dans un sens ou dans l'autre. Malgré qu'à cette époque, le slogan "publish or perish" n'était pas encore aussi impératif que maintenant, Madeleine Grawitz (1976) disait déjà qu'il n'existe pas des types de recherches qui seraient plus nobles et d'autres moins nobles, que la lutte entre les quantitativistes et les qualitativistes est absurde, puisque l'essentiel est de produire de la connaissance nouvelle. Ainsi disait-elle qu'«un grand déploiement de procédés mathématiques cachait mal la pauvreté des résultats, le manque de valeur et même de rigueur des éléments qualitatifs, hâtivement recueillis et peu significatifs» (*Ibidem*, 361). Elle avait également la dent dure contre les chercheurs qui se réfugiaient dans le qualitatif faute de pouvoir faire du quantitatif. Or, disait-elle, les démarches qualitatives et quantitatives se complètent: la qualification appelle la quantification (comme compter, estimer l'importance...) et la quantification suppose une bonne qualification. Le chercheur ne peut conduire une recherche de qualité sans avoir reçu une formation solide sur les deux types de démarches.

Un autre aspect qui fait débat actuellement est relatif au critère de pertinence sociale dont certains chercheurs voudraient faire un critère incontournable pour toute recherche dans des domaines comme ceux de l'éducation et de la formation. Dans une communication récente devant une assemblée internationale de chercheurs (Louvain-la-Neuve, 16 novembre 2009), Léopold Paquay et moi-même défendions l'idée que si la pertinence scientifique était un critère incontournable de toute recherche scientifique (puisque toute recherche a pour fonction de produire des connaissances scientifiques), on ne pouvait dire la même chose de la pertinence sociale (le fait que la recherche est conçue essentiellement pour servir la pratique). S'il est vrai que des recherches ont été conçues dès le départ dans cette visée et ont pu produire des connaissances scientifiques nouvelles, il en est bien d'autres qui ont été conçues sans aucune visée de cet ordre et ont produit des connaissances scientifiques dont la pertinence sociale n'est apparue que quelques décennies plus tard. Dans le même ordre d'idée, nous défendions l'idée que la recherche en éducation ne peut avoir une fonction normative ou prescriptive, c'est-à-dire prescrire des solutions "clés sur porte" ou des principes à appliquer. Les recherches en éducation produisent des connaissances nouvelles dans des contextes de recherche et avec les outils de la recherche; aux praticiens, de faire le travail d'ingénierie nécessaire pour s'inspirer des résultats de la recherche, de les adapter aux contextes qui sont les leurs, de se servir des théories et des modèles établis par les chercheurs comme des grilles d'analyse et non comme des théories et des modèles à appliquer.

Présentation de l'Auteur: Jean-Marie De Ketele est professeur émérite à l'Université Catholique de Louvain (UCL) Belgique; membre fondateur du GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation); titulaire de la CUSE (Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation); directeur de la collection Pédagogies en développement – De Boeck et rédacteur européen de la revue *Mesure et évaluation en éducation*.

Bibliografia

- BANDURA, A. (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- CADEI, L. (2006), «L'incertezza delle cifre: i fatti e gli artefatti», in L. PATI (a cura di), *Infanzia violata e solidarietà sociale. Elementi per un'interpretazione pedagogica*, Milano, I.S.U., 111-122.

- CAMPBELL, D.T. , STANLEY, J. (1966), *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Chicago, Rand Mac Nally.
- DE KETELE, J.-M. (2006), «Contrôles, examens et évaluation», in J. BEILLEROT, N. MOSCONI (dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod.
- DE KETELE, J.-M., MAROY, CH. (2006), «Quels critères de qualité pour les recherches en éducation», in L. PAQUAY, M. CRAHAY, J.-M. DE KETELE, *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1993), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck.
- GRAWITZ, M. (1976), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- NOIZET, G., CAVERINI, J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. (2006), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck.
- PIÉRON, H. (1973), *Examens et docimologie*, Paris, PUF.
- VIAU, R. (2004), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

Factum et Verum convertuntur

Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica

ELIO DAMIANO

Abstract: *In this essay I call the educational researchers to change attitude toward teachers, coming for distinguish them like teaching true knowledge producers. A new-direction wich I'll discuss through epistemologic topics, starting from a Giambattista Vico's axiom – and carrying out with Jean Piaget's theory about knowledge as adaptation.*

Riassunto: *In questo articolo mi rivolgo ai ricercatori in campo educativo invitandoli a cambiare orientamento nei riguardi degli insegnanti, per cominciare a riconoscerli come "produttori" – di fatto – di conoscenze relative all'insegnamento. Un ri-orientamento che argomenterò in termini epistemologici, a partire da un assioma di Giambattista Vico e dalla teoria di Jean Piaget della conoscenza come adattamento.*

Parole chiave: *epistemologia delle pratiche, pratiche, ricerca, teoria-pratica.*

Il pensiero di Giambattista Vico (1668-1744) è oggetto di rinnovato interesse nella cultura internazionale, motivo di suggestioni e scoperta di anticipazioni sorprendenti. E certamente, nella temperie contemporanea, il fatto di aver già intuito – nel '700 – i rischi, per la vita sociale, della prevaricazione dell'approccio scientifico-tecnologico rispetto alla prudenza e alla saggezza, ne fanno un riferimento certamente attuale. Ma anche l'epistemologo Ernst von Glasersfeld lo ha richiamato, più volte, fra gli antecedenti illustri del suo "*costruzionismo radicale*" (Foerster-Glaserfeld, 2001). Quando si riesce a mettere da parte il suo repertorio biblico-teologico, il pericolo imminente, rispetto ad un'opera innovativa come quella del Vico, è quello di farla riecheggiare nel proprio contesto, amplificandola se non forzandola oltre i suoi limiti (Jacobelli Isoldi, 1993).

Per quel che mi riguarda, è uno solo il motivo per il quale richiamo il giurista-filosofo napoletano fin dal titolo di questo saggio: l'affermazione che possiamo tradurre con "*il criterio e la regola della verità consistono nell'averla fatta*". L'assioma (che egli denominava "*Degnitas*") ha una portata molto più perentoria della mia. Per Vico conoscere qualcosa significava rintracciarne i principi primi – ovvero, secondo l'insegnamento aristotelico,

le “cause” – e la scienza consiste nello “*scire per causas*”, elementi primi che padroneggia effettivamente solo chi li produce: solamente fare una cosa può consentire di coglierne le cause. È quel che, secondo Vico, vale per la matematica – perché siamo noi a costruirla mediante postulati, definizioni e teoremi – ma non per la natura, se è vero che non siamo noi ad averla creata. Di qui il rimprovero (uno dei molti) mosso da Vico a Cartesio circa la necessità di controllare empiricamente – mediante esperimenti – l’affidabilità delle nostre teorie sul mondo fisico (che ha indotto non pochi a scorgere in lui addirittura l’antesignano del Positivismo: per tutti, cfr. il pedagogista Pietro Siciliani, 1864, non a caso avvertito da Giovanni Gentile, 1917-23). Vico stesso, presumibilmente, avrebbe bollato questa interpretazione come “boria dei dotti”...

Ancora più interessante è un corollario di quell’assioma: la facoltà che ci consente di penetrare il segreto delle cose naturali è l’“*ingegno*”, non l’applicazione delle regole del metodo cartesiano, bensì gli esperimenti escogitati coniugando l’azione con la riflessione, traendo lezioni anche dall’errore. Ma quel che preme richiamare – a proposito della convergenza tra il fare ed il conoscere – è l’ambito dove l’uomo può ritrovare effettivamente il suo lavoro di produzione: **la storia delle società che ha costruito nel tempo**. È su questa che noi possiamo esercitare una conoscenza valida – la “*Scienza Nuova*” – perché la storia la facciamo noi. La storia è l’oggetto di studio che ci permette di andare oltre la ricostruzione documentale e critica degli eventi: è soprattutto l’opportunità di conoscere la stessa mente umana attraverso le sue opere. In particolare, attraverso la disamina della loro genesi e del loro sviluppo, potrà ricostruire – anche al di là della consapevolezza umana – le “leggi” che la regolano, ad ogni latitudine ed in ogni epoca. Regolarità che non sono soltanto dei popoli, perché le ritroviamo nello sviluppo di ogni singolo individuo, dalla fanciullezza fino all’età adulta. Non siamo certo alla legge biogenetica fondamentale di Ernst Haeckel (1892), con la ontogenesi che ricapitola la filogenesi, ma le analogie non mancano.

Anche se ne farò cenno a proposito dell’epistemologia genetica di Jean Piaget, non è la teoria evuzionista la ragione del mio richiamo all’associazione vichiana tra il “*Verum*” ed il “*Factum*”. Si tratta, invece, di argomentare la proposta di guardare agli insegnanti come alle “fonti” della ricerca didattica: gli insegnanti – per dirla con Giambattista Vico – “fanno” l’insegnamento e pertanto, sempre vichianamente, lo conoscono a fondo. Sotto il profilo del “fare”, non c’è altri che possa sapere – più e meglio degli insegnanti – che cosa sia l’insegnamento. Siamo tuttavia di fronte ad un’affermazione, più che controversa, contraddetta dalla ricerca educativa,

la quale – da sempre – ha guardato gli insegnanti in veste di “destinatari”. Peraltro, destinatari riottosi e recalcitranti, in larga misura dediti a rifiutare gli inviti a rinnovarsi rivolti loro, insistentemente, dai pedagogisti. I quali hanno – da sempre – evitato accuratamente di esaminare l’insegnamento là dove si compiva, effettivamente, nelle scuole, limitandosi – invece – ad elaborare teorie in astratto, o sulla base di introspezioni, all’occasione illustrando modelli in forma di “esemplari” da imitare, oppure a trasferire le loro concezioni da altri domini di conoscenza, da una certa epoca in poi – facendo capo a Jean Jacques Rousseau – a partire dall’osservazione del soggetto in apprendimento (“*Discat a puero magister*”).

In questo articolo non illustrerò questa attitudine anti-fattuale – o “non-vichiana” – della produzione pedagogica (Damiano, 2009a), perché ben conosciuta tra gli addetti ai lavori, mentre mi rivolgerò ai ricercatori in campo educativo invitandoli a cambiare orientamento nei riguardi degli insegnanti, per cominciare a riconoscerli come “produttori” – di fatto – di conoscenze relative all’insegnamento. Un ri-orientamento che argomenterò in termini epistemologici. In questa prospettiva, il riferimento a Giambattista Vico può essere considerato uno spunto. E per evitare equivoci su presunte paternità, ho rovesciato l’ordine dei termini dell’espressione originaria: cominciando non dal “*Verum*”, come Vico, bensì dal “*Factum*”. Comunque per farli convergere.

La conoscenza come adattamento

Ho ricostruito altrove la vicenda di questa sorta di nuova “rivoluzione copernicana”, che sta inducendo una (buona) parte dei ricercatori ad emancipare le “*parole degli insegnanti*” (Metelli di Lallo, 1966; Ballanti, 1988; Damiano, 2006, 2009b). Qui mi preme legittimare la validità epistemologica del *fare come forma di conoscenza*, con sue proprietà, distinte ed originarie, ovvero né “applicate” né discendenti dalla “conoscenza teorica”. I percorsi utili allo scopo sono più d’uno – dalla “*scienza del concreto*” di Claude Lévi-Strauss, alla “*Rinascita di Aristotele*”, fino all’epistemologia della pratica (per una rassegna degli studi in corso sull’azione, CNAM, 2000). Qui mi rifarò al paradigma emergente del Costruzionismo, a partire dalle tesi largamente anticipatrici dell’epistemologia genetica di Jean Piaget, la quale, rispetto ad altri approcci, ha il merito di aver controllato le teorie mediante indagini, di terreno – in campo biologico e psicologico – e a carattere storico-culturale.

L'accesso alla teoria piagetiana passa dalla biologia: la conoscenza è concepita come una manifestazione del processo più ampio dell'**adattamento vitale**. Con Piaget, né la vita è un fenomeno riservato alla biologia, né la conoscenza è un fenomeno di cui si occupano soltanto la filosofia e le scienze umane in genere. La conoscenza è uno degli eventi con i quali la vita si esprime presso la specie umana, riconosciuta come tale in quanto condivide con tutti i processi vitali la dinamica dell'adattamento. Non si tratta di "naturalizzare" la conoscenza, riducendone la peculiarità. La prospettiva piagetiana è la medesima di Aristotele e di tutta la lunga storia dell'aristotelismo: l'intelligenza è un modo dell'adattamento biologico. Un suo prolungamento che presso l'uomo giunge a produrre quelle rappresentazioni più o meno astratte che chiamiamo, appunto, "conoscenza". Una continuità che, a differenza di Platone, facendo dell'anima la forma del corpo, concepisce l'intelligenza come una funzione del corpo: un'intelligenza incorporata, con la conoscenza che diventa un processo specialistico, ma pur sempre, e intimamente, "incorporato".

Qual è il contributo che l'osservatorio biologico offre alla conoscenza della conoscenza? L'adattamento può essere visto, in prima approssimazione, come una **interazione** fra organismo e ambiente. Considerata nei suoi risultati, l'interazione produce una conformità, ovvero una corrispondenza tra l'organismo – la sua struttura, le sue funzioni – e le caratteristiche dell'ambiente. Al livello della conoscenza, la posta in gioco è altrettanto importante della sopravvivenza dell'organismo all'atto di generare la forma adatta a interagire vitalmente con l'ambiente: la corrispondenza tra la conoscenza e la realtà. Ovvero l'affidabilità della conoscenza, la sua conformità al reale, una questione a dir poco fondamentale. Nella storia del pensiero occidentale, il problema della corrispondenza tra le nostre rappresentazioni e il mondo fenomenico era apparso da sempre cruciale, perché si trattava di stabilire la "verità" di quel che si vedeva, si pensava e credeva dell'esperienza. Un tema epistemico ineludibile quanto precoce, che aveva trovato soluzioni differenti dai primi filosofi naturalisti, fino ai Sofisti e a Socrate, lungo una linea di divaricazione – quella fra le tradizioni empiriste ed idealiste – che percorre l'intero corso della riflessione sulla conoscenza e la sua validità. Come era possibile che il pensiero si "incontrasse" con il reale, così vario e incontenibilmente in variazione? Prima ancora delle risposte all'interrogazione, quel che conta segnalare è lo stupore: come può succedere che idee e fatti si trovino concordi? Che cosa lo consente? Com'è possibile riuscire, pur occasionalmente, ad evitare errori, illusioni e distorsioni?

Ebbene, sulle tracce dell'aristotelismo, e di quel gruppo di neo-raziona-

listi francesi – Brunschwig fra tutti – insieme filosofi e scienziati (Perret-Clermont and Barrelet, 2008), l’approccio biologico dell’epistemologo svizzero offriva una ipotesi originale e plausibile: la conoscenza deriva ed emerge dall’adattamento organico, si forma attraverso l’interazione tra soggetto e oggetto. E se “concordano”, dipende proprio da questo scambio solidale e reciproco che costruisce struttura e funzioni del soggetto in quanto conoscente. Il vincolo che stringe la conoscenza alla realtà è originario e costitutivo: nasce e si sviluppa attraverso una relazione intima e diretta tra soggetto ed ambiente.

Fu nel periodo tra il 1925 ed il 1929 che Piaget cominciò a collegare gli studi sulla determinazione genetica – la morfogenesi delle specie viventi – con le ricerche che stava svolgendo, in quegli stessi anni ’20, sulla psicogenesi, per gli aspetti che concernevano la maturazione – per ereditarietà genetica – rispetto all’apprendimento, inteso come risultato degli interventi educativi, informali e formali, lungo il corso dello sviluppo individuale. Nella sua opera di sintesi del 1967, espressamente intitolata *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti tra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, così conclude:

In definitiva, crediamo di aver verificato le ipotesi (...) che le funzioni cognitive prolungano le regolazioni organiche e che esse costituiscono un organo differenziato di regolazione degli scambi con l’esterno. L’organo in questione è solo in parte differenziato al livello delle conoscenze innate, ma lo diventa sempre di più con le strutture logico-matematiche e con gli scambi sociali, come con quelli inerenti ad ogni esperienza (Piaget, 1967, 1983, 422).

Al Centro Internazionale di Epistemologia Genetica operante a Ginevra, con l’intensiva collaborazione tra biologi, psicologi ed epistemologi, erano stati accertati i processi che consentivano di mettere in discussione le teorie correnti, all’epoca, su Darwinismo e Lamarckismo. Quello che emerge, in piena vista, è il ruolo dell’organismo inteso come soggetto dell’adattamento: certamente condizionato, ma resistente, e soprattutto creatore attivo di soluzioni produttive, a breve e lungo termine. Quello che emerge è l’organismo inteso come singolo, a carico del quale l’adattamento si compie. In effetti, spetta al soggetto individuale fare esperienza delle spinte innovative emergenti nei contesti di vita; ed è comunque il soggetto particolare a servirsi del suo capitale genetico per adattarsi, nei modi da questo consentiti, alle pressioni esercitate dall’ambiente.

Piaget confuta la teoria darwiniana – considerandola semplicistica – ma rifiuta anche la teoria lamarckiana, eccessivamente riduzionista. Sulla base

dell'interazionismo, non solo contesta i limiti dell'empirismo ambientalista e dell'innatismo preformista, ma giunge a rendere ragione di entrambe le tesi nella teoria unificata di una scienza della vita basata sulla relazione fondativa tra struttura ereditaria ed ambiente: che non tarderà (1937) ad estendere alla teoria psicologica dell'intelligenza come relazione tra maturazione – del patrimonio genetico – e apprendimento, indotto dall'esperienza, fisica e socio-culturale. Tra il 1967 (anno di pubblicazione di *Biologia e conoscenza*) ed il 1976 (quando esce, sempre da Gallimard, *Le comportement, moteur de l'évolution*, a ruota di *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence. Séléction organique et phénotypie*, 1974, dall'editore Hermann), egli parte dalle ricerche psicogenetiche effettuate nel frattempo per riformulare in termini propriamente epistemologici le sue ipotesi biologiche sull'interazione organismo-ambiente.

Se l'architettura delle forme che l'organismo possiede corrisponde al suo potenziale genetico innato, è altrettanto vero che tale architettura possiede una capacità plastica di modellamento che consente l'adeguamento ai particolari contesti in cui ciascun individuo vive. Per un verso la morfologia dell'organismo manifesta una conoscenza "generale" dell'ambiente, dall'altro, per essere efficace nell'ambiente specifico, quella medesima conoscenza dev'essere reattiva e flessibile rispetto alle contingenze particolari. È il soggetto che traduce le norme generali in azioni adeguate e creative in base alle possibilità offerte dalla situazione. Viene così a evidenziarsi una "grande storia" – quella della specie che si è consolidata nella lunga durata – e una "piccola storia", quella delle vicende individuali e locali del soggetto in contesto. Ma queste due "storie" sono in rapporto fra di loro: la "grande" serve da regola generale e implicita, la "piccola" è il luogo dove la "grande" si esprime ed insieme si alimenta, per selezionare le soluzioni da acquisire e conservare. Modificazioni somatiche, prodotte dai singoli organismi alla periferia del loro corpo, dove interagiscono con l'habitat, possono diventare – se perpetuate nel tempo – una sorta di "copia" da integrare nel capitale genetico. L'evoluzione si compie così, come un dialogo continuo, tra centro e periferia, norme ed interpretazione, stabilità e mutamento, evoluzione e crescita individuale. Un dialogo fecondo, una interazione generativa tra il piano filogenetico dell'evoluzione della specie (genotipo) e quello ontogenetico dello sviluppo individuale, il fenotipo. Nella storia della conoscenza, fra *soggetto epistemico* – il collettivo cognitivo della cultura socializzata – e *soggetto individuale*, interprete singolare del patrimonio cognitivo e produttore di conoscenze inedite. È secondo questa dinamica fra soggetto, processi di autopoiesi e realtà esterna che Piaget esamina e discute i due

indirizzi evoluzionistici fra loro antagonisti, riportandoli ai loro assunti epistemologici di fondo.

La teoria lamarckiana ha il merito di aver posto in primo piano il ruolo che l'ambiente svolge nella genesi dei comportamenti e delle strutture vegetali ed animali. L'organismo è concepito come soggetto solamente passivo, marcato sempre più incisivamente da un ambiente onnipotente ed invasivo. Piaget non ha difficoltà a riconoscere il lamarckismo come la versione biologica dell'*empirismo*, direttamente associabile alle posizioni espresse in campo filosofico dal Neopositivismo del Circolo di Vienna e dal Behaviorismo statunitense. Il soggetto assume il profilo di unità di apprendimento solo ricettivo, privo di qualsiasi competenza di organizzazione interna e di relativa autonomia produttiva e proattiva. Indefinitamente dipendente dalle modificazioni indotte dall'esterno, tutto superficie e periferia, senza centro.

La teoria darwiniana si pone esattamente sul versante opposto, perché ha il merito di mettere in piena luce l'organismo come soggetto che si conserva e afferma se stesso, senza subire alcuna variazione che non sia compresa tra le varianti possibili del suo patrimonio originario ed autogenerantesi. Rispetto a questa struttura l'ambiente e le sue novità non esercitano altra funzione che di stimolo all'emersione del poliformismo già predisposto all'interno profondo dell'organismo. Il sistema endogeno è autosufficiente, protegge i suoi confini producendo autonomamente forme inedite ed irrevocabili di autorganizzazione. Le modifiche imposte dall'ambiente restano solo periferiche e non hanno alcuna possibilità di essere interiorizzate. Di fatto, il darwinismo non riesce a spiegare l'adattamento e pertanto neppure l'evoluzione: perché, spiega Piaget, è saldamente ancorato a presupposti di tipo preformistico ed innatistico propri dell'*idealismo*. Tra ambiente ed organismo non si dà alcuna interazione significativa, come tra periferia dell'organismo e struttura genetica. Quella che viene affermata è la sovranità della specie: dominante prima che a fronte dell'ambiente, rispetto allo stesso soggetto individuale, ridimensionato a semplice evidenza comportamentale della struttura ereditata, profonda quanto inconscia. Né sembra che la tradizione del neo-darwinismo, con William Bateson, Julian e Thomas Huxley, sia uscita da questo orientamento innatistico.

La teoria piagetiana contesta a lamarckismo e darwinismo, pur divergenti, lo stesso limite: l'incapacità di spiegare l'adattamento come processo epigenetico che dalla periferia degli scambi con l'ambiente costruisce progressivamente il centro dell'architettura profonda, che a sua volta regola il comportamento della periferia. Rendendo conto, insieme all'adattamento,

della rilevanza del soggetto particolare e della sua esperienza, e della sua complessità interna, tra il piano delle regole innate e quello dell'interpretazione produttiva. L'impianto piagetiano, in questo modo, si rivela costruttivista, con l'adattamento che ha la funzione di generazione. L'organismo si trasforma in relazione all'ambiente e questa variazione evolutiva ha per effetto un accrescimento degli scambi fra ambiente ed organismo favorevoli alla sua conservazione.

Quello che va esplicitato, ai fini del nostro discorso, è che il processo di adattamento identificato da Piaget come dinamica di base dell'evoluzione vitale è riconoscibile nel processo della conoscenza, attivo dalla nascita, nel soggetto umano. Qualunque sia, lungo la crescita dell'uomo, il tipo di intelligenza esercitato ai diversi gradi dello sviluppo, la conoscenza si produce mediante l'azione e all'origine della conoscenza c'è l'azione. Già al livello senso-motorio, le azioni producono conoscenze, elementari ma significative, orientandosi ed articolandosi fra loro in strutture unificanti più ampie e comprensive. Queste dinamiche, che fluttuando si organizzano e passano di livello, non emergono da un "soggetto" consapevole di sé a fronte di un ambiente, riconosciuto come "oggetto" nelle sue caratteristiche di stabilità, regolarità che si offrono/oppongono alle sue iniziative. Il bambino non si percepisce (ancora) come una unità complessiva, le parti del suo corpo non sono tali ma in qualche modo indipendenti; inoltre egli "confonde" l'interno – i suoi apporti – con quello che proviene dall'esterno. È ancora l'azione, sia ben chiaro, all'origine della progressiva consapevolezza delle due polarità che conduce alla identificazione del soggetto in quanto attore cognitivo. Consapevolezza che si esprime, appunto, come consapevolezza emergente dall'azione e che mette in grado il soggetto di riconoscersi come tale a fronte di un mondo oggettivo, e di rappresentarsi la conoscenza come implicazione reciproca degli opposti – la "lotta per il significato" tra soggetto e ambiente – di cui essa stessa – attraverso l'azione – si alimenta. Sono le due polarità dell'azione, – il soggetto e l'oggetto – che gli consentiranno di "pensare il pensiero" e di governarlo nei processi di costruzione di una rappresentazione della realtà "viabile" e plausibile rispetto ai progetti di trasformazione della stessa. Ora potrà contare anche su un repertorio di *routines* e *habitus*, coordinati in strategie operative ben più complesse, soprattutto più flessibili e trasferibili, perché liberate dai vincoli del contesto, che si costituiscono in chiave di categorie astratte, ad elevato potenziale conoscitivo quali *concetti*, *procedurali* e *dichiarativi*, *modelli* e *teorie*. Ivi compresa una teoria della mente, che indirizza la capacità di rappresentarsi le idee degli altri e di "imparare ad imparare" (o *metacognizione*).

Gli insegnanti come fonti della conoscenza pedagogica

A conti fatti, si può dire che siamo dinanzi alla resa dei conti con il “Programma di Cartesio” (Bastide, 1975; Damiano, 2006). La concezione tipica – a carattere gerarchico ed “applicazionista” – del rapporto fra teoria e pratica, all’interno della quale la teoria assume la funzione, primaria, di scoperta delle verità scientifiche che, in un secondo momento, possono essere “tradotte” in pratica, è stata a lungo il modello generale della “via moderna” alla ricerca. Un sistema di “distinzioni” piuttosto nette tra oggetti del mondo “fisico” ed oggetti del mondo “spirituale”, questioni relative ai “fatti” e questioni relative ai “valori”, indagini mirate sui “mezzi” e scelte riguardanti i “fini”. Questo modo di vedere il mondo si è affermato come un autentico paradigma, con le sue certezze e le sue ortodossie. Quello che per il metodologo francese era la proposta di un sapere “leggero” e procedurale – circoscritto ai fenomeni caratterizzati da causalità deterministiche, limitato alle dimensioni di tipo meramente esterno e descrittivo, quindi oggettivo e misurabile – ha potuto diventare, a sua volta, con il Positivismo, una religione.

Con gli anni ’80 del Novecento, il riorientamento è diventato dirompente: con l’affermazione del costruzionismo, l’epistemologia della complessità e l’epistemologia della pratica. Quest’ultima, in particolare, ha comportato lo sforzo, in buona parte riuscito, di cogliere il punto di vista di quelli che possiamo chiamare i “laici della conoscenza”: i pratici.

Così abbiamo cominciato a rendere visibile quello “spazio di mezzo” dove – interagendo fra di loro, l’insegnante-soggetto e i vincoli imposti, le condizioni rilevanti e le condizioni d’esercizio – si viene ad attivare quell’*“adattamento”* che è, insieme, conoscenza pratica dell’insegnamento e socializzazione professionale. Ovvero il pensiero “produttivo” dell’insegnante: le trasgressioni, gli espedienti, gli automatismi, le routines, le competenze che costituiscono le risorse dell’economia cognitiva dell’insegnamento e che sono state designate come l’*“astuzia”*, quella simbolizzata da Ulisse, l’eroe che riesce a tirar frutto anche dalle situazioni avverse (Lantheaume, 2008). Al ricercatore il compito di assegnare a se stesso una funzione diversa – non prescrizioneista – impegnandosi ad emancipare la conoscenza generata da questo adattamento creativo per tentare di riuscire a metterla “in parole”, per restituirla agli insegnanti in termini di “teoria” ed affidarla ai formatori per promuovere la presa di coscienza del sapere collettivo degli operatori e assicurarne lo sviluppo professionale.

Non bisogna dimenticare che – in quello stesso “spazio di mezzo”

(Varela, Thompson e Rosch, 1993) – si generano anche le soluzioni “recessive”, quelle che servono a compensare le usure di un lavoro, le risonanze del quale tracimano dolorosamente nella vita privata delle persone-insegnanti. Linee di fuga, esterne ed interne all’insegnamento, e che si manifestano come ritualismi didattici, rassegnata melanconia, anaffettività, fino a patologie professionali tipiche (Lodolo d’Oria, 2005; Lodolo d’Oria e Basaglia, 2002-04). Anche questa è “conoscenza” dell’insegnamento. Non solo le cosiddette “buone pratiche” né soltanto le innovazioni eccellenti vanno consegnate agli insegnanti, a maggior ragione a quanti si candidano all’insegnamento. Perché la teoria ha il compito di comprendere e spiegare agli interessati – e rendere visibili al pubblico – anche i costi di un mestiere esposto come pochi altri all’insuccesso. Tenendo ben presente che il servizio reso dalla teoria è una opportunità per i ricercatori medesimi, se non altro in termini di un autentico sapere sull’insegnamento. Perché *factum ipsum verum*, a dirla col Vico.

Presentazione dell’Autore: Elio Damiano è professore ordinario di Didattica generale presso la Facoltà di Psicologia dell’Università di Parma. Si occupa di innovazione scolastica, formazione degli insegnanti, modelli didattici, educazione interculturale, teoria e pratica, epistemologia. La sua più recente monografia in volume si intitola *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Assisi, 2007.

Bibliografia

- BALLANTI, G. (1988), *Modelli di apprendimento e schemi d’insegnamento*, Teramo, Giunti e Lisciani.
- BASTIDE, R. (1966), *Antropologia applicata*, Torino, Boringhieri.
- BERTI, E. (a cura di), (1988), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Genova, Marietti.
- CNAM (2000), *L’analyse de la singularité de l’action*, Paris, PUF.
- DAMIANO, E. (2006), *La “Nuova Alleanza”. Temi, problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola.
- (2009 a), «Gli insegnanti della Società degli Individui», *Pedagogia e Vita*, n. 2, 80-95.
- (2009 b), «Nouveaux Regards. Studiare l’insegnamento oltre la ricerca normativa», *Orientamenti Pedagogici*, n. 4, 551-571.
- FOERSTER, H. von, GLASERSFELD, E. von (2001), *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell’eresia costruttivista*, Roma, Odradek.

- GENTILE, G. (2003), *Le origini della filosofia contemporanea in Italia, 1917-23*, Firenze, Le Lettere.
- GLASERSFELD, E. von (1992), «Aspetti del Costruttivismo: Vico, Berkeley, Piaget», in M. CERUTI (a cura di), *Evoluzione e conoscenza*, Bergamo, Lubrina, 421-431.
- HAECKEL, E.H. (1892), *Storia della creazione naturale*, Torino, UTET.
- JACOBELLI ISOLDI, A.M. (1993), «I limiti della fortuna di Vico nel pensiero contemporaneo», in G. CACCIATORE, G. CANTILLO (a cura di), *Vico in Italia e Germania*, Napoli, Bibliopolis, 377-384.
- LANTHEAUME, F. (2008), «De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant», *Recherche et Formation*, n. 57, 9-22.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1979), *Il pensiero selvaggio*, Milano, Il Saggiatore.
- LODOLO D'ORIA, V. (2005), *Scuola di follia*, Roma, Armando.
- , BASAGLIA, G. (2002-2004), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazione, problemi e proposte*, Roma, Background Report del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, per il progetto OCSE-Insegnanti.
- METELLI di LALLO, C. (1966), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., BARRELET, J.-M. (2008), *Jean Piaget and Neuchatel. The learner and the scholar*, New York, Taylor & Francis.
- PIAGET, J. (1950), *Introduction à l'épistémologie génétique. I: La pensée mathématique; II, La pensée physique; III, La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, Paris, PUF.
- (1972, orig. 1937), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- (1983, orig. 1967), *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti tra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Torino, Einaudi.
- (1976), *Le comportement, moteur de l'évolution*, Paris, Gallimard.
- (1977, orig. 1973), *Adattamento vitale e psicologia dell'intelligenza. Selezione organica e fenocopia*, Firenze, OS.
- SICILIANI, P. (1864), *Sommario delle conferenze di filosofia secondo i principi metafisici di G.B. Vico*, Firenze, Sansoni.
- VARELA, F.J., THOMPSON, E., ROSCH, E. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil.
- VICO, G. (1744), *Principi di Scienza Nuova*, Napoli, Stamperia Muziana.

La pratique comme obstacle épistémologique

SERGE AGOSTINELLI

Résumé: *L'article présente les difficultés que le doctorant rencontre quand il doit problématiser l'objet de sa recherche, surtout s'il est expert du domaine professionnel qu'il veut investiguer. Sa connaissance pratique lui permet d'utiliser des schèmes familiers d'action qui sont ainsi à la fois prototypiques et procéduraux, mais qui ne lui permettent pas la mise à distance nécessaire pour différencier l'indifférencié, pour analyser et comprendre la conception monolithique issue de la pratique, qui regroupe différents concepts sous une seule conception. La compréhension intuitive, si on ne fait pas recours à un travail d'archéologie des savoirs (Foucault, 1980), favorise les confusions entre connaissance et expérience, entre mise à distance et description du terrain. S'il n'y a pas de processus de choix des orientations théoriques et méthodologiques pour comprendre l'objet de recherche, on pourrait arriver à l'explication des modes opératoires de la pratique, mais il n'y aurait pas d'évolution des modes d'analyse de l'articulation théorie-pratique, ni de connaissances qui pourraient être explicitées.*

Abstract: *The paper focuses on the difficulties that a Ph.D. student faces when he has to define the object of his research in a problematic way, especially if he is expert of the professional domain that he is studying. His practice knowledge allows him to use familiar outlines of actions, which are at the same time prototypical and procedural, but do not permit him to be distant enough to differentiate what is undifferentiated, to analyze and understand the monolithic perceptions coming from practice, that gather together different concepts under one only conception. The intuitive comprehension, if it does not refer to an Archeology of Knowledge (Foucault, 1980), favors a certain misunderstanding between knowledge and experience, between mise en distance and area description. When we don't have choice processes of theory and methodological orientations to understand the research object, it can be possible to explain the practice operative ways, but we will not achieve the evolution of different analysis of theory-practice articulation, nor of knowledge that can be made explicit.*

Mots clés: *doctorat, recherche, épistémologie, théorie, pratique.*

Le réel n'est jamais ce qu'on pourrait croire... On ne peut rien fonder sur l'opinion: il faut d'abord la détruire... Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question... S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Le premier obstacle: l'expérience première.
(Bachelard, 1938).

Aujourd'hui, la formation doctorale se termine par la production d'un mémoire. Cette production obligatoire, classique et banalisée n'offre aucune garantie sur les objectifs que l'on dit vouloir atteindre: préparer les doctorants à la rédaction et la soutenance de thèses de qualité; donner aux doctorants les éléments d'une mise à distance des terrains professionnels rencontrés, avant et pendant les années de doctorat. Ces objectifs portent particulièrement sur les capacités réflexives des doctorants, sur leur capacité, à adopter un point de vue critique sur les phénomènes observés, à se décentrer pour analyser... On parle alors d'un travail de problématisation et de mise à distance permettant d'analyser des réalités de terrain. En Sciences Humaines, un grand nombre de doctorants ont déjà une pratique professionnelle¹. Ils sont même pour certains, des experts de leur domaine inscrit dans une démarche de reconnaissance diplômante. Dès lors, c'est cette expertise construite par le vécu et projetée dans le futur qui va s'ériger en obstacle épistémologique dans la conceptualisation de l'objet de recherche de la thèse. Ceci est rencontré plus fréquemment dans les thèses en Sciences Humaines qui sont, le plus souvent, directement finalisées sur des pratiques de terrain. D'ailleurs, il est commun d'entendre que *la recherche n'est pas une fin en soi, qu'elle est au service du progrès humain*²... Elle doit se finaliser de façon concrète par l'amélioration des connaissances d'un domaine et des pratiques associées. En d'autres termes, cette interprétation laisse penser que l'objet de la recherche existerait en dehors de toute recherche et creuse ainsi la fracture dichotomique du savoir théorique et des pratiques (Zapata, 2004).

C'est l'interprétation de cette finalité que nous souhaitons discuter. En effet, il est gros le risque d'amalgamer des pratiques de type scientifique, constitutives d'un savoir savant et des pratiques de type professionnel, constitutives d'un savoir quotidien. Cet amalgame ayant pour conséquence de donner une justification, un statut à un objet de recherche déjà pensé

dans une pratique sociale. Partant de l'idée naïve que certaines pratiques sont considérées comme des bonnes pratiques et plus représentatives et typiques que d'autres, la recherche prend alors le risque de glisser vers une compréhension de l'objet de recherche comme substance omniprésente. Cette substance aurait ses propriétés particulières, ses idées et ses concepts qui en font un objet essentiel que l'on peut percevoir et que l'on pourrait définir une fois pour toutes par l'essence éternelle et infinie de la pratique.

Cette vision de l'objet de recherche est donc pour nous, un véritable obstacle épistémologique au processus de problématisation d'un terrain par les doctorants et nous renvoie de fait au premier point évoqué: la construction d'une thèse de qualité.

Les Ecoles Doctorales³ ayant une charte de la thèse qui définit les conditions du déroulement de la formation doctorale, nous ne discuterons pas cet aspect. Rappelons simplement qu'elle précise les délais impartis, la nécessaire coordination entre le doctorant, son (ses) directeur(s) de thèse, le directeur du laboratoire d'accueil et le directeur de l'école doctorale dont relève le doctorant, ainsi que les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en œuvre en terme de formation et de préparation à l'insertion professionnelle du futur docteur.

De manière générale, la rédaction d'une thèse peut être caractérisée par deux propriétés: sa réalisation sous la forme d'un mémoire écrit est possible à court terme (trois ans); sa cohérence doit permettre de construire des types de "logiques" (théoriques, méthodologiques, de terrain) qui renforcent la crédibilité du futur docteur. Ces deux propriétés vont donner l'orientation générale du mémoire, ce qu'implique corollairement que le doctorant conduise: une analyse individuelle et personnelle des contraintes et des opportunités qui vont définir sa thèse; une analyse de la stratégie à adopter qui renvoie aux moyens jugés adéquats, c'est-à-dire à l'appréciation qu'a l'étudiant de son projet professionnel.

C'est la clarification des interactions entre les choix de stratégie et les contraintes qui permettront d'apprécier l'objet de recherche caractérisé dynamiquement par le mémoire. L'opérationnalisation de cette clarification passe par la construction d'indicateurs qui doivent intégrer plusieurs dimensions relatives à l'objet de recherche conduite. En effet, si le projet professionnel oriente les stratégies du doctorant, les contraintes qui pèsent sur la rédaction du mémoire sont un élément essentiel de son activité effective. La rédaction de la thèse doit ainsi porter sur deux éléments essentiels: l'objet de recherche qui définit les possibilités (gains et contraintes théoriques

et de terrain), et l'activité de futur jeune chercheur qui permet de définir comment la recherche est perçue par l'étudiant.

Ces deux aspects non réductibles l'un à l'autre, devraient permettre de mettre en évidence les connaissances du doctorant et la choix de ses orientations théoriques et méthodologiques. Spécifier ces deux points implique de rédiger un mémoire qui englobe simultanément: une dimension prospective intégrant l'intentionnalité et une dimension rétrospective qui doit prendre en compte les processus de mise en recherche de l'étudiant et sa possibilité de faire des choix.

D'un côté, la dimension prospective montre en quoi la mise en relation des concepts choisis est révélée par un principe qui les dépasse en lui donnant un sens. Ceci permet de ne pas définir le doctorant (et ses pratiques) par un document écrit qui l'amalgame à un produit (le mémoire) en faisant du doctorant un plus ou moins habile manipulateur des modèles théoriques et de terrain qui définissent les arguments pertinents de l'objet de recherche d'une part, et ses modes de recherche d'autre part.

D'autre part, la dimension rétrospective doit prendre en compte les processus de mise en recherche du doctorant et sa possibilité de faire des choix, c'est-à-dire permettre de penser ses procédures comme simultanément structurées par les déterminants de l'objet de recherche et produites par lui.

L'épistémologie et le doctorant

L'épistémologie est ici utilisée comme la théorie de la connaissance qui s'intéresse à deux types de problèmes: d'une part, aux frontières et spécificités des connaissances scientifiques; d'autre part, à la pluralité et l'originalité des différents domaines de la science. A travers ces deux options, l'épistémologie étudie les rapports qu'entretient un individu, ou une communauté avec un objet de connaissance. Son objectif essentiel est celui de l'explicitation du sens, de son origine et de son évolution dans le cours de l'histoire, individuelle ou collective, d'une connaissance.

Au regard de cette définition, nous pensons que le travail du doctorant relève d'un travail d'archéologue des savoirs (Foucault, 1980). Son travail demande une interprétation des objets (conceptuels et matériels), mais pas seulement des objets en eux-mêmes. Il doit identifier un objet puis comprendre sa fonction et sa destination, mais il doit aussi considérer sa posi-

tion par rapport aux autres objets, avec le terrain, enfin ses ressemblances ou ses dissemblances avec les objets utilisés dans d'autres positions. En d'autres termes, il engage un processus de problématisation. Ce processus rend compte de la manière dont le doctorant fait vivre l'objet dans sa recherche et son rapport aux connaissances d'un domaine.

Pour les hommes de terrain, les connaissances se construisent suivant un modèle simple. Une bonne situation permet à l'individu de construire son expérience et de son expérience surgissent ses connaissances sur les phénomènes rencontrés.

D'une façon générale, les connaissances pragmatiques permettent d'aborder les situations de la vie quotidienne avec un regard phénoménologique. Elles procèdent à partir d'indices de la vie courante qui agissent comme des représentations mentales inadéquates à la représentation scientifique. Elles ont aussi une grande valeur adaptative et peuvent devenir un obstacle au passage de la notion spontanée au concept⁴ scientifique.

Dès lors, il est facile de constater que les doctorants qui ont une forte connaissance de leur terrain pensent majoritairement qu'une thèse se fabrique suivant le couple expérience - connaissances. C'est en quelque sorte un mythe naturaliste car dans ce fonctionnement, il n'y a pas de contradiction avec le discours: l'homme construit ses connaissances de façon naturelle, pour peu que les situations soient riches et variées. Et c'est justement le cas de tous les terrains. Sur le terrain, on trouve des notions qui ont la particularité, non pas d'être trop pauvres au sens théorique, mais au contraire, d'être trop riche. En fait, le terrain mélange dans une même notion, des concepts que la théorie cherchera à dissocier. Les différents concepts sont regroupés d'une façon indifférenciée sous une seule conception monolithique.

Pour l'homme de la rue, la communication est une activité banale au service des besoins les plus courants. Elle est en revanche, à l'intersection de ce que le chercheur va classer comme un *message* qui suppose un *codage* et un *décodage*, un *contact* qui est la liaison physique et psychologique entre *l'émetteur* et le *récepteur* dans un *contexte* qui est l'ensemble des conditions sociales. Pour le chercheur en communication, ces sont des concepts qui sont liés les uns aux autres et qui, dans le modèle⁵ de Jakobson (1960), se définissent les uns par rapport aux autres. Pour des doctorants, une première difficulté réside donc dans l'impossibilité d'observer directement les synergies à l'œuvre dans un système de communication et la production de sens qui en découle. Le sens ne peut être tout entier contenu dans la formulation d'une définition. La communication par exemple, ne se laisse

pas enfermer dans une déclaration, sa signification ne peut être saisie qu'au travers de ses manifestations symboliques et de son rôle dans la mise en relation des hommes. Plusieurs disciplines vont converger pour expliquer cette relation.

Bien sûr, le premier mécanisme par lequel peut se faire la construction de la problématique⁶ ne passe pas par la création *ex nihilo* des relations conceptuelles. En effet, si on part de l'idée que la problématique est une construction, il est difficile de relier directement la richesse du terrain et le découpage disciplinaire ou la réduction imposée par le modèle privilégié. La seconde difficulté pourrait donc être la différenciation ou ce que l'on peut appeler aussi, la mise à distance.

La mise à distance devrait faire éclater les notions trop riches et complexes, en concepts scientifiques reconnus et en relation les uns aux autres.

Si la reconnaissance des concepts ne semble pas poser des problèmes car ils sont souvent annoncés (ou imposés) par le directeur et l'axe de recherche de l'unité de recherche, il n'en est pas de même pour les relations. De la complexité des relations d'un système de concepts en équilibre, il faut passer, dans un premier temps, à un reflet direct du découpage des disciplines. La *relation* devient alors une interaction pour les uns ou un système de règles pour les autres... ce n'est qu'après cette étape et avec la construction des relations que des concepts qui paraissent distincts, sont en fait, des formes particulières d'une notion plus globale.

A ce stade, on peut penser que le travail de problématisation est engagé. Le doctorant peut enfin donner une signification à un concept. C'est-à-dire qu'il est capable de dire tout ce qu'il peut faire avec. Ce qui, de fait, le replonge dans une forme d'expérience professionnelle de la manipulation des concepts qui non contrôlée, transforme la problématique en une accumulation de significations.

La troisième difficulté réside alors dans le passage d'une structuration *a priori* à une structuration *a posteriori*. En d'autres termes, le fait d'ajouter des significations supplémentaires, ne se résume pas à une relation d'équivalence ou de corrélation avec la construction de la problématique, une structuration d'ensemble de la signification du concept doit intervenir. Ce dernier point venant en contre-argument à l'affirmation souvent avancée par ces doctorants que quelques semaines de rédactions suffiront pour faire état de leurs connaissances sur le terrain.

Le temps est effectivement un facteur décisif. C'est aussi, la quatrième difficulté que vont rencontrer ces doctorants. Souvent impliqué dans une

double vie professionnelle (doctorant - professionnel) ils ne se donnent pas le temps des appropriations partielles, de la maîtrise provisoire de niveaux de rigueur partiels pour le même concept. Il évacue le rôle de l'expérience reconnue sur le terrain professionnel, du terrain scientifique. Pourtant, la multiplication dans l'espace, dans plusieurs situations et dans le temps, est la seule garantie donnée pour reconnaître les relations qu'il y a entre les concepts.

Ces quatre difficultés semblent être récurrentes dans la démarche des doctorants professionnels et nous avançons qu'elles peuvent s'ériger en obstacle à la compréhension des attentes d'une thèse. Toutefois, dire que la vie professionnelle forge une conception naïve du travail de thèse peut paraître osé mais c'est un constat dont nous devons tenir compte.

La pratique comme obstacle épistémologique

Plus l'individu devient expert d'un domaine professionnel, plus il parvient à voir et à comprendre intuitivement, donc sans recourir à l'application de règles, des ensembles significatifs et à y associer les actions, décisions ou stratégies appropriées. Ces schèmes familiers⁷ (pour l'expert du domaine) fonctionnent sur le modèle de prototypes compilés en routines qui reviennent régulièrement, lorsqu'il rencontre un problème. Ils se construisent progressivement lorsque l'individu entre en contact avec son quotidien (ou quotidienneté), il développe alors des unités élémentaires de l'activité intellectuelle. En d'autres termes, les connaissances sont stockées sous la forme d'unités (des blocs) qui constituent la base de connaissances disponibles. Les unités sont reliées par des réseaux sémantiques qui structurent les connaissances en schèmes prototypiques utilisables dans plusieurs situations. Les significations construites sont ainsi à la fois prototypiques et procédurales.

C'est autour de ces schèmes familiers que le doctorant organise dynamiquement la représentation de la problématique et les objectifs de la thèse. C'est un schéma d'itération naïve qui se caractérise par l'accumulation répétitive d'actions, sans qu'il y ait compréhension du mécanisme d'évolution des relations entre les concepts dans la rédaction. Nous estimons alors, qu'une telle conception est un *obstacle épistémologique* car cette conception récurrente enferme le doctorant dans une vision de la thèse dans laquelle il ne peut plus progresser. De plus, lorsqu'un expert formule une demande

de thèse, il arrive souvent que le sujet proposé soit une difficulté rencontrée dans sa pratique. L'expert espère résoudre cette difficulté en "creusant" la thématique. Si ce n'est pas une difficulté, c'est généralement une solution personnelle à cette difficulté, dont il désire démontrer l'intérêt "à la face du monde". Le fait de détenir cette part d'interrogation ou de réponse lui semble être un sujet de thèse. Or pour une scientifique, un article dans une revue professionnelle ou un ouvrage dans l'édition technique adéquate serait plus appropriée.

Les rédactions peu pertinentes d'une problématique révèlent donc des conceptions naïves où la mise à distance serait une forme d'instanciation⁸, c'est-à-dire, l'attribution de sens à un phénomène observé: *j'observe deux personnes qui discutent, elles communiquent donc elles créent de la relation ce qui revient à dire qu'elles ont créé de l'interaction...* A partir de ce phénomène (la discussion) on crée une unité de sens (l'interaction) dans un discours qui hérite par défaut des attributs de sens commun (l'interaction, c'est lorsqu'on parle) mais peut aussi être dotée d'attributs spécifiques (c'est lorsqu'on parle avec quelqu'un que l'on connaît). Dès lors, la suite des arguments dans la construction de la problématique n'a pas à obéir à des règles précises sous-tendues par les concepts évoqués car pour le doctorant qui produit ces écritures, l'essentiel est que son texte ait toutes les informations nécessaires pour "faire comprendre" de quoi il parle.

Cette conception du traitement des concepts autorise, comme dans le contexte familial, les confusions entre connaissance et expérience, entre mise à distance et description du terrain. Le doctorant ne passe pas de l'esprit d'analyse à l'esprit de synthèse et il oublie qu'il est nécessaire de commencer par la démonstration pour arriver à la thèse (ce qu'il faut démontrer) et non l'inverse. Les connaissances ne sont plus signifiantes en soi, mais seulement des *attracteurs informationnels* (Tihon, 2005) et leur mise en œuvre dans la thèse se concentre avec plus ou moins d'intensité et de réussite. Elles se heurtent d'ailleurs, aux spécificités des relations au terrain, chaque fois différentes, qui caractérisent des réalités aussi diverses que la communication ou l'interaction.

En d'autres termes, les schémas familiaux d'explication d'un terrain sont à l'opposé d'une structure minimale du discours et d'une rhétorique tirant sa puissance de la computation d'un langage logique spécifique à tout discours construit écrit ou oral. Les prémisses⁹, les présupposés théoriques¹⁰, condition *sine qua non*¹¹, hypothèse¹², sont amalgamés et ce qui devrait per-

mettre d'apprécier "le squelette" logique du texte (l'argumentation) est sacrifié au profit: des *a priori* qui trouvent leurs fondements dans les discours de terrain, les usages, les coutumes mais aussi les modèles théoriques sortis de leur paradigme; d'arguments apologétiques qui prônent l'omniprésence des phénomènes (*on ne peut pas ne pas communiquer, la communication est partout*); des arguments tautologiques qui se définissent par eux-mêmes (*Internet, c'est le réseau des réseaux, la connaissance de la connaissance*); ou d'arguments incantatoires qui se ramènent à un ensemble de vertus que les phénomènes observés auraient en propre (*le web 2, c'est plus de... Nokia, connecting people*).

Cette absence de mise à distance est caractérisée par des arguments imposés par le terrain, inlassablement répétés en eux-mêmes. C'est un discours total sur des détails, des différences marginales, des vérités partielles réifiées en totalité, la rhétorique de l'accessoire qui construit une causalité efficace et pérennise un discours immobile alors que la problématique devrait se construire dans un mouvement qui passe par la théorie, le modèle, le discours sur la pratique et enfin la pratique ou inversement.

Conclusion

L'obstacle rencontré par ces doctorants fortement impliqués dans leur terrain relève bien de la conception d'un modèle pragmatique qui ne différencie pas les niveaux de discours en jeu dans tout dispositif d'analyse qui se veut être toujours *théorico-pratique*. Trois niveaux sont le plus souvent amalgamés: le discours qui se réfère à la théorie ou au modèle; le discours qui se réfère à une analyse de la pratique; la pratique elle-même.

Dès lors, l'obstacle est bien dans la conception. Il ne relève pas d'une difficulté d'appréhension des concepts ou d'un manque de connaissance. Il relève de la mise à distance relative qui produit des solutions adaptées dans un contexte professionnel mais engendre des solutions erronées ou incomplètes hors de ce contexte. Cette conception qui résiste aux contradictions auxquelles elle est confrontée et à une mise à distance plus adaptée, demande une véritable transformation dans *la vision du monde de la recherche* du doctorant et cette proximité, avec l'idée de changement de paradigme (Kuhn, 1962) issue de l'épistémologie des sciences, nous fait alors parler d'*obstacle épistémologique*.

Conformément à celui-ci, il semble que le doctorant professionnel ne puisse y échapper, du fait même de son rôle constitutif dans la conception visée la construction d'une thèse de qualité.

La construction d'une thèse de qualité (en Sciences Humaines¹³) re-lèverait donc du dépassement des obstacles qui limitent les connaissances scientifiques à leur finalisation de terrain. En d'autres termes, il convient de ne pas projeter la structure des pratiques de terrain sur leurs descriptions scientifiques; et d'autre part, ne pas limiter le champ théorique d'investigation en excluant les pratiques qui ne peuvent s'y réduire. Envisager qu'il ne soit pas indispensable d'avoir un discours scientifique sur les pratiques c'est aussi prendre le risque de développer une méthodologie qui consiste à décrire suffisamment le terrain pour pouvoir comprendre les modes opératoires de la pratique. L'intérêt de la thèse serait alors réduit car elle ne rendrait pas compte de la nécessaire évolution des connaissances indispensables à la compréhension des pratiques, ni la possible évolution des modes d'analyse de l'articulation théorie - pratique, ni les aspects des connaissances qui pourraient être rendus explicites.

Présentation de l'Auteur: Professeur des Universités, Vice-Président de l'Université Paul Cézanne Marseille III en charge des Systèmes d'Information et responsable de l'équipe information et Communication du LSIS, UMR CNRS 6168. Son parcours de recherche et d'enseignement a toujours été centré sur la question des rapports que tissent les hommes entre les connaissances et les usages qu'ils peuvent construire avec les NTIC. Sa dernière publication est *Des espaces partagés de communication au partage des connaissances (2008)*. Cet ouvrage propose une réflexion et des exemples sur la conception des E3C en fonction de variables issues de champ de recherches et de pratiques.

Note

¹ Dans ce texte nous parlons essentiellement de ce type de doctorant que l'on pourrait qualifier de doctorant-professionnel. Bien que quelques arguments de ce texte puissent s'appliquer aux autres doctorants, nous ne parlerons pas de ceux qui ont suivi un cursus direct L M D et qui sont dans une logique plus théorique ou disciplinaire que pratique ou professionnelle.

² Avis adopté par le Conseil économique et social au cours de sa séance du 17 décembre 2003, p. 7.

³ Par exemple: http://www.univ-provence.fr/gsite/Local/ed356/dir/Charte_Theses/Charte_des_theses_College_Doctoral_version_courte_2002.07.08.pdf.

⁴ Nous envisageons un concept comme «une représentation mentale et générale des traits stables et communs à une classe d'objets directement observables, et qui sont généralisables à tous les objets présentant les mêmes caractéristiques» (Legendre 1988, 111).

⁵ Un modèle se définit comme une structure, au sens mathématique du terme, c'est-à-dire la donnée d'un ensemble, avec les relations des divers arguments ou opérandes que requiert cet ensemble.

⁶ Ensemble des questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent (Moles, 1986).

⁷ Nous faisons référence aux schèmes piagétiens: *la structure commune qui caractérise une classe d'actions équivalentes* (Battro, 1966). Un grand nombre de travaux ont montré que ce type de schèmes est une source d'erreurs et de difficultés d'interprétation et de compréhension. Par exemple, di Sessa (1982) ou di Sessa et Sherin (1998) prennent en compte les schèmes familiers des élèves dans un contexte d'enseignement déterminé par des objectifs sociaux et pédagogiques.

⁸ Instancier une variable revient à lui donner une valeur.

⁹ Proposition d'où découle une conséquence.

¹⁰ Croyance, thèse d'un autre auteur sans son argumentation, affirmation qui "tombe du ciel"...

¹¹ Condition sans laquelle on ne peut avancer dans le discours.

¹² Supposition a priori de solution à un problème à démontrer avec des arguments.

¹³ Bien sûr il ne s'agit pas de faire une généralisation abusive. Nous parlons seulement du constat d'un directeur de thèse (en Sciences de l'information et de la communication) confrontée à la pression constatée de professionnels "reconnus" qui veulent faire un doctorat sur des pratiques de terrain dont ils pensent connaître les tenants et aboutissants.

Bibliographie

- ALLARD, P., BUONOMO, M., GUYON, S. *et al.* (1997), *La problématique: d'une discipline à l'autre*, Paris, ADAPT.
- BACHELARD, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, J. Vrin.
- BATTRO, M.A. (1966), *Dictionnaire d'épistémologie génétique*, Paris, PUF.
- DREYFUS, H.L., DREYFUS, S.E. (1989), *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Glasgow, Basil Blackwell.
- DI SESSA, A.A., SHERIN, B.L. (1998), «What changes in conceptual change?», *International Journal of Science Education*, 20(1), 1155-1191.
- DI SESSA, A.A. (1982), «Unlearning Aristotelian Physis: A study of knowledge-based learning», *Conitive science*, 6, 37-75.
- FOUCAULT, M. (1980), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

- KUHN, T.S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*. trad. L. Meyer, 1983, Paris, Flammarion.
- LEGENDRE, R. (1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- MOLES, A. (1986), *Théorie structurale de la communication et société*, Paris, Masson.
- TIHON, A. (2005), *Les attracteurs informationnels. Information et savoir dans l'entreprise*, Paris, Descartes & Cie.
- ZAPATA, A. (2004), *L'Épistémologie des pratiques*, Paris, l'Harmattan.

Teoria, prassi e “modello” in pedagogia

Un'interpretazione della prospettiva problematicista

MASSIMO BALDACCI

Abstract: *The essay analyses the connection between theory and praxis in the educational field according to the Problematicism, and it studies the function of educational patterns.*

Riassunto: *Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi.*

Parole chiave: *teoria, prassi, modello, problematicismo.*

Il rapporto teoria-prassi rappresenta uno dei nodi cruciali dell'epistemologia pedagogica. Si tratta, indubbiamente, di un rapporto da concepire in chiave di unità dialettica: la teoria, senza prassi, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca. In altre parole, una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi.

L'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva: si passa da una forma di sapere che è tipica di uno *spettatore* disinteressato delle cose dell'educazione, alla forma di sapere che è propria dell'*attore*, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1948, 84).

L'unità dialettica teoria-prassi appare, dunque, come un criterio regolativo fondamentale dell'epistemologia pedagogica, come pure del lavoro educativo sul campo. Tale unità indica per altro una pura esigenza razionale, che come

tale non è necessariamente e direttamente in atto nel corpo del lavoro teorico e pratico della pedagogia. Difatti, nonostante la necessità di tale unità sia corralmente sostenuta dai pedagogisti come dagli educatori, la sua realizzazione risulta sempre problematica, e approda non di rado a versioni parziali ed inadeguate. Si registra così una persistente scarsa capacità di incidere sulle reali pratiche educative da parte della teoria.

A cosa sono dovute le difficoltà di realizzare concretamente, nel lavoro educativo, l'unità teoria-prassi? La scarsa preparazione teorica degli educatori e degli insegnanti costituisce indubbiamente uno dei fattori che incide su questo stato di cose, come pure un'ancora diffusa scarsa attenzione per le pratiche educative da parte dei pedagogisti accademici. Tuttavia, se ci si ferma a questi motivi, si rischia di non cogliere le difficoltà "strutturali" del concreto rapporto teoria-prassi in ambito pedagogico.

Ritengo che un importante passo in avanti nell'impostare concretamente la questione teoria-prassi sia stato compiuto da Bruner, con la sua ipotesi della *pedagogia popolare*.

Bruner (1997, 58 e ss.) ha ipotizzato che, nella propria attività didattica, gli insegnanti siano guidati da una "*pedagogia popolare*", intesa come insieme di "teorie ingenuie" sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche a guidare l'insegnante nella sua pratica quotidiana, quanto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti.

L'ipotesi di Bruner solleva seri dubbi sulla possibilità di una guida diretta dalla teoria alla pratica. Tra queste due componenti si colloca il diaframma della "*pedagogia popolare*", la cui rilevanza diviene fondamentale perché, come scrive Bruner: «qualsiasi innovazione che voi, come "vero" teorico di pedagogia, potete voler introdurre, dovrà scontrarsi, sostituire o modificare in qualche modo le teorie popolari che già guidano insegnanti e allievi» (*Ibidem*, 59).

In altre parole, secondo l'idea dello studioso americano, la prassi quotidiana è guidata prevalentemente dalle concezioni del senso comune; la teoria pedagogica può incidere su tale prassi solo in maniera indiretta, operando trasformazioni nelle "teorie popolari" possedute dagli insegnanti, e riesce ad essere efficace solo nella misura in cui riesce a sostituirsi ad esse. Si tratta di una prospettiva di grande interesse, che ridefinisce il lavoro della pedagogia teorica: modificare il senso comune degli insegnanti.

Al di là di questo, il discorso di Bruner ha una rilevanza "strutturale", poiché ipotizza che nei fatti (nella mente dell'educatore) il rapporto tra teoria e

prassi non sia diretto, ma filtrato da una struttura intermedia: la pedagogia popolare. Per rendere produttivo il nesso teoria-prassi potrebbe essere necessario prevedere una qualche struttura di mediazione del loro rapporto.

Questa idea di un rapporto mediato tra teoria e prassi trova un'*analogia strutturale*, in ambito teorico, nella posizione del problematicismo pedagogico. Infatti, nel quadro di questo paradigma, il rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa è mediato dal "*modello educativo*".

In altre parole, secondo il problematicismo, la teoria non tratta direttamente della prassi, ma di modelli educativi; e sono questi ultimi ad esercitare una funzione guida verso la prassi. L'interposizione di questa struttura intermedia tra teoria e prassi non innesca, per altro, alcun regresso all'infinito (non diventa, cioè, necessaria un'ulteriore struttura intermedia tra teoria e modello, e così via); il modello educativo ha una configurazione a doppia faccia: da un lato ha una portata normativa verso la prassi, dall'altro reca in sé una teoria implicita che è suscettibile d'analisi in sede teorica (o meta-teorica).

In questo contributo, intendo dare un'interpretazione della prospettiva del Problematicismo, allo scopo di suggerire un'ipotesi di lavoro per la concreta composizione tra teoria pedagogica e prassi educativa.

Il problematicismo e i modelli educativi

Banfi, nel dare rilievo alle "categorie" come concetti fondamentali di una pedagogia normativa (Banfi, 1961, 31) in quanto declinate sul "dover essere", ne aveva rilevato pure l'astrattezza rispetto alla concreta esperienza educativa¹. Allo scopo di superare questa astrattezza delle categorie, Bertin ha esteso l'analisi fenomenologica a concetti caratterizzati da un contenuto educativo maggiormente concreto (Bertin, 1961, 156)², precisandone la significatività tanto in sede teoretica quanto pragmatica (Idem, 1975, 93)³, nonché la loro intrinseca *problematicità*.

Il concetto pedagogico acquista un significato univoco soltanto nel quadro di un dato modello educativo. Altrimenti, esso ha un carattere *polivalente*, e il suo senso si configura come un problema. Pertanto, considerare un concetto dal punto di vista pedagogico non vuol dire fissarne l'essere in sé, ma svolgere la fenomenologia dei suoi *possibili* significati.

Dare rilievo a concetti caratterizzati da una maggiore concretezza educativa non basta però a superare l'astrattezza dell'analisi fenomenologica, vuoi perché tali concetti risultano polivalenti e dunque incapaci di indirizzare con chiarezza la prassi, vuoi perché l'organizzazione della vita educativa non è gui-

data da un singolo concetto, bensì da complessi concettuali che comprendono i diversi aspetti dell'esperienza educativa.

Pertanto, è necessario portare l'analisi fenomenologica al livello dei "modelli" (e delle loro "strutture") o dei "sistemi" educativi. Iniziamo dal significato secondo cui Bertin usa questi termini. Per "modello" egli intende: «lo schema concettuale secondo cui possono essere connessi ed ordinati i vari aspetti della vita educativa in rapporto ad un principio teleologico che ne assicuri coerenza ed organicità» (*Ibidem*, 77-78). In altre parole, un "modello" rappresenta uno schema di connessione tra una finalità, che costituisce una peculiare interpretazione della problematica educativa, e un insieme di pratiche educative, che acquistano senso e legittimità in relazione ad essa. Sul piano pragmatico, un modello corrisponde ad una scelta educativa determinata (*Ibidem*, 77), e possiede una precisa valenza normativa: è capace di ispirare e guidare la concreta organizzazione dell'esperienza educativa.

In questo quadro, il termine "struttura" sta ad indicare: «l'insieme degli aspetti in cui il modello assume, o può assumere, concretezza e realtà in rapporto a situazioni possibili o storicamente e socialmente definite... [e dunque] gli elementi che caratterizzano per la loro relativa invarianza il modello stesso» (*Ibidem*, 78). Mentre, per "sistema" educativo, Bertin intende la forma dell'attuazione storico-sociale dei modelli educativi: «con una struttura variabile dipendente dai fattori che li condizionano concretamente (razziali, economici, sociopolitici, linguistici, ecc.), e non solo dallo sviluppo del principio ideale» (*Ibidem*, 121). In altri termini, ogni *sistema educativo* realizzato sul piano storico è formato da un *modello*, che costituisce una certa scelta educativa, e dalle *strutture* determinate che danno ad esso attuazione concreta. Di conseguenza, il medesimo modello educativo può conoscere attuazioni storiche differenti entro sistemi educativi diversi, in ragione della diversa fisionomia che acquistano gli elementi della sua struttura nell'ambito di ciascuno di tali sistemi.

Questa reinterpretazione della fenomenologia educativa è cruciale per superarne l'astrattezza, conferendole un più concreto raccordo con l'esperienza educativa e una maggiore valenza teorico-pratica.

Analizziamo, però, meglio il concetto di "modello". Bertin distingue tra un'accezione *descrittivo-esplicativa* (modello come rappresentazione stilizzata di un certo fenomeno) e un'accezione *normativo-costruttiva* (modello come schema-guida per la realizzazione di qualcosa), e asserisce di rifarsi essenzialmente a quest'ultima (*Ibidem*, 122)⁴. Il "modello" educativo rappresenta uno "schema" che salda in una medesima configurazione concettuale la componente teleologica (una finalità da perseguire) con quella pratica (i concreti modi di fare educazione). Esso riveste essenzialmente una funzione "norma-

tiva”: guida e giustifica la pratica alla luce di una finalità. Banfi aveva a suo tempo precisato che l’aspetto normativo della riflessione pragmatica è legato all’individuazione di una “finalità” assunta idealmente come universale.

Dal punto di vista descrittivo, il modello è specificabile secondo la sua “struttura” (gli elementi concreti, materiali ed empirici, da cui è formato), ma il suo significato pedagogico diventa intelligibile alla luce della finalità formativa che ne informa e ne giustifica la struttura stessa. La “struttura” del modello ne rappresenta anche gli aspetti invarianti, che gli conferiscono un carattere “tipico” al di là delle differenze tra le sue realizzazioni storiche in sistemi educativi veri e propri. I “sistemi” educativi sono perciò le forme di organizzazione storico-sociale dell’educazione, e ciascuno di essi è legato ad un modello ideale. Tale legame è quello tipico di una relazione trascendentale: immanenza del modello al sistema e trascendenza del primo verso gli aspetti storicamente determinati del secondo. Il “modello” educativo adempie così ad una duplice funzione teorico-pratica: ermeneutica e normativa. Sul piano ermeneutico, tale nozione permette d’interpretare il significato pedagogico di un dato sistema educativo; sul piano normativo, consente di prefigurare l’organizzazione e la realizzazione di concreti sistemi educativi.

Il costrutto del “modello” rappresenta così il principio-cardine per una fenomenologia dell’educazione configurata in senso teorico-pratico, come una *sistematica aperta di modelli educativi*.

Tuttavia, in questo modo si pone il problema dell’elaborazione dello schema concettuale del modello. Nel pensiero di Bertin possiamo reperire due distinte modalità di elaborazione. La prima modalità è teorico-deduttiva, la seconda è di carattere storico-induttivo.

La modalità teoretico-deduttiva è di natura speculativa: parte da “posizioni ideali” dell’esperienza formativa, considerate come puramente *possibili* (indipendentemente, cioè, dalla loro effettiva attuazione storica). In tale prospettiva, i modelli derivano dalle *antinomie* educative, costituendosi come proiezioni normative dei poli antinomici. In questo modo, sono definiti due modelli educativi opposti, basati su finalità educative in aperto contrasto, e che si pongono agli estremi di una data sistematica fenomenologica, comprendendola nel suo complesso. Nel quadro di tale sistematica, vengono ordinati i modelli che riflettono variamente le istanze di composizione dell’antinomia, fissando così le posizioni esemplari della fenomenologia in questione. Per esempio, a partire dall’antinomia tra istanze educative *egocentriche* ed *eterocentriche*, Bertin individua, in qualità di modelli polari, i *modelli individualisti*, che identificano la finalità formativa nel momento dell’individualità, e i *modelli collettivisti*, volti al superamento dell’individualità per la collettività. Situa poi in posizione in-

termedia i modelli di superamento dell'antinomia: quelli di superamento in funzione dell'individualità (il suo potenziamento si risolve a vantaggio della collettività); e quelli di superamento in funzione della collettività (il suo sviluppo si risolve a vantaggio dei singoli individui). Il principio di costruzione fenomenologica è, perciò, evidente: i modelli educativi sono pensati e significati in funzione dell'antinomia. Ovviamente, le posizioni esemplari individuate possono avere corrispettivi nella storia delle idee pedagogiche (che sono anzi un'importante fonte di identificazione delle antinomie) o in quella dei concreti sistemi educativi (che attestano la rilevanza di certe prospettive anche sul piano storico-sociale); le strutture della fenomenologia appartengono però alla sfera del *possibile*, non dell'*esistente* o dell'*esistito*.

Nell'altra strategia, di marca storico-induttiva, la fenomenologia lavora con i materiali della storia, secondo una duplice possibilità. Per un verso, può riferirsi alla storia delle idee pedagogiche, rintracciando affinità che permettono di raccogliere diverse dottrine entro uno stesso "modello" ideale. Per un altro verso, può lavorare sulla storia dei sistemi educativi, individuando orientamenti simili rispetto ad una data problematica educativa (per esempio, quella politica: il modello educativo liberale, quello comunista, quello fascista, ecc.).

In relazione ai sistemi educativi, si deve sottolineare l'affinità (rilevata dallo stesso Bertin) tra la nozione di modello e quella weberiana di "*tipo ideale*". Quest'ultimo è costituito da un "quadro concettuale" prodotto tramite l'accentuazione di determinati elementi della realtà ritenuti caratterizzanti (è simile ad una "caricatura"), cosicché la sua validità non va commisurata alla sua corrispondenza empirica, ma solo alla sua fecondità nella ricerca (Weber, 1922, 59 e ss.). Per esempio, quando si parla di modello educativo fascista, si usa il termine modello con un senso prossimo a quello di "tipo ideale".

In conclusione, sia che coincida con una posizione ideale puramente possibile, ricavata per via speculativa, sia che corrisponda al nucleo ideologico di un insieme di concreti sistemi educativi, realizzati storicamente, il concetto di modello educativo rappresenta un fondamentale progresso metodologico per la fenomenologia dell'educazione, e per un effettivo raccordo tra teoria e prassi in pedagogia.

Muovendo dal chiarimento del concetto di modello educativo, si può cogliere la peculiare forma di intermediazione tra teoria e prassi che esercita e la problematicità che lo caratterizza.

Secondo Bertin, il compito della filosofia dell'educazione (che qui possiamo considerare come il grado più elevato dell'attività teorica) non è solo quello di addurre argomentazioni capaci di legittimare una certa scelta edu-

cativa, ma di definire le alternative stesse entro cui si può esercitare tale scelta, presentando tali alternative nella forma tipica di modelli educativi⁵. La fenomenologia educativa assume pertanto la forma di una sistematica aperta di modelli educativi, ed è la rilessione teorica entro questa trama di modelli che, favorendo la consapevolezza delle loro inevitabili unilateralità, porta ad un atteggiamento critico verso tali modelli e rende razionale la scelta.

L'attività teorica che prepara uno dei momenti cruciali della prassi, la scelta del modello da assumere come guida per l'azione educativa entro una certa situazione storico-sociale, consiste dunque in una riflessione di carattere critico e dialettico entro il ventaglio dei possibili modelli educativi. Ciò non significa che non si possano avere forme di cristallizzazione dogmatica dei modelli, ma questa concerne prevalentemente la loro attuazione storica in sistemi educativi (per esempio: il modello di educazione fascista del ventennio mussoliniano).

La teoria implicita in un modello educativo

In questo quadro occorre comprendere bene la peculiare forma di intermediazione tra teoria e prassi esercitata dal modello. Se da un lato il modello possiede una portata normativa capace di guidare la prassi, e legata alla finalità educativa che pone a proprio baricentro, dall'altro esso reca in sé una concezione educativa nel cui quadro acquista senso e legittimità tale finalità. Sono tale concezione e tale finalità a divenire oggetto prioritario d'analisi teorica.

Occorre, perciò, distinguere tra la filosofia dell'educazione situata sul piano trascendentale e la filosofia (o teoria) implicita in ogni particolare modello e/o sistema educativo. Con questo aspetto teorico-filosofico incorporato in una struttura pedagogica, Bertin intende: «[la] concezione generale della vita e della realtà presupposta in ogni presa di posizione educativa, per cui la pedagogia marxista, ad esempio, segue un modello differente da quello seguito dalla pedagogia libertaria; risultando entrambe, comunque, vincolate dalla natura della scelta effettuata, ad una precisa determinazione di obiettivi educativi e di mezzi adeguati per realizzarli» (Bertin, 1982, 214).

Si tratta, pertanto, di una componente teorico-filosofica non formalizzata in maniera precisa, ma che si presenta in buona misura come un insieme di presupposti impliciti in un modello pedagogico ideale o in un sistema educativo concreto. Secondo Bertin, questi presupposti svolgerebbero una funzione "vincolante" (o, aggiungiamo, quantomeno "orientativa") nella scelta di obiettivi e metodi d'intervento.

In ogni modello educativo è dunque presente un “nucleo filosofico” implicito che fissa alcuni presupposti generali del modello stesso, legittima la finalità fondamentale che caratterizza il modello stesso, e fornisce le risorse euristiche per la selezione di obiettivi e di mezzi educativi. In questo modo, risulta ulteriormente chiarita la capacità di direzione del modello rispetto alla prassi.

Circa il rapporto tra teoria e modello, si deve invece chiarire il ruolo della filosofia dell'educazione rispetto a questi assunti teorici impliciti nei modelli o nei sistemi educativi⁶.

In rapporto ai presupposti teorici impliciti nel modello, il ruolo della teoria trascendentale (della filosofia dell'educazione) appare analitico e critico al tempo stesso. Sul piano *analitico* si tratta di rendere espliciti gli assunti incorporati nel modello educativo. Sul piano *critico*, occorre invece controllare la congruità di tali assunti rispetto al criterio della razionalità e di denunciare, conseguentemente, gli elementi dogmatici, i presupposti indimostrati e le unilateralità eventualmente presenti in tali assunti.

La teoria pedagogica provvede perciò all'analisi e alla critica dei fondamenti filosofici impliciti nei modelli educativi, con uno scopo eminentemente antidogmatico: impedire cristallizzazioni, chiusure ed involuzioni dei modelli stessi.

Si precisa, perciò, il rapporto mediato tra teoria e prassi proprio della prospettiva problematicista. La teoria non analizza direttamente la prassi educativa, ma le forme secondo cui tale prassi acquista organicità ed intelligibilità: i modelli educativi. La prassi, dal canto suo, non si riferisce direttamente alla teoria per darsi senso e direzioni operative, ma si ispira ad un modello educativo capace di fornirle lo schema generale di organizzazione dell'esperienza educativa, la finalità che informa tale schema e la concezione filosofica che legittima tale finalità. Il modello rappresenta la concreta struttura d'intermediazione tra teoria e pratica; esso ha un duplice volto: da una parte si rivolge alla pratica per guidarla, dall'altra alla teoria per sottomettersi alla sua analisi critica.

Si tratta di un'impostazione capace di sposare la fecondità teorica con l'efficacia pratica, ma qual è il suo fondamento?

Modello come “schema” pedagogico

Nel quadro della prospettiva problematicista, l'interposizione del modello tra il piano della teoria e quello della prassi sembra volta a risolvere un pro-

blema analogo a quello kantiano dello *schematismo trascendentale* (Kant, 1787, 163-170).

Nell'impostazione di Kant, lo “schematismo” è l'attività attraverso cui l'intelletto fornisce “schemi” ai concetti, ossia: regole per determinare l'intuizione (empirica o pura) secondo un dato concetto. Nel caso dei concetti puri dell'intelletto (le “categorie”), si hanno gli schemi “trascendentali”. Lo schema costituisce la struttura intermedia che rende omogeneo il piano empirico e quello categoriale, e rende dunque possibile la trasposizione dei dati sensibili secondo un ordine razionale.

Notoriamente, tale soluzione si presenta problematica, a causa dell'intrinseca difficoltà di conciliare il variare e la mutevolezza temporale dell'esperienza sensibile con la fissità e l'atemporalità delle categorie kantiane. Tale problema è però cruciale per il criticismo kantiano (Paci, 1975, 9-11), poiché risulta legato alla relazione soggetto-oggetto e all'interpretazione del conoscere in funzione di tale relazione, anziché del solo oggetto assunto come essere-in-sé (il realismo), o della spontaneità creatrice del solo soggetto (l'idealismo).

Nella prospettiva problematicista si tratta di risolvere il problema della connessione tra la molteplicità e la mutevolezza delle concrete forme della prassi educativa e l'astratta generalità di una fenomenologia delle categorie teoriche della pedagogia. Ma il problema, in questo caso, non sembra affliggere tanto la capacità interpretativa della teoria, quanto la sua efficacia nel dirigere la prassi.

Infatti, le categorie teoriche della pedagogia possiedono un'adeguata capacità ermeneutica per sussumere e interpretare l'esperienza educativa, ma quando si tratta di guidarla risultano eccessivamente astratte e sono capaci di fornire soltanto orientamenti molto generali. Come si è visto, è possibile portare l'attenzione su concetti pedagogici caratterizzati da un contenuto educativo maggiormente concreto, ma tali concetti sono intrinsecamente *polivalenti*, e dunque radicalmente problematici. Un corretto approccio al concetto pedagogico preso in sé e per sé non può che svolgerlo nella fenomenologia delle sue possibili significazioni; ma in questo modo, non assumendo un senso univocamente determinato, la sua capacità di guidare concretamente la prassi educativa ne risulta largamente indebolita.

Come si è detto, un concetto pedagogico acquista un significato univoco soltanto nel quadro di un dato modello educativo. Entro tale quadro, perciò, il concetto non riveste soltanto la funzione ermeneutica di sussumere e dare significato unitario ad un insieme altrimenti eterogeneo di esperienze educative, ma assume anche la capacità di indirizzare concretamente la prassi. All'interno di uno specifico modello educativo i concetti pedagogici risultano

univocamente determinati e si organizzano secondo uno schema che connette e dà ordine ai diversi aspetti della prassi educativa in funzione di una finalità che assicura loro un senso unitario.

In questa maniera, da un lato, il modello assicura la trasposizione delle diversificate forme della prassi educativa secondo un ordine coerente e, dall'altro, risulta capace di esercitare una guida effettiva nei confronti di tale prassi, rimanendo nel contempo disponibile per l'analisi critica in sede teoretica.

Quella del problematicismo sembra, perciò, un'ipotesi capace di realizzare un'effettiva connessione tra teoria e prassi, dando adeguato risalto sia all'interpretazione teorica dell'esperienza educativa sia all'esigenza della sua guida razionale. Per rimanere coerenti col problematicismo, occorre però fare di tale ipotesi un uso non dogmatico, bensì critico: bisogna considerarla soltanto un'ipotesi di lavoro.

Presentazione dell'Autore: Massimo Baldacci è Professore Ordinario di Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Urbino. Presidente della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) nel triennio 2006/2009, ha pubblicato di recente, con Michele Corsi, *Un'opportunità per la scuola. Il pluralismo e l'autonomia della pedagogia* (Napoli, Tecnodid, 2009) e, con Franco Frabboni, *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (Milano, Franco Angeli, 2009).

Note

¹ Vedi l'inedito di Banfi cit. in G.M. Bertin (1961, 103-104).

² G.M. Bertin nota: «Le nostre osservazioni si estendono alla fenomenologia di tutti i "concetti" atti ad operare pedagogicamente in direzione teoretica e pragmatica, e perciò non soltanto alle "categorie" intese nel senso di Banfi».

³ «Col termine generico di "concetto pedagogico" comprendiamo... valori, ideali, categorie, ecc., significativi in rapporto a direzioni teoretiche e a direzioni pragmatiche dell'esperienza educativa».

⁴ Circa questa distinzione Bertin cita la Metelli Di Lallo; cfr. C. Metelli Di Lallo (1978, 33-50). Per la distinzione dei tipi di modello vedi P. Delattre, "Teoria/modello", in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1981. Per il rapporto tra teoria e modello vedi anche P. Delattre (1984); G. Giorello (1981).

⁵ Bertin (1975, 59) scrive: «compito specifico della filosofia dell'educazione è non soltanto di giustificare la *scelta* pedagogica [...] è anche quello di presentare, alla *scelta* pedagogica, e preliminarmente ad essa, il piano universale dell'esperienza educativa; di presentarla, cioè, nelle forme *tipiche* (nelle strutture esemplari, nei *modelli*...) in cui può assumere concretezza, secondo il disegno di una *fenomenologia* generale dell'esperienza educativa che mantenga carattere *aperto*».

⁶ A questo proposito, Bertin (1982, 215) scrive: «la filosofia dell'educazione consente anche di verificare, per la sua natura "regolativa", la rispondenza di strutture, metodi e tecniche, attuate da scelte di carattere pragmatico, alla trascendentalità dell'esigenza educativa; e perciò denunciare e combattere l'eventuale misconoscimento di questa».

Bibliografia

- BALDACCI, M. (2003), *Il Problematicismo*, Lecce, Milella.
- (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti.
- BANFI, A. (1961), *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G.M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia.
- BERTIN, G.M. (1961), *L'idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando.
- (1975), *Educazione alla ragione*, Roma, Armando.
- (1982), *Progresso sociale o trasformazione esistenziale*, Napoli, Liguori.
- BRUNER, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- CAMBI, F. (2000), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- CIVES, G. (1978), *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- COLICCHI, E. (2004), «Il razionalismo critico», in F. CAMBI, L. SANTELLI BECCAGATO (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet.
- CONTINI, M.G. (2005), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, Bologna, Clueb.
- DELATTRE, P. (1984), *Teoria dei sistemi ed epistemologia*, Torino, Einaudi.
- DEWEY, J. (1998), *Rifare la filosofia*, trad. it., Roma, Donzelli.
- FRABBONI, F. (1978), *Pedagogia*, Milano, Accademia.
- FRABBONI, F., PINTO MINERVA, F. (2001), *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza.
- GIORELLO, G. (1981), «Teorie e modelli nella scienza», in AA. VV., *Il sapere come rete di modelli*, Modena, Panini.
- KANT, I. (1787), *Critica della ragion pura*, Analitica trascendentale, Libro secondo, Capitolo primo: Dello schematismo dei concetti puri dell'intelletto, Roma-Bari, Laterza, 1987.
- METELLI DI LALLO, C. (1978), *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio.
- PACI, E. (1957), «L'eredità di Kant», in *La filosofia contemporanea*, Milano, Garzanti.
- PRETI, G. (1957), *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi.
- WEBER, M. (2003), *Il metodo delle scienze storico-sociali*, trad. it., Torino, Einaudi.

L'identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni

GIUSEPPE SPADAFORA

Abstract: *In a period of reflection and open-mindedness towards the cultural themes of International whistler in which the educational processes of the individual in the family, in the school and in society are fundamental for the ethic, civil and economic development of contemporary society, it is necessary to re-propose some reflections on the problems of the identity of pedagogy just to demonstrate how this problem could be central for the pedagogical research in the most meaningful fields of contemporary culture.*

Riassunto: *In un momento di riflessione e di apertura verso i temi culturali di ampio respiro internazionale, in cui i processi formativi delle persone nella famiglia, nella scuola e nella società sono fondamentali per lo sviluppo etico, civile ed economico delle società contemporanee, è necessario riproporre alcune ulteriori riflessioni sul tema dell'identità della pedagogia per dimostrare come questa problematica possa essere ancora centrale per rilanciare la ricerca pedagogica nei territori più significativi della cultura contemporanea.*

Parole chiave: *identità della pedagogia, processi educativi, sviluppo etico e civile dell'individuo.*

Negli ultimi decenni, specialmente nell'ambito della pedagogia italiana, si è sviluppato un interessante dibattito sulle tematiche epistemologiche dell'identità della pedagogia (AA.VV., 1991; Cambi, Colicchi, Muzi, Spadafora, 2001; Burza, 2008; Cambi, 2006; Granese, 2008; Colicchi, 2009). I motivi storici e teoretici di un tale dibattito non sono stati adeguatamente ricostruiti e approfonditi e, problema ancora più complesso, non si è svolta un'adeguata comparazione della specifica situazione italiana con i modelli culturali più significativi nella pedagogia contemporanea.

Probabilmente quello che con troppa disinvoltura è stato definito il “paradigma delle scienze dell'educazione”, intendendo con questo termine un modello culturale della pedagogia scientifica che nel secondo dopoguerra in Italia, in parte ispirato dal pensiero di John Dewey, ha cercato di generare un progetto culturale alternativo rispetto all'idealismo filosofico gentiliano, ma anche in contrapposizione al marxismo e alla cultura cattolica, ha de-

terminato l'interesse epistemologico della pedagogia in Italia (Spadafora, 2006b; Pezzano, 2007).

In un momento di riflessione e di apertura verso i temi culturali di ampio respiro internazionale, in cui i processi formativi delle persone nella famiglia, nella scuola e nella società sono fondamentali per lo sviluppo etico, civile ed economico delle società contemporanee, è necessario riproporre alcune ulteriori riflessioni sul tema dell'identità della pedagogia per dimostrare come questa problematica possa essere ancora centrale per rilanciare la ricerca pedagogica nei territori più significativi della cultura contemporanea.

La definizione del concetto di pedagogia, intendendo con questo termine la teorizzazione sull'educazione, risulta un nodo aporetico significativo. La letteratura scientifica, molto diversificata nella tradizione del secolo scorso e nella contemporaneità, ha posto in evidenza la difficoltà di fondare e legittimare la pedagogia come sapere *iuxta propria principia*.

È troppo nota la particolarità del termine "pedagogia" (*pais+ago*), in quanto l'azione pratica del condurre il soggetto della formazione verso l'acquisizione progressiva di conoscenze e di valori che influenzano le modificazioni del comportamento nel tempo e nello spazio non definisce la complessità delle problematiche dell'azione educativa e non chiarisce adeguatamente il senso della pedagogia come sapere teorico-pratico.

Se si vuole fissare un'origine temporale alla riflessione pedagogica si rischia di non trovare un adeguato punto di riferimento e di basarsi su convenzioni temporali e culturali poco giustificabili o, comunque, non sempre verificabili filologicamente per chiarire le origini del problema.

È evidente che i concetti di crescita, sviluppo, socializzazione, apprendimento, relazione interpersonale maestro-allievo, coltivazione, cura, sono ben presenti e approfonditi in numerosi nuclei fondanti delle trattazioni religiose e del pensiero filosofico e culturale in genere. La Bibbia e gli altri testi sacri che definiscono in vario modo il mistero delle origini dell'umanità, la definibilità della relazione vita-morte e il rapporto che le persone manifestano nei confronti del sacro presentano tematiche educative in vari luoghi delle loro trattazioni. Basti pensare alle categorie teologico-filosofiche colpa, redenzione, asceti illuminata, peccato, perdono, per rendersi conto di come lo sviluppo dell'attività delle persone, regolato e condizionato dalle varie fedi religiose e dalle conseguenti regole etiche, influenzi in modo educativo le varie condotte di vita.

Le questioni educative, inoltre, sono state analizzate in modo implicito ed esplicito in momenti centrali della filosofia e della teoria della scienza

occidentali. La maieutica socratica, il *Critone* e la *Repubblica* platonici, le *Etiche* e la *Politica* di Aristotele, la dottrina kantiana della soggettività trascendentale, il concetto hegeliano-marxiano di dialettica, la centralità della soggettività da Kierkegaard a Nietzsche, il problema dell'essere e della cura in Heidegger, la dottrina darwiniana dell'origine e dello sviluppo della specie esprimono solo alcuni momenti del pensiero occidentale, in cui si nota la presenza implicita di specifiche questioni educative. La domanda, quindi, che potrebbe sorgere è la seguente: perché la dimensione educativa risulta implicita nei contesti teologici, filosofici e, in genere, complessivi della vita umana?

È probabile che l'idea di Dewey, poco compresa e forse poco sviluppata dallo stesso filosofo, secondo cui l'educazione è un fenomeno naturale al pari del nutrirsi e del riprodursi dell'essere umano (Dewey, 1916), può essere considerata uno dei motivi che spiegherebbe questa presenza implicita ed esplicita della dimensione pedagogica nel pensiero filosofico e religioso. In questo senso le problematiche educative sono consustanziali alla vita umana e, quindi, il più delle volte implicite in tutte le dimensioni dell'agire umano (Blake, Standish, Smeyers, 2003; Bridges, Smeyers, 2007).

Inoltre la sempre più complessa specializzazione delle scienze umane e di quelle fisico-naturali all'interno delle grandi trasformazioni culturali, epistemologiche e tecnologiche del secolo scorso (dalla teoria della relatività e dei quanti alle posizioni del neopositivismo logico e alla diversificazione delle logiche, dalla riflessione epistemologica "fallibilista" popperiana alle diversificate epistemologie post-popperiane, dalla complessa stagione delle ermeneutiche fino al rapporto tra filosofie analitiche e continentali, dalle varie correnti del pragmatismo e del neopragmatismo fino alle problematiche del post-moderno) ha sviluppato un processo di intensa riflessione sullo statuto epistemologico della pedagogia.

In questo scenario culturale la pedagogia, come riflessione che analizza i processi e i risultati del complesso fenomeno dell'educazione, ha evidenziato notevoli difficoltà nel definirsi come scienza autonoma o come sapere con caratteristiche specifiche. Se l'educazione, infatti, si è proposta come un fenomeno naturale che deve essere definito e controllato da un processo di teorizzazione e regolato da specifiche regole scientifiche, il nodo centrale del problema è comprendere la difficoltà di una simile applicazione del modello teorico al fenomeno specifico dell'educazione.

In precedenti studi ho sottolineato come il nodo teoretico della pedagogia sfuggiva alla classica distinzione di matrice diltheyana tra scienze della comprensione e della spiegazione, ma poteva avere una sua chiarificazione

nel concetto di “identità negativa”. Questo concetto partiva dalla constatazione che l'educazione è un fenomeno naturale, un oggetto di indagine complesso e indefinibile, negato all'interno delle specificità di ricerca dei saperi di più consolidata tradizione epistemologica.

La pedagogia, secondo questa linea interpretativa, non ha potuto costituirsi autonomamente per la difficoltà di controllo scientifico nel proprio ambito disciplinare dell'oggetto-educazione e, quindi, è stata espropriata da saperi di più consolidata struttura epistemologica quali, ad esempio, la psicologia e la sociologia, ma anche la filosofia e la politica. L'identità negativa del sapere pedagogico sembrava una chiave di lettura soddisfacente per comprendere il significato della pedagogia come sapere autonomo (Spadafora, 1992, 2001).

A distanza di tempo, ritengo che il problema si proponga in modo più complesso, anche se quei presupposti culturali rimangono. Per definire un quadro più articolato delle tematiche dell'identità del sapere pedagogico potrebbero essere prese in considerazione tre caratteristiche specifiche per approfondire i problemi epistemologici della pedagogia: l'espropriazione del sapere pedagogico da parte di altri contesti disciplinari, il concetto di applicazione della teoria pedagogica agli eventi dell'esperienza, la struttura antinomico-ambivalente della pedagogia in relazione alle condotte di vita.

Per quanto concerne il tema dell'espropriazione, la posizione di Giovanni Gentile e di Antonio Banfi è esemplare. I due pensatori, infatti, sia pure delimitati in un contesto tipicamente italiano, hanno focalizzato due istanze antitetiche della pedagogia come scienza: quella di risolvere la pedagogia nella filosofia (Gentile, 1921, 1927, 1932; Cavallera, 1988) o quella di definire la pedagogia come un sapere trascendentale (Banfi, 1986) in grado di conferire un significato pedagogico agli ambiti della realtà a cui fa riferimento¹.

La mossa teoretica di Gentile consiste nel considerare la pedagogia un “albero selvaggio”, una scienza indefinibile perché utilizzata in vari contesti tanto da diventare “*res omnium, res nullius*”, che non può avere collocazione né nell'ambito della psicologia, né nell'ambito dell'etica (è abbastanza noto il riferimento gentiliano al padre del ladro che insegna al figlio a rubare esprimendo una efficace azione educativa ma non, ovviamente, una azione eticamente da approvare) e, quindi, proprio per questo si “risolve” nella filosofia dello spirito (Spadafora, 2006a, 775-824; 2009, 13-37). In effetti, la tesi gentiliana della risoluzione della pedagogia nella filosofia rappresenta una chiara dimostrazione di come l'educazione sia stata per Gentile un

momento di applicazione della filosofia ai problemi della scuola e dell'educazione.

L'educazione, in effetti, è espressione della possibilità della filosofia attualistica di concretizzarsi nella realtà e questo atteggiamento dimostra, comunque, la particolarità del processo educativo che anche per Gentile non è una scienza come tutte le altre, ma è una scienza filosofica curvata verso la pratica.

In questo senso, la filosofia di Banfi esprime l'esigenza teoretica di un modello critico della pedagogia. Il razionalismo critico ha rappresentato, in un certo senso, una filosofia contraria all'attualismo con un percorso particolare tra fenomenologia e marxismo. Secondo il filosofo milanese, la pedagogia è un sapere che trova la sua forza nell'essere presente nei vari contesti pratici, politici, etici in cui si definisce e si sviluppa. Il "trascendentalismo" dell'educazione nella riflessione banfiana esprime l'esigenza di giustificare teoricamente la presenza dell'educazione in tutti i contesti pratico-politici della realtà. L'educazione è un processo che regola il senso dei vari saperi che interagiscono con essa, ma è l'educazione stessa a porsi come l'elemento centrale, per così dire dominante. È l'educazione che dà una direzione di senso alla politica, è l'educazione che orienta la pratica umana e non viceversa (Banfi, 1986; cfr. come momenti significativi della letteratura critica, Bertin, 1961; Chiodo-Scaramuzza, 2007).

Le mosse teoretiche sulla definizione dell'identità della pedagogia dei due filosofi sono evidenti: o il destino della pedagogia è la sua riduzione nella filosofia e, per analogia, agli altri contesti disciplinari o la pedagogia esprime una curvatura trascendentale che dà significato e nel contempo è autonoma rispetto agli altri contesti filosofici, etici, religiosi, politici, pratici. Il discorso pedagogico, quindi, secondo queste due impostazioni, presenterebbe la caratteristica di un inevitabile riduzionismo o di una difficilmente definibile tensione critico-trascendentale verso altri contesti disciplinari. Il fenomeno della espropriazione da parte di altri contesti disciplinari è, quindi, una caratteristica fondamentale del sapere pedagogico e, proprio per questo, sembrerebbe un dato della sua inevitabile destinazione originaria. La pedagogia come riflessione sull'educazione non può che tendere alla sua riduzione in altri contesti disciplinari o, al limite, ad una tensione critica che non configura una chiara delimitazione del suo ambito epistemologico.

Un altro aspetto significativo è dato dal concetto di applicazione. La pedagogia è un sapere che si applica nei contesti specifici. In questo senso l'esperienza ermeneutica teologica, filologica, filosofica e giuridica, in

particolar modo come è stata definita e utilizzata nel classico rapporto tra legge e giurisprudenza, costituiscono un tema centrale da sviluppare (Ferraris, 1988; Bianco, 1998/2002). L'interpretazione è espressione di una trasformazione e diversificazione in altro genere del modello originario, una sua differente concretizzazione che produce effetti significativamente o completamente diversi rispetto all'ipotesi originaria. In questo senso la *Wirkungsgeschichte* di gadameriana memoria può essere riletta come uno specifico momento di applicazione che traduce il modello originario nella trasformazione dello stesso nelle situazioni specifiche.

L'esperienza pragmatista e neopragmatista ha sviluppato programmi di ricerca che trovano il loro significato nell'applicazione specifica rispetto al mondo linguistico e alla problematicità dell'esperienza. Il pragmatismo classico, ad esempio, sia nel concetto di arco riflesso di William James e di John Dewey, sia nel concetto di "abduzione" di Peirce propone una "immanenza dell'azione" che tenta di superare la tradizionale dicotomia teoria-pratica (Di Cesare, 2007; Shook, 2000).

In questa prospettiva, un momento fondamentale per cogliere il significato del rapporto teoria-pratica è rappresentato dal concetto di scienze dell'educazione così come lo ha sviluppato John Dewey. Il testo *The Sources of a Science of Education* del 1929 del filosofo americano è un contributo esemplare per comprendere il problema (Dewey, 1929, 1-40). Quest'opera costituisce un presupposto significativo per definire il tema della fondazione scientifica del processo educativo e dà una sua interpretazione al tema dell'applicazione per definire l'identità del sapere pedagogico. Il filosofo americano si pone la domanda se può esistere una scienza dell'educazione – considerata come un insieme di procedimenti che determinano la possibilità di fondare una scienza – che possa indagare e controllare le complesse variabili dell'apprendimento scolastico e della formazione dell'individuo.

Egli sostiene che una scienza dell'educazione per potersi costituire deve essere formata da più "fonti", e cioè da processi scientifici che si occupano dell'educazione dalla loro specifica prospettiva e che si trasformano *nel momento in cui si applicano alla "situazione educativa" dell'apprendimento scolastico* attraverso l'opera dell'insegnante, come avviene per il medico o per l'ingegnere nei rispettivi ambiti. La scientificità dell'educazione è, dunque, *determinata dalla possibilità di applicazione di un approccio pluralista di vari saperi al contesto educativo*, così come il medico applica le sue conoscenze di base alla situazione specifica dell'ammalato per la diagnosi e per l'eventuale terapia, o nello stesso modo in cui i calcoli dell'ingegnere sono applicati per costruire gli edifici con una appropriata organizzazione del lavoro. Secondo

questa prospettiva, una scienza dell'educazione può essere compresa solo nell'ambito del rapporto tra il sapere e la sua applicazione, tanto è vero che l'atto educativo è considerato da Dewey "*wider than science*", più vasto della stessa scienza. Alla fine di questo testo, il filosofo americano considera l'educazione un "circolo senza fine o una spirale", un'attività che "*include* la scienza dentro se stessa" proprio perché l'educazione nella sua applicazione alla concretezza storica guida l'azione della scienza nella società (*Ibidem*, 39-40).

L'applicazione – e in questo caso quella delle scienze alle situazioni educative – ci aiuta a comprendere come la pedagogia risulti connessa a questa tematica. La pedagogia è una tensione verso il concreto, determinata dalla situazione in cui si sviluppa la vita umana; e in questo tendere verso il concreto si verifica una trasformazione evidente dei processi scientifici che esprimono proprio nell'applicazione caratteristiche diverse rispetto ai processi originari.

Le scienze dell'educazione dimostrano che la scientificità "al plurale" dell'educazione, nel momento in cui si applica, diventa una scienza dell'educazione ovvero, con termine meno anglosassone, una pedagogia. È, in altri termini, l'applicazione di chi concretamente agisce educativamente in modo consapevole – l'insegnante, l'educatore o il tecnico di trasmissione dei messaggi mediatici – o inconsapevolmente, il genitore o la persona nei suoi atti quotidiani, che determina la definizione del sapere pedagogico (Corsi-Stramaglia, 2009).

Inoltre vi è da rilevare come l'applicazione legata alla possibile scientificità della pedagogia risulti una chiave di lettura fondamentale del problema dell'identità del sapere pedagogico. Infatti, nell'esempio deweyano è abbastanza chiaramente rappresentato il significato centrale della pratica applicativa rispetto alla ricerca teorica. Non si tratta né di una conferma al modello teorico dell'ipotesi scientifica, né di una verifica o di una "falsificazione", per dirla con Popper, di quelle che sono state le ipotesi scientifiche. L'applicazione, come categoria specifica del sapere pedagogico, dimostra quella che era una intuizione di Durkheim, e cioè che la pedagogia è una "teoria-pratica" (Durkheim, 1922), ma lo è nel senso che la pratica implica già il modello teorico e scientifico ed è rilevabile negli attori del processo educativo: nel genitore, nell'insegnante, nell'educatore, in qualunque strumento tecnologico della comunicazione che esprime un processo educativo-trasmissivo di conoscenze e di valori.

La terza caratteristica da analizzare per porre ulteriori riflessioni sul problema dell'identità del sapere pedagogico è l'antinomicità ambivalente

della pedagogia tra i mezzi e i fini, un vero ossimoro pedagogico. Ogni atto umano produce conseguenze etiche, cambiamenti pratici, direttamente o indirettamente trasformazioni sociali, ma sempre una tensione verso valori da realizzare. L'educazione come atto politico ed educativo è espressa emblematicamente dal concetto di prassi, così come è evidenziato nelle marxiane *Tesi su Feuerbach* (1845), ma come è soprattutto evidenziato dall'analisi gramsciana che rappresenta la definizione filosofica del significato dell'ideologia.

Nel breve ma fondamentale scritto sulle *Tesi*, Marx ricorda che il rapporto soggetto-oggetto non è basato sulla separazione dei due termini, ma sul concetto di prassi, per cui la tradizionale concezione della verità come *adaequatio* della cosa all'intelletto è superata in virtù del concetto di prassi (*prima e seconda Tesi*) come "attività pratico-critica" che può trasformare la realtà sociale. Nella *terza Tesi*, Marx analizza il rapporto uomo-ambiente in una prospettiva educativa. Non è l'ambiente educatore che educa l'uomo ma è l'uomo che attraverso il suo concetto di prassi educa l'ambiente. L'educazione, per non essere condizionata da una concezione illuministica che impone i suoi valori dall'alto, deve costruire il senso dei suoi valori attraverso l'atto politico pratico. E infatti, com'è noto, nell'*undicesima Tesi* Marx afferma con chiarezza che la filosofia deve trasformare il mondo e non interpretarlo (Marx, 1888)².

Le categorie della interpretazione e della trasformazione, così come emergono nella riflessione delle *Tesi* e come sono state percepite e sviluppate nelle varie interpretazioni dell'idealismo e del marxismo³, rappresentano una chiave di lettura fondamentale del processo educativo, in quanto l'attività pratico-critica, che è fundamentalmente attività politica, esprime i valori negativi e positivi dell'educazione.

La filosofia si dissolve nell'atto politico e l'attività umana si sviluppa attraverso due poli, il condizionamento sociale e la possibile emancipazione. Questa tensione ambivalente, positiva e negativa dell'educazione, all'interno della politica è stata definita da una vastissima letteratura che ha approfondito due categorie che danno una idea di questa antinomia ambivalente: l'ideologia e l'utopia, l'indottrinamento e l'emancipazione.

L'ideologia e l'utopia sono espressione della struttura antinomico-ambivalente della pedagogia, come già intuì Gramsci nell'analizzare il concetto di egemonia⁴. Ovviamente l'ideologia e l'utopia sono considerate all'interno di una tradizione di pensiero marxiana e marxista. L'ideologia è da considerare un disvalore, un valore negativo che determina una "falsa coscienza", una visione "arbitraria" della realtà nelle singole persone e nella collettività

e, quindi, ha bisogno dell'educazione per potersi definire e affermare. Nello stesso tempo, l'ideologia è da considerare anche una "visione del mondo", una semplice concezione della realtà. Allo stesso modo l'utopia può essere espressione di una dimensione negativa, un luogo che non esiste e che, quindi, non può essere raggiunto o un luogo che può determinare una "tensione progettuale" verso il futuro e, quindi, offrire una possibilità di trasformazione alla soggettività che si lega al suo processo politico e culturale.

Sottolinea Paul Ricœur, sviluppando l'intuizione di Mannheim, che queste due categorie non possono essere considerate in modo separato, ma entrambe esprimono una "polarità" negativa e una positiva (Ricœur, 1994). È abbastanza evidente che i temi dell'ideologia e della politica sono stati trattati all'interno della riflessione politica, ma il problema della prassi come momento di superamento della scissione kantiana mezzi-fini diventa centrale per comprendere il rapporto dell'attività umana rispetto ai valori, alle regole, alle leggi che caratterizzano la complessità della vita umana.

Ecco perché nel rapporto attività umana-etica, il cuore della questione è lo sviluppo dell'attività umana che si lega strettamente al processo educativo e di formazione e può essere antinomico-ambivalente; antinomico nel senso che strutturalmente l'educazione nell'attività umana rimane *permanentemente tra i valori del limite e della libertà, del dovere essere e dell'essere*, ambivalente nel senso che l'educazione può essere sia conformativa, sia emancipativa (in questo senso le categorie dell'interpretazione e della trasformazione marxiane ritornano e sono da riproporre nel contesto culturale contemporaneo).

La pedagogia come riflessione sull'educazione assume, quindi, una struttura antinomica in cui i valori del limite e della libertà non possono essere superati o eliminati (e questo è stato chiaramente evidenziato nella letteratura pedagogica contemporanea di matrice herbartiana e neokantiana: Cambi, 1982, 281-285; 1989; Chiosso, 1983; 1988, 41-54; D'Arcangeli, 2000; Volpicelli, 2003, 2004)⁵. È altrettanto vero, però, che il processo mezzi-fini determina una struttura ambivalente del sapere pedagogico oscillante tra la negatività e la positività, tra l'indottrinamento e l'emancipazione, tra il limite da superare e la tensione per il suo superamento almeno rispetto agli effetti che produce sulla formazione delle persone.

L'espropriazione, l'applicazione, l'antinomia-ambivalenza rappresentano le caratteristiche più ricorrenti del sapere pedagogico, inteso come teoria che analizza e orienta i processi pratici educativi e formativi delle persone.

Queste tre figure evidenziano come la pedagogia esprima una tensione critica verso i saperi (l'espropriazione), verso la pratica (l'applicazione), ver-

so i valori negativi e positivi (l'antinomia ambivalente) senza mai definirsi in modo completo. Anzi, la caratteristica fondamentale del sapere pedagogico è proprio la complessità della sua definizione, che rimane una *questione aperta* (ritengo che questa definizione sia più corretta rispetto al discorso che alcuni anni fa era proposto da studiosi italiani come Giovanni Maria Bertin, per esempio, con il termine "ipercomplessità").

Ma allora, questo esercizio critico epistemologico, per rispondere all'ipotesi introduttiva di queste pagine, può chiarire il senso della pedagogia o rimane uno sterile esercizio di autocomprensione che, in effetti, è lontano da quelli che sono i problemi educativi reali delle persone che nelle varie età della vita si formano consapevolmente o inconsapevolmente nei luoghi dell'educazione, nella famiglia, o nelle "famiglie", nella scuola o, meglio, nelle scuole, nella società, o nelle varie dimensioni sociali e formative del pianeta?

È indubbio che la riflessione epistemologica sul sapere pedagogico non possa avere una sua definizione se non è strettamente connessa alle problematiche della formazione delle persone per approfondire il nesso cruciale tra formazione umana e sviluppo sociale della democrazia.

A mio avviso, la riflessione epistemologica è fondamentale per analizzare adeguatamente la fondazione del sapere pedagogico, soprattutto nella chiarificazione del rapporto persona-formazione-democrazia, che rimane il luogo centrale della riflessione pedagogica. L'autocomprensione del sapere pedagogico non è la definizione di una "struttura senza soggetto", ma risulta essere un "congegno" regolatore che ci aiuta a comprendere le dimensioni concrete e applicative della pedagogia. In base alla definizione delle tre categorie da tenere in considerazione, infatti, l'espropriazione, l'applicazione e la struttura antinomico-ambivalente, una pedagogia, che in questo senso può essere definita critica, non può che analizzare una specifica soggettività della persona che possa tendere ad un equilibrio tra l'intenzionalità e l'evento, tra il limite e la libertà. Parlare dell'espropriazione significa evidenziare come la pedagogia non possa fare a meno del dialogo interdisciplinare con le altre scienze umane e scienze fisico-naturali e tecnologiche. Non si potrebbe analizzare il processo formativo delle persone nella loro diversità se non ci si ricollegasse, ad esempio, alle neuroscienze, alla psicoanalisi, alla psichiatria, per comprendere l'unicità e particolarità di ogni individuo.

Non si potrebbe definire l'azione formativa umana all'interno di specifiche situazioni educative se non ci si interrogasse radicalmente sul significato dell'applicazione nella pratica quotidiana. Non si potrebbe cogliere, infine, il senso delle relazioni educative tra le persone se non ci si interro-

gasse fino in fondo sulla problematicità della formazione umana oscillante tra i processi di conformazione e di emancipazione, tra il limite e la libertà, tra la disciplina e l'autodeterminazione della soggettività.

In effetti, senza una profonda riflessione sul tema dell'identità del sapere pedagogico, difficilmente si potrebbero pensare i processi formativi nelle situazioni specifiche, nella famiglia, nella scuola, nella società, nelle complesse relazioni con il mondo mediatico della globalizzazione.

Ripensare la soggettività della persona nella sua costante tensione verso il bene comune, mettendo in discussione gli aspetti degenerativi dell'antagonismo competitivo che può generare la violenza dell'*homo homini lupus*, significa analizzare il rapporto tra la persona e il processo democratico. In questo senso, proporre ulteriori riflessioni sull'identità del sapere pedagogico potrebbe voler dire considerare la pedagogia nella sua complessità per metterla al servizio delle persone nella loro problematicità, ma anche nella loro meravigliosa potenzialità verso l'emancipazione, una libertà autentica che consideri il limite e la regola come un momento di interiorizzazione fondamentale per un'azione consapevole e non di acritica accettazione.

Una epistemologia pedagogica per il processo formativo delle persone potrebbe costituire l'antidoto ad ogni possibile improvvisazione e ad ogni angusto praticismo e spontaneismo ingenuo e, soprattutto, potrebbe essere la premessa per una fondazione di una pedagogia critica che naturalmente non può che analizzare i processi formativi della persona per la costruzione della democrazia.

Una pedagogia critica per la democrazia deve rilanciare l'analisi della problematica pedagogica per progettare uno sviluppo significativo dell'educazione per la costruzione di un'autentica democrazia nel mondo globalizzato del XXI secolo.

Presentazione dell'Autore: Giuseppe Spadafora è ordinario di Filosofia dell'educazione presso l'Università della Calabria. Si occupa, prevalentemente, del problema epistemologico della pedagogia in relazione, soprattutto, al pensiero di Giovanni Gentile e di John Dewey. Le pubblicazioni che testimoniano maggiormente questo percorso sono: *L'identità negativa della pedagogia*, Milano, 1992; (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*, Roma, 1997; *et alii, La pedagogia tra filosofia, scienza, politica nel Novecento e oltre*, Roma, 2001; con Pio Colonnello, *Croce e Dewey. Cinquant'anni dopo*, Napoli, 2002; *Studi deweyani*, Cosenza, 2006; *Giovanni Gentile: l'attualismo e oltre*, Roma, 2008; con Larry Hickman, *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective*, Carbondale, 2009.

Note

¹ Cfr. a proposito del Gentile “pedagogista”: G. Gentile (1921), *Educazione e scuola laica*, Firenze, Vallecchi (*La nostra scuola*, a cura di E. Codignola); III ediz. Riveduta (1927), Firenze, Vallecchi (*La nostra scuola*, a cura di E. Codignola); poi in *Idem* (1932), *Scritti pedagogici*. I. *Educazione e scuola laica*, IV ediz. riveduta e accresciuta, Milano, Treves-Treccani-Tumminelli (*Opere Complete*, V, 1). Il volume è stato pubblicato in una quinta edizione riveduta e accresciuta, a cura di H. A. Cavallera (1988), come vol. XXXIX delle *Opere Complete di Giovanni Gentile*, Firenze, Le Lettere, 1988. Nell’*Avvertenza del curatore* (ivi, VII-IX) Cavallera precisa che questa edizione è stata ampliata con un’Appendice “con scritti mai raccolti in volume”. L’Appendice si compone di 4 sezioni, «di cui solo una (e anche questa è stata ora ampliata) presente nella edizione del 1932» (si tratta della II., *La scuola laica al Congresso di Napoli*, 327-335). Le altre sono: *Ancora i professori di filosofia*, 325-326; III. *Altri studi pedagogici italiani* (titolo del curatore), 337-350; *Problemi universitari* (titolo del curatore), 351-373.

² Per una lettura pedagogica del problema rimane ancora centrale il testo di A. Broccoli (1978).

³ Cfr. G. Gentile (1899), *La filosofia di Marx. Studi critici del prof. G. Gentile*, Pisa, Spoerri, 1899 (comprendente *Una critica del materialismo storico*, tesi di abilitazione all’insegnamento di Gentile, pubblicata per la prima volta negli *Studi Storici* del Crivellucci, VI, 1897, 379-423, e *La filosofia della praxis*, 1899). Ristampato nel 1937 in appendice a *I fondamenti della filosofia del diritto*, *La filosofia di Marx* ha riacquisito l’originaria autonomia come vol. XXVIII delle *Opere Complete di Giovanni Gentile*, Firenze, Sansoni, 1955 (poi ristampato da Firenze, Le Lettere, 1989). Per l’interpretazione di R. Mondolfo, cfr. il suo *Il materialismo storico in Federico Engels*, Roma, A. Formigini, 1912; Firenze, La Nuova Italia, 1952, 1973.

⁴ Sul problema pedagogico in Gramsci, ancora sono fondamentali e non superati gli studi di M. Alighiero Manacorda e di Angelo Broccoli. Sul significato pedagogico del marxismo, cfr. il recente M.A. Manacorda (2009).

⁵ Figura centrale in questo orientamento di pensiero, e meritevole di ulteriori approfondimenti, è senz’altro quella di Mariano Maresca (1916).

Bibliografia:

- AA.VV. (1991), *La condizione teorica*, Milano, Unicopli.
- BANFI, A. (1986), «Pedagogia e filosofia dell’educazione», in *Opere*, Reggio Emilia, Istituto Antonio Banfi-Regione Emilia Romagna, vol. VI.
- BERTIN, G.M. (1961), *L’idea pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi*, Roma, Armando.
- BIANCO, F. (1998/2002), *Introduzione all’ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari.
- BLAKE, N., STANDISH, P., SMEYERS, P. (Eds.) (2003), *Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, London, Blackwell.

- BRIDGES, D., SMEYERS, P. (Eds.) (2007), *Philosophy, Method and Educational Research*, London, Blackwell.
- BROCCOLI, A. (1978), *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- BURZA, V. (2008), *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*, Roma, Anicia.
- CAMBI, F. (1982), «Neokantismo e teoria pedagogica in Italia tra le due guerre», in CIRSE, *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, pp. 281-285.
- (1989), *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia.
- (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, UTET.
- CAMBI, F., COLICCHI, E., MUZI, M., SPADAFORA, G. (2001), *Pedagogia generale*, Firenze, La Nuova Italia.
- CAVALLERA, H.A. (a cura di) (1988), *Opere complete di Giovanni Gentile. Scritti pedagogici*, Firenze, Le Lettere, vol. XXXIX.
- CHIDO, S., SCARAMUZZA, G. (a cura di) (2007), *Ad Antonio Banfi cinquant'anni dopo*, Milano, Unicopli.
- CHIOSSO, G. (1983), *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola.
- (1988), «La questione educativa nel neokantismo italiano», *Idee*, III, n. 7/8, 41-54.
- COLICCHI, E. (a cura di) (2009), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci.
- CORSI, M., STRAMAGLIA, M. (2009), *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando.
- D'ARCANGELI, M.A. (2000), *Luigi Credaro e la Rivista Pedagogica (1908-1939)*, Roma, Università degli Studi "La Sapienza", Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche (Tipolitografia Pioda).
- DEWEY, J. (1916), «Democracy and Education», in *The Middle Works (1899-1924)*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, vol. 9, 1985.
- (1929), «The Sources of a Science of Education», in *The Later Works (1925-1953)*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, vol. 5, 1984.
- DI CESARE, D. (2007), *Gadamer*, Bologna, Il Mulino.
- DURKHEIM, E. (1922), *La sociologia e l'educazione*, Roma, Newton Compton Italiana, 1972.
- FERRARIS, M. (1988), *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani.
- GENTILE, G. (1899), *La filosofia di Marx. Studi critici del prof. G. Gentile*, Pisa, Spoerri.
- (1899), «La filosofia di Marx», in *Opere complete di Giovanni Gentile*, Firenze, Sansoni, vol. XXVIII, 1955 (Firenze, Le Lettere, 1989).
- (1921, 1927), *Educazione e scuola laica*, a cura di E. Codignola, Firenze, Vallecchi.
- (1921), «Educazione e scuola laica», in *Opere complete. Scritti pedagogici*, Milano, Treves-Treccani-Tumminelli, vol. V, I, 1932.

- GRANESE, A. (2008), *Conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Roma, Anicia.
- MANACORDA, M.A. (2009), *Marx e l'educazione*, Roma, Armando.
- MARESCA, M. (1916), *Le antinomie dell'educazione*, Torino, Bocca.
- MARX, K. (1888), «Tesi su Feuerbach», in L. GRUPPI (a cura di), *K. Marx, F. Engels. Opere scelte*, Roma, Editori Riuniti, 1966.
- MONDOLFO, R. (1912), *Il materialismo storico in Federico Engels*, Roma, A. Formigini (Firenze, La Nuova Italia, 1952, 1973).
- PEZZANO, T. (2007), *Il giovane Dewey. Individuo, educazione, assoluto*, Roma, Armando.
- RICŒUR, P. (1994), *Conferenze su ideologia ed utopia*, Milano, Jaca Book.
- SHOOK, J. (2000), *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*, Nashville, Vanderbilt University Press.
- SPADAFORA, G. (1992), *L'identità della pedagogia*, Milano, Unicopli.
- (2001), «La pedagogia tra filosofia, scienza e politica nel Novecento ed oltre», in F. CAMBI, E. COLICCHI, M. MUZI, G. SPADAFORA, *Pedagogia generale*, Firenze, La Nuova Italia.
- (2006a), «Giovanni Gentile. L'attualismo e oltre», in P. SALANDRINI, R. LOLLI (a cura di), *Filosofie nel tempo. Storia filosofica del pensiero occidentale e orientale*, opera diretta da G. Penzo, vol. III, tomo I, Roma, Spazio Tre.
- (2006b), *Studi deweyani*, Cosenza, Fondazione Italiana John Dewey.
- (2009), «Giovanni Gentile: ipotesi di una biografia filosofica», in *Rileggere Gentile tra "filosofia dell'esperienza" e "pedagogia critica"*, F. CAMBI, E. GIAMBALVO (a cura di), s. l. [ma Firenze], Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito-Fazio-Allmayer".
- VOLPICELLI, I. (2003), *Herbart e i suoi epigoni. Genesi e sviluppo di una filosofia dell'educazione*, Torino, UTET.
- (2004), *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma, Anicia.

Challenge strategici ed epistemologici per la ricerca in educazione

RENATA VIGANÒ

Abstract: *The contribution deals with the relationship between research and educational practices and policies, especially about some important issues that may be considered – nowadays – in terms of actual strategic and epistemological challenges for research. The analysis is divided into three parts: in the first part, the focus is that educational research has to solve a problem of significance; the second part shows some main directions for educational research to be an original and essential partner of educational practices and policies; in the third, the essay stresses the international trends in educational policies and research.*

Riassunto: *Il contributo affronta il tema della ricerca in relazione al suo rapporto con le pratiche e le politiche educative, ancorando l'analisi ad alcune questioni significative che – per merito intrinseco e per attualità – possono essere considerate in termini di veri e propri challenge strategici ed epistemologici per la ricerca. L'analisi è articolata in tre parti: nella prima parte l'attenzione è posta sul fatto che la ricerca pedagogico-educativa ha da risolvere un problema di significatività, anche a fronte dei fattori culturali, politici ed economici che hanno fatto convergere l'attenzione sui temi dell'autorevolezza e dell'efficacia della ricerca; nella seconda, sono delineate alcune direzioni principali di impegno per una ricerca educativa intesa a qualificarsi come interlocutore originale ed essenziale della pratica e delle politiche educative; nella terza, sono poste in evidenza le tendenze internazionali, nel campo delle politiche educative e della ricerca, osservate in particolare nell'ultimo ventennio, le quali, oltre a risultare sempre più trasversali a Paesi diversi, sono state di fatto assunte e legittimate da organismi sovranazionali.*

Parole chiave: *pratiche, politiche, significatività, globalizzazione, conoscenza.*

Dinanzi all'opportunità di redigere un contributo sul tema della ricerca nella prospettiva del suo rapporto con le pratiche e le politiche educative, buon senso e ragionevolezza scientifica impongono molta prudenza giacché ciò richiederebbe tempi lunghi di documentazione, analisi e rielaborazione. Il tema in parola è intrecciato in maniera problematica con l'universo complesso delle pratiche e delle concezioni, delle epistemologie e delle tecniche, dei metodi e degli oggetti da indurre, se ci si lascia guidare dal senso della

misura e della correttezza scientifica, a considerare due opzioni possibili: abbandonare ogni altra occupazione e dedicarsi totalmente al compito, ma posticipando la consegna del contributo di almeno un paio di anni oppure, più modestamente forse ma facendo tesoro di quanto l'esperienza di ricerca insegna in termini di realismo e opportunità degli obiettivi, ancorare l'analisi ad alcune questioni significative per merito intrinseco e per attualità.

Si è optato per la seconda possibilità, per più di un motivo: l'orientamento aperto e innovativo della rivista; la possibilità quindi di privilegiare nel contributo un registro problematico e critico-costruttivo piuttosto che descrittivo-normativo e lineare; l'attenzione data nel primo numero della rivista all'area complessa delle relazioni fra teoria, pratica, pratiche, ricerca, epistemologia; la convinzione che gli snodi di approfondimento individuati sintetizzino veri e propri challenge strategici ed epistemologici per la ricerca.

Credibilità e autorevolezza della ricerca

La ricerca pedagogico-educativa ha da risolvere un problema di significatività. La questione è nota: l'analisi del dibattito internazionale aiuta a capire i fattori culturali, politici ed economici che hanno fatto convergere l'attenzione sui temi dell'autorevolezza e dell'efficacia della ricerca. Di là dalla comprensione critica di tali dinamiche, alla base della questione risiede un assunto difficilmente contestabile: obiettivo primario della ricerca è produrre conoscenza; quest'ultima ha ragion d'essere proprio in relazione alla sua capacità di generare sapere scientifico, ossia qualificato da caratteristiche specifiche e riconosciute di affidabilità e autorevolezza. Risulterebbe contraddittoria in sé una ricerca che non fosse risorsa per la pratica e per le politiche; sul medesimo piano logico, sarebbero incongrue pratiche e politiche della formazione prive di riferimenti agli esiti della ricerca scientifica.

In realtà l'osservazione dell'esperienza dà risalto alla problematicità e complessità della relazione in esame, la qual cosa invoca il coraggio scientifico e politico di sostenere innovazioni epistemologiche, metodologiche e pratiche nella ricerca pedagogico-educativa. Occorre che quest'ultima superi pratiche autoreferenziali radicate per aprire i propri orizzonti a temi e questioni per così dire di frontiera, eminentemente interdisciplinari (Schriewer, 2004). In termini di scelta di oggetti e di sviluppo di metodi, la ricerca educativa trova nei criteri di "significatività condivisa" e di "sostenibilità dimostrabile" dei propri prodotti un'esigenza reale, oggettiva, prioritaria.

Sarebbe tuttavia improprio ipotizzare una mera funzionalità utilitaristica della ricerca rispetto a pratiche – così come rispetto alle politiche –, segnando con ciò la fine sia della libertà della ricerca sia della sua vocazione a dare evidenza a nuovi bisogni e nuove prospettive che sfuggono all'attenzione immediata delle prime. Sarebbe nondimeno irrealistico prefigurare un sistema di pratiche – nonché di politiche – vincolato alla sola ricerca, così che tale sistema debba esclusivamente rifarsi alle indicazioni da questa emergenti, giacché è evidente l'impossibilità di ignorare aspetti, preoccupazioni, situazioni, priorità, condizionamenti che non permettono di formulare decisioni e concretizzare azioni solo in nome di una relazione lineare fra le due sfere (Fuhrman, Cohen, Mosher, 2007). In sintesi, va avvalorata la ricerca senza però ingenerare vie premiali solo per le forme immediatamente funzionali all'azione o alla decisione. La riflessione scientifica internazionale – per la verità poco recepita nel nostro paese – esprime tale orientamento (Normand, 2007); stigmatizza infatti l'erroneità di interpretare in termini di corrispondenza lineare il rapporto fra ricerca, pratica e politica educative, poiché ognuna delle tre ha specificità irriducibili a ciascuna delle altre.

La ricerca educativa ha caratteristiche che non possono essere ricondotte tutte all'immediato supporto alla pratica o alla politica. L'ipotesi di far coincidere interessi e priorità di ricerca e pratica è inverosimile, in ragione delle peculiarità di logiche, tempi, metodi, strumenti dell'una e dell'altra. Altro è invece sostenere che la ricerca educativa debba avere sviluppi – con metodologie spesso ancora da costruire e perfezionare – intrecciati con la pratica, pur mantenendo caratteristiche che la trascendono: la ricerca educativa ha nella pratica una priorità che però non è esclusiva né esaustiva. Sul fronte complementare, il professionista – insegnante, educatore, formatore, ecc. – ha urgenza di affrontare con immediatezza problemi concreti, in situazione; non può perciò attendere i tempi di un modello teorizzato e validato. Ciò non sopprime l'esigenza di elaborare un quadro di riferimento dell'azione, con il richiamo consapevole a modelli e orientamenti teorici. Ricerca e pratica sono due sfere non contrapposte ma con priorità e caratteristiche diverse, non sovrapponibili ma con spazi di incontro e arricchimento reciproco, oggi non sufficientemente avvalorati né percorsi con rigore sul piano metodologico.

Analogo ragionamento vale anche per la relazione di ricerca e pratica con la sfera dell'azione politica. Le responsabilità e le procedure decisionali di chi opera nel governo e nello sviluppo dei processi e dei sistemi di formazione incontrano priorità, esigenze, circostanze complesse e specifiche

(Bottani, 2009; Fuhrman, Cohen, Mosher, 2007). Anche a questo riguardo necessita perseguire tra le tre sfere un'intesa assai più sistematica, rigorosa, virtuosa, ma sarebbe improprio prefigurare piena coincidenza e convergenza fra esse.

Sempre a livello internazionale molto più che nel nostro Paese, si può osservare lo sviluppo significativo di contributi rigorosi a sostegno della costruzione di modalità di ricerca educativa scientificamente autorevoli, sulla base di un accurato lavoro di affinamento e verifica di metodologie e strumenti (Donay, Bru, 2002; Cohen, Manion, Morrison, 2007; Dovigo, 2005; Sorzio, 2006). A tale movimento generale appartengono per lo più i contributi – ancora poco numerosi e specifici ma assai interessanti – volti a dare risalto alla problematica dell'adeguata comunicazione della ricerca. Merita soffermarvisi brevemente poiché anche tale dimensione – di ordine eminentemente metodologico – abbisogna di attenzione specifica per la comprensione e il miglioramento del rapporto fra ricerca, pratica e politica educative.

Per la ricerca, la comunicazione rappresenta un aspetto essenziale e strategico ma, a oggi, debole. Vi è uno spazio comunicativo interno alla comunità scientifica in senso stretto – non di rado segmentato in sotto-comunità corrispondenti ai settori o micro-settori disciplinari – che difficilmente però riesce a rendersi interlocutore reale di chi, operando per esempio nel campo della pratica e non della ricerca, percepisce i prodotti della ricerca come non immediatamente interpellanti, significativi. Un effetto ingenerato da tale debolezza, non senza conseguenze negative, è la crescente immissione sul mercato di pubblicazioni di stampo divulgativo, indirizzate a target professionali, le quali però solo di rado soddisfano il requisito – oggettivamente molto difficile da raggiungere – di contemperare criteri di rigore scientifico ed esigenze di ampia diffusione di contenuti e strumenti culturali e metodologici anche a soggetti non appartenenti alla comunità scientifica. Vi è inoltre – su un fronte diverso ma non meno importante – la difficoltà della ricerca educativa, anche nelle sue produzioni scritte, a interloquire per così dire a pari livello con altre aree disciplinari, che godono spesso di metodologie forti le quali conferiscono autorevolezza e credibilità ai risultati delle loro ricerche, anche in sede pubblica.

La cura per la comunicazione è motivata non da mere preoccupazioni di marketing e di accreditamento, bensì dal suo diretto collegamento con il problema metodologico centrale nella ricerca educativa medesima, la quale ha ancora molto lavoro da sviluppare per definire con chiarezza, rigore e autorevolezza un'identità metodologica solida, in grado di interagire con la comunità professionale, con quella scientifica più ampia, con la sfera de-

cisionale e politica. Per dirla in altro modo, vi è un rapporto essenziale – certo articolato e complesso – fra la dimensione epistemologica e quella metodologica e la significatività e sostenibilità riguardo alla sfera pratica e politica. Tale problematica risulta aperta e oggetto di dibattito e studio nella comunità scientifica internazionale di riconosciuto prestigio, a conferma della complessità dello snodo in parola e della necessità di un'attenzione approfondita; a tale dibattito risulta pressoché estranea l'Italia: senza entrare in queste righe nel merito delle ragioni di questa assenza, conviene qui rilevarla e sollecitare il mondo della ricerca educativa ad un impegno specifico e qualificato in tale direzione.

Linee di impegno

È possibile delineare alcune direzioni principali di impegno per una ricerca educativa intesa a qualificarsi come interlocutore originale ed essenziale della pratica e delle politiche educative.

Una prima direzione – forse più intuitiva ma nondimeno complessa – attiene alla scelta di tematiche e oggetti di ricerca, con il corredo di un apparato metodologico rigoroso, significativi ai fini del supporto alle pratiche e agli orientamenti e decisioni di politica educativa. Sono presenti anche nel nostro Paese esempi autorevoli in argomento ma, in riferimento alla situazione più generale, la ricerca non interloquisce in maniera sistematica con queste sfere. L'analisi dei temi di studio nei decenni scorsi pone in luce una tendenza volta non ad anticipare e orientare riforme e innovazioni, bensì a rincorrere di volta in volta le questioni in auge o le urgenze legate alle varie circostanze. Solo in casi rari la ricerca ha saputo svolgere una funzione orientativa, cioè interpretare i problemi, dare ad essi evidenza, documentarli, fornire elementi informativi sufficientemente solidi e chiari, utili e dirimenti a livello decisionale.

Una seconda direzione inerisce la questione della ricerca educativa come risorsa per avvalorare la pratica, ossia l'individuazione e la corretta definizione di forme e metodi di ricerca che abitino l'esperienza, l'accompagnino, le permettano perciò di essere più consapevole a se stessa. A riguardo, il mondo della pratica professionale educativa è assai più ricco di quanto opinioni superficiali tendano a ripercuotere: sono presenti competenze di altissimo livello le quali soffrono tuttavia di un sistema che non riesce a renderle patrimonio trasmissibile. La competenza professionale, la capacità di operare in contesti complessi e spesso attraversati da fattori di incertezza con-

siderevoli – valga per tutti il riferimento all’ambito scolastico – si esaurisce spesso con l’uscita dal mondo professionale dei soggetti che le possiedono, poiché raramente diventa patrimonio comunicabile, tesaurizzabile, condivisibile. Non mancano certo esperienze autorevoli e in qualche modo ormai sedimentate di integrazione tra pratica e ricerca (la ricerca-intervento, la ricerca-azione, la pratica riflessiva applicata alle professioni educative) ma hanno toccato in maniera complessivamente marginale il sistema nel suo insieme o – è spiacevole ma merita rilevarlo – hanno trovato spesso sviluppi in forme di attivazione delle comunità di pratica professionali certamente meritorie ma raramente capaci di superare la soglia del volontarismo e dell’approssimazione. È una sfida ardua per la ricerca educativa percorrere con rigore e onestà scientifica vie innovative che soddisfino ad un tempo i criteri di solidità e validità metodologico-scientifica e di significatività per la pratica in azione, ossia che si declinino non prima o dopo di essa ma dentro la pratica stessa, così da divenire elemento costante di azione e conduzione (Van der Maren, 2002). È però un percorso obbligato per intercettare il bisogno evidente di dare strumenti efficaci a varie forme di sapere, fra cui il cosiddetto sapere “pratico”, “in azione”, “di azione”, ormai ampiamente riconosciuto dalla ricerca scientifica internazionale (Donay, Bru, 2002).

Una terza direzione attiene alla ricerca come risorsa intrinseca alla professionalità educativa. Tale concetto include un’idea assai più ampia del mero insieme di know how che accompagnano le professionalità in parola, poiché allude alla dimensione della ricerca come vero e proprio habitus professionale di chi opera in campo educativo e formativo, ossia come capacità agita di esprimere la propria azione professionale con le competenze e gli strumenti della ricerca. A ben vedere, questa prospettiva scardina ogni illusione di definitezza e certezza, le quali mal si adattano alle continue esigenze di innovazione e sviluppo, al quadro costante di cambiamenti e incertezze che rendono assai complesse le professioni educative ma che sono ineludibili dalle dinamiche sociali, civili e educative stesse. Lo sviluppo e l’impiego adeguato di tale habitus necessita di un’idonea cura formativa, avvalendosi di modalità, soluzioni metodologiche e tecniche, strumenti normativi e organizzativi spesso ancora da definire e che necessitano del concorso integrato di competenze scientifiche e politiche, ma anche gestionali, amministrative e manageriali, ai fini di una possibile reale innovazione efficace e sostenibile nel tempo e nella mutevolezza delle condizioni.

È necessario, in altri termini, che la ricerca pedagogico-educativa sviluppi e rafforzi competenze e pratiche per percorrere la direzione del confronto interdisciplinare serio ed efficace. Attenzione specifica va posta allo

studio approfondito e all'elaborazione e sperimentazione di metodi di ricerca innovativi ma rigorosi, validi e autorevoli, anche attraverso un riequilibrio delle risorse scientifiche rivolte ai vari settori della ricerca pedagogica, anche con l'obiettivo di introdurre la dimensione della ricerca nel funzionamento per così dire ordinario dei processi e dei sistemi educativi, interpretandone adeguatamente i vincoli culturali e organizzativi.

Globalizzazione e ricerca educativa: verso un nuovo modo di produzione della conoscenza?

Le considerazioni precedenti trovano un più ampio quadro di riferimento nell'analisi delle tendenze internazionali, nel campo delle politiche educative e della ricerca, osservate in particolare nell'ultimo ventennio le quali, oltre a risultare sempre più trasversali a Paesi diversi, sono state di fatto assunte e legittimate da organismi sovranazionali, come l'OCSE e l'Unione Europea, orientando così le politiche nelle varie realtà nazionali (Normand, 2007; Normand, 2006). Il Rapporto OCSE Evidence in Education: Linking Research and Policy del 2007 indica che obiettivo primario è risolvere i problemi di scarsa qualità ed efficacia della ricerca educativa e la sua incapacità di migliorare i sistemi educativi. In tal senso, sollecita a superare la contrapposizione fra metodi quantitativi e qualitativi e ad avvalorare il modello cosiddetto *evidence-based* come fondamento per le decisioni e per fare partecipare professionisti e stakeholders nell'implementazione delle riforme. In particolare, l'OCSE deplora le scarse competenze dei ricercatori nell'impiego delle metodologie quantitative e delle banche di dati, nonché nell'area valutativa e nel ricorso a dispositivi sperimentali, invitando i vari Paesi a rafforzare tali competenze, a sviluppare centri specifici di ricerca che soddisfino i requisiti individuati, a migliorare anche la capacità di professionisti e decisori politici a far riferimento ai risultati della ricerca di qualità, fondata su riscontri oggettivi.

La Commissione Europea ha a sua volta fatto proprie le indicazioni espresse dall'OCSE. Nel rapporto pubblicato nel 2007 dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura *Towards more Knowledge-based Policy and Practice in Education and Training*, la Commissione individua tre sfide per i sistemi educativi, a cui riferire la politica europea dell'educazione e della formazione, ancorandola alla qualità della conoscenza.

La prima sfida attiene all'elaborazione della conoscenza scientifica (*Quality Process*) e muove dalla preoccupazione per la scarsa qualità dei

prodotti della ricerca in campo educativo. Alla frammentazione disciplinare e metodologica e all'eterogeneità dei risultati consegue il mancato impatto della ricerca; la Commissione sostiene così la promozione di agenzie e programmi di ricerca nazionali connessi con bisogni espressi in sede di organi di responsabilità e decisione politica e indica che il finanziamento della ricerca deve essere condizionato al conseguimento di obiettivi specifici e al rispetto dei criteri di qualità. In concreto, la Commissione Europea sollecita la ristrutturazione delle istituzioni esistenti, la messa in atto di centri specifici di ricerca sulla base di priorità nazionali di là dalle attività in ambito accademico, la promozione di sistemi di qualità per la ricerca, con particolare riferimento a metodi corrispondenti ai requisiti della ricerca *evidence-based*.

La seconda sfida (*Capacity Building*) tende a promuovere la conoscenza scientifica tra i responsabili politici e i professionisti. Obiettivo della Commissione Europea è accrescere in costoro la capacità di impiegare i risultati della ricerca per favorire lo sviluppo di sperimentazioni e di una cultura della valutazione. Oltre a responsabili politici e professionisti, considerati come produttori di conoscenza, tale orientamento è rivolto anche a genitori, organizzazioni, media.

La terza sfida (*Knowledge Management*) è riferita all'opera di mediazione necessaria fra la produzione di conoscenza scientifica e la sua diffusione e implementazione. Secondo la Commissione, la sfida impone l'adozione di nuovi tipi di trasmissione e di diffusione dei risultati della ricerca con l'impiego di *networks*, piattaforme, siti web, media per informare e orientare le politiche e le pratiche educative. Tale mediazione – precisa il rapporto – è garantita da *partnership*, reti e agenzie che non appartengono in via esclusiva al mondo accademico, a cui è riconosciuto un ruolo di partner fra altri. A tale impresa concorrono professionisti operanti in organismi dell'amministrazione centrale e territoriale, in centri e agenzie di consulenza e di supporto alle decisioni, in centri di documentazione e di *knowledge management* che mettano a disposizione recensioni e analisi sistematiche dei risultati della ricerca scientifica, di metodologie di qualità e *best practices*.

Le dinamiche e gli indirizzi assunti a livello sopranazionale sono oggetto di un'approfondita analisi sviluppata da R. Normand (2007) con attenzione specifica agli effetti già osservabili e attesi per la ricerca educativa, che nei contesti nazionali risulterà sempre più condizionata dalla *governance* europea, in forza anche della Strategia di Lisbona e dell'*Open Method of Coordination* (Keeling, 2006).

In sintesi, tre aspetti principali descrivono le coordinate del quadro generale e le prospettive. La cosiddetta *evidence-based policy* induce una profonda trasformazione nella produzione di conoscenza scientifica in campo educativo. Un nuovo sistema sta accreditandosi progressivamente, sostituendosi alla consueta distinzione fra discipline ai sistemi tradizionali di valutazione accademica dei prodotti della ricerca; nella nuova modalità di produzione e legittimazione della conoscenza hanno voce non solo i referenti scientifici ma anche gli *stakeholders*, per esempio nei processi di generazione delle questioni e delle problematiche e di riconoscimento della loro pertinenza. Per dirla nei termini del gruppo di studiosi coordinati da M. Gibbons, la ricerca educativa sta entrando nel “*mode 2*” di produzione di conoscenza (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994).

A ben vedere, la politica in questione è un aspetto della cultura manageriale – il *knowledge management* – che mira a sottoporre la ricerca a nuovi criteri di valutazione e di efficienza. I meccanismi di controllo della qualità tendono ad assumere importanza crescente nella ricerca e a condizionarne la valutazione dei ricercatori: come è noto, per esempio, in Inghilterra, i ricercatori sono valutati sistematicamente e gli esiti di tale processo influiscono sullo stanziamento dei fondi.

Infine, i confini fra *expertise* professionale e ricerca tendono a farsi sempre più sfumati. Al modello tradizionale del ricercatore, contraddistinto da autonomia intellettuale e per questo sostenuto da un sistema di finanziamento (pubblico) che ne assicurasse la “neutralità” rispetto a poteri economici o politici, si va sostituendo il modello del ricercatore/imprenditore/esperto attivo nel trovare le risorse per sviluppare *partnership*, realizzare progetti, offrire consulenze, mettere a disposizione sul mercato – pubblico e privato – la sua *expertise*. La valutazione del suo operato riguarda l’insieme di tali attività e tende ad essere determinante per la sua carriera e per il suo contesto scientifico-professionale.

Nel linguaggio della ricerca, anche in campo educativo, sono penetrati i concetti di valutazione, *performance*, flessibilità, mobilità, contratto, *partnership*, *management*, praticamente assenti sino a poco più di un decennio orsono. È prematuro pretendere di capire oggi gli effetti di tale cambiamento il quale, in ogni caso, è destinato ad influire sulle procedure di riconoscimento delle competenze accademiche, di reclutamento e di amministrazione della carriera. In qualche modo, i ricercatori hanno perso il monopolio della conoscenza e dovranno trovare il loro posto tra altri *competitors* in questo nuovo contesto, in cui gli effetti della globalizzazione sono già osservabili. L’auspicio è che in tale quadro la ricerca educativa

possa trovare proprio nella sua “storica” problematicità epistemologica e metodologica, che non ha mai considerato definitiva la cifra della produzione della propria conoscenza scientifica, non un freno bensì una risorsa strategica per affrontare anche questa importante sfida, senza perdersi e senza perdere l'educazione.

Presentazione dell'Autore: Renata Viganò è Ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Milano). È direttore di master e corsi di perfezionamento promossi dall'ateneo milanese, nonché Coordinatore del Dottorato di ricerca in Pedagogia/Education.

Bibliografia

- BOTTANI, N. (2009), *Il difficile rapporto fra politica e ricerca scientifica sui sistemi scolastici*, FGA Working Paper n. 17, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. (Eds.) (2007), *Research Methods in Education* (6th edition), New York, Routledge.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007), *Towards More Knowledge-Based Policy and practice in Educational and Training*.
- DOVIGO, F. (a cura di) (2005), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Milano, Franco Angeli.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW M. (Eds.) (1994), *The New Production of Knowledge*, London, Sage.
- DONNAY, J., BRU, M. (dir.) (2002), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- FUHRMAN, S., COHEN, D.K., MOSHER, F. (Eds.) (2007), *The State of Education Policy Research*, Mahwah-N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- OCDE (2003), *Knowledge Management. New Challenges for Educational Research*, Paris.
- OCDE (2007), *Evidence in Education. Linking Research and Policy*, Paris.
- NORMAND, R. (dir.) (2006), «De la formation à l'emploi: des politiques à l'épreuve de la qualité», *Education et Sociétés*, n. 18, INRP-De Boeck, Paris.
- DEROUET, J.-L., NORMAND, R. (dir.) (2007), *L'Europe de l'éducation: entre management et politique*, Lyon, INRP.
- CHARLE, C., SCHRIEWER, J., WAGNER, P. (Eds.) (2004), *Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities*, Frankfurt, New York, Campus.
- SORZI, P. (2006), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci.

Mediazione, dispositivi ed eterotopia

Dal situated learning al post-costruttivismo

PIER GIUSEPPE ROSSI, LORELLA GIANNANDREA, PATRIZIA MAGNOLER

Abstract: *Twenty years ago was published by Educational researcher, the paper Situated Cognition and the Culture of Learning written by Brown, Collins e Duguid (1989). The paper showed how knowledge could be thought as a social, situated process. Nowadays we still share a lot of issues proposed by Brown et al., but is needed to address straightly some questions that the situated constructivist approach has posed, but not deepened.*

We wonder what kind of relationship should be posed between learning and teaching, between formal and non-formal learning and finally which processes are needed to activate a knowledge building path. In this direction, exploring dialogical processes seems useful, in order to promote an exchange of ideas between being in situation and reflect on action, from immersion in a context to create a distance from the context itself. Teaching has a strategic role in this direction. It mediates between being in context and building spaces for eterotopia, where distance allows a detached vision and a pluriperspective reflection. A post-constructivistic view is characterized by the purpose of mediation processes, between the learner autonomy and the teacher purpose, between the freedom of the learners and the authority of the teachers.

Riassunto: *Venti anni fa usciva, per la rivista Educational Researcher, l'articolo Situated Cognition and the Culture of Learning di Brown, Collins e Duguid (1989). L'articolo ha evidenziato come la conoscenza sia un processo situato e sociale. Se molte delle premesse del testo sono ancora oggi valide, emerge la necessità di rispondere a domande che l'approccio situato e costruttivista hanno posto, ma non approfondito. In particolare oggi ci si chiede quale debba essere la relazione tra apprendimento e insegnamento e tra formale e non-formale, e quali processi debbano essere innescati perché il percorso di costruzione di conoscenza venga attivato.*

Per rispondere a tali interrogativi diviene utile esplorare processi che favoriscano un dialogo tra essere in situazione e riflettere sull'azione, tra essere immersi nel contesto e sapersi distanziare dallo stesso.

L'insegnamento ha in questa direzione un ruolo strategico. Deve poter mediare tra l'essere in contesto e saper costruire spazi di eterotopia in cui la distanza permetta una visione e una riflessione distaccate e pluriprospective. Proporre processi di mediazione tra l'autonomia di chi apprende e la proposta di chi insegna, tra la libertà di chi apprende e l'autorità di chi insegna caratterizza il post-costruttivismo.

Parole chiave: *azione, riflessione, dispositivi, mediazione, tecnologie, professionalità.*

Introduzione

Nel numero uno del volume XVIII di *Educational Researcher* usciva il testo *Situated Cognition and the Culture of Learning*, scritto da Brown, Collins e Duguid (1989). L'articolo, uno dei più citati nell'ambito didattico, segna una frontiera ed è un manifesto per gli anni a venire. In quegli anni, ad opera degli stessi autori e di altri ricercatori, sono stati pubblicati *paper* e testi che hanno proposto lo stesso assioma (Chipman *et al.*, 1985; Lave, 1988; Coy, 1989; Collins *et al.*, 1990; Brown e Duguid, 1991; Lave e Wenger, 1991). La finalità dell'articolo era quella di evidenziare il ruolo del contesto nella conoscenza e nell'apprendimento, rompendo con il cognitivismo che aveva dominato negli anni precedenti. Non a caso, dello stesso periodo è *Acts of meaning* di Bruner (1990). Il *Situated Learning* si connette a ricerche più recenti: alla rilettura dell'*Activity theory* (Engström *et al.*, 1999), al *Group cognition* (Stahl, 2006a) e a tutto quell'ambito di ricerca avviato da Dewey, che, come dice Stahl, «si oppone al comportamentismo e all'addestramento didattico per enfatizzare l'attività e la pratica in modo da coinvolgere gli studenti nella ricerca in contesti problematici open-end. Cinquanta anni dopo Dewey, stiamo ancora provando ad introdurre in classe un apprendimento coinvolgente e significativo» (Stahl, 2006b, VIII).

Per Brown e colleghi la conoscenza è un processo situato. Molti approcci didattici, essi sostengono, partono dalla separatezza tra conoscere e fare e trattano le conoscenze come assolute e indipendenti dai contesti in cui vengono apprese e usate, e, in quanto tali, conoscibili. «Le attività e i contesti in cui l'apprendimento prende forma, sono pertanto visti come ancillari all'apprendimento, utili forse pedagogicamente, ma fondamentalmente distinti e neutrali in relazione a ciò che è appreso» (Brown *et al.*, 1989).

Secondo gli autori invece, per un apprendimento non inerte occorre la conoscenza del mondo e la conoscenza dell'uso, ben sapendo che essi sono tra loro legati ed evolvono nel tempo. «Apprendere e agire sono intensamente connessi, essendo l'apprendere un processo continuo e life-long che deriva dall'agire in situazione» (*Ibidem*).

Non secondario è anche il ruolo della comunità e della cultura che influiscono sull'uso della conoscenza. «La cultura e l'uso di uno strumento agiscono insieme e determinano il modo in cui i professionisti vedono il mondo» (*Ibidem*). Da qui la richiesta degli autori di coinvolgere gli studenti in pratiche simili a quelle effettuate dai professionisti e dai ricercatori.

L'aspetto situato si connette all'aspetto sociale della conoscenza stessa, tema questo caro a Wenger. Come sottolinea l'autore di *Communities of Practice*, la conoscenza non è sociale solo se costruita collettivamente, ma anche in quanto essa è frutto di una rete di esperienze, di saperi e di relazioni.

L'eredità del *situated learning*

Quale eredità ci lascia oggi il *situated learning*? Sicuramente le teorizzazioni di Brown, Collings, Duguid, Wenger e Lave hanno messo le basi per il successivo sviluppo delle teorie dell'apprendimento: il ruolo situato della conoscenza, l'importanza di percorsi autentici per un apprendimento significativo, il carattere sociale della conoscenza.

Dagli anni Novanta si percepisce un nuovo clima culturale nella società e, di riflesso, nella scuola. Così si sono espressi Wenger (1998), Jonassen (1999), Morin (2000), Lesh (2003), Brown e Hagel (2005). Alcuni autori parlano di un cambiamento di paradigma, *paradigm shift* (Jonassen, 1991; Guba e Lincoln, 1994; Miles e Huberman, 1994; Reigeluth 1999; Lenart e Pasztor, 2002), ovvero del passaggio dal paradigma oggettivista al paradigma da alcuni definito costruttivista e da altri eco-logico.

Non è possibile approfondire in questa sede tale paradigma. Un elemento va però esaminato in quanto centrale per il discorso successivo. L'approccio eco-logico modifica le modalità della ricerca e in esse, come Guba e Lincoln (1994) evidenziano, il ruolo dell'osservatore, che non è più esterno al mondo osservato, ma è parte del sistema. Da tale affermazione derivano molte conseguenze. Innanzi tutto il soggetto partecipa non solo cognitivamente, ma anche affettivamente, eticamente ed enattivamente al sistema stesso e i suoi mondi influiscono sulle sue elaborazioni. Ma, come più volte sottolineato da Morin, il soggetto che agisce è anche il soggetto che conosce; il soggetto che conosce è anche parte del sistema che viene conosciuto. Si crea in tal modo un processo ricorsivo che richiama i quadri di Escher, il nastro di Moebius, o la bottiglia di Klein. Per la conoscenza diviene fondamentale trovare un dialogo tra essere in situazione e osservare, tra partecipare e conoscere, ben sapendo che si conosce sia perché si è in situazione, sia perché si riflette sull'azione stessa.

Viene, dunque, scardinato il presupposto della separazione fra soggetto e oggetto della conoscenza, poiché il soggetto risulta inevitabilmente intervenire sul processo di manifestazione del fenomeno osservato (Mortari, 2007, 25).

Cade il concetto classico di separatezza tra oggetto e soggetto su cui si basava la filosofia occidentale da Platone in poi. La conoscenza non nasce né dalla teoria, né dalla pratica, ma da un gioco continuo di presenza e assenza, di distanziamenti e riattraversamenti. Mentre conosce, il soggetto modifica la propria identità personale e professionale; mentre costruisce mondi, costruisce se stesso come creatore di mondi; mentre conosce, modifica il proprio modo di conoscere.

Morin propone una soluzione a queste apparenti contraddizioni e ritiene che la conoscenza contenga in se stessa diversità e molteplicità, e sia un fenomeno multidimensionale, nel senso che è inseparabilmente fisica, biologica, cerebrale, mentale, psicologica, culturale, sociale.

Nessun sistema cognitivo può, pertanto, legittimarsi totalmente a partire dai propri strumenti di conoscenza. Morin sente la necessità «non soltanto di un'epistemologia dei sistemi osservati, ma anche di un'epistemologia dei sistemi osservatori» (Morin, 1989, 28) e parla di conoscenza della conoscenza, per affermare che

il soggetto qui reintegrato non è l'Ego metafisico, fondamento e giudizio supremo di tutte le cose. È il soggetto vivente, aleatorio, insufficiente, vacillante, modesto, che introduce la propria finitudine. Esso non è portatore della coscienza sovrana che trascende i tempi e gli spazi, ma introduce piuttosto l'istorialità della coscienza (*Ibidem*).

Tali elementi impongono, oggi, di ripensare l'approccio situato e propongono più che un cambiamento, una messa a punto di tale proposta.

Se centrale rimane la necessità di introdurre nella scuola la cultura dei professionisti e di connettere "*learning and enculturation*", come suggerito nell'articolo di Brown e colleghi, si pone oggi l'esigenza di connettere l'essere in situazione ai processi ricorsivi e riflessivi, fondanti per l'apprendimento, che richiedono un distanziamento e uno spazio eterotopo.

Gero e Kannengiesser (2002), per un approccio situato alla progettazione, propongono un'interazione tra tre mondi: il mondo esterno, il mondo interpretato e il mondo atteso. Il mondo esterno è l'insieme delle rappresentazioni di vari soggetti; il mondo interpretato è prodotto dal soggetto durante i processi di modellizzazione e il mondo atteso è quello che il soggetto ipotizza come effetto della sua attività. I processi che mediano i tre mondi non possono essere posti semplicemente in successione, ma intervengono ciclicamente sull'intero processo. Tale raffigurazione rompe con la dicotomia teoria-prassi che ipotizzava un solo mondo e vedeva

nella prova sperimentale non un dialogo tra soggetto e mondo, ma un'applicazione al mondo della teoria partorita dal soggetto, una verifica che non richiedeva un'attività partecipata del soggetto stesso, ma anzi una sua estraneazione (non interferenza). Il mondo, d'altro canto, era prospettato come autonomo rispetto all'azione umana, un sistema con sue leggi tutte da scoprire. Di qui la ripetibilità della sperimentazione e la separatezza tra teoria e pratica.

Il processo sopra descritto pone l'accento sul percorso tra mondo e rappresentazione di mondo, ma la centralità delle rappresentazioni introduce la presenza di mondi plurimi (Goodman, 2003) e la molteplicità, oltre ad essere una caratteristica del mondo attuale, pone un'ulteriore problematica: come far dialogare tali mondi nell'interazione e nell'azione, senza ridurre la diversità e produrre omologazioni.

Per la formazione, in sintesi, non è sufficiente attivare gli studenti su pratiche simili a quelle effettuate dai professionisti e dai ricercatori; l'attenzione va anche a come mettere in relazione il mondo della scuola e i mondi esterni, a come costruire uno spazio-tempo per la mediazione tra i mondi e le rappresentazioni di mondo. La scuola, anche quando propone conoscenze situate, è un'eterotopia, uno spazio altro; essa si propone come spazio di esperienza e, contemporaneamente, di riflessione e di ri-organizzazione dell'esperienza e dell'agire. Di qui l'attenzione all'insegnamento e al sapere pedagogico degli insegnanti che costruiscono tali spazi di mediazione.

L'azione

Il carattere multidimensionale del processo di conoscenza richiede che i differenti mondi possano dialogare e interagire per attivare interpretazione e confronto: lo spazio per tale dialogo è l'azione. Nell'azione l'uomo percepisce se stesso che agisce, ma non può uscire dal palcoscenico e non può divenire estraneo e autonomo dalla sua stessa azione. È nell'azione che i mondi dialogano; essa è un processo-mediazione.

La circolarità, che dà vita all'azione, sembra essere connessa all'autoeco-organizzazione di cui parla Morin (1989), all'autopoiesi proposta da Maturana e Varela, alla connessione tra attività e cultura, introdotta da Gehlen.

Galimberti suggerisce che «bisogna collocare al centro di tutti gli ulteriori problemi l'azione e bisogna definire l'uomo come essere che agisce, o anche come un essere in grado di prevedere o creare cultura, il che vuol

dire la stessa cosa» (Galimberti, 1999, 119). L'azione permette di superare l'immobilismo della ragione, così come la riflessione permette di superare l'immobilismo della pratica.

La circolarità, il concatenamento fra azione ed esperienza, questa indissolubilità fra essere in un modo particolare e il modo in cui il mondo ci appare, ci dice che ogni atto di conoscenza ci porta un mondo fra le mani. Tutto ciò si concentra nell'aforisma: ogni azione è conoscenza, ogni conoscenza è azione (Maturana e Varela, 1992, 45).

L'azione rimanda al sapere pratico, alla *phronesis*. Gadamer, in *Verità e metodo* (1983), riprende il concetto aristotelico di *phronesis*. La *phronesis* è orientata alla situazione concreta e permette di cogliere le "circostanze" nella loro infinita varietà. È la saggezza e l'intuizione dei particolari; non si interessa della definizione, ma ha per oggetto l'individuale, le cose umane sulle quali occorre deliberare. A differenza del definire, la *phronesis* richiede di operare delle scelte in azione, si misura con il contesto e costruisce in contesto le proprie risposte. È la capacità di tradurre il giudizio in azione. Nelle situazioni che presentano elementi di novità, si trova ad operare con differenti schemi, paradigmi e mondi. In tale contesto il *logos* da solo sarebbe di poco aiuto, così come la pratica. La *phronesis*

sceglie linee di condotta e assegna priorità a valori in maniera da contribuire a sviluppare identità realizzate e autentiche, piuttosto che frammentarie o superficiali. Essa richiede un particolare rapporto con l'immaginazione per poter creare un'identità coesa ed equilibrata (Ferrara, 1999, 76).

L'azione contempla due processi, la progettazione e la riflessione, che evidenziano la partecipazione cosciente e dinamica del soggetto: il primo l'anticipa e la simula per prevederla, il secondo l'analizza e la rivisita per comprenderla. Se la progettazione (Rossi e Toppano, 2009, 185) nasce come previsione e simulazione, la riflessione crea continue rappresentazioni del sistema e del soggetto (Schön, 1993). La riflessione, e quindi la conoscenza, non sarebbero possibili se non esistesse un previsto con cui confrontare l'accaduto. La riflessione si nutre delle modellizzazioni ed è il confronto tra sistema e modello che genera la conoscenza del sistema. Nella riflessione, inoltre, il soggetto riorganizza la propria visione del sistema e la propria identità dinamica.

Ricoeur (1989), a proposito della teoria della storia, afferma che essa si propone di cogliere eventi che hanno un dentro e un fuori: un fuori in quanto accadono nel mondo e un dentro in quanto esprimono dei pensieri. L'azione è il dialogo tra questo dentro e questo fuori.

In didattica l'azione assume caratteristiche complesse. Avviene in uno spazio-tempo predisposto dall'insegnante in cui si evolvono due processi sinergici e autonomi, insegnamento e apprendimento; contemporaneamente, l'azione è anche la mediazione tra i due processi. L'insegnamento propone processi ricorsivi in cui costruire relazioni tra il dentro e il fuori, tra l'essere in situazione e riflettere sulla situazione, distanziandosi da essa. Sono spazi di regolazione, di costruzione di ponti (Meirieu, 2007) in cui dialogano i mondi e le rappresentazioni di mondo, le esperienze e le formalizzazioni delle stesse, l'essere in azione e il riflettere sull'azione. Contemporaneamente l'apprendimento sperimenta tali spazi, con esiti che dipendono dall'identità e dalla storia degli attori.

Se Brown, Collins e Duguid per superare lo scollegamento tra cultura della scuola e cultura della ricerca puntavano l'attenzione essenzialmente su *«begin with activity and perception, which are first and foremost embedded in the world»*, oggi a tali processi occorre affiancare l'attenzione a come i mondi vengono rappresentati e a come tali rappresentazioni possono dialogare.

Mediazione, dispositivi, eteropia

Il concetto di **mediazione** è essenziale nella didattica ed richiede **dispositivi** che la favoriscano e **eterotopie** in cui possa realizzarsi.

Mediazione. Già nel 1993, Damiano aveva elaborato una teoria dell'insegnamento come azione didattica che si avvaleva di mediatori (attivi, iconici, analogici, simbolici); ne aveva anche analizzato l'apporto in termini di mediazione, ovvero di «capacità di mantenere, da una parte, il riferimento alla realtà, dall'altra il rinvio al suo sostituto» (Damiano, 1993, 229). L'autore definisce l'insegnamento come "sostituzione della realtà con segni", attraverso l'uso di mediatori che non sono però relegabili a semplici segni e linguaggi, ma sono anche azione, hanno una portata attiva. I segni permettono di manipolare il mondo in modo "più sicuro" rispetto all'esperienza attiva che può essere però maggiormente coinvolgente e motivante. È opportuno quindi l'uso di vari mediatori che consente di attraversare da più prospettive lo spazio che si crea fra soggetto che apprende e oggetto

da apprendere o da sperimentare, sia esso un'entità astratta o una situazione reale. È l'insegnante che decide come gestire la distanza fra il reale e il ricostruito tramite esperienze più controllate, verosimili (come nel caso delle drammatizzazioni) o astratte. Secondo Damiano, una teoria mediale dell'insegnamento poggia su una teoria della conoscenza costruita in base a tre polarità: il soggetto, l'oggetto e i mediatori. Questi ultimi si collocano fra due versanti, quello della realtà che favorisce una maggiore implicazione personale, e quello della rappresentazione che comporta l'aumento del distanziamento, dell'arbitrarietà.

Accanto a questo concetto verticale di mediazione tra mondo e rappresentazione di mondo, oggi se ne affianca uno ulteriore, che si potrebbe definire "orizzontale". Se si accetta l'idea della presenza di più mondi che entrano in relazione nel processo di insegnamento/apprendimento, la mediazione diviene il processo che garantisce il dialogo fra i differenti mondi, tra differenti prospettive, ciascuna con propri elementi di validità, di esperienza, di valori. Uno di tali mondi è quello dell'insegnante e nasce dalla sua filosofia educativa e dalla sua identità professionale. Accanto ad esso vi sono i mondi degli studenti.

È qualcosa di più di ciò che la psicologia dell'educazione raccomandava negli anni Sessanta (Ausubel, 1978), cioè di partire dalle conoscenze iniziali per fare acquisire conoscenze ulteriori. Oggi tutti sono immersi in una massa di dati informi, che a fatica governano; in più, i giovani hanno informazioni che gli adulti non hanno: web, musica, funzionamento dei motorini... C'è poi un mondo di immagini, di simboli, di conoscenze, anche se non profondamente acquisite, che fanno parte della loro identità e del loro mondo quotidiano: se vogliamo veramente coinvolgerli, dobbiamo fare i conti con questo mondo (Ajello, 2010).

O forse, meglio, con questi mondi.

Il continuo confrontarsi dei mondi produce nuova conoscenza, sia nell'insegnante, che modifica il proprio sé professionale e personale, sia negli studenti che attivano processi di apprendimento e riattraversano costantemente le situazioni vissute, alimentandosi delle pluriprospeccività presenti in classe, dove si confrontano soggetti ed epistemologie differenti. La mediazione orizzontale si differenzia da quella verticale in quanto non mira al raggiungimento di una sintesi, ma propone un dialogo tra diversità che potrebbero rimanere tali e coesistere. L'effetto della mediazione è un processo autopoietico che determina la creazione di ponti senza produrre

omologazione o riduzione del plurale, ma favorendo reti complesse in cui i singoli nodi non perdono la loro identità.

Dispositivo. Il concetto di dispositivo va esplorato in diversi domini dove assume significati differenti. A livello pedagogico il punto di partenza è la visione di Foucault, a cui fa riferimento Massa (1992) per dar vita alla clinica della formazione. L'organizzazione di dispositivi ha come output finale la costruzione del dispositivo del sé, ovvero la costruzione intenzionale di un progetto di libertà e di autoregolazione soggettiva all'interno di un sistema. Lo scopo primario è di dare origine a una *paraskeue* (equipaggiamento) che costituisce una sorta di preparazione, aperta e insieme finalizzata, dell'individuo agli eventi della vita. Equipaggiarsi significa poter sperimentare soluzioni strategiche che tengano conto della complessità e che creino un equilibrio fra le diverse forze presenti nei contesti.

Colui che predispose il dispositivo ha il compito di dare vita ad una partecipazione che sviluppi autonomia e libertà. Aver cura di questo, significa tenere aperte le porte all'evento per poterlo comprendere ed intervenire sul suo accadere. L'intenzionalità nell'agire è il nutrimento dell'autonomia per cui la libertà va voluta e governata (Corsi, 2003). È nella dualità indissolubile fra autonomia e libertà che il soggetto costruisce un sé all'interno dei contesti esistenti, apprendendo progressivamente a gestire un personale ed evolutivo progetto formativo.

In ambito didattico, il concetto di dispositivo viene sempre più utilizzato per ripensare il processo di apprendimento e insegnamento nel suo manifestarsi e per individuare i supporti necessari per renderlo significativo. La struttura del dispositivo costituisce un modo per direzionare/orientare le azioni dei soggetti (Damiano, 2006) ed è influenzata dalle concezioni del docente, dalla metodologia e dalle strategie scelte in funzione di specifici obiettivi (Perrenoud, 2002). Si presenta come una rete di mediazione di saperi (Berten, 1999): l'esito del processo rimane comunque incerto e mai completamente definibile a priori. Immersa nel dispositivo, la persona mette in gioco i propri saperi e li fa dialogare con quelli dell'insegnante, della comunità scientifica, della comunità locale.

Sintetizzando, è possibile identificare il dispositivo come uno spazio-tempo intenzionalmente predisposto dal docente per favorire la mediazione tra mondi e la mediazione tra scuola e mondo. È costruito in base a specifiche prospettive di colui che lo progetta, per supportare un cambiamento soggettivo. Si concretizza in una rete di strumenti, attività e vincoli, che danno vita a una partecipazione che a sua volta produce nuove conoscenze,

routine, costruzioni di senso. Il focus del dispositivo è ravvisabile nella mediazione fra un prospettato dal docente e un realizzato dal soggetto e dal docente stesso mentre agiscono (Magnoler, 2009).

Eterotopia. Foucault introduce il termine eterotopia per definire il luogo in cui prende forma il dispositivo. È «un frammento di spazio fluttuante, cioè una porzione di territorio che ha tre proprietà: quella di essere autonomo, centripeto e in relazione di separatezza rispetto al resto del mondo. Si tratta di uno spazio che vive per sé e che è chiuso su se stesso», ma nello stesso tempo in relazione al mondo (Orsenigo, 2009, 62-63).

In un'eterotopia vi è la possibilità di fare un'esperienza altra rispetto a quella ordinaria, pur rimanendo in contatto con la realtà, anzi permettendone una visione diversa. È uno spazio dal quale si entra e dal quale si esce in base a decisioni soggettive e di progetto personale, uno spazio che si frequenta per porsi in sperimentazione di sé e di una realtà possibile.

Gli ambienti istituzionali per l'istruzione sono a tutti gli effetti un'eterotopia, nella quale l'esperienza può diventare più intensa in base alla frequenza e alle relazioni che si stabiliscono. In essa i partecipanti si creano uno "spazio da vivere" che costituisce, al contempo, una zona di passaggio e una zona di sosta. È uno spazio nel quale si connettono e si ripensano gli altri spazi della vita (gli spazi situati di Brown, Collins, Duguid), ma in un modo particolare, con una forma di distanziamento che facilita una cura del sé e del proprio agire.

Strumenti per la mediazione

Se nei processi-mediazione il focus è nel passaggio, favorito da riattraversamenti, tra diverse polarità, essenziali divengono gli strumenti che rendono possibili tali passaggi. Tra tali strumenti un ruolo importante rivestono processi quali la modellizzazione e gli artefatti cognitivi.

Modellizzazione. La modellizzazione ha un ruolo importante tra i processi-mediazione. Essa, come metodologia didattica, è stata messa in evidenza da diversi autori negli ultimi anni, tra cui Lesh e Doerr (2003) e Jonassen (2006). Per Lesh e Doerr il modellizzare è il processo con cui gli studenti rappresentano situazioni problematiche contestualizzate, utilizzando anche le conoscenze e gli strumenti teorici che hanno acquisito con percorsi di istruzione. Per i due autori non tutte le conoscenze possono

essere costruite e pertanto è compito del docente decidere quando attivare processi di costruzione e quando processi di istruzione. I motivi per cui optare per l'una o per l'altra soluzione sono molteplici e dipendono sia da fattori connessi ai saperi, sia dalla sostenibilità didattica.

Gli autori connettono la modellizzazione con la prospettiva che definiscono *beyond constructivism*. Pur valorizzando molte delle idee e procedure che caratterizzano il costruttivismo, la prospettiva *Models and Modeling* va al di là della semplice costruzione dei concetti. La produzione di un modello di un fenomeno o di un evento permette di attivare lo studente su un processo contestuato in cui rielabora e assegna significato al suo bagaglio di conoscenze. Questa operazione si colloca al centro dei percorsi formativi di tutte le discipline, perché permette agli studenti di sviluppare artefatti in grado di fornire un senso alle esperienze e alle conoscenze, ma anche di innescare i percorsi ricorsivi esperienza-modellizzazione-esperienza e conoscenza-modellizzazione-conoscenza (Lesh e Doerr, 2003, 531).

Artefatti cognitivi e tecnologie. Esistono differenti mondi, ciascuno con una propria prospettiva. Tra questi mondi occorre stabilire dei ponti e disporre di strumenti per favorire l'interazione. Tutto ciò richiede artefatti cognitivi, i *boundary object*, oggetti di confine che transitano da un mondo all'altro; ogni mondo ne esamina alcune sfaccettature, ne produce una propria interpretazione, ne modifica alcuni aspetti, prima di condividerlo di nuovo con altri. Molto spesso i *boundary object* sono frammenti di mondo, lessie (Barthes, 1973) con cui costruire artefatti caleidoscopici grazie a processi combinatori. Le tecnologie dell'educazione favoriscono la produzione di oggetti di confine, che divengono gli strumenti di mediazione tra i differenti mondi (Rossi, 2009). La possibilità, in particolare, di utilizzare molteplici linguaggi, anche in sincrono, e di metterli in rete (grazie alla digitalizzazione) o di riusarli in modo diacronico, crea traiettorie plurime. La scrittura in rete e la possibilità di riletture multiple garantisce ad esempio un continuo confronto tra l'agito e l'agire, tra la propria prospettiva e la prospettiva altrà.

Molte delle tecnologie del web 2.0 garantiscono a più soggetti di collaborare e di costruire artefatti composti da frammenti ognuno dei quali mantiene la propria autonomia e identità ma che, essendo inseriti in un sistema condiviso, possono dialogare. Si pensi ai messaggi dei forum o dei blog, ma anche ai nodi delle mappe on line o alle singole voci di un *bookmark*. Nel campo della ricerca, sono sempre più frequenti ambienti e

strumenti in cui è possibile connettere paper, commentarli o analizzarli, correggerli e perfezionarli prima della redazione finale anche tra soggetti che non appartengono allo stesso gruppo di ricerca. Tali processi sono profondamente diversi da quelli che erano alla base della scrittura classica in cui la coesione e la connessione presupponevano un autore con un proprio stile e propri concetti. Ora l'intelligenza connettiva (de Kerckhove, 1997) richiede di poter interagire senza arrivare a produzioni connesse, ma solo tangenti, linkate. Il legame sul piano della struttura diviene meno prescrittivo e prevale il salto analogico, il che favorisce la mediazione tra mondi diversi che comunicano senza doversi uniformare. Chiaramente poi l'attenzione si sposta sulla profondità e significatività dei link. La struttura di molte tecnologie attuali, in particolare quelle del web 2.0, funge da aggregatore e lascia vivere al suo interno le differenti concettualizzazioni. Nello stesso tempo media e connette il diverso creando ponti e contemporaneamente propone nuovi significati e nuove concettualizzazioni. Alcuni di tali ponti sono prodotti dai vari autori con l'assegnazione di etichette, in altri casi sono processi automatici che propongono relazioni e realizzano reti concettuali le quali producono modalità di conoscenza centrate sulla metafora del viaggio.

Tra tali strumenti è possibile inserire, come oggetti-mediazione, gli e-portfolio che supportano la riflessione dello studente sul proprio agire e la rappresentazione della propria identità in modo dinamico. In tale caso i frammenti raccolti sono relativi a differenti produzioni dello studente stesso, e l'essere inseriti in un unico aggregatore favorisce la riflessione e la ricerca di una coerenza interna che è poi il percorso necessario a focalizzare la traiettoria identitaria personale e professionale. In tali processi la mediazione avviene tra i saperi e le modalità personalizzate con cui gli studenti fanno propri tali saperi, tra l'apprendimento dei saperi e le traiettorie personali che accompagnano la costruzione di un'identità personale e professionale. In base alla lettura delle produzioni riflessive degli studenti, il docente costruisce nuove mediazioni tra i suoi mondi e quelli degli studenti, tra i suoi saperi disciplinari e il suo sapere pedagogico, tra i processi di verticalità e quelli di orizzontalità (Meirieu, 2007).

Ugualmente sono oggetti-mediazione i dispositivi per il *self regulated learning* (Korthagen *et al.*, 2001; Koper, 2004) che propongono percorsi in cui il viaggio fra le produzioni e le riflessioni, più che le produzioni stesse, garantisce un affinamento della professionalità.

Conclusione

Che la scuola proponga una cultura non inerte e fortemente connessa con i mondi della ricerca e dei professionisti, come richiedono Brown, Collins e Duguid, è un'esigenza più che mai attuale. Inoltre, la ricerca sui processi di conoscenza degli anni Novanta ha assodato che l'apprendimento è un processo cosciente e motivato del soggetto, è una riorganizzazione concettuale partecipata e consapevole della persona. Da tali convinzioni alcuni hanno dedotto modelli costruttivisti per l'insegnamento, che però hanno mostrato dei limiti: sono efficaci con tempi e risorse umane e tecnologiche ampie e cospicue e su soggetti che già dispongono di un equipaggiamento personale ricco e autonomo. Ma come favorire l'acquisizione di tale equipaggiamento? Come attivare la persona perché avvii percorsi di costruzione di conoscenza? Come favorire l'acquisizione di quella riflessività che permette di valutare i costrutti prodotti? D'altro canto, descrivere l'apprendimento non dice nulla su quale insegnamento mettere in atto.

Le strade imboccate dalla didattica nel nuovo millennio sono state essenzialmente due. Da un lato la difficile sostenibilità del costruttivismo (soprattutto in una situazione in cui la crisi mondiale ha ridotto le risorse per la scuola) ha rafforzato gli pseudo-costruttivisti, ovvero tutti coloro che in passato, pur aderendo al *paradigm shift*, proponevano pratiche "direttive" di costruzione di conoscenza. Tale linea si è saldata con quella di molte istituzioni che in varie provincie del globo hanno riproposto pratiche in cui le situazioni difficili si risolvono con processi lineari e prescrittivi, sicuramente meno costosi. Dall'altro lato stanno emergendo proposte, da noi definite post-costruttiviste, che si pongono nella traiettoria aperta dall'articolo di Brown, Collins e Duguid. In esse la consapevolezza che l'apprendimento sia un processo autonomo e autoregolato del soggetto che apprende, riporta l'attenzione sull'insegnamento. Comune a tali proposte è il riferimento al pensiero degli insegnanti e alle ricerche di Shulman, la convinzione che la complessità del reale non permetta processi di insegnamento lineari e riduttivisti, ma richieda spazi-tempi che garantiscano sia l'essere in situazione, sia il distanziamento dal contesto e la riflessione. Nel post-costruttivismo il docente predispone dispositivi che forniscano una *paraskue* (equipaggiamento), una sorta di preparazione, aperta e insieme finalizzata, dell'individuo agli eventi della vita, ben sapendo che nessun dispositivo determinerà mai in modo meccanico un apprendimento. I dispositivi vedono la presenza di differenti metodologie (ovvero sono presenti anche processi di istruzione) e in essi il molteplice, caratteristica epistemologica del presente, viene

attraversato con percorsi flessibili e pluriprospektivi, in cui il soggetto possa saggiare l'essere in azione e la riflessione sull'azione stessa. Da tali approcci prende vita una didattica, scienza dell'insegnamento, attenta ai processi di mediazione: in primo luogo tra insegnamento e apprendimento, ma anche tra un asse verticale, in cui i saperi della comunità scientifica dialogano con le esperienze quotidiane, e un asse orizzontale, in cui si confrontano mondi plurimi. In tali processi gli artefatti cognitivi possono svolgere un ruolo euristico e organizzativo. I processi di mediazione nel post-costruttivismo non negano il valore della pratica situata, ma la integrano con i processi ricorsivi e la connettono al distanziamento e alla riflessione.

Presentazione degli Autori: Pier Giuseppe Rossi è professore ordinario di Didattica generale presso l'Università degli Studi di Macerata. Principali settori di ricerca sono la progettazione didattica e le tecnologie dell'educazione, con particolare attenzione agli ambienti di apprendimento, anche on line. Sue recenti produzioni sono i testi *Progettare nella società della conoscenza* (2009) e *Tecnologie e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi, ambienti di apprendimento* (2009). Lorella Giannandrea è ricercatore in Didattica presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Macerata. Le sue attività di ricerca si incentrano sulle tematiche della valutazione e della riflessione nei percorsi di insegnamento e apprendimento, anche mediate dalle tecnologie. Ha pubblicato i testi *Che cos'è l'ePortfolio* (Rossi, Giannandrea, 2006) e *Valutazione come formazione. Percorsi e riflessioni sulla valutazione scolastica* (2009). Patrizia Magnoler è ricercatore presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Macerata. La sua ricerca si concentra sulla progettazione didattica e sulla formazione degli insegnanti in servizio. Su quest'ultima tematica ha pubblicato numerosi articoli su riviste nazionali e internazionali, oltre alla monografia *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione* (2008).

Bibliografia

- AGAMBEN, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo.
- AJELLO, A.M. (2010), «Le competenze nei contesti formativi», in M. SPINOSI (a cura di), *Sviluppo delle competenze per una scuola di qualità*, Napoli, Tecnodid, 181-192.
- ALTET, M., CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (a cura di) (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Roma, Armando.
- AUSUBEL, D. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Franco Angeli.
- BARTHES, R. (1973) *S/Z*, Torino, Einaudi.
- BERTEN, A. (1999), *Dispositif, médiation, créativité: Petite généalogie*, Paris, CNRS Editions.

- BROWN, J.S., DUGUID, P. (1991), «Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward A Unified View of Working, Learning, and Innovation», *Organization Science*, II, 40-57.
- BROWN, J.S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989), «Situated Cognition and the Culture of Learning», *Educational Researcher*, XVIII, 1, 32-41.
- HAGEL, J. (2005), *From Push to Pull- Emerging Models for Mobilizing Resources*, in <http://www.johnseelybrown.com/pushmepullyou4.72.pdf> [novembre 2009].
- BRUNER, J., (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
- CHIPMAN, J.W. SEGAL, R. GLASER (Eds.), (1985), *Thinking and learning skills: Research and open questions*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E. (1990), «Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics», in L.B. RESNICK (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 453-494.
- CORSI, M. (2003), *Il coraggio di educare*, Milano, Vita e Pensiero.
- COY, M. (1989), *Anthropological perspectives on apprenticeship*, New York, Suny Press.
- DAMIANO, E. (1993), *L'azione didattica*, Roma, Armando.
- (2006), *La nuova alleanza*, Brescia, La Scuola.
- DE KERCKHOVE, D. (1997), *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Toronto, Somerville House.
- ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R., PUNAMÄKI, R.L. (Eds.) (1999), *Perspectives in Activity Theory*, New York, Cambridge University Press.
- FERRARA, A. (1999), *Autenticità riflessiva*, Milano, Feltrinelli.
- FOUCAULT, M. (1989), «Come si esercita il potere?», in H. DREYFUS, P. RABINOW (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente*, Firenze, Ponte delle Grazie, 248-249.
- GADAMER, H.G. (1983), *Verità e metodo*, Milano, Bompiani.
- GALIMBERTI, U. (1999), *Psiche e technè*, Milano, Feltrinelli.
- GERO, J., KANNENGIESSER, U. (2002), «The situated Function-Behaviour-Structure framework», in J. GERO (Ed.), *Artificial Intelligence in Design '02*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 89-104.
- GOODMAN, N. (2003), *I linguaggi dell'arte*, Milano, Il saggiatore.
- GUBA, E.G., LINCOLN, Y.S. (1994), «Competing paradigms in qualitative research», in N.K. DENZIN, Y.S. LINCOLN (Eds.), *A Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, 105-117.
- JONASSEN, D. (1991), «Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?», *Journal of Educational Technology Research and Development*, XXXIX, 3.
- (1999), «Designing Constructivist Learning Environments», in C.M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional-design theories and models*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Assoc, 217-239.
- (2006), «Modeling for Meaningful Learning», in D. HUNG, M.S. KHINE (Eds.) *Engaged Learning with Emerging Technologies*, Dordrecht, Springer.

- KOPER, R. (2004), «Use of the semantic web to solve some basic problems in education: increase flexible, distributed lifelong learning, decrease teacher's workload», *Journal of Interactive Media in Education*, 6.
- KORTHAGEN, F.A.J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B., WUBBELS, T. (2001), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- KUHN, T. (1978), *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.
- LAVE, J. (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1991), *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LENART, M., PASZTOR, A. (2002), «Constructing design worlds», in J.S. GERO (Ed.), *Artificial Intelligence in Design '02*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 65-89.
- LESH, R., DOERR, H. (2003), *Beyond Constructivism*, London, LEA.
- MAGNOLER, P. (2009), «I dispositivi didattici e l'on line», in P.G. ROSSI, *Tecnologie e costruzione di mondi*, Roma, Armando.
- MASSA, R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.
- MATURANA, H., VARELA, F. (1992), *L'albero della conoscenza*, Milano, Garzanti.
- MERIEU, P. (2007), *Frankestein educatore*, Bergamo, Edizione Junior.
- MILES, M.B., HUBERMAN, A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage.
- MORIN, E. (1989), *La conoscenza della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.
- (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Cortina.
- MORTARI, L. (2007), *Cultura della ricerca pedagogica*, Roma, Carocci.
- ORSENGO, J. (2009), «Il gesto educativo come architettura», in F. CAPPA (a cura di), *Foucault come educatore*, Milano, Franco Angeli, 27-74.
- PERRENOUD, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I. (1999), *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Torino, Einaudi.
- REIGELUTH, C.M. (1999), «What is instructional-design theory and how is it changing?» in C.M. REIGELUTH (Ed.), *Instructional-design theories and models*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Assoc., 5-29.
- RICOEUR, P. (1989), *Dal testo all'azione*, Milano, Jaca Book.
- ROSSI, P.G. (2009), *Tecnologie e costruzione di mondi*, Roma, Armando.
- , TOPPANO, E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Roma, Carocci.
- SCHÖN, D.A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
- STAHL, G. (2006a), *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*, Cambridge, MIT Press.
- (2006b), «Foreword», in D. HUNG, M.S. KHINE (Eds.), *Engaged Learning with Emerging Technologies*, Dordrecht, Springer.
- WENGER, E. (1998), *Communities of practice*, New York, Cambridge University Press.

La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation

MARGUERITE ALTET

Resumé: *L'article tente de montrer que les IUFM ont, ces deux dernières décennies, repensé la formation en enclenchant un vrai processus de professionnalisation en rupture avec la formation académique et modélisante antérieure. Il s'y est développé un nouveau paradigme de formation professionnalisante qui fixe en priorité à la formation une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, de savoir-faire et savoir-être, mais aussi le développement d'une posture réflexive par la réflexion sur l'action et sa théorisation. Avec un nouveau curriculum de formation centré sur l'alternance et comportant des savoirs professionnels et un référentiel de compétences il s'agit de construire la professionnalité d'un enseignant professionnel réflexif et autonome par le biais de différents dispositifs intégrateurs et en développant le rôle de formateurs accompagnateurs. Certes, ce processus a été mis en œuvre à des degrés divers selon les IUFM et a produit des identités différentes selon les acteurs. Mais une nouvelle épistémologie de la pratique enseignante, un lien formateur entre pratique et théorie et une nouvelle vision de la pratique enseignante ont bien été développés.*

Espérons que la récente décision d'une intégration des IUFM dans les Universités et la volonté d'une Mastérisation ne compromettent pas ces avancées d'une réelle professionnalisation!

Abstract: *This paper tries to show that in the last two decades IUFM have re-thought teaching and started a true professionalization process far from the previous academic modeling. A new standard of teacher training has developed. It focuses on the practice purpose (building, developing professional multi-competences necessary for working) of education priorities and it involves both the appropriation of professional multiple knowledge, of know-how to do and to be, but also the development of a reflective behavior about action and its theorization. With a new training curriculum, based on work/study alternation and involving professional knowledge and competence references, it is necessary to build the professional attitude of a professional reflexive and autonomous teacher, through different integrated dispositifs and trough the develop-*

ment of the roles of supporting training staff. Obviously, the above mentioned process has started at different degrees in IUFM and it has produced different identities according to different actors. Anyway, a new epistemology of teachers practices, a training connection between practice and theory and a new vision of teacher practice have been correctly established.

We hope that the recent decision about integrating IUFM in Universities and the will of creation of a Mastérisation will not compromise the growth of a real professionalism!

Mots clés: *savoirs professionnels, enseignant, pratique, théorie, dispositif.*

Introduction

Avec la mise en place des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en France en 1991, il s'est agi de repenser la formation dans le cadre du courant international de la professionnalisation, en particulier à partir de la création de nouveaux liens entre théorie et pratique. En France le terme de professionnalisation des enseignants, de l'activité enseignante, de la formation des enseignants, apparaît bien avec la création des IUFM, dans le rapport fondateur de D. Bancel (1989) qui définit la formation comme une élaboration conjointe de connaissances théoriques et pratiques des enseignants.

Le concept est utilisé dans des sens différents; au sens commun, c'est une formation par la pratique sur et par le terrain qui s'oppose à une formation académique. Au sens fort, c'est la transformation structurelle d'un métier en profession par l'acquisition de savoirs professionnels propres au métier, savoirs pédagogiques et didactiques construits par la recherche ou issus des pratiques, par la mise en place d'une formation universitaire longue et d'une formation professionnelle spécifique autour du "savoir enseigner" pour construire les compétences professionnelles du métier, par le développement d'une autonomie, d'une éthique professionnelle et d'une capacité à rendre compte de ses actions.

Professionnaliser la formation signifie qu'il est essentiel de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier.

Il s'agit donc de finaliser la formation en la centrant dans sa mise en œuvre sur la pratique professionnelle. Mais métier de l'humain, praxis, travail complexe, interactif, le métier d'enseignant a à mobiliser aussi des théories de l'apprentissage et de l'enseignement pour être efficace. Comment dé-

passer le dualisme radical entre le “théoros” contemplation de Platon et la “praxis” action d’Aristote en formation?

Nous montrerons comment cette conception de la formation s’inscrit dans une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle dans un autre rapport avec la théorie nécessaire à l’exercice professionnel pour que le lien entre pratique et théorie devienne formateur et engage aussi une autre vision de la pratique enseignante.

I. Les modèles de formation

Depuis le modèle originel du Magister qui par son charisme théorique éclairait ses disciples, se sont développés différents modèles de formation des enseignants. Le modèle académique classique consiste à former un enseignant “instruit” par la théorie en dispensant les savoirs de références, contenus disciplinaires et pédagogiques, modèle de la recherche théorique appliquée. Ce modèle a été en concurrence avec le modèle artisanal où il s’agissait de former par la pratique un “enseignant” qui imite et reproduit les pratiques en vigueur par l’observation de praticiens expérimentés, par la pratique sur le terrain acquise sur le mode du compagnonnage avec la modélisation des “bonnes” pratiques des enseignants “modèles”.

A ces modèles succède avec les IUFM la conception de l’enseignant-professionnel où c’est dans l’action et par l’action que se forme un enseignant professionnel qui après coup réfléchit sur sa propre pratique et est capable de l’analyser, de comprendre les pratiques vécues ou observées, de résoudre des problèmes, d’inventer des stratégies d’action à l’aide de théories appropriées, par l’articulation d’un rapport «pratique(initial)-théorie (appropriée, mise à l’épreuve)-pratique(argumentée)».

Ce modèle s’inscrit dans une nouvelle épistémologie de la pratique professionnelle.

Le modèle trialectique pratique-théorie-pratique (Altet, 1991), se déroule en deux processus:

- de la pratique à la pratique, en passant par une analyse théorique, explicative et réorganisatrice des schèmes d’action;
- de la théorie à la théorie, en passant par une activité pratique de mise à l’épreuve des concepts préalables.

La théorie n’est pas une théorie générale abstraite composée de savoirs forgés par des chercheurs qui ne répondent pas aux attentes des enseignants

sur le terrain mais elle est une théorie en prise avec les conditions réelles et les contraintes de l'exercice professionnel.

La pratique est le lieu, le moment où se construit le savoir-faire professionnel entre actions et discours.

Pour professionnaliser les enseignants, les IUFM ont donc mis en place une formation universitaire professionnelle avec des structures permettant de construire un répertoire de savoirs et de compétences professionnelles spécifiques au métier, intégrant des savoirs issus de l'expérience pratique, des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques issus des recherches universitaires, en mettant en place des dispositifs en alternance et des démarches d'analyse de pratiques, se démarquant d'une formation purement académique.

La professionnalisation dans les IUFM est conçue comme la formation d'un enseignant professionnel réflexif; elle est alors entendue comme un ensemble de processus visant à construire la maîtrise de rapports au terrain:

- le stage pratique devient comme occasion de réflexion, moyen nécessaire à une démarche d'analyse réflexive;
- les temps de formation à l'IUFM comme des temps de réflexion sur l'action, des explicitations discursives des pratiques, des temps d'intégration des différents savoirs professionnels;
- mais c'est aussi une professionnalisation qui donne une place à des savoirs universitaires en éducation pour aider la lecture et la compréhension de la pratique, qui articule donc la formation pratique et la recherche en éducation.

Ainsi le travail engagé dans les IUFM depuis leur création a permis de dégager progressivement un modèle de l'enseignant à former, qui correspond à ce que la littérature pédagogique nomme "l'enseignant professionnel" et dont on peut définir les principales caractéristiques (Idem, 1998) comme suit:

- une base de connaissances liées à l'agir professionnel;
- une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir;
- une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes;
- une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences;
- une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle;

- une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

“La Formation universitaire professionnalisante” a été pensée comme un cadre de référence pour les IUFM. On peut la définir comme une formation qui vise une maîtrise professionnelle et présente les caractères suivants:

- une formation qui a une finalité pratique (construire, développer des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de la profession enseignante) et qui engage à la fois l'appropriation de savoirs professionnels pluriels, divers (disciplinaires, didactiques et pédagogiques) mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, ainsi que la construction de schèmes de perception, de pensée et d'action qui permettent de mobiliser ces savoirs, savoir-faire et attitudes à bon escient dans l'exercice du métier;
- une formation qui développe “la spécificité du savoir-enseigner” et qui insiste sur l'importance des “savoirs pour enseigner” à côté de la maîtrise des “savoirs à enseigner” et la nécessaire articulation de ces savoirs pratiques et théoriques.

Cette formation reconnaît la spécificité d'une professionnalité enseignante comme “travail interactif” en situation pédagogique, contextualisée, finalisée. L'enseignement, est un métier complexe, qui ne peut être défini par des tâches, des méthodes ou des techniques planifiées a priori. La mise en œuvre des compétences enseignantes se fait dans des situations interactives, contextualisées et particulières. Dans ces situations professionnelles, le modèle de l'enseignant rationnel parfait, “décideur” qui planifie, gère à l'avance ses actes par les algorithmes de stratégies, ne fonctionne pas. Il y a toujours, comme l'a montré P. Perrenoud (2004), du “flou, de l'incertain, de l'indéterminé”. C'est pourquoi la formation professionnalisante abandonne ainsi l'utopie de la maîtrise rationnelle au profit de l'adaptation à des situations inédites. On passe ainsi d'un enseignant exécutant des techniques à un professionnel du “savoir-enseigner”, expert des processus interactifs enseigner-apprendre, professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage. C'est dans cette perspective que les IUFM ont fait le choix d'une formation professionnelle et universitaire avec un modèle de formation par alternance.

II. Un modèle de formation par alternance intégrative

L'alternance, dans le cadre général de toute formation, peut prendre plusieurs formes; selon Delvaux et Tilman (2000), on distingue: l'alternance-fusion (dans un seul établissement école/entreprise), l'alternance-juxtaposition (dans deux lieux distincts, sans liens, avec deux logiques propres), l'alternance-complémentarité (répartition des tâches entre les deux lieux) et l'alternance-articulation ou alternance intégrative qui *«se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation»* (Pasche Gossin, 2006).

Cette dernière alternance, est celle mise en place dans les IUFM avec un dispositif pédagogique d'analyse et de réflexion sur les pratiques professionnelles. Elle suppose le recours aux pratiques comme prise d'expérience et la création d'un pont entre acquisitions sur le terrain et en IUFM avec une prise compte de la pratique dans les contenus de formation. Elle nécessite aussi la facilitation d'un processus d'autonomisation des élèves-maîtres dans l'intégration des savoirs, *«la sensibilisation aux processus en jeu par des situations d'interaction»* (Ibidem).

Le principe d'alternance est mis en œuvre dans les IUFM par une articulation des moments de stages où sont vécues concrètement les situations professionnelles, et les moments de réflexion sur la pratique ou de constructions théoriques. Les situations de formation en alternance développent les capacités à réfléchir, analyser, problématiser, comprendre et faire évoluer les situations et pratiques professionnelles vécues, par l'articulation de constructions théoriques et des questions suscitées par le terrain, ancrées dans la réalité des terrains d'exercice. L'école a changé, les publics sont différents, parfois difficiles. Une formation réflexive prépare l'enseignant à résoudre des situations nouvelles, à inventer des pratiques pédagogiques adaptées. Elle permet d'apprendre au stagiaire à questionner sa pratique à adopter une attitude réflexive et critique pour s'adapter. Pour former un enseignant à construire les compétences multiples, nécessaires pour l'exercice de la profession, le modèle par simple immersion dans le terrain, ou par compagnonnage imitatif ne suffit plus. Un modèle de formation qui articule pratique-théorie-pratique dans un double processus de va et vient est ainsi mis en œuvre dans la plupart des IUFM. Ce modèle à finalité pratique vise à faciliter l'intégration des différents types de savoirs professionnels en jeu dans l'exercice professionnel: savoirs d'action, savoirs techniques, savoirs

théoriques, savoirs pluriels, qui sont reconstruits par la logique de l'action, par le travail.

Enfin, le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, du praticien au chercheur et inversement, ne peut se faire sans l'interface du formateur, à la fois praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche (Altet, 2009).

Voyons comment sont donc transformés tous ces savoirs en outils opératoires pour l'action.

III. Les savoirs enseignants: un amalgame de savoirs théoriques et pratiques

Selon les chercheurs, différents types de savoirs circulent en formation d'enseignants, issus de la recherche et issus de l'expérience formalisée, car les savoirs des enseignants sont pluriels, de sources variées. Tamir (1991) définit les "savoirs professionnels" comme «l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière». Ils comprennent trois composantes: «le savoir pratique: la réserve d'informations et d'habiletés qui guident et qui façonnent la conduite humaine, le savoir théorique, formé des informations qui composent la structure cognitive, mais qui pour différentes raisons, n'affectent pas la pratique; et le savoir pratique personnel qui désigne le savoir privé acquis par l'expérience et qui s'actualise dans l'action». Ainsi les savoirs enseignants prennent différentes formes et sont recomposés à partir de l'action; ce sont des savoirs pluriels, divers, composites, hétérogènes (M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier, 1998) qui vont ensemble former "la culture professionnelle" de l'enseignant. L'ouvrage de M. Tardif et C. Lessard (1999) "le travail enseignant au quotidien" reprend cette pluralité, cette diversité de la connaissance des enseignants construite dans l'action, «façonnée par le travail». Ils résument les savoirs qui la composent ainsi que leurs diverses sources et leur hiérarchisation; selon les auteurs «les connaissances issues de l'expérience quotidienne du travail semblent les fondements de la pratique du métier et de la compétence professionnelle».

Pour notre part, pour définir le savoir enseignant, nous retiendrons comme critère avec Tardif et Gauthier (1996) l'exigence de rationalité «nous appellerons dorénavant "savoir" uniquement les pensées, les idées, les jugements, les discours, les arguments qui obéissent à certaines exigences de rationalité». La rationalité dont il est question n'est pas uniquement celle

de la pensée logique ou scientifique, c'est la capacité à «rendre raison» de ce que l'on fait, c'est être capable de fournir des justifications au discours et à l'action. Même s'il résiste à l'analyse, le savoir enseignant peut donc faire l'objet d'un discours, il est explicite, transmissible: "c'est une construction collective de nature langagière" (Tardif, Gauthier, 1996).

Pour montrer la nature des différents types de savoirs en jeu chez l'enseignant, nous avons alors proposé une typologie descriptive autour de la variété des sources de ces savoirs (Altet, 1996); nous avons distingué deux premiers types de savoirs produits par les chercheurs et mis à disposition des enseignants et deux autres produits, construits par les enseignants eux-mêmes à partir de leur pratique. Il s'agit:

- des savoirs à enseigner: savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires: savoirs savants, légitimes, relatifs aux contenus à transmettre et qui font l'objet d'une transposition didactique (M. Verret, 1974, Chevillard, 1984) pour devenir savoirs à enseigner dans les classes de niveaux différents d'enseignement;
- des savoirs pour enseigner: savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques: savoirs plus récents, élaborés par les sciences de l'éducation et les didactiques, issus des recherches; ils ont pour finalité d'aider l'enseigner à comprendre le processus enseigner-apprendre; ces savoirs issus des recherches ne sont pas tous de même nature, selon qu'ils proviennent de recherches fondamentales ou de recherches actions.
- des savoirs sur enseigner: savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le "comment-faire", pouvant faire l'objet d'échanges, voire d'une transmission puisqu'ils ont été formalisés par les enseignants eux-mêmes, constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs. On les nomme aussi "savoirs pragmatiques", "forgés au contact des choses elles-mêmes" (Tardif, 1993);
- des savoirs de la pratique: savoirs d'expérience des enseignants, expériences en partie mises en mots par la théorisation ou restées implicites. Issus de l'action et fortement contextualisés, ces savoirs selon G. Malglaive (1990) s'inscrivent dans "une logique de la mise en œuvre" et valent "par leur pertinence" dans l'action construite par le praticien.

Ces différents types de savoirs enseignants ont donc des sources diverses: ce sont soit, des savoirs personnels acquis par l'éducation familiale, l'histoire de vie; des savoirs provenant de la formation scolaire ou universitaire, des

savoirs professionnels acquis par la formation professionnelle en institution de formation, savoirs différents selon les catégories de formateurs qui les apportent, savoirs des sciences humaines, des sciences de l'éducation ou savoirs issus des pratiques sur le terrain lors des stages; des savoirs issus des manuels, des programmes, des outils utilisés et enfin les savoirs acquis par l'expérience du métier dans la classe, par la pratique du travail et la socialisation professionnelle.

Mais si dans l'expérience, la pratique du travail, les enseignants retraduisent, adaptent les savoirs acquis en formation pour les ajuster à la réalité du métier, c'est bien à partir de l'expérience que ces savoirs sont utilisés ou non. C'est le contact avec la réalité de l'activité professionnelle qui interroge les savoirs théoriques acquis pour les réapprendre, les retraduire autrement, les convertir. Le savoir théorique ou "connaissance prédicative" se transformerait en "connaissance opératoire" (Vergnaud, 96) parce que devenue outil pour l'action. Ou comme le dit autrement J.B. Grize (1996) «les savoirs d'action dépendent des savoirs théoriques et réciproquement; ils sont interdépendants».

Ainsi on peut dire avec M.Tardif et C. Lessard (1999) que «les savoirs d'expérience n'ont pas le même statut que les autres; qu'ils servent d'assise aux autres connaissances», et que «les connaissances propres au métier d'enseignant sont un montage de savoirs composites de nature différente constitutif du travail lui-même et de l'identité de l'enseignant». Ils sont construits dans et par le travail; M. Kennedy (1983) les définit comme "a working knowledge", "une connaissance ouvragée ou une connaissance au travail", qui porte la marque du travail, est construite dans et par le travail. Alors si la culture professionnelle des enseignants est d'abord "cette connaissance au travail", reste la question de la mobilisation des théories des sciences de l'éducation, des sciences humaines et sociales dans cette connaissance "ouvragée" car l'expertise enseignante se situe bien dans l'articulation entre savoirs pratiques et savoirs théoriques.

IV. Articulation des savoirs pratiques et théoriques et praticien réflexif

Si l'on interroge les enseignants ou les élèves-maîtres, la question de leur compréhension des concepts de théorie et de pratique et des relations entre théorie et pratique pose problème. Là encore, lorsqu'il s'agit d'associer à ces concepts la notion de compétences, les étudiants évoquent des com-

pétences relationnelles, personnelles ou relatives à la capacité d'enseigner une discipline, mais font peu référence aux connaissances pédagogiques ou pratiques (Laursen, 2007). Et de nombreux exemples d'enquêtes traduisent les mêmes inquiétudes face aux élèves et à la classe et le peu d'effet des théories acquises pour résoudre les problèmes de gestion de classe. Ce qui achoppe, dans la plupart des cas, c'est la non-reconnaissance de liens entre développement personnel, développement professionnel et apports pédagogiques et didactiques.

Or, il est difficile de comprendre ce qui provoque ce manque de liaison, alors même que les mêmes étudiants définissent la théorie comme un produit dont ils peuvent avoir connaissance par les enseignants universitaires ou par les livres et qu'ils peuvent mobiliser, à l'occasion, comme une recette, mais visiblement pas comme un outil permettant de réfléchir sur leur propre pratique.

Ces dernières années, nos différentes recherches (M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud) soit sur les modalités et contenus de la formation (Étienne, Altet *et al.*, 2009) ou sur les conflits entre savoirs savants et savoirs d'expérience (Perrenoud, Altet *et al.*, 2008) ou les travaux des équipes du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2002-2009) ont tous posé la difficile question de la place des savoirs à appréhender en formation des enseignants et de leur articulation entre ancrage dans la réalité du métier et savoirs de la formation et de la recherche (Rayou et Ria, 2009).

Sans faire référence à des savoirs théoriques ou experts, plusieurs chercheurs ont travaillé sur la connaissance du contenu pédagogique (*pedagogical content knowledge*). Leurs analyses ont pointé la capacité des futurs enseignants à mobiliser des connaissances d'ordre pédagogique dans des situations d'enseignement. En posant la question de la relation entre les connaissances acquises lors de la formation et les connaissances nécessaires pour enseigner – telle ou telle matière –, ces chercheurs ont suscité une réflexion sur les pratiques. P. Nilsson, formatrice suédoise dans l'enseignement des sciences au primaire, a abordé l'articulation entre les concepts pédagogiques et la pratique, à partir d'incidents critiques et de situations-problèmes. Une partie des problèmes rencontrés par les futurs enseignants tient à leur difficulté à transmettre leurs connaissances disciplinaires, à adapter leur discours à des élèves de 9 ou 10 ans, mais aussi à la difficulté à motiver les élèves, à adopter une posture qui facilite la transmission des savoirs, à gérer la classe (Nilsson, 2009).

Quant aux savoirs produits par les enseignants, leur théorisation, pour

une possible mise en perspective et une transférabilité ou une transmissibilité, rejoint le concept de praticien réflexif. P. Perrenoud, prenant appui sur les travaux de D. Schön (1994), confronte l'idée de réflexivité avec celle de rationalité.

Si on compare la professionnalisation de métiers techniques avec celle des enseignants, on constate dans le premier cas un usage reconnu des savoirs issus de la recherche, une rationalisation des actions, la pratique réflexive représentant "*une réhabilitation du bon sens et de l'intuition*". Dans le cas des enseignants, la rationalisation est mal perçue, et la pratique réflexive se traduit bien souvent par une démarche intellectuelle, certes, mais individuelle de l'enseignant, auto-suffisante pour son développement professionnel, alors quelle pourrait et devrait *«prendre la forme inverse d'une rationalité professionnelle mieux adossée à des savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu»* (Perrenoud, 2004).

Qu'il réfléchisse *dans* l'action ou *sur* l'action, le praticien réflexif étaye l'analyse de sa pratique par des savoirs que P. Perrenoud appelle des grilles d'interprétation ou des modèles d'intelligibilité du réel, pour éviter d'utiliser le mot "théories", inévitablement associé à "savantes". Et on en revient à la typologie classique: savoirs didactiques, disciplinaires et pédagogiques auxquels s'ajoutent des savoirs procéduraux, d'outillage.

Nos travaux (Altet, 2007) ont montré que ces savoirs outils, issus de la recherche, théorisent la pratique et facilitent la réflexivité du praticien. Cette approche de la recherche pour la praxis a suscité la mise en place de groupes d'analyses de pratiques. C'est à la fois mettre en mots et problématiser des situations professionnelles et tenter de trouver des réponses dans une base de connaissances théoriques. Nous avons interrogé le rôle des recherches contextualisées, qui ont permis, en Europe et au Québec, de nouveaux rapports entre chercheurs et praticiens, en mettant en place "un espace d'intercommunication" (cf. réseau OPEN) (Idem, 2009). Outillées par la recherche, ces analyses de pratiques dont les plus intéressantes portent sur les effets de ces pratiques sur l'apprentissage des élèves. La question qui se pose face aux résultats probants de telle ou telle recherche est la suivante: "ça marche, mais est-ce reproductible?", et on peut penser que les études de cas répétées et les recherches contextualisées peuvent *"produire du générique sur la pratique enseignante en général"* (Vinatier et Altet, 2008).

En fait, reste la question de qui fait la recherche pour la formation et pour produire quels savoirs. Selon Cochran-Smith et Lytle (1999), il existe trois conceptions du sens des apports de la recherche à la formation où le savoir et le producteur de ce savoir diffèrent:

1) Le savoir pour la pratique

Le savoir enseignant visé est un savoir savant, produit par la recherche dans les disciplines contributives des sciences de l'éducation; il constitue une base de connaissances codifiées spécifiques à l'enseignement qui comprend aussi les savoirs d'expérience; cette conception s'appuie sur l'idée que plus l'enseignant sait, maîtrise ces savoirs issus des sciences humaines et sociales, mieux il agit dans sa pratique professionnelle. Le changement relève donc d'abord de l'enseignant et des formateurs d'enseignants qui transfèrent ce savoir scientifique: soit il est "appliqué", soit il est utilisé comme grille de lecture de la pratique;

2) Le savoir incorporé dans la pratique

Le savoir agir (décisions et jugements) est premier par rapport au savoir formel issu de la recherche; il est construit par l'expérience et contextualisé et toute pratique professionnelle est une construction personnelle. Pour améliorer l'enseignement, les enseignants ont besoin d'occasions qui leur permettent de délibérer afin de rendre explicite et d'articuler le savoir tacite incorporé à l'expérience et à l'action empreinte de sagesse: le travail des formateurs de transfert ou de transposition, est essentiel.

3) Le savoir de la pratique

Le savoir résulte d'investigations sur l'enseignement, les élèves, l'apprentissage, la matière et sur les programmes enseignés mené à partir des pratiques; le savoir de la pratique est connecté au savoir relatif à l'éducation. Le savoir pertinent devient le savoir critique qui concerne les fins et les moyens de scolarisation; les enseignants sont des agents de changement qui participent activement à la production de savoirs. La pratique professionnelle des enseignants se construit dans la classe et est concerné par le contexte.

Le changement éducatif passe par la transformation des relations instituées entre les différents détenteurs d'enjeux impliqués dans l'entreprise éducative, entre les formateurs, les praticiens et les chercheurs: c'est à ce niveau que de nouveaux rapports restent à établir

Ainsi en Amérique du Nord, face à l'échec d'un courant technocratique, visant à former des enseignants de qualité (efficaces, performants) les chercheurs sur la formation d'enseignants ont envisagé avec intérêt l'idée de former des praticiens réflexifs. Mais cette incitation à l'analyse de sa pratique et à sa transformation en savoirs professionnels a du mal à se traduire en éléments de curriculum de niveau universitaire. Au Québec aussi, non seulement l'articulation savoirs d'expérience/savoirs théoriques a du mal à se réaliser, mais les étudiants peinent à adopter cette attitude réflexive at-

tendue, compte tenu de préoccupations rencontrés ailleurs: expérience professionnelle trop limitée, mise en avant des problèmes de gestion de classe, des savoirs pratiques, crainte de l'évaluation, capacités d'analyse insuffisantes, manque de confiance. Cette réflexivité s'exerce plus favorablement lors des échanges en dyade avec des enseignants associés (accompagnants), mais qui ne mobilisent que très peu de savoirs issus de la recherche. La refonte des programmes de formation, s'appuyant sur un nouveau référentiel de compétences, cherche à promouvoir, non seulement une réflexion sur les pratiques mais aussi une réflexion permettant l'intégration de connaissance et la construction de compétences (Hensler *et al.*, 2008).

En Suisse, à la Hep-Bejune, la pratique réflexive est proposée dans un dispositif pédagogique courant sur les trois années de formation. Les étudiants sont formés à une analyse du travail, travail réel plutôt que travail prescrit, et sont amenés à se poser des questions telles que "qu'est-ce que je mets en place?" "je me réfère à quel cadre théorique?". «*Chacun est d'avis que la compétence se produit dans l'action située, alors si on intervient sur la situation pour faire en sorte qu'elle soit favorable à la compétence, on produit du sens*» (Pasche-Gossin, 2006).

Pour P. Perrenoud, mettre en avant la pratique réflexive, implique de donner les moyens de cette réflexion. Les plans de formation doivent faire une plus grande part aux sciences de l'action – si elles sont explicatives et non prescriptives – et à toutes unités des sciences humaines et sociales, qui peuvent relever de la didactique et de la pédagogie, mais aussi de la psychologie, de l'ergonomie, etc. ou des théories du travail (compétences, organisation du travail, représentation du travail, élucidation de problèmes, etc.) (Perrenoud, 2004).

S.M. Putman montre, à partir d'une enquête auprès de futurs enseignants américains, que les préoccupations fortes liées à la gestion de la classe – et évoquées par tous les chercheurs travaillant sur les contenus de formation des enseignants –, doivent trouver une réponse dans l'organisation d'une alternance entre immersion dans le milieu professionnel et réflexion a priori et a posteriori. Il suggère de donner un minimum théorique, utilisant les recherches sur les pratiques enseignantes, en début de semestre, de manière à permettre cette réflexion dès la première période en situation (Putman, 2009).

V. Les dispositifs d'interface entre pratique et théorie: "L'analyse de la pratique", une démarche privilégiée d'articulation pratique-théorie-pratique

Pourtant certains dispositifs qui s'efforcent de former le stagiaire par l'action et la réflexion sur l'action ont donné des résultats en aidant à intégrer les savoirs théoriques à la pratique effective du stagiaire et mis en place des formes d'accompagnement favorisant la réflexivité: Ateliers de pratiques, Groupes d'Analyse, Groupes de référence, ces dispositifs sont à l'interface des expériences pratiques sur le terrain et des moments de regroupements en IUFM.

La démarche d'Analyse de pratiques n'est pas un simple moment d'échanges sur des pratiques; c'est un véritable dispositif de formation qui regroupe des stagiaires régulièrement dans des lieux, sur des temps institutionnalisés. C'est une démarche accompagnée par des formateurs qui aident à mener l'analyse de pratiques effectivement mises en œuvre grâce à des outils conceptuels, des référents théoriques qui deviennent des "savoirs-outils" permettant de décrire, mettre en mots, de lire autrement, de recadrer, de formaliser la pratique de l'enseignant. Le "savoir-analyser les pratiques et situations" (Altet, 1994, 1996, 2001), est une capacité qui se construit par l'analyse, et est développée à l'aide de ces concepts, savoirs outils issus de modèles théoriques, de travaux de recherche divers pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques, ergonomiques, psychanalytiques, ou issus de pratiques déjà formalisées. Ces concepts, référents théoriques, deviennent des savoirs-outils, aident à porter un autre regard sur une pratique ou une situation et permettent de la reconstruire autrement, d'en concevoir une autre, de la formaliser.

Ces savoirs-outils pour dire et lire la pratique recouvrent plusieurs dimensions (Idem, 1996):

- une dimension instrumentale: ils aident à formaliser, à rationaliser la pratique, l'expérience;
- une dimension heuristique: ils ouvrent des pistes de réflexion, aident à mettre en relation les variables de la situation analysée;
- une dimension de problématisation: ils aident à poser des problèmes, à les résoudre et à les construire;
- une dimension de changement: ils permettent la création de nouvelles représentations des pratiques et situations.

Selon les concepts d'analyse utilisés, le groupe d'Analyse de pratiques

travaillera plus sur la fonction pédagogique et didactique de l'enseignant ou sur le volet personnel à l'aide d'une approche plus clinique.

Ces dispositifs sont variés mais ce qui les caractérise tous c'est qu'il s'agit d'analyser entre pairs des pratiques vécues, agies. La plupart des séances part de "traces de pratiques", d'une étude de cas, d'une pratique professionnelle réalisée et rapportée au groupe par un, des stagiaire(s) soit sous forme d'une étude de cas rédigée et distribuée aux autres membres, soit d'un récit narratif, soit d'une pratique enregistrée en bande-vidéo et visionnée, soit sous forme d'un enregistrement-audio diffusé. La pratique est présentée et analysée par celui qui l'a mise en œuvre; le groupe de pairs prend ensuite la parole pour questionner, clarifier ce qui est présenté, confronter avec des pratiques voisines vécues et analyser la situation en mettant en relation les différents facteurs en jeu pour comprendre le sens de l'action menée. Le formateur n'intervient qu'à la demande du groupe et apporte des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à la compréhension des processus analysés, et la problématisation. Ses apports sont des grilles de lecture des situations professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, des pistes plurielles à creuser, ce ne sont ni des recettes, ni des conseils, ni un discours déclaratif univoque sur la pratique analysée. Le formateur adapte ses apports et ses stratégies en fonction des demandes des personnes; son rôle d'accompagnement est essentiel même si la parole des stagiaires dans l'analyse est dominante. Ces groupes sont des groupes d'apprentissage global du métier, de mise en place d'interrogations, d'hypothèses interprétatives, de construction de savoirs professionnels, des dispositifs centrés sur la personne du stagiaire et sur la réflexivité de chacun.

Il n'y a donc pas d'Analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique et sans formateur-accompagnateur ou pairs qui aident un enseignant à mener l'analyse par la réflexion. C'est ce que Philippe Perrenoud (1995) a appelé "le paradoxe" de l'Analyse de pratiques: «c'est le praticien qui détient la connaissance de la situation et des pratiques» mais il a besoin de ses pairs, d'un formateur, de grilles de lecture pour comprendre son action, pour "reconstruire" sa compréhension de la situation et de l'action.

Ces dispositifs permettent de construire un autre rapport à la pratique et de développer par la réflexivité, la construction d'une attitude prudente, d'une problématisation, d'une "praxis".

Ces dispositifs d'alternance sont aussi ceux qui facilitent le dialogue et l'intégration entre différents types de savoirs. Mobilisés pour analyser une pratique, des savoirs théoriques vont servir à lire autrement une situation, à

la problématiser, à sortir d'opinions toutes faites, à faire preuve "*de moins de dogmatisme*", "*de plus de prudence*", à adopter un point de vue plus rationnel, à faire de nouvelles hypothèses de lecture, d'interprétation de la situation:

Florence, stagiaire (2000) déclare à la fin de séances d'Analyse de pratiques sur l'évaluation: «*Depuis que j'ai analysé mes propres pratiques d'évaluation, je suis plus prudente en matière d'évaluation; la notion d'évaluation formative m'a aidée à avoir une plus grande lisibilité de mes propres actes évaluatifs*».

Ainsi, l'enseignant-professionnel étant celui qui sait "cadrer et recadrer" les problèmes complexes qu'il affronte et qui est capable de s'adapter à des situations nouvelles, la formation doit partir des pratiques et les analyser au plus près des réalités du terrain de l'exercice professionnel: il s'agit d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action. En formation, l'enseignant va apprendre à reconstituer par l'analyse ce qu'il a fait, à dire, à mettre en mots, à décrire ce qui se déroule en situation, à identifier les savoirs "pratiques et théoriques" et les savoir-faire qu'il a mobilisés dans l'action. Il s'agit d'analyser les situations vécues pour préparer les enseignants "à penser par eux-mêmes" à l'aide d'outils descripteurs des processus enseigner-apprendre, issus des recherches en didactique ou en pédagogie ou issus de leur pratique et de sa formalisation et par la même à construire un autre rapport à la pratique, à engager l'enseignant dans une pratique réfléchie et évolutive.

Ainsi, la spécificité de ces dispositifs intégrateurs d'analyse de pratique peut être définie à partir de quelques contraintes caractéristiques:

- une démarche finalisée par la construction du métier;
- une démarche groupale (travail entre pairs);
- une démarche accompagnée par des formateurs experts et accompagnateurs;
- une démarche instrumentée par des savoirs, outils d'analyse d'origine diverse, issus des recherches ou de la formalisation des pratiques;
- un vrai lieu d'articulation pratique-théorie-pratique.

VI. Le rôle des formateurs: une condition de l'intégration entre savoirs

Qu'est ce qui se joue dans le rôle des formateurs qui facilite ou non le processus d'intégration entre les savoirs? Les formateurs jouent-ils un rôle médiateur dans ce processus?

On peut décrire la professionnalité du formateur d'enseignants comme comportant trois facettes (Altet, 1999, 2007):

- une expertise de la pratique enseignante;
- une expertise de formateur d'adultes à l'accompagnement;
- une compétence à l'analyse des pratiques et à la production de savoirs, à la recherche;
- dans un dispositif d'Analyse de pratiques, il s'agit de repenser le rôle du formateur comme médiateur;
- sa fonction est celle d'un référent professionnel qui aide le débutant à se construire une identité, à mettre à distance sa pratique, à discerner son fonctionnement, à percevoir ses ressources, à partager des expériences, à construire un espace de médiation;
- sa posture est celle d'un "tiers-passeur", d'un "go-between" qui accueille, écoute, fait faire d'empathie, de disponibilité, de respect, de sollicitude. La posture de quelqu'un qui accompagne, rassure, chemine "à côté" vers un but: la progression du stagiaire et dans un contrat d'engagement mutuel.

Un formateur-accompagnateur adopte une démarche de médiation, refuse de donner un seul modèle, qui aide à construire des normes en commun, parvient à la construction d'un langage commun, partagé, à un engagement dans la formation, un regard sur la progression des stagiaires qui lui sont confiés, instaure une relation de confiance, un contrat de formations.

C'est un formateur qui apprend à animer une analyse, à ne pas faire l'analyse à la place du groupe de stagiaires, à aider les stagiaires à élaborer eux-mêmes l'analyse, à trouver un bon équilibre entre ce qu'il apporte comme pistes d'interprétation et ce qu'il laisse se construire. Un formateur capable de passer de la question "comment j'interviens" à «quels outils d'analyse je propose pour amener le stagiaire en position de réflexivité, en situation active de construction de savoir».

Ainsi, dans l'analyse de pratiques, l'accompagnement est premier, l'expertise doit permettre de fournir des grilles de lecture et des hypothèses interprétatives plurielles; elle peut devenir un obstacle si elle cherche à imposer une interprétation unique.

Ce profil de formateur-accompagnateur concerne les différents formateurs d'enseignants quelque soit leur statut, qu'ils soient formateur d'IUFM, maître-formateur, enseignant-chercheur, c'est dans leur rôle de médiateurs qu'ils faciliteront le dialogue entre les savoirs issus de l'expérience et ceux issus de la recherche.

Souvent les stagiaires des IUFM reprochent aux formateurs IUFM de s'être éloignés du terrain, ce qui altère leur légitimité. Pour reprendre les propos de stagiaires du secondaire agrégés (enquête 2007), certains formateurs sont incompetents, manquent d'expérience (66% des opinions exprimées), mais sont pour autant bienveillants et à l'écoute (86%). Les stagiaires *«sont très critiques envers le cours magistral, la restitution de connaissances et toutes les autres méthodes d'enseignement dont la réussite de nos sociétaires manifeste toujours l'efficacité et la vertu»* (Lochmann, 2007). Ces critiques viennent en résonance aux commentaires déjà anciens du rapport Kaspi: *«Les meilleurs formateurs doivent être eux-mêmes au cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des réponses aux problèmes, réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques»* (Kaspi, 1993).

La plupart des recherches récentes font état de la nécessité d'un accompagnement des stagiaires, pour les aider à devenir ces praticiens réflexifs tant valorisés. Pour H. Hensler et O. Dezutter, il s'agit d'un accompagnement réflexif qui permet un raisonnement pédagogique de la part du stagiaire ou du novice (Hensler *et al.*, 2008).

C'est aussi par un travail en équipes, des rencontres systématiques entre différentes catégories de formateurs, que les formateurs peuvent confronter leurs analyses, leurs points de vue, les argumenter, les justifier. Le dialogue régulier entre différentes catégories de formateurs permet aux stagiaires de ne plus se sentir partagés entre des analyses contradictoires non explicitées. C'est par des travaux de recherche collaboratifs menés en commun que les formateurs parviennent à créer une culture commune et à développer une base de connaissances professionnelles de l'enseignant. Ce sont les formateurs par les dispositifs qu'ils mettent en place, par leur posture d'accompagnement qui facilite l'intégration des savoirs dans l'action en aidant le stagiaire à construire un rapport actif à la formation, à la pratique, aux savoirs (Altet, 2008). Quant aux chercheurs, actuellement ils remettent en question le schéma applicationniste théorie-pratique: la pratique enseignante n'est pas un dérivé de savoirs enseignants mais a sa logique propre; ils confirment que pratique, expérience et savoirs sont dans une relation dialectique complexe d'articulation.

La "procéduralisation" des connaissances (Anderson, 1983) apparaît comme la question clef de toute formation professionnelle et le processus reste encore bien opaque. G. Cellier (1979) parle de "transformation pragmatique" pour décrire le processus de passage des savoirs à l'action. Il

s'agit d'opérationnaliser les savoirs, de les "compacter" dit Anderson dans des schèmes et des structures d'action: les savoirs théoriques acquis hors du champ de l'action ne contiennent pas en eux-mêmes ce qu'il faut savoir pour agir avec efficacité. Il s'agit d'une conversion de savoirs d'ordre théorique en modes opératoires adaptés à la diversité des situations pratiques rencontrées.

Avec le courant de conceptualisation dans l'action: c'est aussi un modèle de transposition pragmatique que propose G.Vergnaud. Empruntant à J. Piaget les concepts de schème et d'invariant opératoire, G.Vergnaud les réinterprète dans le cadre d'une théorie des situations. Dans la lignée de Piaget, Vergnaud rappelle qu'il y a deux formes de connaissance: une forme discursive, prédicative de la connaissance constituée de propositions, d'objets, d'énoncés et une forme opératoire de la connaissance formée de schèmes, des organisations invariantes de l'action adaptées à une classe de situations données. Avec l'analyse du travail en didactique professionnelle développée par P. Pastré l'articulation de la psychologie du travail et de la conceptualisation de G.Vergnaud semble intéressante pour comprendre les savoirs enseignants.

Analysant le travail d'opérateurs, P. Pastré a cherché à identifier «les concepts organisateurs (les invariants opératoires représentatifs d'une classe de situations) permettant d'organiser l'action efficace». Pour reconstituer le raisonnement de l'opérateur, il propose la notion "de concept pragmatique, organisateur de l'action". «Un concept pragmatique sert à faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace». Les savoirs enseignants ne seraient-ils pas de cette nature? Mais P. Pastré ajoute: «Il faut encore que les concepts pragmatiques soient l'objet d'une construction du sujet. On pourrait dire que ce qui est transmis est une représentation et que cette représentation ne devient concept que grâce à l'activité constructive du sujet». La transmission ne suffit pas. P. Pastré montre «qu'il y a une analyse de la situation avant l'analyse de l'activité et une analyse de la situation après l'analyse de l'activité»; pour comprendre le travail enseignant et les savoirs en jeu, leur «transposition pragmatique» décrite par P. Perrenoud (2001), cette double analyse semble aussi nécessaire.

Pour notre part (Altet, 2001), la métaphore de la transmutation nous paraît aussi pouvoir clarifier le processus de construction des savoirs enseignants. Cette métaphore cherche à rendre compte en chimie, du passage, du changement d'un élément chimique à un autre qui produit une mutation; dans l'alchimie théorie-pratique des savoirs enseignants, la réflexivité sur le travail menée avec l'aide du formateur-accompagnateur semble en

être le catalyseur. Les enseignants parlent «d'osmose des savoirs, les savoirs théoriques questionnent les conceptions préalables, l'analyse par les savoirs théoriques a un rôle d'explicitation et de réorganisation des schèmes d'action existants; cette confrontation entre savoirs différents semble produire de nouveaux savoirs du travail comme par mutation; cette métaphore a un intérêt heuristique».

VI. Une autre vision de la pratique enseignante comme mise en œuvre permanente et réfléchie de savoirs, procédés et compétences en actes d'un professionnel en situation

La pratique de l'enseignant se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.

L'enseignement – “métier impossible” selon Freud – est une réalité professionnelle souvent décrite à partir des difficultés, “du malaise” des enseignants ou au travers de discours pédagogiques normatifs qui veulent faire évoluer les pratiques. Nos recherches en éducation ont essayé ces dernières décennies, de décrire, de caractériser et de comprendre la mise en œuvre de l'activité enseignante au travail afin de tenter d'expliquer le fonctionnement des processus enseignement-apprentissage en jeu. L'enseignement y est alors abordé comme une activité professionnelle complexe qui consiste à remplir des tâches spécifiques visant l'apprentissage et la socialisation des élèves, dans une institution avec ses prescriptions, ses contraintes, au travers de situations pédagogiques et didactiques incertaines ayant des finalités multiples voire contradictoires.

Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre qui prenne en compte les contraintes du système éducatif ou de la classe, tout en respectant la liberté pédagogique de l'enseignant et sa responsabilité personnelle. La pratique enseignante peut être analysée comme une action intentionnelle exercée sur autrui, “relayée” à travers les activités et apprentissages des élèves. Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quelque soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent. Enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, “résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter”, “agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude” (Perrenoud, 2001).

Comment former à un métier si complexe si ce n'est par l'action et la réflexion sur l'action.

La choix d'une approche multidimensionnelle systémique de la pratique enseignante actée par nos travaux (CREN, OPEN) amène à reconsidérer une série de distinctions entre, d'un côté, les travaux de didactiques disciplinaires, centrés sur la gestion des contenus, leur structuration et leur acquisition par les élèves, et de l'autre, les recherches sur l'enseignement, la pédagogie, qui se focalisent sur la dimension communicationnelle de l'enseignement, ou encore, les travaux psychologiques et sociologiques centrés sur les acteurs et leurs stratégies en classe. Ces travaux initialement distincts, longtemps présentés comme antagonistes apparaissent comme complémentaires à partir du repérage de l'enchéassement dans l'action, du didactique et du pédagogique et de l'identification de registres de fonctionnement.

Le repérage de l'ensemble des dimensions que recouvre la notion de "pratique" et de leur articulation dans l'action permet de comprendre les conditions de fonctionnement qui président à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage en situation et de repérer les compétences en actes de l'enseignant.

Or, lorsque les chercheurs parlent des compétences professionnelles des enseignants, un accord se dégage pour les définir comme un «ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes» (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey), comme l'idée d'un "savoir-agir" au sens de "savoir faire usage de" "fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources" (MEQ, 2001), relié à des situations complexes, visant à une adaptabilité dans un répertoire de situations, rendant plus signifiants les apprentissages réalisés.

Ainsi, la compétence, qu'il s'agisse de celle de l'enseignant ou celle à construire chez l'élève, est conçue comme un rapport actif entre savoirs et agir, comme un savoir-agir, une capacité à faire un usage pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, d'où l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent. Les compétences ne sont donc ni transmises, ni acquises, mais bien construites "dans" et "par" l'activité en situation professionnelle, contextualisées. Elles se développent donc lors d'un processus de construction en situation, en contexte d'action, et renvoient à une capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. L'analyse des pratiques

permet donc d'identifier ces compétences à l'œuvre *en situation*, c'est-à-dire dépendantes de différentes strates contextuelles (micro, méso et macro) et de différents micro-événements inscrits dans le déroulement des interactions, ce qui nous conduit à les qualifier de compétences "en actes".

L'enjeu des travaux sur la pratique est de faire que la pratique elle-même et l'intelligibilité que l'enseignant en a, deviennent un moyen continu de formation, que la réflexion sur la pratique et le métier entre dans la définition même du métier

Conclusion

Nous avons essayé de montrer que le métier d'enseignant s'apprend par l'articulation pratique-théorie-pratique; les conceptions et modalités actuelles de formation, l'approche d'un métier de professionnel, et la nécessaire alternance entre acquisition de savoirs d'expérience et acquisition de savoirs pédagogiques, se fondent sur la professionnalisation de la formation.

Pour être enseignant du secondaire ou du primaire, il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences d'ordre disciplinaire, en considérant que les compétences personnelles feront le reste, pour donner du sens à cette démarche de transmission. Il ne s'agit pas non plus de considérer que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas, avec l'aide, si nécessaire des collègues expérimentés, par le compagnonnage.

Être enseignant, c'est bien être passeur de savoirs, mais c'est surtout être un médiateur du savoir et de la relation; c'est sans doute faire la preuve des dix, douze ou quinze compétences spécifiques du métier mentionnées dans les référentiels officiels français, québécois, anglais ou belges. Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles. Cette démarche n'est en rien intuitive et c'est sans doute en se construisant un répertoire des pratiques en s'imprégnant des expériences passées, finalisées par des réflexions théoriques ou mises en œuvre par les formateurs de terrain, qu'il est possible de construire cette professionnalité enseignante.

C'est bien l'alternance entre stages en responsabilité et apprentissages didactiques et pédagogiques en centre de formation et les dispositifs d'interface accompagnés par des enseignants universitaires et des formateurs

issus “du terrain” qui sont les conditions incontournables à l’articulation de tous les savoirs théoriques et pratiques et qui construisent un nouveau lien entre pratique et théorie. Comme nous l’avons montré (Altet, 2007), il est nécessaire d’avoir des grilles de lecture pour repérer les enjeux de l’acte d’enseigner, pour exercer un métier d’expert, être capable d’articuler actions, décisions et enjeux, mais aussi de prendre part à l’institution pour assurer ses missions éducatives de “professionnel acteur social”.

Présentation de l’Auteur: M. Altet est professeure des Universités en Sciences de l’éducation, responsable d’un axe du CREN et du Réseau OPEN; elle a été directrice des IUFM des Pays de la Loire jusqu’en 2007. Elle s’est occupée, pendant plusieurs années, de la formation des enseignants et elle a théorisé le dispositif de l’Analyse de Pratique qui a été appliqué chez les IUFM français. Sa dernière publication est *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (2009), une exemplification d’analyse plurielle.

Bibliographie

- ALTET, M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, P.U.F.
- (2001), «L’analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante?», *Revue Recherche et formation*, 35, Paris, INRP.
- (2002), «L’analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche», *Revue Française de Pédagogie*, 138, Paris, INRP.
- (2004), *Formateurs d’enseignants: quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck.
- (2009), «Enjeux et pratiques d’un curriculum de formation universitaire des enseignants», in Conférence des directeurs d’IUFM (CDIUFM), *Qu’est-ce qu’une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, Paris, 2-4 mai 2007, en ligne: <<http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>>.
- (2009), «Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives», in *Recherche/formation des enseignants*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 19-32.
- BANCEL, D. (1989), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, Ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1-19.
- BRAU-ANTONY, S., JOURDAIN, C. (2008), «Évaluer un programme de formation initiale des enseignants», in G. BAILLAT, J.-M. DE KETELE, L. PAQUAY, C. THÉLOT (dir.), *Évaluer pour former. Quelles démarches? Quels outils?*, Bruxelles, De Boeck, 191-206.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004), «A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages», *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.

- CLANET, J. (dir.) (2009), *Recherche/formation des enseignants? Quelles articulations?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 184.
- DE PAOR, C. (2009), «Formation des enseignants en Irlande: Expériences du cadre universitaire», in IUFM Nord Pas de Calais, *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants? Enjeux et pratiques, Viileneuve d'Ascq, 2-4 mai 2007*, Viileneuve dcq, IUFM Nord Pas de Calais, 99-108, en ligne: <http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/99-108_DEPAOR_Tome1.pdf>.
- ETIENNE, R., ALTET, M., LESSARD, C. et al. (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*, Bruxelles, De Boeck.
- HENSLER, H., DEZUTTER, O. (2008), «La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples: Dans quelles conditions?», in P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD, L. PAQUAY (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, 107-123.
- KASPI, A. (1993), *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maitres adressé à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'éducation nationale*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1-7, en ligne: <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/934114500/0000.pdf>>.
- LAURSEN P.F. (2007), «Student teacher's conceptions of theory and practice in teacher education», in International Study Association on Teachers and Teaching, *ISATT conference, Saint Catherines, Canada, 5-7 juillet 2007*, Reading: ISATT, 1-11, en ligne: <http://www.isatt.org/ISATT-papers/ISATT-papers/Laursen_StudentTeachersConceptionsofTheoryandpractice.pdf>.
- LOCHMANN, B. (2007), *Les agrégés stagiaires à l'IUFM: Résultats et analyse de l'enquête effectuée auprès de nos sociétaires, agrégés stagiaires en 2006-2007*, Paris: Société des agrégés de l'Université, en ligne: <http://www.societedesagreges.net/etudes/Rapport_IUFM.pdf>.
- NILSSON, P. (2009), «From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching», *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n. 3, août, 239-258, en ligne: <<http://dx.doi.org/10.1080/02619760802553048>>.
- PASCHE GOSSIN, F. (2006), «La réflexion sur les pratiques professionnelles: Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance?», *Actes de la recherche*, n. 5, mai, 56-66, en ligne: <http://www.hep-bejune.ch/institution/publications/fiches/respf5/actes/DC_ActesRecherche_5_V1.0.pdf/attachment_download/file>.
- PERRENOUD, P. (2001), *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- (2004), «Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation», *Éducation permanente*, n. 160, septembre, 35-60.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. (dir.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants: Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck.

- PUTMAN, M.S. (2009), «Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching», *Teacher educator*, vol. 44, n. 4, septembre-novembre, 232-247.
- RAYOU, P., RIA, L. (2009), «Former les nouveaux enseignants: Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n. 23, 79-90.
- RIA, L., LEBLANC, S., SERRES, G., DURAND, M. (2006), «Recherche et formation en "analyse de pratiques": Un exemple d'articulation», *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- SCHÖN, D.A. (1994), *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal (Québec), Les Éditions logiques, 418.
- VINATIER, I., ALTET, M. (dir.) (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 192.

Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata

LUIGINA MORTARI

Abstract: *Educational research has long been the subject of a number of substantial criticisms regarding its poor utility, excessive fragmentation of heuristic actions, and especially poor methodological rigour. The positivist paradigm, which has dominated over time the empirical educational research, has not allowed to earn enough scientific credibility because quantitative methods, although with epistemic credibility, have not made possible the access to a valuable knowledge. The recent qualitative turning point highlights a process of methodological development, however it needs careful epistemic reflection to not risk trivializing it. This paper examines the phenomenological method because it offers epistemic principles able to ground a rigorous and significant empirical research.*

Riassunto: *La ricerca educativa è oggetto da tempo di una serie di critiche consistenti, che le rimproverano scarsa utilità, eccessiva frammentazione delle azioni euristiche, ma soprattutto scarso rigore metodologico. Il riferimento al paradigma positivista che ha dominato nel tempo la ricerca pedagogica empirica non ha consentito di guadagnare sufficiente credibilità scientifica, perché i metodi quantitativi, pur dotati di credibilità epistemica, non hanno reso possibile l'accesso ad un sapere valido. La recente svolta qualitativa segna un processo di maturazione metodologica, che però necessita di un'attenta riflessione epistemologica per non rischiare la banalizzazzione. Il presente saggio prende in esame il metodo fenomenologico in quanto offre principi epistemici capaci di fondare una ricerca empirica rigorosa e con senso.*

Parole chiave: *metodo fenomenologico, educazione, ricerca, pedagogia.*

Molte sono le critiche che da tempo ormai sono rivolte alla ricerca pedagogica, critiche che non possono essere tralasciate in quanto considerate infondate (Evans, 2002, 25). Si rimprovera alla ricerca pedagogica di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, in quanto non fornisce dati utili alla pratica educativa, e questa carenza di senso mette a rischio la sua stessa credibilità (Beveridge, 1998; Levin and O'Donnell, 1999). I punti di maggior debolezza vengono individuati nella mancanza di utilità per la pratica, nel

non fornire risposte alle questioni circa le quali sono necessarie evidenze per indirizzare le politiche educative, in un'eccessiva frammentazione della ricerca in indagini spesso di scarsa rilevanza e senza un disegno organizzativo di sfondo che consenta poi di confrontare i dati emersi (Prings, 2000). Ma la critica più consistente è quella che rintraccia nella ricerca educativa una mancanza di rigore metodologico (Evans, 2002).

Si è ritenuto per lungo tempo che per dare rigore alla ricerca pedagogica bastasse applicare i metodi di altre scienze (psicologia, sociologia) che come quella pedagogica hanno per oggetto l'esperienza umana, le quali peraltro cercavano di adeguarsi ai modi propri delle scienze fisiche: quantificare e sperimentare secondo le modalità proprie del paradigma positivistico. Entrato in crisi questo modello della ricerca, poiché i fenomeni dell'esperienza umana sono risultati non metabolizzabili all'interno delle procedure positivistiche, si è affermata la ricerca qualitativa, che si avvale di tecniche che rendono accessibili dati che non sono immediatamente sottoponibili a procedure algoritmiche, ma richiedono metodi di analisi e di concettualizzazione appunto qualitativi.

Pur avendo acquisito una certa credibilità scientifica, tuttora la ricerca qualitativa è accusata di scarso rigore, non solo da parte dei ricercatori fedeli al paradigma positivistico e che, quindi, privilegiano i metodi quantitativi ma anche da coloro che adottano i metodi qualitativi.

Lo specifico di questo studio consiste nel cercare principi epistemici capaci di dar corpo ad un metodo rigoroso per la ricerca pedagogica nell'indirizzo fenomenologico della ricerca qualitativa.

Prima di entrare nel mezzo del discorso per presentare la validità epistemica del metodo fenomenologico è necessario giustificare la scelta di assumere come riferimento la filosofia fenomenologica. Tre sono le ragioni: a) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; b) a guidare la fenomenologia è la tensione a costituirsi come scienza rigorosa, e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegnata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; c) la qualità propria della fenomenologia è di essere "un metodo filosofico" (Lévinas, 2004, 26) e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento.

Questo studio intende mostrare quali contributi offre il metodo fenomenologico per la costruzione di un metodo rigoroso per la ricerca empirica. In questa prospettiva del metodo fenomenologico vengono enunciati e presi in esame i fondamentali principi epistemici: cercare l'essenza em-

pirica, descrivere con fedeltà, cercare conoscenze chiare ed evidenti, dare attenzione, riflettere sugli atti cognitivi.

Cercare l'essenza empirica

L'asserzione primaria su cui si fonda il metodo fenomenologico stabilisce che per elaborare un discorso scientificamente fondato è necessario andare alle "cose stesse", ossia risalire dai discorsi e dalle teorie preformulate alle cose così come accadono, esaminarle nel loro offrirsi evitando l'intrusione di pregiudizi e di teorie pre-date (Husserl, 2002, 43). Significa uscire dalle strumentazioni epistemiche pre-date per "entrare nella realtà" e stare presso le cose.

Per costruire una conoscenza rigorosamente valida dei fenomeni la fenomenologia stabilisce essere necessario cercare di essi l'essenza. Per essenza s'intende ciò in cui consiste l'essere proprio di un ente (*Ibidem*, 16). La fenomenologia stabilisce che «un oggetto individuale non è qualcosa di semplicemente individuale, un "questo qui", un qualcosa di irripetibile», ma, oltre alle determinazioni secondarie e relative possiede «la sua compagine di predicati essenziali che necessariamente gli competono» (*Ibidem*, 15-16). Cercare l'essenza significa andare oltre il contingente, la qualità unica e singolare di un fenomeno, per individuare i predicati essenziali.

Il concetto di essenza è rilevante in ambito epistemologico, poiché cogliere l'essenza significa cogliere qualcosa d'essenziale; tuttavia così com'è formulato dalla filosofia fenomenologica non è immediatamente utile nella ricerca empirica. Secondo la fenomenologia, l'essenza viene colta dal "vedere eidetico", che non è un'azione cognitiva empirica (*Ibidem*, 16). Se la fenomenologia, in quanto filosofia eidetica, è interessata al mondo delle invarianze e non è interessata ai dati di fatto, la ricerca educativa invece non può essere una scienza di idealità, ma ha la qualità di una scienza empirica, d'esperienza, e "le scienze d'esperienza sono scienze di dati di fatto" (*Ibidem*, 15). Infatti, la ricerca empirica ha a che fare con la realtà sempre mutevole e imprevedibile del divenire; specificamente il mondo umano è un continuo variare nella sua fenomenicità, poiché l'essere umano è fatto per incominciare, sempre dunque introduce qualcosa di nuovo, qualcosa di inatteso. Quindi, le scienze empiriche, se vogliono acquisire una conoscenza valida dell'esperienza umana, non possono occuparsi di essenze eidetiche, ma devono prestare attenzione proprio a ciò che non interessa alla scienza eidetica, ossia alle determinazioni secondarie, relative e contingenti, quelle quali-

tà che Husserl definisce “attuali” non essenziali (*Ibidem*, 15). Conoscere in modo rigoroso l’esperienza umana, le pratiche agite, i significati attribuiti all’esperienza, le teorie costruite sui vissuti, ecc. significa prestare attenzione ad ogni oggetto non nelle sue qualità ideali, ma nei suoi tratti individuali specifici. Anche se ad ogni ente contingente appartiene un’essenza, “un *eidos* afferrabile nella sua purezza” (*Ibidem*, 15), una scienza empirica non può essere interessata all’essenza eidetica quanto invece a cogliere la specificità individuale di ogni oggetto.

Immaginiamo di intraprendere una ricerca che abbia per oggetto la pratica educativa e che intenda individuare le praticalità ordinarie con cui i docenti realizzano l’atto formativo. Poiché secondo Husserl ad ogni oggetto contingente appartiene un’essenza, se ragioniamo sul piano della scienza eidetica allora per costruire una conoscenza valida dobbiamo cogliere l’essenza di tale pratica, ciò richiede di individuare tutti quei predicati essenziali che necessariamente competono all’oggetto, ossia i tratti costitutivi di ogni singola pratica educativa¹.

Si può affermare che le qualità essenziali affinché un oggetto possa essere collocato nella regione tematica delle pratiche educative sono le seguenti: si attualizza in una relazione, la relazione è asimmetrica, chi educa agisce sulla base di un’intenzione, mette in campo uno specifico oggetto di apprendimento e specifici dispositivi didattici; questi predicati sono quelli che necessariamente competono ad una pratica educativa e come tali definiscono l’essenza di idealità. Per la scienza empirica, però, l’individuo in questione non è una semplice “esemplificazione” dell’essenza corrispondente (*Ibidem*, 19), ma va studiato in sé, considerando essenziale la sua singolarità. In altre parole, ciò che interessa le scienze dei dati di fatto non sono i fenomeni in quanto esemplificazioni in termini di datità dell’esperienza della pura essenza o *eidos*, ma il fenomeno in sé nella sua unicità irripetibile.

Per una scienza empirica l’essenza eidetica non costituisce l’obiettivo cui tendere, ma il presupposto da cui partire per identificare tutti gli oggetti fenomenici che, costituendo delle determinazioni attuali dell’essenza della pratica educativa, possono legittimamente essere investigati per comprendere l’essenza del fenomeno nella sua concretezza. Per le scienze dei dati di fatto le essenze o “pure verità essenziali” non costituiscono oggetto primario d’interesse poiché “da esse non si può ricavare nemmeno la più modesta verità di fatto” (*Ibidem*, p. 20). Una scienza d’esperienza è interessata alle determinazioni secondarie e contingenti, quelle che si manifestano nel qui ed ora. Proprio perché è nelle determinazioni secondarie e contingenti che

un ente trova la sua identità, allora l'insieme di queste si può dire strutturino quella che definisco essenza empirica o contingente.

Descrivere con fedeltà

In quanto teorizzazione di un metodo di ricerca, la fenomenologia non dice solo cosa cercare, ma anche come. Il metodo fenomenologico stabilisce che per pervenire a cogliere l'essenza di un fenomeno sia necessario praticare una descrizione fedele del fenomeno: "tutte le conoscenze devono essere descrittive" (*Ibidem*, 179). Il presupposto su cui si fonda tale principio epistemico è che ogni possibile oggetto di ricerca ha «proprie maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di intuirlo, di coglierlo nell'originale, di "afferrarlo", prima di ogni pensiero predicativo» (*Ibidem*, 18). Ciò che s'impone allo sguardo costituisce «la sorgente ultima di legittimità di tutte le affermazioni razionali» (*Ibidem*, 44-45) e rispetto a questa datità originaria una descrizione fedele è quella che dice la cosa così come essa si manifesta.

Affinché il descrivere pervenga a proposizioni scientifiche fedeli alle qualità strutturanti di un oggetto, il metodo di ricerca deve ispirarsi a quello che Husserl definisce il principio dei principi, che chiede di assumere l'oggetto "così come esso si dà" e "soltanto nei limiti in cui si dà" (*Ibidem*, 52-53). Una descrizione rigorosa si traduce in concetti che "si adattano fedelmente al dato" (*Ibidem*, 161) ed è legittima solo quell'asserzione che esprime fedelmente tutto ciò che si manifesta nei termini di una datità originalmente offerente (*Ibidem*, 45). Attualizzare atti cognitivi che siano fedeli al modo di rendersi evidenti dei fenomeni risponde a quel principio epistemico di adeguazione del pensare alle forme del reale che rappresenta la condizione essenziale per pervenire ad una conoscenza quanto più possibile rigorosa. Quando ci si attiene al "principio di evidenza" ci si impegna a formulare solo affermazioni che esprimano le datità offerenti dando voce ad esse con un linguaggio capace di dire con precisione le loro qualità. È attraverso la pratica del principio di evidenza che si fornisce al sapere quel "cominciamento assoluto" (*Ibidem*, 53) che garantirebbe il rigore della ricerca scientifica.

Proprio perché il processo epistemico si misura continuamente con la datità offerente dei fenomeni e solo questa considera per elaborare le sue proposizioni, il metodo fenomenologico non è estraneo all'obiettivo positivistico della scienza di cercare "una fondazione assolutamente libera da

pregiudizi”, ma ne costituisce una sua radicale interpretazione poiché ammette solo affermazioni costruite “in virtù di una piena evidenza” (*Ibidem*, 47)².

È da precisare che in fenomenologia il fenomeno non è qualcosa che sta “là fuori”, ma è il modo in cui una cosa si manifesta alla coscienza e ciò che interessa alla fenomenologia sono gli atti di coscienza che intenzionano l’oggetto; il metodo fenomenologico chiede infatti di dirigere lo sguardo sui vissuti che la mente elabora rispetto agli oggetti di esperienza (*Ibidem*, 159). Precisamente la descrizione fenomenologica analizza il modo in cui un certo fenomeno si manifesta nell’esperienza della coscienza: “Noi manteniamo lo sguardo fermamente rivolto alla sfera della coscienza e cerchiamo di vedere che cosa vi si trovi di immanente” (*Ibidem*, 76). Quindi la descrizione fenomenologica prende in esame la corrente dei vissuti mentali e i prodotti che in essa prendono forma (*Ibidem*, 92). Il processo euristico della descrizione si attualizza in una serie ordinata di atti cognitivi che può essere così sintetizzata: lo sguardo si rivolga ad un fenomeno, mantenga l’attenzione concentrata su di esso e giri intorno ad esso fino a raccogliere quanta più datità possibile, da questa risalga alla struttura emergente del fenomeno, fissando in parole adeguate la qualità essenziale colta assumendo come dato solo ciò che si è imposto con evidenza (*Ibidem*, 160).

Cercare conoscenze chiare ed evidenti

Il principio della descrizione fedele della cosa così come si manifesta rappresenta un ideale epistemico irrinunciabile della scienza, ma rimane un obiettivo limite, cioè mai completamente realizzabile, poiché la visione della cosa, conquistata attraverso un’osservazione dettagliata, difficilmente consente di elaborare un’affermazione dotata di indubitabile certezza. Anche quando a lungo si tiene il pensiero concentrato su un oggetto, è facile avere la percezione di trovarsi di fronte a qualcosa di confuso, dove l’opacità si mescola alla chiarezza; e quando l’indagine produce dati con un “basso grado di chiarezza” allora diventa impossibile cogliere l’essenza delle cose.

Il compito della ricerca scientifica consiste nel “portare a piena chiarezza” (*Ibidem*, 163) i modi di datità di un fenomeno; il vedere in perfetta chiarezza richiede al soggetto cosciente di mettere in atto quell’azione rischiarante che consiste nel “girare intorno” al fenomeno fino a rendere la datità offerente con cui si pone il più possibile evidente. Il principio del

“girare intorno” chiede di tornare più volte sul dato fino a quando questo sembra rivelarsi col minor grado possibile di opacità, ossia fino a quando la mente trova quelle parole che il fenomeno stesso userebbe se potesse parlare da sé.

Ma anche quando il ricercatore interpreta con disciplina quel girare intorno che dovrebbe consentire di vedere la cosa da ogni lato, difficilmente perviene ad una visione chiara e distinta delle cose dell'esperienza; ciò si spiega col fatto che la realtà delle cose concrete e viventi è soggetta ad un continuo divenire, i cui modi di accadere sono difficili da cogliere nella loro interezza; a ciò si aggiunge che il divenire di un ente avviene all'interno delle reti di relazioni con altri enti in cui prende forma la sua realtà vitale. Anche se in certi casi sembra di pervenire ad una descrizione a tutto tondo, sempre qualcosa della realtà può sfuggire e di conseguenza le affermazioni cui si perviene sono da sottoporre a continue rivisitazioni ristrutturanti.

Proprio perché la realtà delle cose concrete e viventi è difficile da comprendere è illegittimo pretendere di pervenire a concetti cristallini, dalla precisione matematica; i soli concetti accessibili sono concetti vaghi perché i soli capaci di attenersi con fedeltà alla qualità fluente dell'esperienza. I concetti esatti, chiaramente definiti e levigati come la superficie di un cristallo, sono accessibili solo alle scienze eidetiche, come la logica, la matematica, la geometria, che si occupano di entità ideali; alle scienze di fatto, come le scienze della natura, sono possibili solo “concetti vaghi”. Quando si prende in esame una realtà di oggetti il cui essere è continuamente variabile nel tempo e nello spazio, sono accessibili “concetti morfologici”, e Husserl, pensando all'oggetto di quella parte della scienza della natura che è la botanica, precisa che adeguati sono concetti come frastagliato, dentellato, lenticolare, ombrelliforme (*Ibidem*, 176), quelli cioè che descrivono le forme cangianti dell'apparire degli oggetti. Analogamente alle scienze della natura, anche le scienze dell'esperienza devono ricorrere a concetti morfologici, attraverso i quali descrivere le forme molteplici e variabili dei vissuti.

Se si assume che l'essenza dell'educare consiste nel coltivare la vita della mente in modo che il soggetto possa costruire direzioni di senso per il suo cammino esistenziale, allora conoscere l'esperienza educativa significa conoscere i vissuti di coscienza dei soggetti che vivono le esperienze oggetto d'indagine. È allora evidente come la ricerca educativa si profili nei termini di una scienza fenomenologica, infatti proprio della fenomenologia è cercare di comprendere la vita della coscienza. Questa è «un fluttuare che scorre secondo diverse dimensioni, cosicché una fissazione concettualmente esatta di qualsiasi *concretum* eidetico e di tutti i momenti che lo costitui-

scono è interamente fuori questione» (*Ibidem*, 178). Cogliere un vissuto di coscienza nella sua piena concrezione per accedere alla sua essenza singolare richiede atti descrittivi capaci di fissare le qualità del vissuto: il che cosa, il come, il quando, in relazione a cosa.

L'esperienza educativa è uno di quegli ambiti di indagine rispetto al quale i soli concetti adeguati sono quelli "essenzialmente inesatti, e quindi non matematici" (*Ibidem*, 176). Per quanto rigorosa e articolata possa essere una ricerca su un fenomeno educativo è impossibile accedere a "concetti puri", ossia a quelli che "prescrivono delle regole a tutte le singolarità empiriche" (Idem, 1995, 314) di una specie di fenomeni, perché i concetti puri in questa regione non sono accessibili. Chi ha esperienza di ricerca in questo ambito sa l'impossibilità di pervenire a concetti geometricamente esatti e come questo non aderire ai requisiti delle scienze di idealità faccia definire la ricerca pedagogica una scienza debole, se non addirittura una "non scienza". La fenomenologia, però, proprio nel suo cercare un metodo fedele alla datità del reale, mostra come il mancare di afferrare un certo tipo di concetti, quelli matematici e geometrici, non debba essere concepito come un limite, perché le descrizioni pazientemente costruite stando quanto più possibile aderenti alla qualità delle cose, permette di accedere ad un tipo di concettualizzazione adatto a mettere in parola una realtà continuamente mutevole qual è l'esperienza. Poiché la qualità fluente dell'esperienza educativa si presenta in una chiarezza oscillante o in una oscurità intermittente, da cercare è una descrizione capace di rendere le qualità proprie dell'esperienza nel suo fluire senza pretendere di cristallizzarla in concetti che perseguono un'esattezza incapace di afferrare la datità del reale.

A lungo le scienze umane hanno perseguito, a volte con eccessivo accanimento, il modello epistemico delle scienze cosiddette esatte, poiché solo il metodo geometrico-algebrico era ritenuto fornire garanzie di scientificità, senza però avvertire che così facendo s'impongono all'esperienza umana dispositivi euristici incapaci di cogliere la sua specificità. Quando Husserl afferma che "è un pregiudizio fuorviante" ritenere che i metodi delle scienze esclusivamente esatte di oggetti ideali, come sono le scienze quantitative, debbano costituire l'unico modello valido per ogni tipo di ricerca (Idem, 2002, 180), mette in discussione la tesi epistemologica della necessità di un approccio algebrico alla qualità fluente dell'esperienza. Optare per i metodi descrittivi che si adattano al fluente non significa però rinunciare all'esattezza, ma cercare un'altra forma di esattezza.

Qualitativo non è sinonimo di poca esattezza, ma di un'esattezza differente, un'esattezza cercata pazientemente rifinendo le parole che descrivono

la realtà per dire con precisione il variare dei modi di essere dei fenomeni esperienziali. Nessuna scienza esatta è adeguata a conoscere una realtà di forme non esatte, nessuna scienza matematica e geometrica «può portare a termine i compiti originari e legittimi della descrizione pura» (*Ibidem*, 177). Affermare la primarietà di una scienza empirica descrittiva per investigare l'esperienza umana non significa escludere l'uso dei concetti matematici e dunque dei metodi quantitativi, quanto situarli al punto giusto del processo di ricerca; questi, infatti, possono essere usati non direttamente sui dati che sono sensibili solo ad un approccio qualitativo, ma sui concetti descrittivi cui si perviene attraverso la ricerca qualitativa. In altre parole, fare ricerca sulla realtà cangiante e fluente obbliga a applicare una descrizione quanto più possibile dettagliata per cercare quei concetti capaci di "indicare" l'essenza propria della realtà immanente, ossia capaci di dire le qualità essenziali delle cose, e una volta messa a punto una serie di concetti qualitativamente esatti è possibile applicare su di essi, ma solo su di essi in quanto concettualizzazioni dell'essenza degli oggetti concreti, e non sui dati immediati del reale, le procedure della scienza quantitativa.

Dare attenzione

Cogliere distintamente le qualità del reale non è azione spontanea e semplice, richiede uno sguardo disciplinato a prestare attenzione. L'attenzione è la capacità di dirigere lo sguardo su un fenomeno mantenendolo concentrato su di esso, è un tendere ininterrottamente verso l'oggetto intenzionale attraverso il cambiare dei modi di datità (Idem, 1995, 73). Se l'attenzione è la disposizione della mente a cogliere i modi con cui l'oggetto si manifesta, allora il guadagno di una conoscenza vera, valida, sarà proporzionale alla qualità e alla quantità di attenzione che il ricercatore è capace di riservare all'altro: si va da un minimo di concentrazione sul dato ad un massimo di intensità di concentrazione e da un'attenzione intermittente ad una durata di concentrazione senza soluzioni di continuità.

L'attenzione predispone la mente a cogliere il fenomeno nella sua datità offerente quando è aperta e continuata nel tempo.

È il principio primo della fenomenologia che chiede di pervenire ad una descrizione fedele del fenomeno a richiedere un'attenzione aperta alla cosa, cioè non pre-orientata a cercare qualcosa di preciso. Attivare un'attenzione non pre-orientata, ma concentrata sull'oggetto per ricevere il massimo di datità offerente non è semplice poiché l'atteggiamento mentale naturale

non è quello di agire atti cognitivi puri, ossia così trasparenti da rischiarare il fenomeno nella sua datità originaria, ma di avvicinare il fenomeno con uno sguardo pieno di conoscenze, di opinioni, di teorie pre-date rispetto all'azione euristica in atto. Una conoscenza pura è quella che si realizza quando l'atto cognitivo è talmente trasparente da consentire al fenomeno di mostrarsi intatto nel suo profilo. Ma la mente sempre agisce dei filtri, i quali più o meno distorcono i modi di datità del fenomeno.

Poiché la validità di una conoscenza dipende da quanto si è fatto agire il principio del lasciare parlare le datità offerenti con cui un fenomeno appare in tutta la pienezza del loro essere, e poi dal grado di fedeltà con cui un fenomeno è descritto, costituisce un imperativo euristico primario apprendere la disciplina dell'attenzione. Un apprendimento che si realizza nel coltivare una postura ricettiva dello sguardo, che consiste nel saper stare in attesa del modo e del tempo in cui il fenomeno si manifesta. Per rendere la mente capace di accogliere fedelmente la datità originaria con cui le cose si rendono presenti, l'attenzione deve attuarsi come sforzo negativo, passivo, che lascia la mente disponibile e permeabile al modo proprio del fenomeno di venire incontro allo sguardo.

Attualizzare un'attenzione aperta, non anticipatamente orientata, significa tenere il pensiero quanto più sciolto possibile dalla presa esercitata dalle teorie e dalle tecniche conoscitive disponibili, siano esse ordinarie o scientifiche. A nutrire la disposizione all'attenzione alleggerita del troppo pieno di saperi già dati e allocentricamente concentrata sull'oggetto è l'esercizio dell'*epoché*, quell'atto cognitivo che consiste nel "mettere fuori gioco", "fuori circuito", "tra parentesi" ogni contenuto della mente pre-dato (Idem, 69). Ciò che è richiesto al ricercatore è di esercitare l'*epoché*, in quanto gesto cognitivo che lavora a silenziare ogni conoscenza alla mano, a sgombrare la mente, ad alleggerirla per renderla capace di essere massimamente ricettiva della realtà delle cose. Esercitare l'*epoché* significa non solo sospendere la tendenza ad affidarsi alle teorie in uso, ma anche disattivare le aspettative che la mente tende a coltivare riguardo al procedere della ricerca e ai suoi possibili esiti.

Per andare alle cose, coglierle nella loro piena realtà offerente e realizzare una conoscenza che sia il condensato delle loro qualità essenziali, al ricercatore è chiesto di perseguire uno sguardo euristico quanto più possibile povero di conoscenze pre-date. La possibilità di portare a chiarezza le qualità essenziali dell'esperienza oggetto d'indagine risulta intimamente dipendente dalla capacità di mantenere la mente sciolta dalla presa esercitata dal materiale conoscitivo anticipatamente definito, perché tenere gli

atti conoscitivi vincolati a dispositivi, a idee, opinioni, teorie precostituite impedisce al fenomeno di presentarsi alla mente nella sua datità originariamente offerente e dunque di elaborare una conoscenza vera delle qualità. Esercitando l'*epoché* non si mette in dubbio il valore di certe conoscenze, ma semplicemente non se ne fa alcun uso; le si lascia in sospeso, poiché da esse non si ricava alcun elemento per il processo conoscitivo messo in atto. Se quando siamo impegnati in un atto conoscitivo «lo facciamo proiettando su di esso le nostre conoscenze, i nostri giudizi, le nostre immagini, si formerà una specie di spessa coltre che non permetterà a questa realtà di manifestarsi» (Zambrano, 2008, 52). Quando, invece, la mente è capace di un'attenzione non già strutturata, allora diventa come un cristallo che nella sua limpida trasparenza si lascia attraversare dall'altro, dalla realtà che viene incontro.

Riflettere sugli atti cognitivi

Un metodo per essere rigoroso deve procurare la massima chiarezza possibile circa le sue direzioni di senso e la sua validità; questo compito spetta anche al metodo fenomenologico (Husserl, 2002, 158). Ciò richiede la messa in atto di uno sguardo radicalmente riflessivo, nel senso che il ricercatore non solo deve enunciare i principi in base ai quali agisce, ma deve anche monitorare il processo di azione epistemica attuato per rendere conto attraverso una riflessione critica dei modi effettivi del suo operare. Si tratta di accompagnare l'azione di ricerca con «la riflessione scientifica sull'essenza del procedimento stesso» (*Ibidem*, 160).

La ricerca scientifica mira ad un accesso chiaro all'oggetto in modo da disporre di evidenze, ma questo accesso è reso difficile dal fatto che la mente sempre si porta appresso un mondo di prodotti del pensare pre-dati che possono impedire di cogliere le qualità delle cose in modo limpido. La presenza del ricercatore non è mai neutra ma sempre soggettivamente connotata, il suo non è mai un pensiero puro ma sempre appesantito dal pieno della sua esperienza. Nessuno pensa da un luogo neutro, cioè da nessun luogo, ma sempre da un luogo con precise architetture culturali; sempre si guarda la realtà da una ringhiera, così accade di vedere troppo poco dell'oggetto o, se non si sorveglia adeguatamente l'atto epistemico, di proiettare sull'oggetto quello che dell'oggetto vorremmo vedere. In questo modo non si acquisisce dell'oggetto conoscenza vera, valida, ma deformata. Sorvegliare la vita della mente costituisce dunque un'azione epistemica indispensabile

per valutare il grado di attendibilità dei processi euristici attivati; per questa ragione «il metodo fenomenologico si muove completamente in atti della riflessione» (*Ibidem*, 184).

Pensare per mettere in atto azioni di ricerca non è la stessa cosa che riflettere: entrambi gli atti cognitivi sono *cogitationes*, cioè atti della mente; ma mentre il pensiero intenziona qualcosa di estraneo a sé (una pianta per lo scienziato della natura, un luogo da edificare per l'architetto, una pratica educativa per lo scienziato dell'educazione), la riflessione pensa i pensieri e dunque è un atto cognitivo della stessa qualità dell'oggetto cui si dirige. Quando si è impegnati in un'azione di ricerca molti sono gli atti cognitivi compiuti: alcuni di questi sono agiti consapevolmente, altri accadono indipendentemente da una nostra decisione libera. Poiché è dalla qualità degli atti epistemici compiuti che dipende il *quid* di validità del metodo attivato, risulta essenziale prendere in esame quanti più atti mentali possibili. In questo senso la riflessione costituisce la condizione essenziale del lavoro scientifico. Per fondare scientificamente l'azione d'indagine non è sufficiente applicare ai dati offerenti le differenti azioni euristiche – vedere, analizzare, concettualizzare in modo fedele – proprie della fenomenologia, ma è la riflessione su tali atti che rende possibile una fondazione logicamente rigorosa del metodo (*Ibidem*, 160-161), una riflessione che cerca di comprendere come è stata cercata la migliore chiarezza ed evidenza possibile: come si è prestata attenzione ai fenomeni, in qual modo si concretizzata l'*epoché*, come si è cercato di formulare espressioni concettuali pienamente fedeli al profilo di dati del fenomeno.

Il soggetto che riflette è un io che si dirige sui suoi stessi vissuti e si ascolta pensare mentre pensa. Solo attraverso l'atto della riflessione la mente può diventare consapevole della qualità degli atti cognitivi compiuti, perché nella riflessione il flusso dei vissuti, sia quelli liberamente attivati sia quelli che si scopre accadere indipendentemente da un atto consapevolmente deciso, possono venire sottoposti "a uno scientifico studio eidetico" (*Ibidem*, 187).

Se nell'azione di ricerca dirigiamo lo sguardo sugli oggetti per conoscerli, la riflessione assume gli atti epistemici compiuti come oggetti d'indagine; si può dire che la riflessione fenomenologica si realizza in descrizioni di descrizioni attraverso le quali mira a cogliere l'essenza degli atti epistemici compiuti. Nella misura in cui la riflessione porta a perfetta chiarezza ed evidenza i modi di attuazione del processo epistemico attuato, descrivendo come i concetti utilizzati si adattano fedelmente ai dati, consente una fondazione rigorosa del metodo.

Presentazione dell'Autore: Luigina Mortari è docente di Epistemologia della Ricerca Pedagogica all'Università di Verona. Attualmente le sue ricerche, oltre che ai problemi etici ed epistemologici della ricerca con i bambini, sono orientate nel campo della ricerca qualitativa con particolare attenzione alla filosofia euristica di tipo fenomenologico e partecipativo, si occupa anche di cultura della cura sia in ambito educativo sia in ambito sanitario. Fra le sue pubblicazioni: *Un metodo a-metodico* (2006); *La pratica dell'aver cura* (2006); *Cultura della ricerca e pedagogia* (2007); *Educare alla cittadinanza partecipata* (2008); *A scuola di libertà* (2008); *Ricerzare e riflettere* (2009); *Aver cura di sé* (2009); *La ricerca per i bambini* (a cura di) (2009).

Note

¹ Stabilire una chiara distinzione fra scienze eidetiche e scienze empiriche non implica automaticamente ipostatizzare l'impossibilità di un dialogo fra di esse. La scienza empirica pur avendo come oggetto la realtà effettuale, sperimentabile, non può prescindere dalle scienze d'essenza che forniscono gli strumenti concettuali per mettere ordine nel reale. L'errore dell'empirismo «sta nell'identificare o scambiare la fondamentale esigenza di un ritorno alle "cose stesse" con l'esigenza di ridurre all'esperienza ogni fondazione della conoscenza» (Husserl, 2002, 43). Ma l'errore della fenomenologia come scienza eidetica è quello di non ammettere che a sua volta una scienza eidetica ha necessità dei dati forniti dal pensiero che sta nell'esperienza, i quali possono costringere ad una riformulazione delle determinazioni strutturanti una essenza eidetica. La conoscenza umana non sta scissa in mondi distinti: l'astratto e il concreto, ma costruisce il sapere attraverso una dialogica ricorsiva e cogenerativa fra i due campi del pensare.

² Si deve, però, mettere in discussione la tesi husserliana secondo la quale sia le essenze eidetiche che le essenze empiriche sono afferrabili da un atto di pura intuizione, da un pensiero che le coglierebbe immediatamente, poiché se prendendo le distanze dal costruttivismo e dal costruzionismo radicale il sapere non è qualcosa di assolutamente costruito, poiché di fatto il conoscere deve tenere conto della solidità con cui la realtà s'impone allo sguardo del soggetto conoscente, obbligando quindi ad un conoscere che è un'azione di co-costruzione co-operativa con la realtà, tuttavia proprio perché c'è la dimensione costruttiva e con essa un lento pervenire all'elaborazione della conoscenza, non si può parlare d'intuizione immediata. Quindi, con lo scenario gnoseologico che fa da sfondo, il metodo fenomenologico qui delineato prende le distanze sia dal costruttivismo radicale sia dal realismo proprio della fenomenologia husserliana che assume le essenze come oggetti esistenti di per sé e afferrabili da un'intuizione capace di afferrarle in modo isomorfo (*Ibidem*, 48-49). Il fatto che la realtà ci offra degli "oggetti intemporalmente" (*Ibidem*, 50) non significa che automaticamente noi si possa acquisire di essi una conoscenza perfetta e, dunque, anch'essa "intemporale", sempre il conoscere accade nel tempo e si costruisce progressivamente, con la conseguenza che il sapere cui si perviene è sempre localmente e temporalmente situato.

Bibliografia

- BEVERIDGE, M. (1998), «Improving the quality of educational research», in J. RUDDUCK, D. MCINTYRE (Eds.), *Challenges for Educational Research*, London, Paul Chapman, 93-113.
- DE MONTICELLI, R., CONNI, C. (2008), *Ontologia del nuovo*, Milano, Bruno Mondadori.
- EVANS, L. (2002), *Reflective Practice in Educational Research*, London, Continuum.
- HUSSERL, E. (1995), *Esperienza e giudizio*, Milano, Bompiani (tit. or. *Erfahrung und Urteil*, Hamburg, Klaassen Verlag, 1948).
- (2002), *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Torino, Einaudi (tit. or. [1913] *Ideen zu einer reiner Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*, [Husserliana III 1/2], Den Haag, Nijhoff, 1976).
- KENNEDY, M. (1999), «A test of some common contentions about educational research», *American Educational Research Journal*, XXXVI, 3, 511-541.
- LEVIN, J.R., O'DONNELL, A.M. (1999), «What to do about educational research's credibility gap?», *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, V, 2, 177-229.
- LÉVINAS, E. (2004), *Totalità e infinito*, Milano, Jaca Book (tit. or. *Totalité et infini*, Martinus Nijhoff's Boekhandel en Vitgeversmaatschappij, 1971).
- PRING, R. (2000), *Philosophy of Educational Research*, London, Continuum.
- ZAMBRANO, M. (2008), *Per l'amore e per la libertà*, Genova-Milano, Marietti (tit. or. *Filosofía y Educación. Manuscritos*, Málaga, Fundación María Zambrano, 2007).

Alia

Le competenze non vivono sole...

ANDREA CANEVARO

Abstract: *This article provides a meaningful reflection on competencies in professional practices. Starting from the pedagogy of reciprocity, the Author points that in a professional profile, there are open systems skills (communicative, social, professional, etc...), or rather an exchange and a contamination of skills that are not born from nothing, but are located and closely linked at the possibility to know and act through those have expertise. This, the author concludes, requires a great ability to do things oneself, however it requires the possibility to connect knowledge at the different contexts and, not least, the ability to use the errors.*

Riassunto: *L'articolo promuove una significativa riflessione sulle competenze nelle pratiche professionali. Partendo dalla pedagogia della reciprocità, l'Autore sottolinea come all'interno di un profilo professionale vi siano sistemi aperti di competenze (comunicative, sociali, professionali, ecc.), ovvero uno scambio ed una contaminazione di competenze che non nascono dal nulla, ma che sono situate e strettamente connesse anche alla possibilità di conoscere ed agire attraverso chi ha competenza. Questo, conclude l'autore, richiede una grande capacità di bricolage, richiede saper connettere conoscenze a contesti diversi e non da ultimo saper utilizzare gli errori.*

Parole chiave: *autonomia, competenze professionali.*

Premesse: competenze per l'autonomia

La Costituzione della Repubblica Italiana non dovrebbe essere ignorata da chi vive in Italia. Il suo fondamento è il lavoro (Art. 1: «L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro»), che non può fare a meno delle competenze. La Costituzione Italiana, all'Art. 3 indica alcuni punti programmatici la cui programmazione esige competenze: il principio di uguaglianza formale proclama che «tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali»; e il principio di uguaglianza sostanziale ci dice che «è compito della Repubblica [ossia: è compito nostro] rimuovere gli ostacoli di ordine economico

e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

La reciprocità

La nostra crescita è fondata sul fatto che l'altro è il nostro riferimento. Questo significa qualcosa che va oltre la semplicità dell'espressione perché indica due elementi complementari: l'altro come riferimento significa che la differenza che è contenuta nell'altro è il nostro riferimento. L'esprimere in questo modo la reciprocità nell'alterità significa accogliere le differenze e sapere che possono interrogarci e che la nostra impreparazione è a volte totale. Noi abbiamo bisogno di capire meglio l'altro; capire meglio il punto differente che contraddistingue questa reciprocità nell'alterità. Dobbiamo riferirci ad una pedagogia della reciprocità in cui dall'altro possiamo imparare. Non abbiamo quindi fiducia, e non dovremmo averne, in una pedagogia che ci fa sapienti di fronte ad un altro ignorante. Nello stesso tempo possiamo essere sapienti e ignoranti – dovremmo essere così –, consapevoli di alcune conoscenze che abbiamo, ma anche dei nostri limiti e della necessità di informarci sull'altro e dall'altro.

La separazione che possiamo percepire può indicare un'umanità diversa, senza identificazione possibile con la normalità. È un significato che vorremmo superare, non accettare. E la separazione può essere la condizione da affrontare e ridurre. La realtà da cui partire è la difficoltà a stabilire relazioni di reciprocità (Xaiz, Micheli, 2001). La separazione è una sofferenza che può essere affrontata con proposte educative.

Bisogna superare l'isolamento. A volte sentiamo dire: "Solo tu, come genitore, puoi essere competente". Ma una competenza che ha come accompagnamento il "solo tu" è tale davvero? La competenza è riconoscimento, è scambio, è anche questa contaminazione e non esiste la possibilità di avere una competenza nell'isolamento. Etimologicamente esistere è questo: raggiungere gli altri.

Il "solo tu" indica una difficoltà a coevolvere, crescere insieme e quindi ad allontanarsi. "Solo tu sei mamma" indica un elemento da tenere distinto, e può favorire la crescita delle competenze che si allargano, si diffondono e sfumano. La dipendenza da un solo soggetto competente accresce le difficoltà; possiamo vivere certe situazioni caratterizzate da questa dimensione

chiusa ma non possiamo compiaccercene. Sono elementi di debolezza da cui dobbiamo uscire. Dobbiamo farci carico in una pluralità di soggetti, ciascuno con la propria competenza, e ciascuno connesso nella reciprocità nell'alterità.

Competenze comunicative

Il farsi carico significa considerare il proprio modo di essere con gli altri secondo la dimensione sinaptica, cioè con la possibilità che gli elementi di contrasto siano riformulati in termini di progetto e di progetto comune, individuale e sociale insieme. È la possibilità di creare, di far crescere l'individuo sociale, tanto caro a studiosi di molte generazioni. Il riferimento che ci è caro e maggiormente vicino è quello a Vygotskij.

Un individuo sociale sa cogliere gli elementi del farsi carico in termini che sono nello stesso tempo solidali e di valorizzazione della propria capacità di apprendimento. Il farsi carico è quindi anche capire come vi siano diverse strategie di apprendimento e come vi sia la possibilità, anche utilizzando il tempo di dedizione all'altro, di aumentare le proprie capacità. Questa formula ha, poi, delle possibilità organizzative più specifiche – ad esempio nel rapporto di aiuto reciproco, che non è un'espressione genericamente generosa ma ha un'organizzazione molto precisa e puntuale.

Per farsi carico e funzionare in una dimensione sinaptica abbiamo bisogno di stare insieme, in un tempo che sia qualificato.

Il "farsi carico" è costruire possibilità di interpretare la conoscenza in una varietà di percorsi come arricchimento più pieno, più ricco della padronanza di assumere responsabilità.

Sinapsi indica la fusione di due elementi nervosi che permettono un contatto costruttivo. Deriva da un termine greco – contatto – e il collegamento ha il senso nella costruzione di un termine che fonde e mescola "con", "insieme", e "attaccare": serve ad attaccare elementi che non sono nati – così come molte cose che sono intorno alla nostra realtà – per stare insieme. Indica anche un processo umano particolarmente importante che altre creature del regno animale non hanno nelle loro possibilità e potenzialità; per questo gli esseri umani, a differenza di altre specie animali, possono vivere in ambienti che non sono già predisposti per la loro vita, avendo la possibilità (competenza) di costruire collegamenti che non erano previsti.

La sinapsi è utile per il gruppo eterogeneo, e con le diversità non dovrebbero esserci dubbi: tutti i gruppi sono eterogenei. Permette di vivere

l'apprendimento informale in un gruppo eterogeneo ricavandone una qualità maggiore di quella del gruppo relativamente omogeneo.

La parola "ascolto" emerge ogni volta che si tratta della attenzione ai problemi della disabilità. A volte vengono compiute scelte non ortodosse e molto deduttive proprio per il bisogno di essere ascoltati. Sappiamo che l'organizzazione dei servizi è compressa: i tagli fanno sì che gli operatori, per quanto siano bravi e preparati, non possano fornire quello che dovrebbero e vorrebbero, e viene meno l'ascolto.

La dimensione dell'ascolto va capita meglio. Ascolto non vuol dire sempre e solo interpretazione; vuol dire dialogo e il dialogo deve essere trasversale e capace di entrare nella individuazione, fatta insieme, dei bisogni e delle risposte ai bisogni. Molte volte l'atteggiamento di uno specialista viene vissuto da chi è genitore come quello di una sfinge: ascolta ma non restituisce. Riteniamo che la restituzione, in termini di riorganizzazione insieme – in partenariato – delle prospettive sia fondamentale.

È sicuro che chi ha una disabilità ha bisogno di vivere una possibilità di dialogo in un progetto. Escludiamo quell'ascolto che non si fa carico anche del dialogo costruttivo.

Caricaturando potremmo pensare a quelle situazioni in cui sembra che tutto sia nell'ascolto e che non ci sia il dovere di costruire un progetto; se chi si pone a disposizione per ascoltare non è anche capace di reagire e non ha anche delle conoscenze tecniche o non sa coinvolgere chi ha delle conoscenze tecniche, il rischio è proprio quello di avere di fronte una sfinge che ascolta tutto, dice che va bene e al massimo dice che bisogna accettare.

Bisogna anche restituire un progetto che può contenere elementi dialogici e nello stesso tempo conflittuali. Vi è la possibilità di accettare alcune cose a volte necessarie e nello stesso tempo ribellarsi, arrabbiarsi. Il diritto alla rabbia è importante e va reso costruttivo.

L'ascolto deve essere coinvolgimento in una proposta di progetto di cui si deve avere responsabilità condivise. Non è un affidare ad un tecnico il progetto, ma è crescere nella corresponsabilità. È la possibilità che vi sia una corrispondenza nella crescita di conoscenza. Nulla di più offensivo, si potrebbe dire, di un ascolto saccente.

Nell'accettazione c'è anche il rifiuto. Lo schematizziamo nella formula "deficit da accettare, handicap da ridurre". L'operazione non è semplicissima, come si vede, e ha bisogno di competenze. E le competenze sono dovute ad una pratica professionale, non certamente ad un'improvvisazione. La riassumiamo in due coppie di punti:

1-2 Immedesimazione nell'altro e disponibilità al dialogo.

L'immedesimazione, la considerazione del comune sentire non si manifesta spontaneamente, anzi le reazioni di difesa e di chiusura di fronte al "diverso" sono quelle spontanee e primigenie. La capacità di immedesimazione è un costrutto culturale che viene elaborato attraverso rituali e occasioni sociali. Gli spazi di narrazione condivisa sono essenziali per entrare in contatto con le parti emozionali di ciascuno e scoprire in questo modo il comune sentire originario.

La disponibilità al dialogo è il risultato pratico ed operativo della immedesimazione e deve tradursi in concrete occasioni e procedure per realizzare il dialogo

3-4 Capacità di conflitto e volontà di compromesso.

Il conflitto non rappresenta chiusura ed assenza di comunicazione è invece una forma di comunicazione che fuoriesce dai rituali stabiliti. Il conflitto non può essere negato, tanto meno può lasciare spazio a posizioni di ritiro che si reggono sui sensi di colpa. Occorre difendere le proprie ragioni ascoltando quelle dell'altro e sapere che non poche volte ciascuno dei contendenti può aver ragione. Nelle questioni complesse esiste il mio punto di vista, il tuo e quello giusto. Ciò che importa è la consapevolezza che attraverso il conflitto entrambi i contendenti possono crescere e garantire le condizioni perché ciò si realizzi: è la volontà di compromesso ("con una promessa reciproca") che è il collante che deve tenere assieme le parti anche quando il conflitto è particolarmente aspro.

«L'ipotesi generale, formulabile in una prospettiva socio-psicologica, è che la costruzione delle operazioni cognitive (e cioè il passaggio da un pensiero egocentrico ad un pensiero decentrato) è possibile grazie a conflitti di comunicazione nel corso delle interazioni fra partner [...]» (Carugati, in Ugazio, 1988, 108).

La *pazienza* che tiene insieme questi punti contrastanti è virtù attiva e costruttiva: è forza, è durata e tenuta, tenacia nel voler costruire la convivenza. Gli stati di convivenza e di pace sono costruiti ed esistono in quanto c'è una costruzione che non termina mai, portata avanti con pazienza. Gli stati di guerra, di conflitto distruttivo si nutrono invece dell'azione fulminea, dell'interruzione e dell'irruzione, della distruttività. Sono anche due modelli di forza presenti negli scenari internazionali come in quelli domestici. Vista la prevalenza del modello muscolare-distruttivo non pochi sono indotti a rispondere sullo stesso piano. Gli educatori invece dovrebbero in modo netto e chiaro adottare come regola professionale la pazienza e la pace.

Competenze sociali

L'avventura delle competenze si pone in una società plurale. Una realtà di questo tipo può essere compresa meglio se contrapposta alla società interessata, monoculturale e gerarchizzata. Della società plurale indicheremo due aspetti, fra i tanti che la possono caratterizzare:

- la ricerca dei mediatori per la vita del singolo;
- l'organizzazione dell'equità sociale.

Competenze professionali e competenze dei ruoli sociali

La questione delle competenze è complicata e semplice nello stesso tempo. Complicata dal fatto che alcune figure professionali sono precarie. Sono precarie le presenze degli educatori sociali, il cui riconoscimento tarda a venire pur avendo un ampio coinvolgimento nella pratica professionale: sono tanti gli educatori sociali, ma sembra che non esistano sul piano della loro professionalità assicurata, assicurata e ridefinita o definita. Occorre quindi togliere dal precariato queste figure, per avere una possibilità di *far incontrare le competenze con i soggetti che ne hanno bisogno*.

Attualmente la situazione è drammatica e sta scivolando verso la tragedia perché l'operazione "competenze" è organizzata in modalità assolutamente insensate. Abbiamo l'esperienza diretta di giovani che hanno conseguito una preparazione seria, non unilaterale, con competenze sia teoriche che di pratica di più metodi con cui trattare con competenza una certa disabilità, ad esempio deficit come quelli sensoriali, e mancano i presupposti per cui quelle competenze raggiunte non siano poi sprecate o non utilizzate.

Attualmente avviene che: chi ha una formazione alta relativamente ad una certa tematica – e quindi potrebbe contribuire operando in maniera competente – è costretto o a lavorare in proprio con una rinuncia ad entrare in un sistema di garanzie pubbliche oppure ad accettare di abbandonare la propria competenza riservandola, se va bene, alla sorte: se nella vita si verificherà la casuale possibilità di ritornare ad impegnarsi sul tema su cui si è sviluppata la competenza ci sarà modo di riutilizzarla. Ma nel frattempo vi è una dispersione.

Crediamo che la possibilità di far raggiungere la competenza stabilmente sui temi per cui è indispensabile, sia il presupposto fondamentale perché si diffonda competenza, anche nel contesto allargato.

Occorre quindi creare il presupposto perché vi siano sperimentazioni

capaci di fare questa operazione che è facile da dire, ma a quanto pare complicatissima da realizzare: far raggiungere la competenza laddove c'è il bisogno.

Temiamo che il nostro procedere nella prospettiva inclusiva possa riservare delle cadute notevoli se non dedichiamo la massima attenzione a questo aspetto e a questa soluzione importante. Ma questo significa avere un'idea più chiara dei profili professionali che accompagnano la vita di un soggetto che abbia bisogni ordinari o che abbia bisogni speciali. La necessità di partire dai profili professionali è suggerita anche dalla confusione che è stata fatta negli ultimi tempi a proposito di alcuni riconoscimenti, certamente formali ma con ricadute pratiche.

Cominciamo ad esempio dai profili professionali degli insegnanti e in particolare degli insegnanti che hanno il compito specifico della specializzazione per l'integrazione. Ma non fermiamoci lì: in parallelo cerchiamo di avere la stessa attenzione per le figure degli *educatori sociali* ovvero quelle figure professionali che non fanno parte del sistema sanitario in senso stretto – questi ultimi è bene chiamarli educatori professionali, come il decreto fatto dall'allora ministro della Sanità Bindi aveva indicato, distinguendo gli educatori sociali che fanno parte dell'extrasanitario in un senso rigorosamente amministrativo. Certamente la cura della salute, connessa alla qualità della vita, non è un compito unicamente delle figure sanitarie ma anche delle figure sociali.

Gli educatori sociali hanno bisogno di un riconoscimento formale del profilo professionale. E questo esiste sia negli ordinamenti universitari che di fatto, avendo paradossalmente una grande diffusione nel nostro Paese. Negli ordinamenti universitari vi è una formazione assai frequentata e premiata dal lavoro, certo non molto retribuito, ma che ha numeri piuttosto rilevanti e alti. Ma questa professione non viene riconosciuta nei concorsi e nelle gare d'appalto: è un paradosso che ci aspettiamo venga messo in ordine quanto prima.

I due profili professionali richiamati hanno bisogno di interagire con altri profili professionali quali quelli che sono più sicuri di sé – e questo potrebbe essere un limite perché una sicurezza impedisce di avere una autoanalisi precisa – quali quelli del Neuropsichiatria Infantile, dello Psicologo, dello Psicologo Cognitivo e altri, Logopedista, Assistente Sociale.

Il sistema cura interagisce con il sistema educante, formando un solo sistema. È interessante utilizzare questo modo di esprimersi facendo vivere il termine "cura" non in senso strettamente farmacologico medico ma nella accezione più ampia del "prendersi cura", dell'accrescere le caratteristiche

che possono dare qualità alla vita degli individui e della società. Questi ultimi due termini – individuo e società – possono anche essere vissuti e organizzati come contrapposti. È ciò che risultava chiaramente dalla “confusione” fra “insegnamento individualizzato” e “insegnamento individuale”: emerge da un’impostazione organizzativa basata sulla contrapposizione secondo la quale la buona riuscita individuale è più realizzabile se viene abbandonata la troppa attenzione alla dimensione sociale.

Questa impostazione deve essere accompagnata da un altro aspetto. Prendiamo ad esempio l’educatore sociale: la possibilità che l’educatore sociale abbia un profilo professionale deve essere accompagnata dalla possibilità che ciascuno possa curare se stesso o se stessa costruendosi un *profilo di competenza*.

Vorremmo chiarire come all’interno di un profilo professionale vi possono essere più profili di competenza; che non sono un sistema chiuso: sono una dinamica aperta per cui vi può essere l’educatore sociale che acquisisce un profilo di competenze ben documentabile. Occorre evitare che tale operazione crei una serie di specialismi poco adatti ad accostare le realtà nella loro pluralità di problemi. Bisogna rendersi conto che la competenza reale rende l’ambiente competente, e questo accade perché vive lo scambio e la contaminazione delle competenze, sapendole invidiare e valorizzare negli altri. Bisogna fare chiarezza anche a partire dagli abusi di competenza o dai limiti che lo specialismo delle competenze può produrre: occorre avere uno sguardo critico e conoscere i rischi, per fare in modo, all’interno della formazione, di imparare a considerarli.

Nella prospettiva inclusiva significa utilizzare le competenze per potere trasmettere le competenze a colleghe e colleghi che non hanno lo stesso profilo di competenza. Questo significa che nel profilo di competenza – ed è anche questo un elemento che dovrebbe essere predisposto dal profilo professionale – vi è la capacità già indicata di rendere il contesto competente e capaci di dialogo e di scambio le figure professionali del contesto.

Si può parlare di *empowerment*. A volte invece, ma più raramente, viene utilizzato un termine che nasce da Paulo Freire in un altro contesto e che richiama la coscienza: *coscientizzazione*. Tra empowerment e coscientizzazione abbiamo la possibilità di intravedere un percorso che rovescia i termini e da “mancanza” fa nascere arricchimento di conoscenze, competenze, ruoli sociali, possibilità di contatti.

Conoscenze: è possibile che la presenza di una disabilità permetta di capire meglio la realtà umana, di avere una nuova occasione per conoscere l’umanità nella sua storicità, non nell’assoluto ma nel percorso di una storia

che ha voluto dire cambiamenti, scoperte. Prendiamo un esempio: il termine *autismo* non è da sempre nell'umanità. Forse la condizione dell'autismo è da sempre nell'umanità, ma il termine è nato in un certo anno, ha voluto dire una serie di elementi di discussione e a volte di contrasto e tuttora richiama diverse scuole di pensiero, diverse capacità di comprendere.

Chi è protagonista, chi è familiare, chi è genitore deve certamente avere un'esigenza di efficacia ma deve accompagnarla con l'esigenza di conoscere e conoscere non è mai un termine puro, implica la contaminazione; non esiste una possibilità di conoscenza fuori dai contesti di ricerca, di contrasto, di conflittualità. Ma chi è genitore ha la possibilità di vivere nella conoscenza anche la fecondità dei conflitti. Perché, potrà sembrare assurdo, ma i conflitti possono essere fecondi, utili. I conflitti non inducono inevitabilmente all'annientamento dell'altro ma più sovente portano alla contaminazione e quindi alla fecondità perché da due posizioni diverse può nascere una terza posizione che utilizza qualche cosa da entrambe, realizzando dei compromessi. Si dirà: dei compromessi utili, che fanno avanzare la scoperta, la conoscenza.

La conoscenza è sempre impura: si fa contaminare da una realtà che è sporca, se vogliamo, ma è anche fertilizzante e chi vive in famiglia l'autismo ha la possibilità di conoscere e quindi di realizzare qualche cosa di grandioso.

Competenze indirette ovvero conoscere e agire attraverso chi ha competenze

“Non è di mia competenza”. Questa frase rivela due aspetti: uno può essere riassunto nell'espressione “fare i fatti propri” (i propri interessi?). L'altro può invece tradursi nella dichiarazione, reale, di assenza di competenza. Entrambi gli aspetti possono essere accompagnati da un atteggiamento difensivo che assomiglia all'aggressività, all'assenza di considerazione per l'altro che è davanti. E questo rivela qualcosa che va considerato in parte come fisiologico. «Come i medici non ridono delle malattie dei loro pazienti, così i professori non dovrebbero mai ridere dell'ignoranza dei propri studenti. Questo è puro (seppur piccolo) sadismo, e il sadismo è una colpa gravissima. Ogni organizzazione, ogni ufficio, ogni fabbrica ha la sua brava quota di ritualisti ossessivi, di sadici, di petulanti» (Palmarini, 1991, 22).

Assumere una competenza è assumere una responsabilità con chi vive la conoscenza della prossimità, e in primo luogo dello stesso soggetto con

disabilità e dei familiari. La conoscenza parte dall'ignoranza. Chi vive una situazione può assumere lo stereotipo dell'ignorante. Oppure, proprio facendosi forte dell'esperienza, ritenere di essere il solo che conosce. Proviamo a porre due coppie di situazioni polarizzate:

- Onnipotenza / Impotenza;
- Onniscienza / Ignoranza.

E proponiamo una serie di parole che rompono la polarizzazione:

- Possibilità;
- Incompletezza;
- Accesso alle informazioni;
- Mediatori.

La responsabilità può essere esercitata o avendo una competenza o conoscendo chi l'ha, e potendo darne indicazioni con certezza. È responsabilità in un processo. Un'organizzazione della sostenibilità legata all'ambiente ha indicato quattro elementi: sociale, ambientale, economico e istituzionale, e collegati a questi elementi ha fornito indicazioni – o vuole che vi siano indicazioni – per i terreni di integrazione, intendendo con questo i punti di sutura che permettano la mediazione perché la sostenibilità si sviluppi. La nostra è una società complessa che sempre più ha bisogno di responsabilità pensate e realizzate in vista di un processo, e quindi non solo per aggiustare alla meglio una situazione nell'attualità.

Un riferimento molto importante per tanti di noi è Bauman. In particolare in Bauman troviamo una riflessione importante che riguarda il deterioramento della triade certezza/sicurezza collettiva/sicurezza personale. Riflettiamo su questi deterioramenti così diffusi e sulla conseguenza che possono avere nel non collegare il bisogno individuale alla soluzione sociale. Sempre più si fa un discorso ed una riflessione con le proposte che ne derivano che riguardano un individuo isolato che vive i suoi problemi come se fossero esclusivi – i suoi – e che quindi cerca le soluzioni che devono essere altrettanto esclusive, le sue. E fugge da responsabilità che non sa sopportare, senza sviluppare alcuna conoscenza, e alcuna fiducia, in altri che possono avere le competenze che lui non ha.

Questo certamente è anche dovuto al fatto che una certa interpretazione di cause sociali ha deresponsabilizzato il singolo ma da questo a cancellare il collegamento tra bisogno individuale e risposta sociale dovrebbe passarci molto. Ed invece il cortocircuito a volte è stato immediato, con una grave crisi espressa appunto da Bauman in questa dichiarazione di deterioramento. È saltata – per semplificare le cose – la sicurezza collettiva, o meglio è diventata una sicurezza di categoria, legata unicamente ad un proprio ri-

stretto mondo che può coincidere con la collocazione abitativa, il percorso nel traffico e altri elementi di vita quotidiana, cancellando la possibilità che “collettiva” significhi di tutti.

Bricolage

Bricolage: parola difficile da tradurre – qui la lasciamo nella sua lingua originale – che significa lavorare con quel che c'è, aggiustare, riattivare qualcosa utilizzando quello che è in casa e quindi anche per certi versi è scoprire che abbiamo fatto bene quando non abbiamo buttato via quella certa cosa, non sapendo ancora che uso ne avremmo potuto fare, ma dicendo fra noi qualcosa come: “Beh, teniamola da parte, lo spazio che occupa non è poi tanto e ci permetterà col tempo di capire”. E viene il giorno in cui un elemento della nostra quotidianità non funziona più come prima e proprio quello scarto, quell'avanzo viene utilizzato per rimediare al piccolo danno che abbiamo avuto. Il *bricoleur* – colui che fa *bricolage* – è un personaggio utile in una piccola comunità e noi ne avvertiamo la mancanza quando proprio abbiamo oggetti a cui teniamo e manca chi sappia metterci le mani con quello che ha attorno; e l'invito che riceviamo e non amiamo affatto ci dice di non utilizzarli più, di metterli da parte, di buttarli.

Le connessioni diventano importanti. E diventa importante avere possibilità di sviluppare quell'attività mentale che, riprendendo uno dei termini cari a François Jacob, è il *bricolage*. *Bricolage* è dunque utilizzare gli elementi che abbiamo, che sono nel contesto, scoprendone funzioni nuove e quindi combinando le loro funzioni in modo da risultare congeniali al progetto che abbiamo, alle nostre attività. Dobbiamo farne derivare alcune funzioni interessanti nelle attività ludiche, nelle attività della quotidianità.

Si può aprire una buona parentesi immaginando le tante attività ludiche che fanno bambini e bambine, a partire dai primi mesi di vita, e senza usare questo termine caro a Jacob: fanno degli esercizi di *bricolage*, e si divertono nel combinare, in maniera che gli adulti chiamano creativa, elementi che hanno funzioni già codificate, ma che ne permettono una ricodifica funzionale ad una finalità diversa. Si gioca con un'ombra, con un ciuccio e mentre si gioca già si fa un *bricolage* che è legato ad una finalità che non conosciamo neanche e che probabilmente viene trascurata perché si passa oltre ma che non è sicuramente quella funzionale al ciuccio, che va ciucciato, all'ombra che va rischiarata o goduta, ma diventa un'altra cosa; e questo “diventare un'altra cosa” è lo sviluppo della dinamica del linguaggio.

François Jacob, premio Nobel 1965, è stato uno studioso alla moda attorno al 1980. Come accade a chi è toccato da un successo di moda, passata la stagione, diventa anche difficile procurarsi le sue opere nelle librerie. È un altro effetto del consumismo: sembra che non sia possibile mantenere un'opera su uno scaffale o in un catalogo.

Probabilmente il *bricolage* è considerato un modo di fare lavoretti di secondo piano, modesti e forse provvisori. Ma nella nostra quotidianità dobbiamo accorgerci con rammarico quando manca questa pratica o capacità di servirsi di quel che c'è in casa per far funzionare qualcosa di cui abbiamo bisogno. E a volte evitiamo di rivolgerci al tecnico perfetto, preferendo proprio chi, forse imperfetto, sa combinare le risorse più modeste e presenti nella nostra vita quotidiana e permetterci di continuare ad utilizzare ciò che è nelle nostre abitudini.

Saper collegare conoscenze e contesti diversi fra loro

Dovrebbe essere implicito nella parola “competenze”, che sono capacità che sanno riorganizzarsi nei diversi contesti. Ma riflettere brevemente su questa spiegazione può fare emergere qualche elemento interessante.

L'homo sapiens sapiens, che siamo noi, si è diffuso in tanti contesti. E in ogni contesto ha trovato i modi di adattare la propria condizione all'ambiente. Generalmente diciamo che gli adattamenti sono stati possibili grazie alle invenzioni degli umani. In questa verità si nascondono i suggerimenti che ogni contesto ha fornito. Ha suggerito strumenti di selce, di legno, di ossa di animali. Ha fornito pelli per ripararsi dal freddo, e poi telai e filo per tessere. Ha permesso di servirsi di animali per lavorare. Ha indicato modelli da riorganizzare per comunicare, viaggiare, esplorare. Ogni contesto ha fornito suggerimenti e indicazioni per le invenzioni degli umani. Le invenzioni sono state possibili grazie *ai* contesti, e non *al* contesto. Le differenze e le comparazioni hanno favorito le invenzioni e gli adattamenti. Chi aveva abitudini e competenze di una certa preparazione del cibo, adatto ad un contesto, spostandosi un'altra zona geografica ha dovuto riadattare le abitudini e le competenze. E ne sono nate di nuove riorganizzando le vecchie, con nuovi materiali.

I contesti, e non il contesto, possono favorire nuove realizzazioni per chi ha una disabilità. È possibile: si possono fare cose molto belle e si può non riuscirci. Ma è possibile.

Nel 2001 l'Organizzazione Mondiale della Sanità pubblica un'opera importante che viene siglata come I.C.F., ovvero Classificazione Interna-

zionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute. In Italia l'edizione è uscita nel 2002 ed è uscita dalle Edizioni Erickson (Gardolo di Trento, 2002). È un'opera che propone di seguire la logica dei contesti, che permette di attuare una modalità di diagnosticare molto diversa da quella del classificare, collocando in una certa categoria chi presenta delle difficoltà di natura costante o transitoria.

È utile fare alcune considerazioni che riguardano una tipologia ampia e frastagliata di soggetti disabili o meglio, più che una tipologia, caratteristiche diverse che vengono per comodità raccolte in un'unica nebulosa. Sono coloro che hanno *diagnosi complesse*, situazioni altrettanto complesse, a volte raccolte sotto la parola 'gravità' e che rischiano molto di essere collocati in una definizione che rinuncia al paradigma identitario. Il *paradigma identitario* si rifà all'indicazione che molti studiosi compiono di un'identità multipla, plurale, ovvero composta di molte sfaccettature che si combinano tra loro *in relazione a contesti*, momenti storici della giornata ma anche della vita e ad altri fattori.

Il rischio maggiore è di "seppellire" alcuni soggetti sotto una diagnosi complessa e semplificata in particolare sotto una apparente definizione di gravità. Perché diciamo apparente? Perché in realtà non è una definizione; è un fattore di comodo. Abbiamo bisogno di riprendere il paradigma identitario nella sua migliore interpretazione di identità plurale multipla e di farlo diventare l'asse portante di un certo ragionamento organizzativo.

La condizione di gravità che abbiamo brevemente criticato può far rinunciare alla *dinamica evolutiva* che caratterizza qualsiasi soggetto vivente. Che si riferisce a una pluralità di contesti.

È un importante elemento di cambio di prospettiva nella prospettiva inclusiva. Comporta l'aprirsi a *più metodi, avendo una metodologia, e gli strumenti*. Bisogna evitare con molta cura di ritenere che il fatto di avere operato e operare una scelta significhi automaticamente avere un solo metodo, e dover fare atto di sottomissione e fedeltà. L'interesse è avere una metodologia. Questo è importante, e non può essere confuso con la difficile ma feconda operazione di accostamento e intreccio di metodi. Nella pluralità dei contesti.

Saper utilizzare gli errori

Non vogliamo dire che è necessario sbagliare. Ma che si può, senza rimanere sepolti sotto il senso di colpa. E imparando a riorganizzarsi, e forse

a fare in modo da scoprire, correggendo, nuove possibilità. È necessario imparare che un margine di tolleranza dell'errore è possibile, e nel progetto educativo come in quello riabilitativo va esplicitato in anticipo. Va evitato che, presupponendo idealmente perfetto un modello riabilitativo, una eventuale scarsa riuscita dei risultati venga imputata al soggetto stesso che opera. Se l'esistere è pedagogico (Bertolini, 1988), è aperto alla speranza. Non può essere definitorio. Le sconfitte ci sono, non possono essere nascoste. Ma possono essere studiate per riscoprire il possibile, e non bloccarsi sull'impossibile. Vivere la curiosità per gli errori, non la condanna che potrebbe derivare da quelli. La curiosità animava Piero Bertolini, quando al "Beccaria", istituto milanese per minori devianti, incontrava ragazzi scombinati. E la curiosità portava simpatia. Quella simpatia che Piero Bertolini elabora in enteropatìa...

Se ci voltiamo indietro, possiamo vedere quanti "impossibili" sono diventati "possibili". Cerebrolesi che erano ritenuti incapaci di pensare perché non parlavano... Persone con sindrome di Down per le quali sembrava impossibile crescere... e tanti altri. Vorremmo forse credere che tutto il possibile sia terminato e che ormai i confini fra possibile e impossibile siano fissati in assoluto? Abbiamo finito di esplorare? Non dobbiamo più essere curiosi?

La letteratura che analizza le qualità delle imprese e dei servizi considera positiva l'ammissione della possibile presenza del disservizio: « [Il cliente] può anche essere disposto a perdonare il disservizio purché ne comprenda l'origine, lo senta come eccezionale, avverta l'azienda solidale, fortemente e sinceramente impegnata per recuperare» (Negro, 1992, 75). E l'importanza della gestione del disservizio è grande.

Permette di: "Ragionare per cause e non per colpe". È un contributo importante: abituare i giovani ad affrontare i problemi ricercando le cause che li determinano anziché le colpe e i colpevoli, risulta essere particolarmente efficace in quanto:

- aiuta le persone a rimettersi in discussione senza timori e colpevolizzazioni;
- conduce alla individuazione delle relazioni causa-effetto e quindi alla migliore comprensione dei fenomeni;
- rimuove per sempre gli ostacoli eliminando le cause vere che li determinano anziché fermarsi ai rimedi, alle soluzioni tampone, il che evita di ricadere ogni volta negli stessi errori;
- trasforma l'evento critico (l'errore) in un'opportunità di miglioramento, evitando che le persone nascondano gli errori per paura. Que-

sto non vuol dire incentivare gli errori, ma semplicemente valutarli secondo una nuova ottica. Se a fronte dell'errore le persone sanno scoprire le cause che lo hanno determinato, hanno attivato un forte processo educativo di crescita individuale;

- attenua il gioco della ricerca di alibi per giustificare errori o prestazioni non in linea con le attese;
- migliora le relazioni e riduce i conflitti con le persone (Negro, 1996, 89-90).

Capita a volte che si commettano degli errori, e quindi di sbagliare durante le attività di un percorso di riabilitazione. L'errore, in chi è handicappato, potrebbe essere visto da chi sta attorno come un elemento di insuccesso nel percorso educativo, che deve essere tutto costruito sui successi, mentre si ritiene che gli errori siano necessari per la possibilità di imparare a rimediarli. È quasi banale dire che si deve cadere per imparare ad alzarsi, ma bisogna sapere che non tutte le cadute sono utilizzate in tal senso; per cui bisogna imparare a non cadere quando il farlo significa prendere un colpo tale da non potersi più rialzare.

Presentazione dell'Autore: Andrea Canevaro è professore ordinario di Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bologna. Negli anni della sua autorevole carriera accademica ha promosso innovative ricerche sulla disabilità e sull'integrazione scolastica delle persone con disabilità, segnando fortemente tutta la letteratura scientifica nazionale ed internazionale. Ha partecipato a progetti in Cambogia, in Bosnia, in Rwanda.

Bibliografia

- BAUMAN, Z. (2003), *Una nuova condizione umana*, Milano, Vita e Pensiero.
- BERTOLINI, P. (1988), *L'esistere Pedagogico*, Scandicci-Firenze, La Nuova Italia.
- CONTARDI, A. (2004), *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettuale*, Roma, Carocci.
- JACOB, F. (1998; 1997), *Il topo la mosca e l'uomo*, Torino, Bollati Boringhieri.
- NEGRO, G. (1992), *Organizzare la qualità dei servizi*, Milano, Il Sole 24 Ore Libri.
- (1996), *Qualità totale e scuola*, Milano, Il Sole 24 Ore Libri.
- OMS (2002; 2001), *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Gardolo di Trento, Erickson.
- PALMARINI, M.P. (1991), *La voglia di studiare*, Milano, Mondadori.

- STENICO, G. «Etica del “prendersi cura” e cittadinanza attiva», *Rivista di teologia morale* (luglio-settembre 2004), Bologna, EDB.
- UGAZIO, V. (a cura di) (1988), *La costruzione della conoscenza*, Milano, Franco Angeli.
- XAIZ, C., MICHELI, E. (a cura di) (2001), *Gioco e interazione sociale nell'autismo*, Gardolo di Trento, Erickson.

Lessico pedagogico

Ricerca e Educazione

LIVIA CADEI

La funzione principale di ogni ricerca è quella di produrre conoscenza, ma qual è la domanda di conoscenza che sollecita la ricerca in educazione?

Indagare il rapporto tra la ricerca, il sapere e l'educazione significa dare avvio ad una riflessione epistemologica, che non è scienza del sapere, bensì un atto riflessivo sugli atti di produzione del sapere.

In questa prospettiva, con un interrogativo di fondo, la ricerca per l'educazione può misurarsi nel processo di elaborazione di una *conoscenza rilevante e pertinente* per i soggetti implicati.

Il problema non è nuovo, ma gli interrogativi sono attuali

Per la ricerca educativa, il ragionamento intorno alla produzione del sapere specifico non rappresenta un problema nuovo. Originale è il tema del sapere educativo come sapere orientato alla pratica, questione intorno alla quale si rinnova continuamente la proposta originale di osservare, di rappresentare e di prendere parte al mondo. Proprio nel rapporto tra teoria e pratica vanno rintracciate le condizioni di legittimità per la ricerca educativa, le ragioni della validità e della credibilità del patrimonio di conoscenze elaborate in quell'ambito di studio.

Se non è in discussione l'idea che la ricerca educativa faccia convergere pensiero ed azione per la costruzione di criteri metodologici e l'elaborazione di un sistema di conoscenze, occorre però che la medesima ricerca possa guadagnare un ruolo significativo in riferimento agli orientamenti concreti della realtà sociale. Si tratta di provare a rispondere a quesiti quali: quando una ricerca può essere definita buona e utile? Quale è la sua funzione e quali sono i vantaggi che se ne possono ricavare?

In questa direzione, però, occorre procedere con prudenza, avvertiti del fatto che «voler mettere la ricerca al servizio esclusivo della pratica, è gettarsi nelle braccia dell'utilitarismo più ingenuo e privare il procedimento scientifico – qualunque esso sia – della sua autonomia e quindi, privarlo della sua funzione di destrutturazione del senso comune e ristrutturazione innovatrice delle idee»¹.

Certo, l'impossibilità di tradurre le conclusioni raggiunte dalla ricerca scientifica a norma per l'arte dell'educazione², l'irriducibilità di quella a questa, attribuisce al sapere educativo un valore probabilistico e provvisorio, che guadagna conoscenza nel lavoro

di delucidazione dei problemi ed è orientato a predisporre strategie adatte per le diverse situazioni educative.

Il dibattito, allora, in merito alla scientificità della ricerca educativa si sviluppa sempre intorno all'individuazione di criteri che sono imprescindibili quali la pertinenza, la validità e l'affidabilità³. Superata ormai la falsa alternativa tra rigore e qualità della ricerca⁴, la questione emergente oggi è piuttosto la rappresentazione della scientificità attesa dalla ricerca ad opera di tutti i soggetti coinvolti nell'indagine.

La funzionalità utilitaristica della ricerca (“*what works*”)

Un'importante ripresa della dimensione pragmatica della conoscenza orienta il dibattito intorno al tema della *saggezza pratica* del sapere educativo. Per i professionisti dell'educazione, in primo luogo interessati a *ciò che funziona in specifiche circostanze* e solo in un secondo momento ad individuare *le ragioni sottese* al risultato, diviene difficile riuscire a districare *what works from what does not*⁵, poiché i criteri propri del lavoro scientifico non hanno un'applicazione facile ed immediata nel campo dell'educazione.

Rilevante è la considerazione che “*what works*”, in questo ambito di studio, non possa qualificarsi quale deliberazione neutra. L'osservazione dell'efficacia degli interventi attuati attiene sempre ad una prospettiva determinata che investe tutto il procedimento di ricerca e che vincola il giudizio in merito al raggiungimento dei risultati prefissati.

Le conseguenze di una ricerca volta a perseguire l'obiettivo di “ciò che funziona” con un accumulo di conoscenze vanno distinte da quelle derivate da un'indagine orientata ad approfondire la conoscenza e a dare voce a quanti prendono parte attivamente alle pratiche o alle politiche educative.

Nel primo caso l'osservazione è predeterminata, volta cioè a riscontrare le variabili che sono state riconosciute come rilevanti. In questo senso, la ricerca educativa procede con una prospettiva politica precisa: lontano dalle questioni emergenti nei contesti istituzionali o locali e verso interventi che “funzionano”, in conformità e per il mantenimento di un determinato status quo.

Nel secondo caso, la questione di “ciò che funziona” è elaborata in modo molto più esteso: si tratta di coinvolgere i diversi interlocutori attraverso i principi dell'inclusione e del dialogo. L'inclusione corrisponde ad una regola metodologica generale, che mira a controllare eventuali errori in virtù del criterio di rappresentatività del campione, oltre ad offrire garanzie di espressione per i soggetti coinvolti. Il principio del dialogo incrementa l'inclusione e rafforza la dimensione democratica.

Il sapere in evidenza (“*evidence-based*”)

La ricerca scientifica in educazione ha costruito progressivamente la sua identità prendendo distanza dalle opinioni comuni e da convinzioni sedimentate di cui è facile constatare la diffusione nell’ambito dei discorsi sull’educazione. L’obiettivo posto non è semplice, tant’è che ciascuno possiede un certo punto di vista e ha acquisito certezze in merito alle modalità ritenute valide, sia per l’insegnamento sia per l’educazione. Sono necessarie allora prove convincenti per rimettere in questione il buon senso, la tradizione, il coinvolgimento personale o l’autorità istituzionale e politica.

In questione non è il significato di evidenza, ma la sua natura e il valore attribuito a certe forme di evidenza a supporto di proposizioni che derivano dalle pratiche educative.

La ricerca educativa necessita di essere «indirizzata verso un sistematico sviluppo di un corpus di conoscenze utili a sostenere i giudizi pratici degli operatori»⁶. In questa direzione, l’idea di *evidence-based practice* orienta ad un recupero dell’evidenza per l’implementazione di programmi educativi utili, significativi e operativi.

Con un richiamo alla produzione di conoscenze operative, ricercatori e operatori sono impegnati a rinnovare le proprie competenze: i primi sollecitati a rintracciare modalità di comunicazione dei risultati ottenuti attraverso le ricerche e i secondi interessati ad ampliare le abilità di intervento. Per gli uni e per gli altri, si tratta di valutare la solidità dell’evidenza, mettendola alla prova della variabilità dei contesti e delle situazioni.

Qualche accorgimento è già stato suggerito per evitare l’impiego di espressioni ambivalenti: “*evidence-informed practice*” dovrebbe sostituire “*evidence-based practice*”, con l’intenzione di indicare che la ricerca di rilievo può informare piuttosto che posizionare il giudizio degli operatori.

Il rapporto tra ricerca e formazione

Il sapere educativo, come si è detto, è un sapere orientato alla pratica. L’affermazione sollecita a qualche riflessione anche in merito alla questione emergente del rapporto tra ricerca educativa e formazione.

Le difficoltà di conciliazione tra ricerca e formazione sono effettive e fondate.

Considerare la ricerca un mezzo per la formazione, utile per apprendere ad articolare i saperi teorici e i saperi d’azione, procedere con rigore, imparare a comunicare il proprio pensiero, non sembra ancora rispondere definitivamente all’esigenza di chi necessita di «una specificazione della ricerca in intelligibilità, introducendo una tappa supplementare al lavoro del ricercatore: l’immersione dei risultati in un contesto dato. Spesso, questa immersione fa apparire nuovi significati e nuovi elementi nel processo di valutazione dei risultati, ma soprattutto orienta l’azione e suggerisce aggiustamenti

pratici»⁷. Allo stesso modo, poco adatta appare anche la strategia di piegare la formazione alle regole scientifiche della ricerca, da cui consegue, tra l'altro, uno sbilanciamento del dialogo fra ricercatori accademici e operatori.

La formazione *alla e attraverso* la ricerca è un progetto che incontra immediato ed ampio consenso, ma che resta vago rispetto ad una questione di fondo, vale a dire precisare in che cosa consista la virtù formatrice della ricerca.

Forse, occorre accostare la questione esplorando il guadagno rappresentato dall'impiego della ricerca nella prassi professionale, appurando le conseguenze in ordine alla regolazione del rapporto tra ricercatori, operatori e soggetti coinvolti ed alle condizioni di produzione di un sapere legittimo.

Occorre individuare il sottile equilibrio che porta ad ampliare l'articolazione delle questioni formative ed a rafforzare le competenze dei ricercatori. Si tratta cioè di individuare una prospettiva in merito alla quale si possano *definire oggetti di ricerca pertinenti agli occhi degli operatori*, favorire *l'interpretazione delle difficoltà delle azioni e la rappresentazione delle competenze*, *capitalizzare un sapere* la cui legittimità possa essere *riconosciuta dalla comunità scientifica*.

Per un lavoro di ricerca che sappia coniugare il sapere scientifico e quello professionale è importante affinare le competenze che qualificano sia il lavoro della ricerca sia quello professionale.

Anzitutto, è necessario che lo sguardo posto sul reale rafforzi la *capacità di rendere 'trattabile' una questione*. Talvolta infatti, risulta difficile individuare il campo di ricerca, afferrare il reale per renderne accessibile una parte. È importante, allora, saper porre buone domande per orientare la ricerca verso risposte adeguate.

In secondo luogo, è necessario *saper trattare i risultati*. Al ricercatore sempre più spesso è richiesto il compito non semplicemente di "tradurre" i dati raccolti, ma di "restituirli". Ciò comporta un ritorno sul quadro teorico di riferimento e sugli elementi concettuali impiegati la cui pertinenza va esaminata alla luce delle situazioni concrete. Reinvestire sui risultati della ricerca aiuta a meglio comprendere e specificare il senso delle routine professionali.

Note

¹ M. Crahay, *Qualitatif – Quantitatif: Des enjeux méthodologiques convergents?*, in L. PAQUAY, M. CRAHAY, J.-M. DE KETELE (dir.) (2006), *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck, 43.

² J. Dewey (1984), *Le fonti di una scienza dell'educazione* (trad. dall'inglese), Firenze, La Nuova Italia, 11.

³ L. Cadei (2007), «Questioni di metodologia della ricerca educativa. Intervista al prof. J.-M. De Ketele», *Pedagogia e Vita*, 2, 145-152.

⁴ L. Paquay (2006), *Au-delà des cloisonnements entre divers types de chercheurs, quels*

critères de qualité?, in L. PAQUAY, M. CRAHAY, J.-M. DE KETELE (dir.) *L'analyse qualitative en éducation: Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck, 22.

⁵ M. Hammersley (2007), *Education Research and Evidence-Based Practice*, London, Open University & Sage, 2007, 49.

⁶ J. Elliott (2001), «Making Evidence-based Practice Educational», in *British Educational Research Journal*, Vol. 27, n. 5, 555.

⁷ F. Clerc (2008), «Formation à la recherche, formation par la recherche», in *Recherche et Formation*, 59, 6.

Approfondimento bibliografico

Ricerca

a cura di Luca Girotti

La possibilità di redigere un approfondimento bibliografico in riferimento al termine ricerca è connessa con il riconoscimento dell'impossibilità a proporre tale approfondimento in termini esaustivi. Il compito è reso ancor più complesso dall'accento posto da questo primo numero sulle questioni/problematiche in ordine a pratica e pratiche. La scelta è stata quindi quella di offrire ulteriori sollecitazioni a partire dal "Lessico pedagogico", in particolare rispetto alla questione dell'evidenza, oggetto anche dell'ultima *annual conference* della *European Educational Research Association* (ECER 2009, "Theory and Evidence in European Educational Research", Vienna 28-30 settembre 2009), privilegiando la pubblicistica internazionale in lingua inglese.

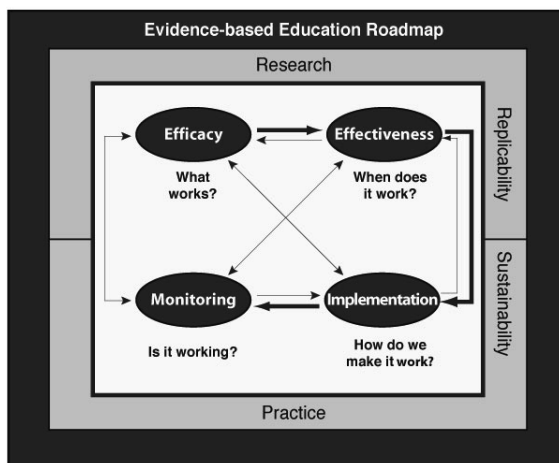
In questa prospettiva, appare utile segnalare: **M. Hammersley (Ed.) (2007)**, *Educational research and evidence-based practice*, London, Sage. Il volume offre infatti nella prima parte (*Debates about evidence-based practice*) la possibilità di ripercorrere gli aspetti fondamentali del confronto fra lo stesso Hammersley e D.A. Hargreaves attraverso la riproposizione di quattro noti contributi. "Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects" del secondo, "Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA Lecture" del primo, a cui seguono le rispettive repliche: "In defence of research for evidence-based teaching: a rejoinder to Martin Hammersley" e "A replay to Hargreaves". A tale confronto segue quello fra J. Elliott e A. Oakley intorno al "Making evidence-based practice educational", che insieme ai saggi di S.J. Ball e A. Moore completa la prima parte. La seconda parte (*nature of educational research*) ripropone ulteriori saggi di diversi autori.

La pubblicistica scientifica e divulgativa intorno al tema/problema dell'*evidence-based* è assai vasta. Pertanto appaiono preziosi i suggerimenti che lo stesso Hammersley ha offerto in merito alle letture necessarie per orientarsi sia circa la relazione fra ricerca e politica/pratica sia in merito alla *evidence-based practice*, di seguito indicate. Per la prima tematica: **J. Nisbet, P. Broadfoot (1980)**, *The Impact of Research on Policy and Practice in Education*, Aberdeen, Aberdeen University Press; **S. Nutley, I. Walter, H.T.O. Davies (2007)**, *Using Evidence: How research can inform public services*, Bristol, Policy Press; **D. Callahan, B. Jennings (Eds.)**, *Ethics, The Social Sciences, and Policy Analysis*, New York, Plenum Press. Per la seconda tematica: **H.T.O. Davies, S.M. Nutley, P. Smith (Eds.) (2000)**, *Evidence-Based Policy and Practice in the Public Services*, Bristol, Policy Press; **G. Thomas, R. Pring (Eds.) (2004)**, *Evidence-Based Practice in Education*, Maidenhead, Open University Press; **L. Trinder, S. Reynolds (Eds.) (2000)**, *Evidence-Based Practice: a critical appraisal*, Oxford, Blackwell Science.

Esemplare risulta anche il numero monografico (1/2008) che la rivista *Educational Researcher* ha dedicato al tema: **Perspective on Evidence-based research in Education**. Questo è articolato a partire dal contributo di **Robert E. Slavin, What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluation**, a cui seguono cinque diversi *comments* a firma di D.G. Briggs, M. Chatterji, M. Dynarski, J.L. Green, A. Skukauskaitė, F. Sloane e la replica di Slavin la cui titolazione esprime la questione/tematica fondamentale nel dibattito in corso: **Evidence-Based Reform in Education: Wich Evidence Counts?**

Occorre ricordare che l'approccio all'*evidence-based* non può prescindere dal considerare il fatto che vi sia un altrettanto ampio utilizzo della rete per la diffusione e l'implementazione della documentazione – anche in forma di banche date con articoli, progetti, esperienze – da mettere a disposizione di ricercatori, esperti, insegnanti, professionisti, politici. Un punto di riferimento a titolo esemplificativo è costituito dalla *Best Evidence Encyclopedia* (<http://www.bestevidence.org/>), promossa dal *Center for Research and Reform in Education* appartenente alla *Johns Hopkins University School of Education's Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE)*. Fra i molti contributi presenti in rete appare interessante quello del *Wing Institute* che ha elaborato e diffuso la "*Evidence-based Education Roadmap - Research to Practice*" (<http://www.winginstitute.org/Roadmap/Wing-Institute-Roadmap/>) con riferimento ai concetti/termini chiave di *efficacy research* (what works? establishing promising interventions through rigorous, high quality research); *effectiveness research* (when does it work? identifying through research the minimum conditions for interventions to be successful); *implementation* (how do we make it work? addressing all relevant variables so an intervention will be successfully adopted and sustained in a particular setting); *monitoring* (is it working? establishing the effectiveness of interventions through on-going evaluation):

Research to Practice



La relazione fra ricerca e pratica, da un lato, politica, dall'altro è anch'essa fatta oggetto di un vasto repertorio di studi e ricerche a livello internazionale, che ha dato seguito ad una copiosa produzione saggistica, principalmente in lingua inglese e francese. La natura orientativa che contraddistingue il presente approfondimento bibliografico indirizza a privilegiare il riferimento a tre volumi di recente pubblicazione.

M. Hammersley (2002), *Educational Research, Policy making and Practice*, **London, Sage**. Lo studioso muove la sua riflessione dal riconoscimento che tale relazione in termini di "perenne problema", alla cui analisi e approfondimento ha voluto dedicare questo volume in sette *chapters*: 1) *Research and evidence-based practice in education: an assessment of David Hargreaves' critique*; 2) *Why research into practice does not go: some questions about the enlightenment function of educational and social enquiry*; 3) *Research and practice, two worlds for ever at odds?* 4) *If the social word is how qualitative researchers say it is, what impact can their work have on policy making and practice?* 5) *Diversity or control in educational research?* 6) *Varieties of social research: a typology*; 7) *A review of reviews: structure and function in reviews of educational research*. Nelle conclusioni, lo stesso autore pone in evidenza che in ciascuno dei sette *chapters* che compongono il testo e nell'intera pubblicazione si palesa che la relazione in parola è pensata e proposta come possibile e auspicabile.

L. Saunders (Ed.) (2007), *Educational Research and Policy-Making. Exploring the border country between research and policy*, **New York, Routledge**. Il volume – dedicato alla memoria di C. Adams (Chief Executive of the General Teaching Council for England dal 2000 al 2006) – raccoglie nove significativi contributi con l'obiettivo di esplorare il rapporto fra politica e ricerca, che si presenta come potenzialmente *misunderstanding*, suggerendo possibili scenari per lo sviluppo futuro di tale relazione e proponendo alcune sfide per entrambe le comunità (ricercatori e politici): 1) *Education(al) research and education policy-making: is conflict inevitable?* (G. Whitty); 2) *Schools research in the English Ministry of Education: an inside view* (V. White); 3) *The interplay between policy and research in relation to ICT in education in the UK: issues from twenty years of programme evaluation* (B. Somekh); 4) *Exploring literacy policy-making from the inside out* (G. Moss, L. Huxford); 5) *Negotiating policy space for teachers' continuing professional development: a view from the higher education institution* (H. Bryan); 6) *Learning from the work of the National Research Forum* (A. Morris); 7) *Go-betweenes, gofers or mediators?: exploring the role and responsibilities of research managers in policy organizations* (L. Sanders); 8) *Enhancing impact on policy-making through increasing user engagement in research* (J. Sebba); 9) *Protecting the innocent: the need for ethical frameworks within mass educational innovation* (T. Oates). La peculiarità del testo – riferito all'esperienza inglese – risiede nel fatto che esso offre un'inusuale combinazione fra conoscenza scientifica e saggezza pratica.

CERI-OECD (2007), *Evidence in Education. Linking research and policy*, **Paris, OECD Publications**. Il volume pubblicato sotto l'egida della Organisation for Economic Co-operation and Development affronta il tema dell'uso dell'evidenza nei pro-

cessi di policy-making in ambito educativo, approfondendo ciò che costituisce evidenza per la ricerca in educazione, come questa evidenza può essere utilizzata e le possibili soluzioni alle sfide dei diversi Paesi. Il testo è articolato in quattro parti. La prima parte – *Setting the stage: the evidence agenda and methodological issues* – è composta da due saggi: il primo, a firma T. Burns e T. Schuller, finalizzato ad introdurre i temi del testo nella prospettiva della *(re)emergence of evidence*; il secondo di natura metodologica è costituito dal dialogo fra T. Cook e S. Gorad intorno a *What Counts and What Should Count as Evidence*. La seconda parte è dedicata alle *brokerage agencies* – *Mediating The Research/Policy Interface: The Role Of Brokerage Agencies* – presentando alcune realtà esemplari/esemplificative: a) *What Works Clearinghouse* – Stati Uniti; b) *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Center* – Regno Unito; c) *Interactive Best Evidence Synthesis Programme* – Nuova Zelanda; d) *Canadian Council on Learning* – Canada; e) *Knowledge Chamber* – Olanda; f) *Social Care Institute for Excellence* – Regno Unito. Nella terza parte – *Evidence-Based Policy Research in Practice: Examples From The Field* – sono presentate alcune esperienze *from field*: Canada, Finlandia, Regno Unito, Singapore. Infine, la quarta parte – *The Politicians' Perspective* – lascia spazio alle riflessioni e alle opinioni della politica con gli interventi di rappresentanti di Stati membri (Svezia, Olanda, Galles, Polonia).

Le tematiche/problematiche sopra accennate (ricerca, teoria, pratica, pratiche, politica) sono presenti anche nelle nuove edizioni di due classici di carattere generale riguardanti la ricerca educativa: *Research Methods In Education* e *Educational Research. An Introduction*.

L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (2007), *Research Methods In Education* (6th Edition), **New York, Routledge**. Il volume, con le sue oltre 630 pagine e nuove parti/materiali (data analysis), si propone di presentare l'intero repertorio di metodi/approcci/strategie ad oggi utilizzati/utilizzabili dalla/nella *educational research*. Alle prime due parti di natura fondativa (1. The context of educational research; 2. Planning educational research), seguono quelle dedicate a *stiles, strategies for data collection, data analysis*. I primi sono così suddivisi: a) *naturalistic and ethnographic research*, b) *historical and documentary research*, c) *surveys, longitudinal, cross-sectional and trends studies*, d) *internet-based research and computer usage*, e) *case studies*, f) *ex post facto research*, g) *experiments, quasi-experiments, single-case research and meta-analysis*, h) *action research*. Nelle seconde sono descritti: a) *questionnaires*, b) *interviews*, c) *accounts*, d) *observation*, e) *tests*, f) *personal constructs*, g) *role-playing*. Nella terza sono presentate le seguenti modalità/opzioni/situazioni: a) *qualitative data analysis*, b) *content analysis and grounded theory*, c) *quantitative data analysis*, d) *multidimensional measurement and factor analysis*, e) *statistical test*. L'ampia bibliografia del volume si offre come prezioso punto di riferimento per quanti svolgono attività di ricerca in ambito educativo.

M.D. Gall, J.P. Gall, W.R. Borg (2007), *Educational Research. An Introduction* (8th Edition), **Boston, Pearson**. In testo in parola, anch'esso ben oltre le 600 pagine, copre i molteplici temi/aspetti/approcci/metodi della *educational research*. Seguendo

una tradizione consolidata le prime due parti sono dedicate alle questioni di carattere generale: la natura peculiare della *educational research* e la sua progettazione/articolazione (*research process from proposal to final report, ethics and site relations, reviewing the literature*). A queste segue la terza dedicata ai *research methods*: statistical techniques, selecting a sample, collecting research data with/through a) test and self-report measures, b) questionnaires and interviews, observation and content analysis. La quarta e la quinta parte illustrano/approfondiscono rispettivamente il *quantitative research design* (nonexperimental/experimental research) e la *qualitative research* (case study research, qualitative research tradition, historical research). La sesta e ultima parte (*application of research*) approfondisce la *evaluation research* e la *action research*. Di particolare interesse e utilità è il *glossary* posto a conclusione del volume, nel quale sono proposte le definizioni di oltre 500 termini/espressioni.

Interessante è anche la seconda edizione di un volume di Rick Houser. **R. Houser, Counseling and Educational Research: Evaluation and Application** (2th. Edition), London, Sage. L'interesse è dato dall'intento dichiarato dell'autore di preparare gli studenti in *counseling and educational programs* ad essere "good user and consumers of research". Il testo è articolato in tre *sections*. La prima "introduce" il lettore alla *educational research* affrontando i seguenti aspetti: 1. *Science and research process*, 2. *Searching article in professional journals and online databases*, 3. *Basics of statistical methods*, 4. *Quantitative research*, 5. *Qualitative research methods*, 6. *Mixed methods research*, 7. *Evidence-based research methods*, 8. *Ethics and research*. La seconda è dedicata alla questione/dimensione dell'*evaluating* che via, via attiene in successione ai diversi/e aspetti/fasi della ricerca: letteratura, obiettivi, ipotesi, metodi, risultati, analisi/discussione. La terza assume un sguardo "pratico-applicativo" approfondendo le seguenti tematiche: 1. *Developing a research proposal and conducting research in practice*, 2. *Development and Application of program evaluation research*, 3. *Current and future issues in counseling and educational research*. Quest'ultimo capitolo – seppur nella sua brevità e sinteticità – offre significativi spunti di riflessione intorno al *practitioner-scientist model*, alla relazione/connessione fra *practitioner-scientist/scientist-practitioner* e la *evidence-based practice*, all'implementazione della ricerca in prospettiva *cross-cultural*.

In un approfondimento bibliografico dedicato alla ricerca non può mancare il riferimento agli *handbooks* promossi/sponsorizzati dalla *American Educational Research Association* (AERA), due – di recente pubblicazione – meritano di essere citati. Di entrambi i testi sono riportate indicazioni sintetiche relative alla loro strutturazione generale in ragione della numerosità dei contributi in essi presenti.

J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore (eds.) (2006), Handbook of Complementary Methods in Education Research, London, LEA. Nuova edizione ampliata ed arricchita dei noti *Complementary Methods for Research in Education*, il testo raccoglie i suoi 46 contributi (le pagine arrivano a 865) in tre parti, oltre all'introduzione e a due preziosi indici (author/subject). La prima – *foundation section* – affronta in tre saggi rispettivamente *philosophies, epistemology, ethics issues* in riferimento alla *educational*

research. La seconda – *introduction to design and analysis* –, che costituisce larga parte del testo e il suo centro, offre ben 35 saggi dedicati ciascuno ad un metodo/approccio di ricerca descritto in prospettiva storica, teorica e metodologica. La terza parte – *programs of research* – si sofferma su otto peculiari linee/itinerari di indagine: *language and literacy*, *impact of policy on educational practice*, *policy analysis*, *program evaluation*, *classroom interaction*, *race-culture-difference*, *student learning*, *teacher education*.

G. Sykes, B. Schneider, D.N. Plank (eds.) (2009), Handbook of Education Policy Research, New York, Routledge. Il volume rappresenta un *unicum* da molti punti di vista: l'ambito di studio, lo sviluppo tematico-concettuale, la natura dei contributi, a cui si aggiungono alcuni "numeri" significativi quali le oltre 1040 pagine, i 76 contributi e gli oltre 100 autori coinvolti. Il testo si propone e si accredita come imprescindibile punto di riferimento e fondamentale risorsa per la definizione dei confini teorici e degli approcci metodologici della *Education Policy Research*. Le sette sezioni in cui è articolato disegnano un interessante itinerario tematico, posto in evidenza nell'introduzione dai tre curatori: *disciplinary foundations of educational policy research* (section I), *methodological issues in education policy research* (section II), *politics and the policy process* (section III), *4. policy implication of resource, management and organization* (section IV), *teaching and learning policy* (section V), *actors and institutions in policy process* (section VI), *7. issues of access and differentiation in education and policy system* (section VII). Nella stessa presentazione del testo si pongono in luce i/le tre principali interrogativi/questionsi affrontati/e: *what policy issues and questions have oriented current policy research?* *what research strategies and methods have proven most fruitful?* *what issues, questions, and methods will drive future policy research?* Occorre infine notare che anche da una rapida lettura dei titoli dei contributi e delle presentazioni degli autori risaltano varietà e molteplicità degli approcci e delle discipline, delle competenze e delle conoscenze, delle prospettive e degli interessi presenti in questa preziosa pubblicazione.

Recensioni

W.R. BION, *Apprendere dall'esperienza*, trad. it. di A. Armando - P. Bion - Talamo - S. Bordi, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 176.

Mentre rileggevo questo testo per tale recensione (un libro che avevo già letto molti e molti anni fa, appena uscito, in lingua originale), "pensavo" (o, forse, ripensavo): "non è un libro facile". Eppure va letto. E quando, arrivando al suo termine, "ho trovato" che H. Guntrip, nella sua *Appendice all'edizione italiana*, esordiva affermando che "*Apprendere dall'esperienza* è un libro difficile", mi sono detto: "allora scientificamente non mi sono sbagliato".

Scientificamente, perché questo, al di là del suo contenuto specifico, dei tagli teorici privilegiati, del punto di vista assunto, della bibliografia di riferimento ecc., è essenzialmente un libro di scienza. Anzi, è anche un testo di filosofia della scienza. E chi ha dimestichezza con l'epistemologia e l'epistemologia, in particolare, delle scienze umane e sociali ed è cresciuto e invecchiato "alla scuola" del Circolo di Vienna, di Wittgenstein, Neurath e, poi, di Nagel, Popper, ecc. (e in Italia, uno per tutti, di Evandro Agazzi, ma pure del bolognese Alberto Pasquinelli e dei saggi di quest'ultimo, che sono ormai dei classici, quali *Linguaggio, scienza e filosofia* del 1961 e *Nuovi principi di epistemologia* del 1964), qui ritrova concetti antichi, e nel contempo nuovi, come la "comunicazione dell'esperienza", l'"oggettività dell'esperienza medesima" e il suo

"resoconto" e, dunque, i temi o i nodi fondamentali di sempre: dall'oggettività relazionale (e, quindi, l'impossibile neutralità valutativa) alla falsificazione. Intrecciati con i meandri del linguaggio e dei linguaggi, della loro stessa comunicabilità e scientificità, delle diverse linguistiche, tutte sospese tra il "dire" e il "fare".

È, pertanto, anche un testo di filosofia.

E, in specie, di psicoanalisi, per addetti ai lavori.

Che privilegia due Autori in particolare: Sigmund Freud e Melanie Klein. Che li pone in dialogo tra loro e in qualche modo li trascende pure, attraverso una critica opportuna, che è tutt'una con il progredire stesso della scienza e delle sue teorie.

Il "cuore" del libro, il suo "manifesto comunicativo", è la comunicabilità dell'esperienza psicoanalitica. Che ha portato Bion (Maestro di intere generazioni relativamente alle dinamiche inconsce dei gruppi terapeutici e non terapeutici e dei "problemi" non lievi dell'osservazione, della valutazione e della comunicazione delle esperienze nel corso del trattamento analitico – con evidenti ripercussioni e attraversamenti, per i pedagogisti, sul "trattamento educativo") a elaborare, qui, ma anche altrove, una sua teoria psicoanalitica del "pensare", e, dunque, ad affrontare, sotto una nuova prospettiva, problemi antichi e fondamentali della storia, della filosofia e della scienza.

Un testo, allora, il presente, che ha il suo pubblico mirato di lettori: filosofi, epistemologi, storici e psicoanalisti

(o analisti in generale). Ma pure pedagogisti e psicologi.

E che la Casa Editrice Armando ha fatto bene a ripubblicare, nella collana dei "Classici".

Ottimo, a tal fine, anche la "costruzione comunicativa" del volume, nelle intenzioni e nella "pratica" messe in atto sia da Bion che dall'Editore.

Per Bion: *l'Introduzione* in 9 punti schematici che danno le coordinate di lettura e di approfondimento del testo, il *Sommario degli argomenti* o, meglio, dei capitoli, sospesi tra "spiegazione" e "velamento" perché il "pensiero" del lettore possa operarne il "disvelamento", i *28 Capitoli*, argomentati più come dei paragrafi brevi che come vere e proprie sezioni di antica manifattura classico-letteraria, ciascuno dei quali tematizza un item della proposta scientifica del libro.

Per Armando: *l'ottima e accurata Appendice all'edizione italiana* di Guntrip, che è un meta-testo scientifico e culturale di grande finezza e suggestivo o foriero di ulteriori elaborazioni e "viaggi della mente".

Su tutto: *l'Indice analitico* conclusivo, che consente al lettore di compiere altre e successive ricerche di carattere teorico-pratico e per Autori.

Dunque, in sintesi, un libro di libri (con altri libri, cioè, al proprio interno), che stimola il lettore, con un'espressione che mi è cara e che lanciai in un mio volume del 1993, *Governare il cambiamento*, a "pensare il proprio pensiero".

Michele Corsi

A. BOBBIO, C. SCURATI (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze*, Roma, Armando Editore, 2008, pp. 256.

Questo volume, che riunisce alcuni saggi inerenti i temi della ricerca e dell'innovazione educativa, intende proporre nuovi "paradigmi epistemologici" in grado di attuare e realizzare progettualità educative nuove in modo da rappresentare valide proposte in grado di mediare efficacemente teoria e pratica.

Dal punto di vista metodologico, gli autori si prefiggono pertanto l'obiettivo di "conciliare" «l'anima filosofico-teoretico-epistemologica con quella empirico-didattico-sperimentale» secondo una prospettiva essenzialmente micropedagogica della ricerca educativa (che si richiama all'interazionismo simbolico, all'etnometodologia, alla fenomenologia nonché alla psicoanalisi), ma contemplando anche un approccio più ampio, nomotetico (che si rifà allo strutturalismo, al cognitivismo e ad obiettivi razionalizzanti in rapporto ai principi di efficienza ed efficacia), pur nella consapevolezza della crisi che sta investendo tale impostazione generalizzante vs quella più idiografica, avvertita soprattutto nel campo della formazione.

Gli ambiti analizzati spaziano sia in senso diacronico, ovvero le varie età o cicli della vita (infanzia, adolescenza, età adulta), sia in senso trasversale, ovvero la famiglia, la scuola, il lavoro, la formazione.

Un'altra delle questioni-cardine che anima l'intero volume è quella relativa alla qualità, che viene intesa come inscindibile e continua ricerca e attribuzione di senso.

Gabriella Aleandri

F. BUTERA, S. BAGNARA, R. CESARIA, S. DI GUARDO (a cura di), *Knowledge Working-Lavoro, Lavoratori, società della conoscenza*, Milano, Mondadori Education, 2008, pp. 312.

Il libro presenta i risultati di una ricerca, condotta da IRSO (Istituto di Ricerca Intervento sui Sistemi Organizzativi) in Francia, Italia, Germania, Regno Unito, Stati Uniti, riguardante il lavoro e i lavoratori della conoscenza, che mette in evidenza come, nelle varie nazioni, il numero di questi abbia raggiunto percentuali altissime della popolazione lavorativa. Sono indicati come lavoratori della conoscenza coloro che «operano su processi immateriali e per i quali la conoscenza è il principale input e output di processi di lavori, e che impiegano diversi tipi di conoscenze per svolgere il lavoro e producono diverse forme e gradi di conoscenza nuova».

Il volume si suddivide in tre parti: "Un programma di ricerca progettuale", "I contesti", "I casi".

Nella prima parte viene proposta la definizione di lavoratori della conoscenza indicando chi sono, perché sono importanti e si evidenzia la loro forte crescita. Si analizzano le nuove

criticità e soluzioni nella gestione del loro lavoro, si descrivono le esperienze di reperimento di questi lavoratori e si confrontano le iniziative di formazione dei tecnici superiori in Francia, Germania, Italia e Spagna.

Nella seconda parte gli autori conducono analisi sullo sviluppo del lavoro nel quadro della società della conoscenza (a), sulla società e sull'economia dell'attenzione (b) e sull'economia delle organizzazioni e dei lavori (c).

a. Il lavoro evolve da cognitivo con caratteristiche di replicazione, guidato da codici astrattivi, ad una nuova modalità: il lavoro che innova. Immerso in esso è il lavoratore della conoscenza, che riesce a liberare tutto ciò che per anni è cresciuto dentro di sé, ma che i suoi codici ordinatori hanno controllato e represso. Non è più l'automa che ripete per l'ennesima volta un gesto che non ha scelto in quanto è dettato da altri ma diventa oggi lavoratore dell'innovazione. L'innovazione resta comunque un atto episodico che emerge da un tessuto di conoscenze, da una filiera di protagonisti della conoscenza che contribuiscono, ciascuno per un piccolo e personale pezzettino, alla somma di tanti contributi che fanno emergere l'innovazione stessa.

b. La società dell'attenzione assume sempre maggiore importanza rispetto a quella dell'informazione: è l'attenzione dedicata all'informazione disponibile che la rende interessante; ciò che conta è l'informazione effettivamente utilizzata, piuttosto che quella disponibile. È necessario saper

collegare i processi attentivi alla costruzione dell'identità individuale. In questo modo è possibile prevedere il comportamento dei consumatori.

c. Infine, viene presentato un excursus storico fra le diverse divisioni del lavoro che generavano professioni fortemente individualistiche; oggi emergono nuovi modi di lavorare, sostenuti dalle ICT, che superano lavori settoriali e si propongono come "broad profession", come nuovi modelli flessibili ma socialmente riconoscibili. Si impone una forte collaborazione fra imprese, istituzioni e scuole per facilitare l'affermazione di questi nuovi profili professionali.

Nella terza parte vengono presentati dei casi dai quali emerge come il profilo del lavoratore della conoscenza riesca ad imporsi in situazioni innovative di lavoro, che spingono ad uscire dalle professioni procedurali interne ai vari settori.

Possiamo concludere ricordando che Federico Bufera inizia l'introduzione affermando che il «volume è destinato a chi studia i problemi del lavoro e dell'organizzazione per generare cambiamenti».

Giuseppe Alessandri

J. KRISHNAMURTI, D. BOHM, *I limiti del pensiero. Discussioni*, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 144.

Il libro presenta una serie di discussioni avvenute tra David Bohm, celebre fisico e Jiddu Krishnamurti, pensatore

e maestro religioso di origini indiane. I due studiosi si confrontarono sulla natura della coscienza, sulla condizione dell'umanità e sul disordine che spesso pervade entrambe, portandole, di fatto, a una confusione generale, che è la causa prima di dolore e miseria e che blocca le relazioni tra gli uomini. Krishnamurti è convinto del fatto che l'uomo ignora la natura dei suoi processi mentali o, meglio, non vede ciò che avviene effettivamente nel momento in cui pensa. Ora più si diventa consapevoli di tali processi e non solo del contenuto del pensiero, più si sarà in grado di mettere ordine in se stessi, ma anche di promuovere un ordine nel mondo. Ma come può avvenire tutto questo? Attraverso la meditazione, intesa come azione del riflettere, prestando attenzione a ciò che succede quando si pone in essere. Nella prima parte ci si chiede qual è il rapporto tra verità e realtà, affermando che il pensiero senza la verità diviene un processo che crea divisioni, deformazioni all'interno dell'umanità. Lo stesso pensiero è stato condizionato negli anni, in parte dalla tradizione, in parte dall'ambiente, ma ha comunque sempre creato cultura ed è stato capace di crescere e di mettere ordine. Nella seconda parte i due si concentrano sulla connessione tra la mente umana e lo sforzo per uscire dal caos. Il pensiero, mettendo ordine in se stesso, crea più spazio, più libertà, poiché sa bene dove si trovano "le cose" ed ha meno problemi. Senza l'intuizione, nulla però può cambiare. Essa non è un movimento che viene

dalla conoscenza, dal pensiero e dal ricordo, ma è la cessazione di tutto questo, al fine di considerare il problema con osservazione pura, senza alcuna pressione, per osservare il movimento della meditazione. La mente umana è allora costituita dal pensiero, dai sentimenti, dal desiderio e dalla volontà, ma quando è presa da tutto ciò, nonostante abbia molto potenziale, è limitata: solo con l'intuizione si genera il cambiamento. Non solo, che ruolo ha l'intelligenza, quale capacità del pensiero, in questo movimento incessante che porta lo stato interiore dell'uomo a riflettere sul particolare e sull'universale? Krishnamurti fa entrare in scena l'amore, affermando che «non si tratta dell'io amo o del sono amato. Non è personale o particolare. Non è generale o particolare. È qualcosa oltre. Penso che quando si ami con quell'intelligenza, essa abbraccia il tutto, non è il particolare o il generale. È l'Amore e basta. È la luce». Ecco dunque che se il pensiero riesce a elevarsi, ad avere le giuste percezioni attraverso l'intelligenza e l'Amore, riesce anche a sentire l'incessante necessità di provare a diventare illuminato, tentando di divenire migliore. La lettura di questi dialoghi non porta ovviamente a trovare soluzioni definitive, ma sicuramente è di ottimo aiuto a favorire in chi legge la capacità di riflessione, nonché di meditazione su tematiche che affascinano l'uomo dalla notte dei tempi. Interessante è poi assistere a come due studiosi, provenienti da percorsi totalmente differenti, riescano a far incontrare con gran-

de maestria le loro intelligenze e i loro pensieri.

Chiara Sirignano

S. BONOMETTI, *Apprendere nei contesti di lavoro. Prospettive pedagogiche per la consulenza formativa*, Macerata, EUM, 2008, pp. 230.

L'Autore, Stefano Bonometti, muove dall'assunto secondo cui la pedagogia del lavoro esplicita primariamente il proprio compito nel «sostenere e attivare quei processi di apprendimento/insegnamento che promuovono l'umanizzazione del lavoro e l'espressione delle risorse personali», la valorizzazione di una responsabilità reciproca all'interno dei contesti lavorativi e l'avvaloramento di nuovi sistemi di significato tesi a restituire senso all'esistenza individuale, comunitaria e sociale, così come ad accrescere, di queste, il progresso culturale. Entro tale opera di sollecitazione teorica ed operativa, come ben si evince dal sottotitolo del volume, assume un ruolo centrale la possibilità di attualizzare attività ed interventi formativi imperniati sulla "dimensione laboratoriale" della consulenza. Una consulenza formativa, appunto, rivolta ai gruppi di lavoro, ai singoli e finanche ai responsabili delle organizzazioni; focalizzata sull'emersione di problemi dettati dalla pratica lavorativa, suggeriti dall'esperienza contestuale, e finalizzata a favorire nei destinatari l'apprendimento di competenze in grado di soddisfare esigenze

di sviluppo professionale, siano esse personali o organizzative, nonché di crescita in umanità ed autorealizzazione. Una consulenza, ancora, che pone specifica attenzione al “luogo” di lavoro in cui si concretizza, che mira a stabilire un clima collaborativo tra i partecipanti tutti e a “prendersi cura” dei soggetti coinvolti, avendo chiaro lo scopo di alimentare il cambiamento e il miglioramento continuo.

Venendo all’articolazione del volume, esso consta di 230 pagine ed è suddiviso in 5 capitoli. Il primo di questi è diretto a chiarire la posizione del lavoro nella riflessione pedagogica, in particolare nell’alveo di quel settore del discorso pedagogico denominato pedagogia sociale; come pure a definire il quadro antropopedagogico in cui verranno collocate le argomentazioni successive, evidenziando segnatamente la dimensione relazionale e comunicativa della persona, e a sottolineare l’evoluzione del rapporto tra lavoro stesso e formazione. Nel secondo capitolo, Bonometti si sofferma sui mutamenti avvenuti in seno all’odierno mondo del lavoro, approfondendone gli effetti in ordine alla connotazione relazionale e comunitaria dell’esperienza lavorativa. Mentre, poi, il terzo è dedicato a bordeggiare ermeneuticamente i temi dell’educazione e della formazione permanente, del *lifelong* e *lifewide learning* e della società della conoscenza, il quarto capitolo pone l’accento sulla formazione continua, esplorando criticamente la tematica del *Learning Environment*, dunque il modello del *Situated Lear-*

ning, la teoria dell’*Expansive Learning* e l’approccio dell’*Action Learning*. Il quinto capitolo, infine, è centrato sulla consulenza formativa e, ulteriormente, su una proposta metodologica per la consulenza formativa.

Fabrizio d’Aniello

L. D’ALONZO, *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 224.

In linea con un vivo interesse della pedagogia e della didattica speciale per l’integrazione dei disabili, il testo di Luigi D’Alonzo rappresenta un viaggio nelle “radici” dell’attuale sistema educativo integrato.

Il volume, lontano dall’adagiarsi nelle pieghe del passato, mette in luce la portata del recupero delle “fondamenta” di ogni disciplina e delle relative azioni professionali sia per capire il presente sia per progettare e “gettare lo sguardo in avanti”.

Questo percorso viene sapientemente marcato dall’Autore mediante l’ampio richiamo di Autori (S. De Sanctis, E. Claparède, J. Piaget, E. Séguin, J. Itard, M. Montessori, V. Chiarugi, O. Decroly, Lev. S. Vygotskij, ecc.) che hanno contribuito all’educazione speciale e i cui principi ancora oggi sono tratti costitutivi, anche se non sempre espliciti, delle attuali azioni professionali e dei progetti educativi e didattici per i disabili.

Il corredo di brani antologici consente al lettore di accedere alla com-

preensione di alcune questioni di grande rilevanza e attualità nel dibattito scientifico e nella pratica professionale come la necessità di potenziare le competenze pedagogiche speciali nei professionisti (insegnanti, educatori professionali) che “lavorano” con la disabilità, partendo dalla indispensabile competenza professionale di saper accogliere e comprendere le esigenze, i bisogni specifici, il dolore delle persone con disabilità e delle loro famiglie, per giungere, grazie all’educazione, ad un progetto di vita integrale nell’attenzione alla qualità della vita dei disabili in un processo di inclusione.

Catia Giacconi

C. GIACONI, *Le vie del costruttivismo*, Roma, Armando Editore, 2008, pp. 192.

Non molti ricercatori, studiosi, autori in ambito delle scienze umane desiderano o sanno elevarsi alla riflessione teoretica, tracciare linee teoriche, prendere le misure ai sistemi, dare fondo alla ricerca che è intellettuale, “inutile”, non volta all’immediato ma a concepire gli sfondi del pensiero. Cresciuta presso l’Università di Macerata e Ricercatrice presso la stessa, l’Autrice eleva il suo percorso di indagine sulle forme che le scienze cognitive hanno assunto nelle pratiche della didattica generale e della didattica speciale, al momento apicale della elaborazione epistemologica

e storica dei saperi cui fa riferimento, e lo fa affrontando il complesso scenario del costruttivismo. A fronte della polimorfità del fenomeno, la Giacconi traccia categorie, mappe, associazioni concettuali, insomma guida il lettore a comprendere, nella misura che la complessità lo consente, le mille pieghe che il fenomeno costruttivista ha assunto ed assume nel mondo.

Le rassegne e le mappe proposte dall’Autrice conducono lo studioso da un lato a comprendere il senso delle origini e degli sviluppi teorici di questo movimento e, dall’altro, a riflettere sui relativi assestamenti geografici, sui diversi contributi disciplinari nonché sul significato delle attuali dinamiche che danno vita a specifiche espressioni e configurazioni “costruttiviste”. La riflessione sull’epistemologia costruttivista si intreccia inevitabilmente con “l’epistemologia della complessità”, con “l’epistemologia delle pratiche” nonché con gli essenziali snodi problematici del rapporto tra didattica ed epistemologia.

Piero Crispiani

I. VINATIER, M. ALTET (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR, 2008, pp. 190.

La comprensione della complessità del rapporto insegnamento-apprendimento richiede un’analisi altrettanto complessa e pluriprospectica per identificare gli elementi personali,

contestuali e sistemici che entrano in relazione fra loro. La sfida dell'analisi plurale, peraltro già affrontata nel gruppo di ricerca CREN dell'Università di Nantes (FR) di cui alcuni autori del testo fanno parte, va affrontata con l'apporto metodologico ed epistemologico delle diverse scienze umane. Ma tale analisi trova un valore aggiunto quando i ricercatori si pongono come co-ricercatori con i pratici, ovvero con gli insegnanti. *L'entretien de co-explicitation* è lo spazio-tempo in cui avviene la presentazione, la descrizione dei saperi relativi all'esperienza professionale. Il ricercatore fornisce il supporto affinché tale processo produca la costruzione di consapevolezza e quindi di identità professionale per l'insegnante, ma divenga anche preziosa fonte di conoscenza sull'insegnamento. Dalle spiegazioni e dalle argomentazioni espresse dall'insegnante, emergono le sue modellizzazioni relative alla gestione della situazione e gli *invarianti operatori*, principi ritenuti come veri (Vergnaud), ma anche concetti pragmatici (Pastré) che servono alla conduzione della situazione stessa.

La valorizzazione della figura del *professionnel* appare anche nella ricchezza delle dimensioni che vengono individuate nel suo agire: assiologica in quanto guidata da valori; pragmatica in quanto funzionale alla gestione della situazione; didattica perché orientata alla progettazione della situazione; relazionale, cioè attenta all'importanza che assegna ai soggetti in quanto tali, ed infine, epistemica.

È quest'ultimo un tipo di azione che concerne particolarmente la costruzione dei saperi.

L'importanza assegnata alla figura dell'insegnante, come detentore di un sapere, e le proposte di ricerca metodologicamente rigorose e documentate, propongono una nuova e significativa prospettiva per la progettazione di percorsi formativi partendo dal *sapere degli insegnanti*, in cui la riflessione e la riflessività di tutti i partecipanti coinvolti costituiscono dei processi ineludibili.

Patrizia Magnoler

V. IORI (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 140.

Il titolo del volume curato da Vanna Iori evoca il rilievo della vita emotiva quale fonte inesauribile di competenze derivanti dai "vissuti di cura": vi è infatti un sapere, implicito al sentire, che consente, se educato, il vaglio critico del personale atteggiamento posturale e l'attribuzione di senso alle esperienze vissute nei molteplici contesti vitali in cui si dispiega l'essenza del co-abitare, del trovarsi-a-essere-per-l'altro. Il "sapere dei sentimenti" è la saggezza interiore che proviene da un'esistenza autenticamente vissuta, dalla pienezza agognata dell'auto-raccoglimento, da una dedizione alla cura fenomenologicamente interpretabile quale presa in carico di sé per l'al-

tro. "Vita interiore", infatti, non è sinonimo di "emotività": rappresenta, al contrario, la percezione vissuta di un esperire, un sentire nella saggezza che riduce le distanze e produce appartenenze, un co-esistere che non nega l'emozione, ma restituisce dignità e cittadinanza alla reciprocità circostanziale tra *logos* e *pathos*. Un volume, in estrema sintesi, che non indaga le derive pedagogiche delle grandi suggestioni, degli stati d'animo alterati o della loro assenza totale, né la bieca indifferenza nella quale impieghiamo tempi e spazi di un mero "fare per il fare", peraltro improduttivo, e ancor meno le visioni intimistiche che negano la comune "appartenenza alla medesima esistenza umana". Oggetto d'indagine, al contrario, è il "sapere emotivo" quale possibilità di radicarsi in un ritrovamento tale per cui il dolore e la gioia dell'altro comunichino il *senso della cura*, la speranza e la tenerezza appellate dall'altro esigano *responsività*, alla luce della grande assente dell'età della tecnica: la *compassione*, la memoria della propria, insanabile fragilità, e della caducità del destino comune, l'essere-per-la-morte, che con la fine del gioco delle possibilità, o con *l'abisso*, riconduce alle *alte vette* del fine ultimo. *Savio è infatti colui che, cosciente del limite, sceglie di esserci nel valore massimo*. La cura è l'essenza del lavoro in sé: se la produzione non è poetica, se non produce generativamente, essa è uno sterile esercizio di competenze tecniche, paragonabile, in ambito clinico-sanitario, alla cura del sintomo

piuttosto che all'indagine eziologica circa il sintomo stesso. La compassione, peraltro, è madre dell'aver cura: se l'"incontro con le esistenze ferite degli altri" non produce "riguardo" (nella nobile accezione di "rispetto per ciò che mi riguarda"), interrotto è il sentiero che conduce alla "consapevolezza delle proprie ferite", lo stesso, d'altra parte, "che porta alla consapevolezza delle proprie risorse".

Massimiliano Stramaglia

G. CHIOSSO (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, Torino, Sei, 2009, pp. 275.

Il volume raccoglie gli interventi svolti nel Convegno "Tre icone per l'educazione del futuro. Giussani, Morin, MacIntyre" svoltosi nell'ottobre 2007 a Torino. Si tratta di una serie di contributi di studiosi di varia provenienza (pedagogisti, psicologi, storici, giuristi, sociologi, filosofi ed economisti) che, con sensibilità differenti, si avvicinano al pensiero degli autori mettendone in luce l'attualità educativa.

Punto focale del discorso, che accomuna le tre icone, è la fiducia nell'uomo e nella sua capacità di dare senso al reale e di mettersi in relazione con altri terrestri; partendo da questi presupposti i diversi relatori hanno approfondito alcuni concetti contenuti nelle opere principali.

Ne emerge un quadro in cui, no-

nostante le differenti provenienze storiche e culturali di Giussani, Morin e MacIntyre, emergono, talvolta inaspettati, concetti trasversali. Fra questi: tradizione, responsabilità, esperienza, autorità, maestro, solidarietà, missione, libertà.

Il volume rilancia la necessità di superare le tendenze relativistiche e utilitaristiche, che tendono a far puntare su progetti educativi di breve respiro, per sostenere invece l'urgenza di "riformare le menti e le istituzioni" (Mariani, p. 147), per sottolineare il bisogno di formare «cittadini protagonisti, impegnati in modo cosciente e critico nella costruzione di una civiltà planetaria» (Gallino, p. 103), per "riscoprire la dimensione della comunità" (Xodo, p. 215).

Il volume nel suo complesso risulta utile per coloro che vogliono approfondire il contributo educativo dei tre autori, ma soprattutto è di grande interesse per chi vuole impegnarsi nell'educazione del futuro «contro l'eclissi dell'agire educativo nella società contemporanea» (Sani, p. 8).

Paola Zonca

A.S. MAKARENKO, *La pedagogia scolastica sovietica*, Roma, Armando Editore, 2007, pp. 144.

Questo volume – pubblicato nella collana "Cultura e Società" diretta da Bianca Spadolini – raccoglie quattro lezioni che Makarenko tenne per i funzionari del Commissariato del Popolo

all'Istruzione della Russia nel gennaio del 1938.

Pur riproponendo la prefazione di Luigi Volpicelli scritta per la prima edizione italiana del 1964 (A.S. Makarenko, *Pedagogia scolastica sovietica* [Trad. di A.S. e L.V.], Roma, Armando Armando, 1964), il volume presenta una nuova traduzione curata da Valeria Borlone – che ben coglie le accezioni del vocabolario makarenkiano – e una bibliografia sommaria ed aggiornata di Bruno Bellerate, autorevole specialista di pedagogia makarenkiana.

La pubblicazione di questo classico della pedagogia sovietica costituisce un'iniziativa alquanto interessante, tanto più se messa in relazione con gli studi recenti sulla psicopedagogia sovietica (in russo *pedologija*, pedologia) – "repressa" nel 1936 dal Partito comunista che la definì "falsa scienza", decretando tanto la destituzione dei pedagoghi quanto la censura dei manuali di pedologia –. Makarenko stesso nell'introduzione alle lezioni prendeva le distanze dalla pedologia intesa come scienza deduttiva che traeva i suoi postulati dalla biologia e dalla psicologia e non dalla realtà politica del Paese (p. 9) (v. ad esempio G. Hillig, *Opfer des stalinschen Terrors. Ein internationales Forschungsprojekt des Makarenko-Referats über die Verfolgung ukrainischer Pädagogen*, "Marburger Unijournal", April 2000, 5, pp. 10-13). Il filo conduttore delle lezioni di Makarenko è infatti quello della pedagogia concepita come "scienza marxista e dialettica" che coniugava obiettivi politici ed esperienze educative acqui-

site all'interno delle istituzioni sovietiche. Com'è noto Anton Semenovici Makarenko (1888-1939) era stato sia insegnante di scuola elementare dal 1905 al 1914 che direttore responsabile di due colonie per giovani devianti in Ucraina (della colonia "M. Gor'kij" di Poltava dal 1920 al 1928 e della comunità F.E. Dzerzhinskij di Char'kov dal 1927 al 1935) e aveva elaborato una concezione educativa del collettivo infantile fondato sul binomio di istruzione e lavoro produttivo.

Nelle quattro lezioni emergono i temi fondamentali della pedagogia makarenkiana. La prima lezione espone i principi sottesi all'elaborazione di un "codice del lavoro educativo" in grado di definire gli obiettivi dell'educazione in quanto scienza a finalità pratiche che si fondava tanto sugli insegnamenti rivoluzionari di Lenin quanto sui processi educativi in atto. Nella seconda lezione Makarenko, grazie alla grande esperienza acquisita nel campo della rieducazione dei giovani devianti, propone i principi educativi sui quali doveva fondarsi il collettivo, fra i quali quello di disciplina cosciente costituiva l'elemento fondamentale che regolava anche l'utilizzo di incoraggiamenti, minacce e punizioni. Nella terza lezione il pedagogo teorizza l'idea dell'azione pedagogica parallela cioè dell'intervento congiunto sull'individuo e sul collettivo per il quale risultava essenziale la buona coordinazione del gruppo degli educatori. La quarta lezione si sofferma sul lavoro come mezzo di educazione, accompagnato da principi che

infondono dignità e autorità al collettivo intero.

Queste lezioni dovevano orientare sicuramente gli insegnanti nel clima della riforma della scuola elementare e media in atto nel Paese. Benché tale riforma avesse lo scopo di educare un buon cittadino sovietico "produttivo", essa presentava i limiti di un sistema educativo totalitario fondato su una disciplina pressoché militare che giungeva ad escludere chiunque infrangesse le norme inviolabili del collettivo e della sua morale.

Dorena Caroli

L. FARANDA, *Viaggi di ritorno. Itinerari antropologici nella Grecia antica*, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 189.

Grande tema simbolico quello del viaggio, attraversa nei tempi tutta la produzione letteraria, mitologica e la sensibilità culturale e religiosa dell'uomo.

Ne "I viaggi di ritorno" di Laura Faranda, i luoghi simbolici della Grecia classica rappresentano la mappa per ripensare l'alterità «che abbiamo rischiato di confinare entro luoghi non più esaustivi, non più rappresentativi».

Un viaggio di ritorno, appunto, che recupera la funzione del discorso mitico per interrogare, ripensare criticamente e dare fondamento al presente muovendo spesso da un progressivo e poliedrico processo di esclusione: «esclusione della donna dal tema del-

la nascita, esclusione dell'altro, dello straniero dal *génos* autoctono della famiglia; esclusione della storia dal presente di una *polis* che radica le proprie azioni nel mito, rafforzando il rapporto tra ripetizione e avvenimento».

Il percorso dell'Autrice, come in un viaggio, si snoda tra il punto di partenza e quello di approdo, tra le tracce di un passato che segnano nel presente "calchi identitari" e decodificano i significati.

Nei quattro capitoli ed un'appendice pensata per equipaggiare i lettori con una mappa di orientamento nella "materia mitica", Laura Faranda ci accompagna nell'itinerario che rintraccia le relazioni tra l'altrove e il qui, tra la nascita e l'inclusione dello straniero, tra la vulnerabilità e le frontiere.

Livia Cadei

M. CORSI, M. STRAMAGLIA, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009, pp. 128.

Il volume accompagna il lettore "dentro la famiglia", nella trama delle relazioni educative familiari, dove si dipana la vita domestica, dove si sviluppano i rapporti tra i generi e le generazioni, dove si manifestano le potenzialità pedagogiche della convivialità familiare. Non si tratta tanto di uno studio descrittivo, quanto piuttosto di una analisi ermeneutica della vita familiare alla luce di una originale proposta pedagogico-educativa che mette

in luce le dinamiche relazionali che si sviluppano negli spazi e nei tempi della stanzialità. La stanzialità familiare trova nella casa il suo archetipo e rimanda a vissuti di sicurezza, di calore accogliente, di ambiente affettuoso, nutritivo, procreativo. La famiglia, in quanto luogo elettivo dell'essere con, si qualifica come spazio della condivisione di ciò che intercorre tra uomo e donna, tra genitori e figli. Il tra delle relazioni familiari non è inteso come un semplice "essere uno tra gli altri", ma con l'essere "l'uno con l'altro". Lo spazio domestico del "noi" assume il significato della cura e le modalità educative della famiglia sono contraddistinte dalla tenerezza e dal reciproco aver cura. Le relazioni familiari che sanno promuovere corresponsabilità e interdipendenza, sollecitano le persone ad ascoltarsi e ad accogliersi, a condividere progetti e speranze, a vivere relazioni di tenerezza. Uomo e donna sono chiamati ad arricchirsi reciprocamente dei doni di cui sono portatori per costruire insieme un'autentica "civiltà della tenerezza". Il bisogno di tenerezza si collega direttamente con il bisogno fondamentale di ogni uomo di amare ed essere amato; lo stesso bisogno che sta alla base della vita di coppia e della relazione genitoriale. La tenerezza, che gli autori propongono come cifra interpretativa delle relazioni educative familiari, lungi dall'essere segno di debolezza e di sentimentalismo, è testimonianza di quella maturità e di quella forza che possono sbocciare solo in un cuore libero, in grado di offrire e ricevere

amore. La famiglia può diventare così un'importante luogo di solidarietà e di ospitalità nel quale le diverse generazioni hanno la possibilità di accettarsi e capirsi. Solidarietà e ospitalità indicano l'attitudine a saper cogliere le attese, i desideri, i progetti dell'altro. Accogliere l'altro in famiglia significa creare uno spazio "libero" dove la relazione autentica sia possibile, dove il soggetto mentre perfeziona se stesso, arricchisce anche l'altro e instaura un rapporto che conduce ad una migliore conoscenza reciproca. La famiglia può divenire lo "spazio ospitale" in cui è possibile l'incontro, senza pretese di omologazione e di possesso; in cui le differenze arricchiscono la rete delle relazioni e offrono nuove opportunità di crescita e di formazione. L'attuale contesto sociale, contrassegnato da profondi mutamenti, ha messo in discussione la struttura, le funzioni e il significato stesso della famiglia. Il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva ha favorito un rapido mutamento delle relazioni di coppia e delle strategie di educazione dei figli. Si sono modificate le relazioni e i vissuti all'interno della famiglia, è cambiato il ruolo materno e paterno, si sono trasformati i rapporti tra le generazioni. Nonostante questo la famiglia rimane l'ambito fondamentale "dell'umanizzazione della persona", il luogo privilegiato della cura e dell'educazione; anche se muta la morfologia familiare, il diritto-dovere di formare i figli resta immutato. Il sostegno educativo alla famiglia oggi diventa ancora più urgente di prima,

poiché le profonde trasformazioni che hanno investito i rapporti familiari, hanno indotto nei genitori e nei figli insicurezze e fragilità psicologiche nuove. Il primato riconosciuto alla famiglia nell'ambito dell'educazione delle giovani generazioni deve essere accompagnato dal sostegno che la società può offrire alla compagine domestica perché possa essere in grado di svolgere tale compito.

D. Simeone

E. CATARSI, Pedagogia della famiglia, Carocci, Roma, 2008, pp. 196.

Negli ultimi trent'anni l'Italia è stata attraversata da rilevanti trasformazioni economiche, sociali e culturali, che hanno portato l'istituzione familiare ad altrettante profonde modificazioni non solo nella sua struttura, ma anche nelle sue modalità di espressione relazionale. Obiettivo del presente libro è quello di indagare su come la pedagogia della famiglia e l'educazione familiare possano offrire forme di sostegno e di accompagnamento alla coniugalità e alla genitorialità a partire dai servizi che si occupano della preparazione all'attesa e alla nascita di un bambino, all'organizzazione di gruppi di genitori con specifiche finalità educative, dalla gestione dei rapporti tra genitori e istituzioni scolastiche a quelli più mirati dei centri di mediazione familiare. Interessante è poi la figura dell'animatore di educazione familiare, della quale sono messe in

luce le sue possibili collaborazioni con altre figure professionali e, soprattutto la sua caratteristica principale che è quella di favorire lo sviluppo dell'autodeterminazione dei soggetti e la loro capacità di appropriazione di competenze specifiche, facendo risaltare le potenzialità proprie di ogni genitore. In tal modo si auspica a una sempre più valorizzazione di una cultura della genitorialità che promuova la responsabilità e l'autonomia educativa della coppia genitoriale e la diffusione delle diverse figure professionali che potrebbero accompagnarla nel suo percorso di formazione. Il testo offre, dunque, una panoramica generale sugli scenari che si stanno attuando nel complesso mondo delle famiglie e numerosi spunti di riflessione per tutte quelle persone che sono interessate o hanno a che fare a vario titolo e livello con l'educazione familiare.

Chiara Sirignano

C. XODO (a cura di), *Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008, pp. 280.

Il volume curato da Carla Xodo è il pregevole, e ampiamente documentato, rapporto di un'indagine che ha coinvolto gli studenti iscritti al primo anno dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e in Scienze dell'educazione (Facoltà di Scienze della formazione, Università degli Studi di Padova) nell'ambito dell'insegna-

mento di Pedagogia generale tenuto dalla Curatrice, nonché Autrice di parti del volume. A muovere da uno specifico argomento seminariale, introdotto a partire dall'anno accademico 1998-99 e gradatamente sviluppato attraverso il ricorso all'approccio incrementale, gli studenti sono stati stimolati, e didatticamente motivati, all'elaborazione di un questionario valido e attendibile in grado di misurare, sinteticamente, le rappresentazioni interne della propria famiglia d'origine e le proiezioni nel futuro della famiglia in quanto entità elettiva, o da ricusarsi, a fronte della crescente fragilità educativa delle nuove famiglie dinanzi ai miti della complessità sociale e agli esiti incerti di un'inedita anomia strutturale. La scelta procedurale di una tipologia di campionamento non-probabilistico ha consentito una propagazione "a valanga" tale da comprendere un'ulteriore fascia di popolazione giovanile inclusa nelle categorie di "giovani lavoratori" e "studenti di scuola secondaria superiore". Complessivamente, i giovani veneti intervistati sono risultati essere 1014, tra celibi e nubili, di età compresa tra 18 e 30 anni, con un'accentuata predominanza di soggetti di sesso femminile da riguardare correlativamente alla limitata presenza di studenti di sesso maschile iscritti ai Corsi di laurea della Facoltà di Scienze della formazione. Uno dei pregi del volume è rinvenibile nell'argomentazione critica, ricca di riferimenti ai grandi della storia dell'educazione, nonché interdisciplinare, dell'oggetto in esame, con una chiarezza espositiva e un'omo-

genità discorsiva che consentono al lettore la fruibilità piena dei contenuti e delle metodologie d'indagine, il cui strumento privilegiato, il "Questionario sul rapporto giovani e famiglia", è peraltro riportato interamente in appendice. Il coinvolgimento diretto degli studenti nella stesura dei quesiti fondamentali atti a indagare il futuro dell'istituzione familiare costituisce un ottimo esempio di connettività praticata tra sapere *della* disciplina e sapere *sulla* disciplina e promuove una didattica innovativa, incentrata sull'apprendimento esperienziale e innervata della cognizione poetica quale canale privilegiato d'interpretazione dell'oggetto investigato. Nelle risposte di un numero statisticamente rilevante di giovani soggetti intervistati, il progetto familiare è risultato essere parte integrante del divenire personale. Per tale ragione, il titolo evocativo: *Dopo la famiglia la famiglia*. Il valore della famiglia quale istanza di autorealizzazione *personale* emerge, difatti, in tutta la sua ineludibilità: non vi sarà un dopo, ma un permanere, nonostante la diagnosi, da più parti rilevata, della fine prossima dell'istituzione familiare.

Massimiliano Stramaglia

A. PEDON, C. AMATO (a cura di), *Valori e mondo del lavoro. Aspetti di vita del lavoro*, Armando, Roma, 2009, pp. 128.

Questo agile volumetto, curato da Arrigo Pedon e Clara Amato, intende

inserirsi nel settore di ricerca della psicologia del lavoro e delle organizzazioni facendo prioritariamente e dichiaratamente leva sulla necessità sempre più stringente di assolvere ad un obbligo ineludibile per la psicologia applicata, ovvero sia quello di produrre conoscenza per fornire "soluzioni" in ordine ai problemi specifici della vita lavorativa. Tra questi, scostandosi progressivamente dai bisogni di riconoscimento sociale e di mero sostentamento connessi con il lavoro, il problema maggiormente attuale, come peraltro dimostrano anche studi variegati appartenenti ad una letteratura invero transdisciplinare, ha a che vedere con i significati simbolici dell'attività lavorativa. Più specificatamente, mettendo tra parentesi i temi-oggetto classici della psicologia del lavoro, con le difficoltà dei lavoratori odierni a "riflettere" sulla predetta attività; quindi con i "processi di significazione" attivabili dai lavoratori medesimi a fronte di occupazioni che, perlopiù, rendono ormai labili i confini tra tempo lavorato e tempo libero, pervadendo, così, e fagocitando il vissuto umano entro un'atmosfera di disorientamento diffuso. Pertanto, indagando unicamente la prospettiva dei lavoratori, il presente volume, rivolgendosi a tali significati (di là da quelli squisitamente strumentali) e, soprattutto, ai valori o agli orientamenti valoriali che ad essi si legano, si sofferma su vari aspetti dell'esperienza lavorativa, nel tentativo di offrire un'interpretazione puntuale della sua complessità contemporanea.

Ciò premesso, il testo consta di 128 pagine, articolate in 8 contributi, corrispondenti ad altrettanti studi empirici, redatti da vari Autori. Il primo si propone fondamentalmente di verificare comparativamente l'esistenza di differenze circa i "sistemi valoriali" che accompagnano il lavoro di giovani italiani e albanesi. Il secondo, invece, di confrontare i "valori lavorativi" della realtà agricola ed organizzativa. Il terzo, ancora, di analizzare la relazione tra valori personali e scelta professionale, concentrandosi, in particolare, su insegnanti, liberi professionisti, impiegati ed operai. Proseguendo, nel quarto studio si considerano le rappresentazioni, gli atteggiamenti e le aspettative

di soggetti occupati a tempo indeterminato rispetto a quelli maturati dai lavoratori impiegati in lavori flessibili, focalizzando l'attenzione sulle problematiche correlate alla perdita di identità professionale. La *job insecurity*, altresì, intesa come «percezione della minaccia della perdita del proprio lavoro e i vissuti emotivi di preoccupazione e ansia collegati a tale minaccia», anima il quinto contributo; mentre il sesto riguarda gli aspetti stressanti del lavoro ai videoterminali. Da ultimo, il settimo e l'ottavo concernono, in senso lato, la "questione" del lavoro minorile (problema e pregiudizi).

Fabrizio d'Aniello