

ICeF

Istituto
Comunicazione
e Formazione

Università della
Svizzera
italiana

Facoltà di
Scienze della
Comunicazione

via Buffi 13
CH-690
Lugano

Tel. +41 91 912 47 22
Fax +41 91 912 46 47
E-mail:
luca.botturi@lu.unisi.ch

Quaderni dell'Istituto

n°2

Il soggetto nella formazione

V. Cesari Lusso

N. Muller

D. Schürch

I quaderni dell'ICeF sono pubblicati per diffondere risultati parziali delle ricerche, le trascrizioni di conferenze, le diverse riflessioni sui temi trattati dall'ICeF oltre che per informare sulle attività dell'Istituto.

Responsabili della pubblicazione: Luca Botturi, Lorenzo Cantoni, Edo Poggia.

Tel. +41 91 912 46 46 - Fax +41 91 912 46 47 - e-mail:
luca.botturi@lu.unisi.ch

Indice

1 Vittoria Cesari & Natalie Muller Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte? Qu'est-ce qui se construit? Qu'est-ce qui se co-construit? Qu'est-ce qui se déconstruit?	2
2 Dieter Schürch Dove collocare la dimensione soggettiva del formatore?	11
3 Gli Autori	36

1 Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte? Qu'est-ce qui se construit? Qu'est-ce qui se co-construit? Qu'est-ce qui se déconstruit?¹

di Vittoria Cesari Lusso & Nathalie Muller

Résumé - A partir d'observations menées dans des situations de formation d'adultes, les auteures interrogent l'idée selon laquelle l'expérience serait un levier de l'apprentissage. La relation expérience-apprentissage est-elle directe? Quelles sont les conditions et les processus qui favorisent l'intégration de l'expérience dans des processus d'apprentissage?

L'article met en évidence, à travers des données empiriques, la nécessité de penser cette relation en termes de médiation. Dans la dynamique de l'apprendre, les expériences préalables sont non seulement médiatisées par des personnes et des éléments concrets de la situation, mais apparaissent également "travaillées" par trois types de processus: des processus de construction, de co-construction et de déconstruction.

1.1 Introduction

1.1.1 L'expérience de l'adulte comme "levier" d'apprentissage ?

La formation continue des adultes est devenue dans nos sociétés une pratique désormais instituée qui accompagne de plus en plus les personnes à différents moments de leur vie, en relation à des motivations diverses: pour le plaisir d'apprendre, dans un but de reconversion professionnelle ou pour tenter de sortir de la précarité et de la fragilité sur le marché du travail; ou encore dans une visée de développement personnel. L'image de l'adulte apprenant est ainsi en passe de devenir familière et courante.

L'arrivée de l'adulte en formation a fortement stimulé l'innovation pédagogique avec l'introduction de pratiques qui visent, notamment, la réappropriation par l'adulte de son histoire d'apprenant et de son rapport au savoir, ainsi que la valorisation de l'expérience comme source d'apprentissage et de développement de nouvelles capacités d'action.

Des innovations sont également menées au niveau de la terminologie et des concepts employés pour mieux caractériser les situations d'apprentissage à l'âge adulte et leur complexité. Par exemple, le terme "andragogie" a été proposé pour remplacer celui de "pédagogie", mais son succès dans les contextes latins est mitigé. En effet, comme le fait remarquer Henri Desroche (1990, p. 12), il faudrait dire "andragogique"; mais aucun des termes ne semble approprié, car "pédagogie" est associé à l'enfant et "andragogie" au genre masculin.

Si le débat sur les questions terminologiques reste ouvert, un consensus semble se dessiner en revanche dans la littérature et dans les pratiques : l'idée que l'expérience de la personne constitue un *"levier" pour l'apprentissage*. Cette affirmation est en général formulée sous la forme d'une vérité axiomatique.

Cette idée nous interpelle, et ceci pour deux raisons: elle semble susciter des démarches pédagogiques tout à fait intéressantes, mais les enjeux qui l'entourent et les conditions qui accompagnent sa mise en pratique demeurent encore peu explorés. De ce constat naissent les interrogations que nous situons au centre de la réflexion proposée dans cet article : quelle

¹ A publier dans les actes du colloque Les Constructivismes : usages et perspectives en éducation, Genève, 4-8 septembre 2000, Communication individuelle

est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte ? A-t-elle toujours un rôle facilitateur ? Le lien entre expérience et apprentissage est-il direct ? Quelles conditions favorisent l'intégration de l'expérience dans des processus d'apprentissage ?

L'axiome selon lequel l'expérience constitue un levier pour l'apprentissage mérite à nos yeux d'être remis en question, afin de permettre l'étude des conditions et des processus qui sont à l'œuvre dans ces situations. Nous partons dès lors de l'hypothèse de travail que la réussite dans le domaine de la formation des adultes est favorisée par la mise en place de moyens (personnes et stratégies) et de conditions qui *médiatisent* l'interaction entre l'expérience des participants (en termes de routine, acquis, vécu) et les nouveaux savoir et savoir-faire qui sont proposés.

1.1.2 *Quelles options méthodologiques ?*

Dans cette phase de notre réflexion, nous avons choisi de prendre comme terrain d'observation des situations de formation auxquelles nous avons nous-mêmes participé. Nous y avons fait "fonctionner" nos deux identités, celle de chercheuses et celle de formatrices. En tant que formatrices, nous sommes attentives à la mise en place de stratégies pédagogiques considérées comme appropriées, nous proposons des activités, en agissant comme coach et comme médiatrices de processus d'apprentissage; en tant qu'observatrices des processus en jeu dans ces cadres, nous nous intéressons à capter et analyser ce qui se passe sur le terrain de ces pratiques.

Les éléments de réflexion que nous apportons au débat sur « la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte » ne sont donc pas le fruit d'une recherche classique, dans le sens d'un travail où l'intentionnalité première des auteurs était de jouer le rôle de chercheur pour produire des connaissances nouvelles sur cette question, selon les conditions et les étapes d'une production de savoir scientifiquement fondée. Il s'agit plutôt d'éléments tirés d'une pratique réfléchie, que nous qualifions de *participation observante*. Par ce terme, nous désirons expliciter le double rôle que nous avons joué en portant en même temps deux « casquettes », généralement considérées comme difficilement compatibles.

Cette position est par ailleurs pour nous également objet d'interrogation et d'étude: quelle peut être l'assise épistémologique et méthodologique des observations effectuées par les acteurs même de l'action de formation ? Est-il possible d'observer et de traiter scientifiquement les expériences professionnelles dans lesquelles on est soi-même impliqué ? La question est loin d'être réglée, et si nous l'évoquons ici, c'est pour partager un questionnement autour d'une approche méthodologique qui nous semble intéressante à développer.

1.2 **Un detour par la notion d'expérience**

Le terme d'expérience constitue une notion particulièrement polysémique. Quel est notre objet d'étude lorsque nous parlons d'expérience ?

Pour répondre à cette question nous avons procédé à un détour par la littérature. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées à la manière dont le terme est défini dans des dictionnaires de langues différentes, en français, en allemand et en italien; nous avons observé ensuite comment ce terme est utilisé par des auteurs qui s'intéressent à l'apprentissage à l'âge adulte.

De cette exploration nous avons retenu un élément principalement. Celui-ci concerne la double valeur sémantique du terme, l'expérience pouvant être comprise d'une part comme

connaissance acquise dans la pratique ou à travers la répétition (c'est l'idée de *routine* et *habitus passif*) ; et, d'autre part, comme événement dans lequel une personne est impliquée et par lequel celle-ci est marquée d'une façon forte et durable (c'est l'idée de *vécu* affectivement marqué).

1.3 Terrains et population

Les terrains sur lesquels portent nos observations sont constitués par des situations diverses: des modules de formation continue, qui ont eu lieu à l'Université de Neuchâtel; des formations universitaires de deux ans sous forme de diplôme et de certificat, et destinées aux personnes insérées dans la vie active; des journées de formation externes à l'Université dans lesquelles nous sommes intervenues comme formatrices; des situation de mandat d'expertise concernant des formations organisées par des institutions dans le domaine de la formation professionnelle et de la formation des maîtres ; ainsi que des formations auxquelles nous étions inscrites en tant que participantes.

Les participants à ces formations ont un âge moyen de 45 ans, provenant de différents horizons professionnels (éducation, formation des adultes, santé, assistance sociale, agriculture, recherche, etc.), et assumant souvent des responsabilités de gestion et de formation. La répartition hommes – femmes est en général équilibrée.

1.4 Pistes explorées pour l'étude de la place de l'expérience

Deux pistes principales ont été explorées pour étudier les questions qui se trouvent au cœur de cet article. D'une part, nous nous sommes intéressées à *l'expérience comme objet de représentation*. En d'autres mots, à la façon dont les acteurs de la formation (concepteurs, formateurs, apprenants) parlent du rôle de l'expérience dans l'apprentissage. D'autre part, nous avons observé, *dans les pratiques*, le rôle joué par l'expérience en tant qu'acquis antérieur dans les processus d'apprentissage.

1.4.1 La place de l'expérience « comme représentations »

Pour étudier les représentations des acteurs de la formation à propos du rôle de l'expérience, nous avons réalisé une analyse de discours en utilisant deux types de matériaux : i) les discours dans lesquels les concepteurs et les responsables exprimaient leur conviction sur ce thème, discours prononcés notamment au moment de l'accueil des participants; ii) des travaux écrits finaux rédigés par les participants. Dans ces travaux les personnes devaient se montrer capables de mettre sur pied un projet de formation et de justifier leurs choix en prenant appui sur les connaissances élaborées dans le domaine de l'apprentissage à l'âge adulte.

Cette analyse nous a permis de mettre en évidence à quel point le rôle de l'expérience est mis en avant, voire emphatisé. Voici quelques illustrations tirées de textes écrits ou de discours :

- Le vécu expérientiel est le manuel scolaire vivant de l'apprenant adulte.
- L'expérience est la ressource principale dans l'apprentissage à l'âge adulte.
- Dans le domaine de la formation des adultes, la méthodologie doit être axée sur des contenus tirés de l'expérience.
- D'abord il faut que les adultes apprenants creusent dans la mine de leurs expériences.

- Votre expérience va être au centre du travail ; ce qui va être aussi très enrichissant pour nous [concepteur-formateur].

Comment interpréter ce phénomène de l'engouement pour la valorisation de l'expérience comme levier d'apprentissage? Quatre cadres de lecture nous semblent pertinents pour tenter de le comprendre.

En premier lieu, cette conviction peut être considérée comme la conséquence « logique » de certaines connaissances élaborées dans le domaine de l'apprentissage à l'âge adulte. La vaste littérature qui porte sur ce thème (par exemple, Bourgeois, 1996, Bourgeois & Nizet, 1997 ; Bourassa, Serre & Ross, 1999; Demetrio, 1990) montre que les adultes qui participent à des formation ne peuvent être considérés comme des *tabula rasa*; ils viennent avec leur passé, leurs expériences, leur histoire personnelle, scolaire et professionnelle. Il est donc admis que la prise en compte des questions que l'individu se pose dans sa vie privée et professionnelle favorise un investissement personnel de sa part dans le processus de formation et facilite le développement de nouvelles connaissances. Cette possibilité de formaliser ses pratiques permet le passage du particulier au général, et par là, la construction d'un savoir et le transfert des connaissances.

Deuxièmement, ne s'agirait-il pas d'un effet de mode, d'une préoccupation d'être «pédagogiquement correct» qui fait que l'expérience de l'apprenant adulte se trouve pratiquement « sacralisée » dans les discours? Mais les pratiques pédagogiques sont-elles toujours cohérentes par rapport à ce modèle ?

Troisièmement, il peut également s'agir d'un certain souci de « démocratie pédagogique » qui amène les concepteurs et les formateurs à désirer, sur le mode fantasmatique, une situation où toute asymétrie de rôle entre formateur et formé serait effacée. Ce rêve de symétrie peut cependant empêcher de prendre en considération la multiplicité des responsabilités et des rôles qui sont à l'œuvre dans une situation de formation.

Enfin, on peut voir dans ce type de discours un effet de distinction de la part des concepteurs leur permettant de se démarquer d'anciennes approches pédagogiques.

Deux limites principales nous semblent cependant découler de ce type de discours. Une limite d'ordre théorique tout d'abord. Si l'on se réfère à l'idée du triangle pédagogique (Houssaye, 1988), cette représentation a pour première conséquence que la figure du formateur se trouve cantonnée dans le rôle du tiers exclu. Le savoir semble ainsi se construire dans une relation directe avec l'objet, sans tenir compte du rôle de l'interaction sociale et de la médiation du formateur dans l'accès au savoir (Bruner, 1960; Barth, 1997).

La seconde limite concerne le niveau des pratiques. Une telle représentation implique le risque de sous-estimer le rôle des moyens nécessaires (tel que, par exemple, la mise en place d'un cadre, d'un travail de coaching, d'activités permettant le passage du langage privé au langage social, de l'aide à la conceptualisation, etc.) qui peuvent contribuer justement à faire de l'expérience un levier d'apprentissage.

1.4.2 L'expérience en tant que bagage antérieur de l'apprenant

Notre seconde piste d'exploration nous a amenées à observer la manière dont l'expérience, en tant qu'acquis, routine, vécu, intervient dans les processus à l'œuvre dans des situations de formation. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence trois types d'articulations pouvant exister entre expérience et nouveaux apprentissages: l'expérience antérieure en

décalage ; l'expérience antérieure comme facilitateur; l'expérience antérieure en quête d'explicitation.

L'expérience antérieure en décalage

Cette première observation se réfère à une situation, en début de formation, où un certain décalage existe entre les « structures d'accueil » des apprenants (Bourgeois & Nizet, 1997) et les nouveaux savoirs à apprendre. C'est le cas que nous avons rencontré lors d'une formation d'un groupe d'adultes à l' « attitude de recherche »².

Au début de cette formation, un certain nombre de représentations faisant état de difficultés à s'approprier une « attitude chercheur » ont été observées. Nous les avons regroupées en deux types de représentations :

- i. Je n'ai jamais fait de la recherche, car finalement je n'en vois pas vraiment l'intérêt par rapport à mon activité :
 - a. *« Je suis dans l'action! Il y a des personnes qui sont dans l'action, si on prend le temps de réfléchir on risque de voir le train passer »*
 - b. *« Le chercheur est celui qui cherche le petit détail: il se laisse entraîner dans des choses tellement pointues qu'il est le seul à les comprendre ».*
- ii. J'ai suivi une formation à la recherche lors de mes études universitaires, mais cela n'est pas utile pour mon travail:
 - a. *« On se perdait dans des démarches, dans des hypothèses farfelues, dans des questions méthodologiques que je n'ai jamais l'occasion de pratiquer dans ma profession ».*

Comment procéder pour permettre à ce type de public de donner sens à un apprentissage axé sur le développement d'une « attitude de chercheur » ? Une série d'activités et des pratiques pédagogiques ont été proposées visant à *vivre de nouvelles expériences* permettant à l'apprenant de voir les choses autrement et d'intégrer de nouveaux savoirs et savoir-faire. A la fin de la formation, des données ont été recueillies (oralement et par écrit) qui témoignent qu'un changement dans les représentations a eu lieu. Voici quelques exemples :

- b. *« Etre chercheur, c'est une posture plus qu'une fonction»*
- c. *« J'ai compris l'utilité de ne pas partir tout de suite trop loin, l'importance de la question et du travail préalables, de l'hypothèse vérifiable et de prendre aussi en compte ce qui aide à réfuter »*
- d. *« On est tous empiriquement des chercheurs»*
- e. *« J'ai appris à prendre du recul»*
- f. *« Nous avons déjà pu utiliser ce que nous avons appris ! »*

Quel regard porter sur ces indices? Quelles sont les conditions - les expériences - qui ont favorisé ces nouvelles restructurations cognitives? D'après nos observations, ces conditions

2 L'objectif de la formation était d'apprendre à transformer de "simples questions" en réelles problématiques de recherche, à formuler des hypothèses, à s'initier aux phases d'un parcours heuristique, etc.; la formation s'est déroulée sur dix journées, dans le cadre d'un Diplôme de formation continue de niveau universitaire, sur deux ans, s'adressant à des praticien/nés de la formation des adultes.

peuvent se résumer à travers quatre dimensions de la situation d'enseignement-apprentissage:

- Le choix d'un « bon objet »
 - Les participants s'engagent dans un travail pratique lié à un projet qui se trouve *investi de sens à leurs yeux*;
- La relation intervenant-participants
 - Une *intersubjectivité* entre les différents acteurs de la formation est élaborée, notamment par le biais du travail sur les représentations et les acquis préalables;
 - Les formateurs *coachent et étayent* les participants pendant l'activité de recherche, à travers l'aide à la verbalisation des procédures et des expériences, la gestion des conflits socio-cognitifs, la conceptualisation des étapes et des enjeux;
 - Au cours de sa formation, chaque participant expérimente de nouveaux rôles. *Ces processus de transition, de changement sont accompagnés* par les formateurs, conscients des difficultés cognitives, identitaires et affectives de ces repositionnements, lorsqu'il s'agit par exemple de s'identifier au rôle du chercheur plutôt qu'à celui d'enseignant.
- Le cadre
 - Un cadre structurant et sécurisant est mis en place;
 - Un espace de réflexion est aménagé permettant à chacun de s'exprimer sur les enjeux affectifs et identitaires des activités en cours;
 - L'attention porte sur l'équilibre, dans l'enseignement, entre éléments inconnus et éléments connus par les apprenants.
- Le rôle du groupe de pairs
 - Les interactions entre les participants lors des différentes étapes de l'activité de recherche sont valorisées, permettant à la fois une confrontation cognitive (Perret-Clermont, 1979/1996), une réassurance affective, et une entraide sur certaines tâches.

L'expérience préalable comme facilitateur

Un deuxième cas de figure se réfère à la situation de rencontre entre l'acquis expérientiel de la personne et un nouveau signifiant culturel proposé dans le cadre d'une formation.

La rencontre entre un vécu et une notion théorique, un concept, un nouveau signifiant peut engendrer un déclic insoupçonné et permettre à la personne de passer du singulier (son propre singulier) au général. Par exemple, lors d'un cours portant sur les processus d'acculturation, d'assimilation et d'intégration des populations émigrées, une personne qui avait connu en tant que petite fille une « migration » entre la Suisse alémanique et la Suisse romande s'est exprimée en ces termes:

« Je me suis pour la première fois de ma vie interrogée sur mon propre vécu et sur mes stratégies d'acculturation ».

Les expériences antérieures semblent donc, dans certains cas, aider l'acquisition de nouveaux concepts et ainsi permettre l'intégration successive de nouvelles observations et de nouveaux savoirs, de nouvelles analyses. En voici une illustration:

« Je savais déjà faire ça (...) mais je ne savais pas qu'il y avait une théorie. Ça m'aide à réfléchir et à transformer mes intuitions en savoir ».

Les expériences antérieures semblent prendre rétrospectivement un nouveau sens, cognitif, identitaire, affectif et passer du niveau d'un vécu singulier à celui de processus général et généralisable.

L'expérience préalable en quête d'explicitation

Le troisième cas de figure concerne les acquis antérieurs qui ne participent pas du processus d'apprentissage en tant que tels du fait qu'ils sont certainement trop implicites et trop ancrés dans des habitudes. Avoir des expériences n'est donc pas à confondre avec le fait d'en avoir conscience. Vivre des expériences n'est pas nécessairement une démarche de connaissance.

Notre terrain d'observation est ici constitué notamment par des situations d'analyse de pratiques professionnelles. Dans ce travail, nous faisons parfois appel à un outil de médiation particulier mis au point par P. Vermersch, connu sous le nom d'entretien d'explicitation, et qui aide les acteurs à mieux prendre conscience des implicites de leurs actions professionnelles. Il s'agit d'un accompagnement à la description fine du vécu de l'action.

Pour la personne interviewée, accompagnée dans cette description a posteriori, il est souvent étonnant de découvrir que de nombreux aspects de ses conduites professionnelles se trouvent en décalage par rapport à l'image qu'elle s'en faisait.

Les travaux de Vermersch permettent de mettre en évidence notamment l'opacité de la pratique et la différence (déjà évoquée par Piaget, 1974) entre *réussir et comprendre*. La conscience d'une action n'est pas le produit d'un automatisme mais d'un véritable travail cognitif. La personne, pour réussir une action, n'a pas besoin de savoir qu'elle sait. On ne peut donc partir du postulat que les individus disposent d'emblée de toutes les données de leur vécu et peuvent y réfléchir ou les analyser *immédiatement*.

En termes psychologiques, cela constitue un des obstacles majeurs lorsqu'il s'agit de questionner l'action vécue. Pour pouvoir répondre, l'élève, le formé, le professionnel doit d'abord *et en même temps* conscientiser le savoir relatif à sa pratique. Un certain nombre de conditions doivent être remplies pour opérer un réfléchissement (Vermersch, 1994, Vermersch & Maurel, 1997), pour retourner l'attention sur ce qui s'est déroulé et ainsi construire la compétence à décrire et connaître.

1.5 En guise de conclusion

Dans le domaine de la formation des adultes, l'idée que l'expérience joue le rôle de levier de l'apprentissage est partagée par un grand nombre de professionnels. Mais paradoxalement, elle n'apparaît pratiquement jamais en tant qu'objet d'étude systématique. L'expérience est-elle toujours source d'apprentissage? Quelles sont les conditions qui pourraient permettre un tel passage?

Nos observations nous amènent à deux conclusions. Il nous semble tout d'abord que parler de l'expérience comme source directe d'apprentissage, non seulement n'est pas suffisant pour rendre compte des processus psychologiques en jeu, mais peut également empêcher

de se donner les moyens, en tant que professionnels de la formation et chercheurs, de comprendre la complexité de ces mécanismes. Il apparaît ensuite, et c'est le point le plus important, que le lien entre expériences préalables et apprentissage est médiatisé par un certain nombre de conditions (en termes de moyens et de personnes-ressources) et de processus.

Parmi ceux-ci, nos recherches mettent en évidence trois mécanismes importants: les processus d'acquisition sont étroitement liés à des processus de *construction*, de *déconstruction* et de *co-construction*. En effet, confronté à une nouvelle connaissance, l'apprenant met en place des dynamiques de mise en relation avec des savoirs, des souvenirs, des images "déjà-là" en les élaborant et les réélaborant en fonction du contexte spécifique dans lequel il se trouve (il y a donc transformation de l'expérience antérieure). Mais ce travail de "rappel" et d'élaboration ne se fait pas dans un vide social; il est cadré et étayé par des personnes et des éléments concrets qui jouent le rôle de médiateurs, permettant ainsi la co-construction de nouvelles connaissances. Et souvent, l'acquisition passe par la déconstruction (médiatisée) d'anciennes routines, de pratiques ou de représentations, pensées pourtant comme "évidentes".

Mais considérer ces trois types de processus comme distincts les uns des autres, ou associés à des moments différents de la formation, ne rend certainement pas compte de la dynamique de l'appropriation de nouvelles connaissances: ils sont de fait intimement liés et forment une sorte de spirale où la déconstruction, la réélaboration et la co-construction de l'ancien et du nouveau constituent le cœur de l'élan de l'apprentissage.

Il ne faudrait pas non plus négliger la dimension "obstacle" que peut comporter l'expérience: celle-ci peut en effet aussi nourrir le "désir d'ignorance" (Pain, 1989). Les travaux dans le domaine psychanalytique montrent par exemple comment le phénomène de l'apprentissage s'origine dans une « vieille histoire », généralement inconsciente (Aumont & Mesnier, 1992), et que le doute et le manque qui caractérisent toute situation d'apprentissage sont vécus parfois trop intensément pour stimuler l'activité de pensée. D'autres travaux encore, dans une perspective cognitive et identitaire, mettent en évidence la manière dont l'image sociale de soi peut faire obstacle à de nouveaux apprentissages, quand l'appartenance à certains groupes suggère à l'individu l'idée que l'apprentissage est hors de sa portée.

Il est admis que, par rapport à l'enfant, l'adulte se définit par un nombre plus important d'expériences. Est-ce que cela représente toujours un avantage, un levier d'apprentissage, comme l'idéologie ambiante semble le proclamer ? Les observations et réflexions exposées dans cet article nous font dire que cela n'est pas si simple.

1.6 Bibliographie

Aumont, B. & Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Barth, B.-M. (1997) *Construire son savoir, construire sa personne : un itinéraire de recherche*. Paris : Faculté d'éducation de l'Institut supérieur de Pédagogie de l'Institut Catholique de Paris.

Bourassa, B., Serre, F. & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Bourgeois, E. (Ed.) (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelles : de Boeck & Larcier.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Cambridge : Harvard University Press.

Cesari Lusso, V. & Muller, N. (2000). *Comment se développe l'"attitude de recherche" dans le cadre d'un dispositif de formation d'adultes?*. Poster présenté au Congrès de la Société Suisse de la Recherche en Education, Université de Genève, septembre 2000.

Demetrio, D. (1990). *L'età adulta*. Roma : La Nuova Italia Scientifica.

Desroche, H. (1990). Conduites maïeutiques en éducation des adultes. *Actualité de la formation permanente*, n° 111, p. 11-19.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: P. Lang.

Pain, S. (1989). *La fonction de l'ignorance*. Berne : Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. (1979, 1996, édition revue et augmentée avec la collaboration de Grossen, M., Nicolet, M., Schubauer-Leoni, M.-L.). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vermersch, P. & Mauvel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

2 Dove collocare la dimensione soggettiva del formatore?

di Dieter Schürch

*In memoria di Michael Huberman³,
amico e maestro di pensiero,
scomparso tragicamente
nei primi giorni del nuovo millennio*

Nei primi giorni di questo millennio è tragicamente scomparsa una voce che molto ha dato alla nostra capacità di riflettere in modo profondo e critico su ciò che intendiamo per formazione. Le note che seguono sono al tempo stesso il risultato di lunghi colloqui con Michael e la conseguenza di quanto è stato possibile realizzare in dieci anni di ricerche e di esperienze pilota presso l'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale di Lugano.

Nei mutamenti in atto nel mondo del lavoro si evidenzia, più che altrove, la necessità di definire, o di ridefinire, il ruolo della formazione. In tale contesto i formatori - docenti di ogni ordine scolastico, istruttori, formatori aziendali, maestri di tirocinio - svolgono un ruolo di grande importanza. La formazione di tali figure professionali è al centro del presente contributo.

Il testo che segue propone in forma a volte provocatoria la tesi di una riforma della formazione dei formatori che prevede la riscoperta del formatore come soggetto e non come solo esecutore di programmi e di norme. La tesi scaturisce da una riflessione teorica iniziale nella quale si cerca di definire il ruolo del formatore nell'attuale contesto di cambiamento dei paradigmi della comunicazione sociale ed economica. La tesi è anche un appello a coloro che, in questa fase della storia della pedagogia, sembrano dimenticare che esiste una dimensione culturale soggettiva dell'uomo. Tale dimensione va conosciuta, rispettata e valorizzata; essa rappresenta forse il più importante patrimonio di crescita sociale dell'ultimo decennio.

2.1 La formazione: per chi, per che cosa?

Molteplici e diverse sono le ragioni che tendono a spiegare o comunque a interpretare i delicati e complessi rapporti che intercorrono tra insegnante-scuola e società. L'interrogativo della formazione *per chi e per che cosa* è stato posto ripetutamente e non infrequenti sono le voci di coloro che reclamano una destrutturazione o comunque una diversa collocazione del momento formativo (scuola dell'obbligo e scuola professionale). Nella sostanza questa particolare corrente rimprovera alla formazione di non essere stata in grado di rispondere in modo adeguato al mandato che le è stato conferito; in particolare essa non solo non attenuerebbe le differenze socioculturali ma, paradosso inaccettabile, sarebbe all'origine di un'accentuazione di tali differenze (Hutmacher 1993; Oelkers 1993; Dörner 1997).

3 Michael Huberman è stato professore in scienze dell'educazione presso le Università di Ginevra, Stanford e Harvard. Egli ha dato un contributo fondamentale allo sviluppo della metodologia di ricerca qualitativa e all'analisi dei contesti informali nei processi di insegnamento-apprendimento. L'opera di Huberman si è estesa allo studio dei cicli di vita degli insegnanti, alla metodologia di formazione degli adulti e ai meccanismi di autoregolazione degli allievi. Ha svolto per molti anni la funzione di esperto del Fondo nazionale di ricerca. La sua opera è stata fortemente incentrata sui meccanismi che producono il cambiamento nei sistemi istituzionalizzati di formazione. Molte riforme, dalla scuola dell'obbligo ai corsi universitari, portano il suo nome ed il suo importante apporto teorico. In Ticino ha contribuito negli anni 85-90 a gettare le basi della Sezione di lingua italiana dell'ISPFP. Ha sostenuto, ed in parte accompagnato, il Progetto Poschiavo. Negli ultimi anni della vita è stato anche responsabile del settore ricerca dell'ISPFP a livello nazionale.

Altri, i fautori del sistema, ritengono che la formazione sia lungi dall'aver esaurito il suo potenziale di educazione sociale e che, almeno in parte, una maggiore professionalità degli insegnanti e dei formatori potrebbe ovviare alle lacune prodotte.

In questa sede non intendiamo entrare nel vivo se non riprendendo in termini critici la questione della formazione dei formatori. Noi riteniamo, ed è questo un postulato di base, che le attuali tendenze volte a prolungare e a accademizzare la formazione dei formatori siano tutte votate ad accentuare le ragioni di una formazione parzialmente inadempiente fintanto che:

- la formazione dei formatori continuerà ad essere ancorata a stereotipi di metodo e di contenuto nei quali non esiste continuità e coerenza tra ciò che si ipotizza debba essere l'insegnamento e la pratica di ciò che si insegna;
- la scienza pedagogica continuerà a non saper attingere in modo diretto e pertinente alle discipline con statuto scientifico più forte (neurolologia, psicologia dello sviluppo, psicologia cognitiva, linguistica ecc.);
- la formazione dei formatori non contemplerà la pratica didattica quale parte integrante ed interagente della formazione;
- i candidati alla formazione non saranno considerati soggetti portatori di un sapere e capaci di apprendere e di organizzare il proprio apprendimento.

Di fronte al quesito "la formazione *per chi* e *per che cosa*?" ci sembra interessante prendere in considerazione due apporti che forniscono, l'uno elementi in favore della tesi della stabilità, l'altro prospettive per una trasformazione radicale dei concetti tradizionali di formazione, di sapere, di informazione, ecc..

La formazione dei formatori, oggetto principale della nostra attenzione non può prescindere dal toccare i fondamenti che, a nostro parere, giustificano la presenza della figura del formatore.

Per illustrare quanto andiamo dicendo prendiamo in considerazione i contributi di una certa corrente dell'antropologia culturale e alcuni recenti apporti della sociologia della comunicazione.

Il contributo antropologico ci permette di intuire, più che capire e spiegare, la ragione per cui la formazione tende a riprodurre se stessa.

La sociologia della comunicazione, al contrario, fornisce indicazioni su ciò che la formazione non può più essere.

Intitoliamo la prima parte di questo capitolo *Le ragioni per non cambiare* e la seconda parte *Verso una formazione senza luogo*. Iniziamo dall'ottica antropologica.

2.2 Le ragioni per non cambiare

L'antropologia culturale vede nella funzione di acculturazione una componente e un compito che le agenzie educative sono in larga parte chiamate ad assolvere.

Pensando alla scuola l'acculturazione assumerebbe tre forme (Callari-Galli 1992):

- la forma dell'induzione: le generazioni più vecchie trasmettono alle più giovani il repertorio dei valori e degli atteggiamenti del gruppo;

- la forma del controllo: le generazioni anziane controllano gli strumenti di premio e di punizione delle nuove generazioni;
- la forma della replica: le giovani generazioni sono indotte non solo ad applicare il comportamento delle generazioni anziane, ma a replicare le repliche.

Da quanto precede, e sempre stando alla Callari-Galli, l'inculturazione più che trasmettere "oggetti culturali" trasmette *un modo* con cui gli oggetti culturali sono percepiti-capiti-accettati-subiti. Il risultato di tale processo è la nascita di un individuo che diventa lui stesso membro attivo della cultura assumendo il ruolo di colui che, a sua volta, ricompensa i modelli di comportamento che si conformano alla propria esperienza acculturativa. Tale meccanismo spiegherebbe, almeno in parte, il *perpetuarsi di atteggiamenti* che il tempo non sembra riuscire a scalfire. La scuola sarebbe l'esempio tipico di luogo nel quale si svolge un rituale che le riforme pedagogiche non riescono a smuovere.

Le istituzioni che formano i formatori non darebbero risposte adeguate alle richieste di professionalità e tenderebbero a fornire una visione ideale e astratta dello studente e della realtà lavorativa nella quale il docente si trova o si troverà a operare. A tale stato di cose farebbe seguito l'apprendimento per osmosi (*apprentissage osmotique*) e la ricerca di strumenti per la sopravvivenza (Huberman 1984). In questa fase il docente imparerebbe la professione assimilando le pratiche e la cultura della sede nella quale lavora (Gather-Thurmer 1993; 1997). La trasmissione avverrebbe nella forma della comunicazione informale tra colleghi, nelle più o meno velate ingiunzioni degli organi di vigilanza, nelle attese espresse dagli stessi studenti e, quando occorre, nel recupero di ricordi di quando il docente era lui stesso studente, allievo.

Una parte del meccanismo di perpetuazione risiederebbe dunque nell'incapacità, o nell'impossibilità, delle agenzie di formazione dei formatori di dare corpo e sostanza ai concetti pedagogici che essi stessi professano. La formazione avrebbe dunque la funzione di dare continuità alla memoria storica. Tale continuità sarebbe accentuata nella trasmissione di condotte e di atteggiamenti e meno evidente nella trasmissione del sapere inteso come insieme di nozioni.

Prendiamo ora in considerazione il punto di vista del flusso della comunicazione sociale nel contesto dei nuovi media.

2.3 Verso una formazione senza luogo

La formazione viene solitamente localizzata in una costruzione fisica (edificio) composta di spazi (aule) nei quali avviene la trasmissione del sapere. Il formatore appare sulla scena per interpretare il ruolo di colui che è preposto a plasmare le menti dei discenti che ha davanti. In questo rapporto gli attori occupano totalmente gli spazi fisici. Le età degli allievi, i livelli di apprendimento sono codificati e riconoscibili attraverso l'esistenza di aule con l'indicazione delle classi e le relative attribuzioni dei formatori.

Questa struttura riflette una precisa concezione di come avvenga la trasmissione del sapere. Il sapere è complessità, è difficoltà. Lo studente può impadronirsene per gradi, per livelli. Il docente detiene il potere di colui che sa, di colui che stabilisce a quale grado di sapere è giunto lo studente. Il potere del formatore può influire in modo determinante sul destino professionale e personale dello studente. Strumenti privilegiati di tale rapporto sono: il testo, la scrittura, la parola.

Alcuni autori (Meyrowitz 1993; Mantovani 1995; Thompson 1998; Fadini 2000) descrivono le trasformazioni sociali dovute all'introduzione dei media elettronici e all'impatto che essi hanno sulla formazione e sul comportamento. L'opera dei citati autori mette in rilievo la necessità di rivedere totalmente la nozione di luogo nel quale avviene la trasmissione dell'informazione e del sapere. La stessa distinzione metaforica tra *scena* e *retroscena*, distinzione che da sempre ha incuriosito generazioni di allievi e di studenti, trova sempre meno riscontro nella realtà mediatica. Il *flusso dell'informazione* raggiunge chiunque e fornisce dati e informazioni che sono accessibili a qualsiasi soggetto. L'informazione dei media elettronici non rispetta più le separazioni classiche dei luoghi: a volte suscita maggiore interesse il retroscena del presidente Clinton mentre accarezza il suo cane che non l'annuncio di una riforma economica che condiziona la vita di milioni di persone. Il linguaggio dei media elettronici non distingue più le classi di età e di ceto sociale: tutti possono avere accesso contemporaneamente alle medesime informazioni. I gradi, le tappe di acquisizione del sapere sono sovvertite: un bambino può essere partecipe di un'esperienza di scalata di una parete rocciosa senza aver ancora compiuto un passo nel proprio appartamento.

La condivisione del sapere è sempre più legata al flusso di informazioni proposte dai media elettronici. L'accesso al linguaggio elettronico non richiede iniziazioni particolari; esso si avvicina al codice interpretativo dell'uomo. Anche i media tradizionali - stampa, libri - hanno in larga parte accolto la sfida integrando la multimedialità nelle loro edizioni.

Le conseguenze di tale evoluzione sono molteplici. I luoghi stessi del sapere sembrano essere aleatori e i rapporti sociali tra persone sono fortemente influenzati da tale modo di concepire e di capire il mondo che li circonda.

Riprendendo in particolare l'opera di Meyrowitz, *la formazione, e quindi parte degli attori che la compongono, può sopravvivere se gli stessi attori sapranno uscire dalla "metafora scenica per entrare negli spazi del retroscena"*.

Tale assunto ha una serie di conseguenze dirette che coinvolgono l'insieme del sistema della formazione. Si profilano sempre più e meglio i contorni di uno scenario nel quale il formatore sarà chiamato ad assumere ruoli che saranno contraddistinti da un insieme di nuove esigenze le quali si traducono in altrettante capacità e competenze. Ne elenchiamo alcune:

- la quantità e la qualità dell'informazione stanno seguendo una curva di crescita sempre più ampia e la ricerca, la selezione e l'elaborazione di tale flusso informativo assumono sempre maggiore importanza. Sempre più l'informazione può essere colta in spazi che non sono più le classiche dimensioni di tempo e di luogo. Il formatore dovrà sempre più far capo a tali fonti e ciò comporta inevitabilmente la presenza di doti di flessibilità cognitiva che gli consentano di entrare nei flussi dei vari codici d'informazione;
- le possibilità di studio non sono più connesse ad un luogo privilegiato. Esistono già oggi centri di produzione e reti di diffusione del sapere che, a dipendenza delle esigenze del singolo, mettono a disposizione il sapere e gli strumenti per apprendere. Nasce così la possibilità di studio autonomo nel quale il formatore può assumere funzioni di accompagnamento;
- lo studio personale richiede di saper organizzare l'apprendimento in funzione delle personali capacità e risorse mentali. Il formatore potrebbe assumere un'importante funzione di monitoraggio nel processo di individuazione di tali capacità;
- i rapporti sociali sono sempre più dettati dalla condivisione dei flussi d'informazione. Ne consegue che i rapporti si aprono sempre più a persone di diversa età e di diversa

provenienza sociale e culturale. Il formatore potrebbe al riguardo facilitare la comprensione delle differenze nella misura in cui disporrà di un sapere teorico e vissuto dei diversi contesti culturali;

- il sistema formativo si avvicina sempre più al sistema azienda. Anche se non sembra ancora chiaro il grado di compenetrabilità tra i due sistemi, traspare sempre più la necessità di concepire un profilo di docente-formatore che sia in grado di operare in diversi ambiti: dalla formazione iniziale alla formazione continua, dalla formazione aziendale alla formazione professionale;
- la sede in cui ha luogo la formazione è luogo di cultura di sede. La cultura di sede è un'entità di persone, di ripartizione di compiti, di ruoli, di climi di lavoro che vanno interpretati e compresi. Nel nostro ipotetico profilo di docente-formatore una competenza fondamentale sarà quella di riqualificarsi in funzione delle esigenze che trovano la loro origine nelle necessità gestionali e di marketing di ogni sede e nella necessità di inserirsi nell'elaborazione del flusso di informazione di cui parla Meyrowitz.

Da quanto precede sembrano emergere necessità che in parte sembrano paradossali. Il profilo del formatore sembra avvicinarsi al Giano bifronte che cerca di conciliare due necessità: quella di poter disporre di una memoria storica e quella di saper assimilare, trasformare, interpretare, in tempi sempre più ristretti il suo sapere.

I due citati aspetti possono essere caratterizzati nel modo seguente.

La memoria storica potrebbe essere la rivalutazione di quella acculturazione che per tanto tempo è stata la quasi unica funzione di una certa scuola. Essa potrebbe conferire ai soggetti quel senso di appartenenza e di legame con altre generazioni di uomini. In questo caso le condizioni di luogo e di tempo continuerebbero ad avere un preciso statuto.

La conoscenza dei mezzi per imparare e la padronanza personalizzata di tali strumenti permetterebbe al soggetto di entrare nei flussi dell'informazione adeguando, di volta in volta, la mappa delle conoscenze, e ciò senza perdere la propria identità di base (contemplata nella memoria storica). La determinazione dei luoghi e dei tempi per acquisire tali conoscenze sarebbero ridotte al minimo; i luoghi della formazione e delle istituzioni sarebbero soprattutto destinati ad accogliere quel processo, tanto trascurato nelle attuali strutture di formazione, di riorganizzazione, di ristrutturazione del sapere.

Da quanto precede è possibile che i luoghi della formazione vengano circoscritti in modo molto meno preciso e definito. È probabile che il "va e vieni" dallo studio alla formazione sia vieppiù continuo e che la legittimazione del sapere raggiunto sia sempre più un processo che non conosca limiti di età.

Tuttavia, sempre riferendoci al testo che precede, traspare pure l'esigenza di poter disporre di un delicato equilibrio tra memoria storica - nei termini di *prior knowledge* (Neisser, Winograd 1977) - e padronanza dei processi di acquisizione di un sapere che può essere messo in discussione e riadattato in ogni momento a circostanze storico-ambientali.

Nasce così l'interrogativo della conciliabilità cognitiva delle due esigenze. In altre parole, è "sopportabile" convivere con due componenti tanto diverse tra loro? Da un certo punto di vista il paradosso è prima di tutto di natura mentale, cognitiva: è possibile indurre tali persone a percorrere e articolare i due livelli (quello della radice storica e quello dell'apprendere in forma permanente) senza cadere nell'intellettualismo che non trova agganci con la realtà o nel didatticismo che interpreta l'insieme della trasmissione del sapere nei termini di un elenco di casi contingenti o esemplari?

Può darsi a questo punto che la richiesta rivolta al formatore risulti cognitivamente senza soluzione e che il problema si esaurisca nella ricerca di un ridimensionamento della sua funzione. Tale ridimensionamento comporterebbe necessariamente una diversa organizzazione e struttura delle agenzie formative. Può darsi che, indipendentemente da ciò che noi andremo affermando, tale prospettiva sia inevitabile. Tuttavia noi crediamo che esistano buone ragioni per conferire al formatore un nuovo statuto senza scindere aspetti che sembrano essere fondamentali per la vita di qualsiasi istituzione e irrinunciabili per la sopravvivenza della stessa figura di formatore.

2.4 Il formatore tra memoria storica e necessità di cambiamento?

Se i presupposti indicati in precedenza vengono assunti come fondati ci sembra di poter compiere un passo volto a ulteriormente circoscrivere la condizione psicologica del formatore. In questa parte ci sembra opportuno approfondire e circoscrivere gli interrogativi.

- Interrogativo 1: Come connettere la memoria radicata profondamente nel vissuto del docente con le esigenze di apprendere nuove conoscenze che non sono in sintonia con i contenuti di tale memoria?
- Interrogativo 2: qualora la funzione del docente fosse anche quella di essere parte e partecipe di quel processo di trasformazione sociale e culturale del tempo nel quale vive, tale ipotesi implicherebbe necessariamente l'assunzione di una posizione di apprendimento permanente di nuove conoscenze. Solo tale processo di apprendimento permanente gli potrebbe permettere di capire le ottiche delle nuove generazioni e partecipare alla ricerca di soluzioni poste dal particolare momento storico. Come organizzare il proprio apprendimento permanente? Come accedere alle fonti di informazione?, come selezionarle? Come distinguere l'informazione importante da quella secondaria?
- Interrogativo 3: la funzione del docente viene considerata essere quella di interagire con lo studente favorendo lo sviluppo del suo percorso di apprendimento permanente. Quali sono le conoscenze necessarie al formatore per riuscire ad ottimizzare le risorse di apprendimento dello studente?
- Interrogativo 4: viene data sempre maggiore importanza alla competenza del *saper fare* e del *saper essere*. In un certo modo lo sguardo che lo studente rivolge alla scena e al retroscena del docente diventa fonte di interesse e di apprendimento per imitazione, identificazione. In un certo modo il prestigio che in un recente passato il docente riusciva ad acquisire operando quasi esclusivamente sulla sola scena passa in secondo ordine. Oggi, e sempre più in futuro, sulla spinta dei nuovi media elettronici, il docente dovrebbe saper gestire momenti e forme di comunicazione molto diversi, in luoghi e tempi diversi. Ciò vale a dire entrare e aprire allo sguardo "estraneo" quei luoghi che sono rimasti sino ad oggi nell'ombra del retroscena. Come acquisire tale sapere? Come continuare nel tempo a gestire i vari livelli della metafora scenica?

Non abbiamo potuto fare a meno di raccogliere informazioni che approfondiscono aspetti anche molto particolari dei processi mentali dell'uomo. Essi ci hanno permesso, almeno in parte, di cogliere alcuni punti nodali del paradosso apparente tra memoria storica e mobilità di apprendimento. Terminiamo questa parte con una panoramica delle convergenze che sembrano delinearsi proprio sul terreno di una nuova definizione e collocazione del formatore inteso come Soggetto e non come oggetto del processo di formazione-apprendimento.

2.5 Dove e come si colloca il formatore-soggetto?

Dalla prima parte di questo lavoro immaginiamo emerga con una certa evidenza che la formazione dei formatori, considerata nell'ottica descritta più sopra, si muova attorno alla ricerca di risposte connesse ai seguenti due quesiti fondamentali.

1. Come sviluppare nel formatore la capacità di conciliare le sue conoscenze di base con l'assimilazione e la trasformazione nella "pratica" di conoscenze più attuali.
2. Come sviluppare nel docente quella capacità di interagire a diversi livelli di sapere con l'allievo favorendone il processo di apprendimento (Bromme 1992).

Come evidenziato in diversi studi (in particolare Huberman 1995; Meirieu 1995) il terreno della formazione dei formatori sembra incapace di trovare soluzioni adeguate ai quesiti posti. Il problema non conosce frontiere e i processi di innovazione qualitativa sembrano lenti e incerti. Le varie scienze psicopedagogiche sembrano ruotare nell'universo della ricerca del sapere senza riuscire ad interagire con il mondo di chi opera sul terreno dell'applicazione. Quante volte i formatori, dopo aver concluso una formazione psicopedagogica, l'hanno considerata "poco utile", "lontana dalla realtà", "inapplicabile". Quante volte gli stessi formatori hanno rimproverato alle istituzioni che li hanno formati di averli costretti "a portare una maschera" che solo con il tempo sarebbero riusciti a levare? Eppure chi ha partecipato a tali esperienze in veste di formatore dei formatori ha l'impressione di aver presentato le conoscenze più aggiornate in fatto di educazione e di didattica. Di fronte a tali desolanti constatazioni molte sono state le interpretazioni e le proposte di soluzioni che possano portare rimedio a tanto malessere.

È comunque necessario riprendere il quesito di fondo, drammatizzandone consapevolmente la portata, chiedendoci: come è possibile che le scienze dell'educazione trovino un riscontro così fallimentare proprio là dove dovrebbero (nella pratica dell'insegnante) venir confermate le teorie e i presupposti che le caratterizzano? Come è possibile che gli stessi insegnanti sviluppino un rapporto tanto difficile e controverso nei riguardi dell'edificio scienze dell'educazione?

Probabilmente la risposta a questi interrogativi è molteplice e alcuni studi al riguardo forniscono alcuni apporti significativi. Riteniamo di poter cogliere la ragione di parte di tali insuccessi nella *mancata implicazione del formatore nei processi di apprendimento e nel suo sistematico isolamento rispetto al flusso della ricerca educativa*. Espresso in questi termini l'ipotesi potrebbe sembrare banale e scontata.

Le esperienze di ricerca-azione condotte dall'ISPFP hanno cercato di considerare il formatore come Soggetto.

Parlare di formatori significa, per chi vede la scuola e l'azienda con gli occhi dell'uomo della strada, operare una serie di connessioni (associazioni spontanee) - immediate e automatiche - che vedono il formatore come esecutore di un mandato, incapace di conciliare il suo lavoro con le esigenze disciplinari, poco abile nell'affrontare i problemi dei suoi studenti e, ... soprattutto, bisognoso di essere ulteriormente formato. Questa immagine, qui riassunta e in parte banalizzata, è sintomo di una distorsione che le nuove esigenze espresse più sopra non fanno che accentuare. Gli sforzi di formazione e di aggiornamento dell'insegnante, spinti dalle citate esigenze sociali, sono presto vanificate: infatti nel momento in cui egli tende ad esprimerne le nuove conoscenze acquisite la realtà ha subito tali mutamenti da azzerarne gli effetti. Così gli sforzi più o meno spontanei sembrano cadere sovente nel vuoto. Chi ha operato nell'ambito sperimentale di ricerca dell'ISPFP ha potuto cogliere in questo stato di

cosa la prova che l'area nella quale opera il formatore non sembra concedergli una reale, autentica dignità di Soggetto. Questa dimensione - *Soggetto nel senso di costruttore del proprio sapere pedagogico e didattico* - contrasta in modo palmare con l'immagine di soggetto che scaturisce dalle ricerche condotte dalla psicologia cognitiva ed evolutiva in particolare. Detto in altre parole si suggerisce al formatore di concepire il suo studente nei termini di un soggetto protagonista nel processo di acquisizione del sapere e tuttavia lui, il formatore, non ha mai potuto essere un soggetto così inteso.

In generale il ciclo di vita del formatore inizia sui banchi di scuola e si conclude all'interno di una struttura nella quale si fa formazione.

Ma possiamo tranquillamente abbandonare il terreno ingenuo e poco attendibile dell'immagine che si fa l'uomo della strada per entrare nell'area della ricerca. Qual è la collocazione del docente quando si fa ricerca sul terreno nel quale lavora lo stesso insegnante? Come viene inteso il Soggetto insegnante quando si intendono veicolare i risultati di ricerche che riguardano il suo insegnamento? (Huberman 1992).

2.6 Quale soggetto per quale ricerca?

Si ha l'impressione che si affacci sempre più una corrente che tende a conferire un diverso statuto al soggetto nella ricerca e a considerarlo parte integrante e pensante del processo di ricerca che lo concerne (Fend 1998). Come vedremo più avanti rimane controversa la validità scientifica dei risultati di ricerche che optano per una diversa concezione del soggetto. Tuttavia, se consideriamo il formatore, ci sembra a più forte ragione indispensabile porre con forza il quesito di tale collocazione in rapporto alle discipline dell'area delle scienze della formazione. Le ragioni di tale scelta di principio possono sembrare poco ancorate a presupposti scientificamente accettabili. Nella nostra riflessione partiamo comunque dal paradigma che l'insegnante in formazione è, in primo luogo, un Soggetto posto nella condizione di acquisire, sempre più in modo permanente, le conoscenze necessarie all'esercizio della sua professione. Attorno alla questione del *come* avvenga tale processo di acquisizione del sapere non possiamo affermare di essere senza dati scientifici. È tuttavia certo che tali dati riguardano soprattutto il bambino, il neonato, e molto meno l'adulto, e meno ancora l'adulto-docente. Se è vero, come abbiamo indicato all'inizio del presente testo, che all'insegnante si chiede di saper conoscere e approfondire la propria memoria storica e, contemporaneamente, lo si vuole capace di acquisire le conoscenze che provengono dal flusso di informazioni veicolate dalle varie agenzie di informazione, allora ci sembra necessario far leva su ciò che crediamo di sapere dell'apprendimento.

L'insegnante dovrebbe essere soprattutto qualcuno che, oltre a "trasmettere", è capace di apprendere e, aggiungiamo noi, è in grado di mostrare come si potrebbe apprendere. È allora giunto il momento di chiederci fino a che punto è ipotizzabile recuperare alcune delle conoscenze acquisite dalla neuroscienza o dalla psicologia dello sviluppo per poi trasferirle all'adulto. Giordan (1998); Parisi (1999) nella loro "ipotesi zero" considerano che non vi è differenza qualitativa tra l'intelligenza del neonato e quella dell'adulto. La differenza risiederebbe nella diversa *expertise*. Detto in altri termini esisterebbe una base strutturale comune sulla quale si innesterebbero gradi diversi di esperienza. Sarebbe perciò necessario approfondire il concetto di *expertise* se, stando alla citata teoria, essa è il fattore differenziante.

Anche Mounoud (1993; 1995), che non può essere certamente considerato uno specialista di psicologia dell'adulto, si spinge senza riserve su questo terreno affermando che le principali

categorie e i concetti a cui lui fa riferimento sarebbero certamente validi anche per l'adulto. Se le citate tendenze si confermano ci sembra giunto il momento di superare, con le dovute cautele, le barriere che riguardano gli ambiti disciplinari, abbandonando le riserve che avvolgono la questione dell'estendibilità di una teoria dal neonato, rispettivamente dal bambino, all'adulto.

Lo stesso Mounoud osserva con preoccupazione come le discipline che compongono l'area della scienze dell'educazione difficilmente comunichino tra di loro. Noi riteniamo che sia indispensabile prendere in considerazione le conoscenze acquisite a proposito del soggetto che apprende se vogliamo ipotizzare un nuovo scenario per la professionalità del formatore.

2.7 Le teorie soggettive dei formatori

Proprio per le ragioni evocate ci occupiamo da una decina di anni di conoscere e di circoscrivere alcuni tratti del pensiero degli insegnanti. Infatti, prima di operare qualsiasi ricerca di parallelismi e di convergenze tra i dati forniti dalla ricerca classica relativa al neonato e al bambino ci è sembrato opportuno conoscere meglio come e cosa pensano gli insegnanti del loro agire didattico. I risultati che abbiamo potuto acquisire indicano che i pensieri che ispirano la loro attività assumono forme e dimensioni molto diverse. A noi è sembrato importante sapere se gli insegnanti praticano in modo più o meno consapevole teorie. E su questa linea di ricerca ci è sembrato pure utile sapere se anche chi non ha una formazione di insegnante disponga di concetti e di teorie che in un qualche modo contribuiscono a dare forma alla sua azione di insegnante. Anche noi le abbiamo chiamate teorie soggettive (t.s.) degli insegnanti, condividendo le preoccupazioni espresse da alcuni autori tedeschi che hanno gettato le basi di questo filone di ricerca. Rifacendoci ad alcuni studi dei citati autori, in parte pubblicati, intendiamo presentare l'ottica che proviene da tali ricerche. Li presentiamo in quanto essi sembrano accogliere il presupposto che ha ispirato e ispira il nostro lavoro. Tuttavia, come vedremo, esiste un importante scoglio di metodo che rende difficile e a volte impossibile il contatto tra questo approccio all'adulto e l'approccio che proviene (almeno in parte) dalla scienza della psicologia dello sviluppo. In un importante lavoro del 1979, Bronfenbrenner, scriveva *“Das Erleben der Person in ihrem Mikrosystem ist dabei von entscheidenden Bedeutung”* e continuava *“solo pochi fattori esterni possono essere circoscritti nei termini di fattori che avrebbero un'influenza causale (in senso fisico e oggettivo) sul comportamento del soggetto”*, contano soprattutto i fattori che hanno *significato* per il Soggetto (vedi anche Thompson 1995). In numerosi altri lavori, che in parte citeremo in seguito, appare l'importanza del soggettivo o l'importanza della conoscenza da parte del Soggetto dei suoi propri processi di apprendimento (Schön 1983; 1987; Battistelli 1992; Neisser 1994; Büchel 1995).

2.8 Le teorie soggettive non sono “scientifiche”?

Stando agli studiosi che si riconoscono nel filone delle t.s. la ricerca accademica sarebbe soprattutto preoccupata di cogliere il dato oggettivo e quindi tenderebbe a collocare il Soggetto in un contesto di laboratorio. Tale contesto avrebbe il vantaggio di permettere un controllo rigoroso delle variabili.

Nell'introduzione al testo *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*, 1988, gli autori, in particolare Diethelm Wahl⁴, motivano la scelta di fondare un programma di ricerca che ponesse al centro lo studio delle teorie soggettive afferma: "cercavo una teoria psicologica scientifica che ponesse al centro l'uomo e la sua azione, vale a dire un uomo attivo, capace di regolare e di orientare la sua azione. In questa ottica il pensiero dell'uomo e il suo sentire dovevano poter diventare oggetto di ricerca così come lo sono la sua azione pensata e le sue reazioni spontanee".

Anche in altre ricerche che citeremo successivamente emerge sempre più l'esigenza di considerare la ricerca scientifica nei termini di un approccio all'uomo capace di ammettere diversi percorsi possibili. Nell'area delle ricerche che riguardano la conoscenza delle teorie soggettive si constata la presenza di una forte tendenza volta a riconsiderare in una luce nuova e diversa la tematica dello sguardo interiore (Dann 1994; Demetrio 1995; Goffman 1997). Ciò vale a dire che si tende ad ammettere che non solo il dato che proviene dallo sguardo esterno (sguardo del ricercatore classico) ha una sua valenza scientifica, ma anche quello del soggetto stesso che è in grado di autocontemplare, e in larga parte descrivere, la propria azione fisica e mentale contribuendo in modo significativo ad arricchire l'informazione di cui dispone il ricercatore. È certo che tale assunto non è nuovo per chi si trova a contatto con la ricerca psicologica. Infatti per alcuni sembra immediata l'associazione con il tanto controverso e discusso introspettismo per il quale il soggetto non sarebbe in grado di riferire, di descrivere in modo corretto i processi mentali che lo riguardano. La posizione che si ispira alle t.s non ignora i risultati della ricerca fondamentale, il cui contributo permane centrale nel discorso sulla ricerca scientifica. Ciononostante si constata sempre più come i "praticiens" richiedano dati che comprendono il contesto e che sanno in qualche modo conferire uno statuto diverso al soggetto, oggetto di ricerca. L'assunto che "non esistono osservazioni immacolate" dovrebbe aprire le porte a metodi di osservazione capaci "di determinare condizioni di affidabilità" nei quali "la testimonianza verbale sui processi cognitivi" può trovare una sua precisa collocazione (Nisbett, Wilson 1977; Lumbelli 1993).

Già Gardner (1985), citando Piaget, affermava che *ogni studio del pensiero umano deve prendere l'avvio da un individuo che tenta di capire il mondo che lo circonda*. In questa affermazione il Soggetto è un'entità che viene considerata nel contesto di rapporti che lo pongono in continuità a confronto con un mondo preso nella sua globalità.

Munari (1993), citando Watzlawick, ricorda che "non possiamo non pensare, non possiamo fare a meno di costruire delle teorie sul mondo che ci circonda, e non possiamo non avere un certo tipo di rapporto con le nostre teorie". Certamente, aggiungiamo noi, resta da vedere quale valenza di verità attribuiamo a tali teorie, quale rapporto possiamo stabilire con le teorie prodotte dalla ricerca accademica e quale effetto produce un'attività di formazione incentrata sulla conoscenza e sullo sviluppo di tali costrutti.

Senza voler entrare in disquisizioni di metodo sembra di poter affermare che i risultati e la metodologia della ricerca di laboratorio non sono riusciti, in forma diretta e tangibile, a incidere sul processo della formazione dei formatori. La metodologia che fa capo al solo sguardo esterno sembra, presa in modo a sé stante, incapace di originare una nuova cultura del come far apprendere. *Si direbbe che occorra una cultura, una metodologia e perché no,*

4 La corrente di ricerca sulle teorie soggettive degli insegnanti ha preso avvio con l'opera Laucke (1974), *Naive Verhältnistheorie* ed è stata ripresa e rilanciata agli inizi degli anni '90 nell'opera di Groeben N., Wahl D., Schlee J., Scheele B. (1988) *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Francke Verlag. Tübingen.

un diverso modello di come l'uomo partecipi all'elaborazione della conoscenza che lo riguarda. Proprio seguendo questo discorso non è probabilmente casuale il successo dei lavori di Agyris (1990) e Schön negli USA, i quali riscoprono le teorie dell'azione, o meglio, le teorie *in-action*. L'esempio proviene proprio dal mondo della formazione professionale dove l'esigenza di trovare soluzioni rapide all'esigenza di formare adeguatamente i formatori è particolarmente accentuata. Vorremmo tuttavia evitare di cadere in inutili estremismi e non vedere che gli ingenti sforzi condotti dalla ricerca fondamentale rappresentano anche per chi si avventura nel soggettivo un punto di riferimento incontrovertibile. Una parte di tali ricerche è comunque servita a gettare le prime premesse verso una revisione epistemologica del soggetto.

2.9 Il controverso transfer tra ricerca e pratica d'insegnamento

Come abbiamo avuto modo di osservare prendendo in esame l'edificio delle ricerche psicologiche si rileva come molte conoscenze che solitamente sembrano riguardare una ristretta fascia di età (bambino), o una ristretta fascia di specialisti - psicologia cognitiva - oppure ancora, un'area tra il sociale e l'individuale come la psicologia sociale, trovano un riscontro episodico e assai parcellizzato in un contesto più applicativo.

Una contributo, interessante poiché sembra sposare le componenti della ricerca tradizionale e quella che si rifà ad una certa soggettività, è quello dei lavori condotti da Giordan (1998), nei quali egli introduce il termine di *conception* per designare le conoscenze preliminari degli allievi e nei quali fa pure riferimento alla psicologia sociale per praticare nozioni come il *conflitto cognitivo* o la nozione di *contestualizzazione* o *ricontestualizzazione*. Ancora Giordan, citando Bachelard (1938-49), tocca il problema dell'ostacolo epistemologico nella costruzione del sapere, "les idées des élèves jouent un rôle dans la construction du savoir, elles sont un obstacle à la conceptualisation." Inoltre, l'opera di Giordan, si avvicina per molti versi ai lavori sulle teorie soggettive quando riprende il concetto di *ponts cognitifs* introdotto da Ausubel (1968)⁵ per tradurlo nei termini di "structure d'accueil", la quale avrebbe la funzione di "federare" le nuove informazioni. Tuttavia l'opera di Giordan sembra sfiorare la pratica dei docenti, soprattutto del settore scientifico, senza riuscire ad incidere in modo effettivo sulla loro didattica.

Le teorie di psicologia sociale trovano una certa applicazione nell'elaborazione di metodi che dovrebbero favorire la comunicazione reciproca tra pari, (Perret-Clermont 1992; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Grossen 1993). Non trascurabili sul piano applicativo sono le ricerche condotte da Schubauer-Leoni (1986), attorno alla nozione di contratto didattico o alla nozione di "contratto sperimentale capace di influenzare l'attualizzazione delle capacità logiche". Tuttavia, anche per questa area di ricerca, si ritrovano i problemi di sempre: solo una ristretta minoranza di docenti sembra toccata da tali contributi.

Quasi ignorati sono i lavori che riguardano la neuroscienze, la *neonate cognition*, la psicologia dello sviluppo. Probabilmente una ragione di tale mancato trasferimento risiede, come visto, nella apparente distanza che sembra dividere il neonato dall'adulto.

I citati esempi sembrano mostrare che anche quando esistono le premesse per cogliere analogie tra il terreno sul quale si muove la ricerca e la pratica didattica il transfer di tali saperi, quando avviene, avviene in modo limitato e parziale.

⁵ Tradotto in lingua italiana con il titolo *Educazione e processi cognitivi*, Milano, FrancoAngeli, 1983.

Da quanto precede sembra di poter affermare che molte conoscenze raccolte dalla ricerca psicologica e pedagogica condotta con una metodologia più classica potrebbero essere considerate risposte a molti quesiti posti dal formatore. Certamente sono risposte parziali la cui applicazione troverebbe un margine d'azione contenuto; tuttavia, qualora ciò fosse avvenuto, non ci troveremmo certamente, ancora oggi, a dover constatare che le modalità e i contenuti di insegnamento sono rimasti pressoché immutati.

L'ambito di ipotesi nel quale ci muoviamo, e che in qualche modo spiegherebbe tale insuccesso, risiede nella mancata attribuzione al docente di uno statuto di soggetto in grado di produrre conoscenza e teoria sui processi cognitivi che riguardano la sua azione di insegnante. Tale statuto comprenderebbe anche la capacità di sviluppare rappresentazioni assai precise dei meccanismi di apprendimento degli studenti. Abbiamo già evidenziato a più riprese l'assunto che abbiamo posto al centro della nostra attenzione e nei capitoli precedenti abbiamo citato alcuni autori che sembrano condividere la nostra preoccupazione volta a conferire un diverso posto del soggetto nel particolare ambito della ricerca. Tuttavia ci sembra insufficiente fermare la nostra attenzione su citazioni senza entrare maggiormente nella questione: cosa sono o cosa potrebbero essere le teorie soggettive?

2.10 Certezze e fragilità concettuale delle teorie soggettive

Negli anni '80 il filone delle teorie soggettive ha conosciuto un discreto successo soprattutto nell'area di lingua tedesca. Dopo l'opera di Laucken del 1974⁶ numerose sono le pubblicazioni e gli scritti che hanno un'attinenza con le *Subjektiven Theorien* di insegnanti. Come descritto in precedenza, nell'area geografica di lingua tedesca lo studio e la conoscenza delle *teorie ingenue*, delle *teorie spontanee* o delle *teorie soggettive* ha conosciuto un discreto successo. Particolare attenzione è stata dedicata alla parte applicativa e metodologica: il *Konstanzer Trainingsprogramm*⁷ è, ad esempio, una metodologia che riguarda le teorie dei docenti di fronte ad allievi che denotano un comportamento aggressivo, la *Legetechnik*⁸ di Scheele è un metodo di rilevamento delle teorie soggettive degli insegnanti.

Certamente un'estensione dei risultati di ricerche alla dimensione della formazione dei formatori è stata sviluppata da Füglistner (1985)⁹, Gudjons (1994) e da noi stessi Schürch (1996).

Ci sembra comunque necessario a questo punto chiederci se il fenomeno delle teorie soggettive e delle implicazioni metodologiche ad esse connesse riguardi un'area geografica ristretta e un'epoca altrettanto contenuta - gli anni 70-80 - oppure se esso non sia sintomo di un movimento ben più vasto che sta per raggiungere altre aree geografiche ed altri ambiti del sapere. È proprio andando in questa direzione che abbiamo scoperto come sotto altre denominazioni si sono costituiti, o sono in fase di gestazione, approcci che per molti versi si avvicinano, a volte completano o integrano, ciò che già sappiamo delle teorie soggettive.

Ne esaminiamo alcuni evidenziando di volta in volta la specificità di tali contributi.

Nel 1983 A.D. Schön pubblicava negli USA *The reflexive practitioner*. L'opera di Schön ha conosciuto anche in Europa un notevole successo per almeno due ragioni: per il tentativo che

6 Opera citata in precedenza.

7 Konstanzer Trainingsprogramm pubblicato nel 1987, autore Kurt-Christian Tennstädt, Hans-Huber Verlag.

8 È una metodologia di rilevamento delle teorie soggettive degli insegnanti messa a punto da Brigitte Scheele descritta nel testo *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens Methodik*. Aschendorf Verlag. (1992).

9 Peter Füglistner ha rilevato in modo sistematico le teorie soggettive relative alla didattica dell'insegnamento nelle scuole professionali – Programma prioritario EVA, FNRS 1979-1982.

compie di avvicinare la professione dell'insegnante a quella del professionista e per la ricerca pragmatica delle teorie del soggetto che lavora in settori professionali assai diversi. L'opera di Schön si avvicina in modo ragguardevole ai lavori tedeschi per l'attenzione che rivolge all'implicazione della teoria del soggetto sull'azione. In particolare tutte le ricerche che riguardano questo aspetto (Wahl, Dann, Scheele, Bromme, Mutzeck e altri) si interrogano sulla metodologia da adottare per veramente cogliere quelle teorie che in qualche modo orientano, regolano l'azione. Schön critica coloro i quali considerano "La riflessione sull'azione" come "destinata al fallimento", e "la riflessione nel corso dell'azione" come paralizzante l'azione stessa. Di fronte a tale posizione Schön afferma che " Entrambi gli argomenti sono ampiamente sbagliati" p. 282. Il professionista "deve costruire una propria teoria. E se considera la propria teoria del contesto quale oggetto di riflessione, allora percepirà che altri soggetti coinvolti nella situazione vengono a contatto con le sue strutture e le sue teorie con proprie strutture e teorie." p. 281. Occorre perciò, scrive Schön, "re-indirizzare l'attenzione verso il sistema di conoscenza nella pratica e verso la riflessione nel corso dell'azione". Sul piano metodologico Schön richiama la procedura della *conversazione riflessiva* nella quale il professionista riconosce che la sua expertise tecnica è immersa in un contesto di significazioni" p. 300. L'autore parte dal presupposto che "Ricerca e pratica mostrano una negativa tendenza a ricercare strade differenti. *I professionisti e i ricercatori tendono sempre più a vivere in mondi differenti Gli insegnanti hanno tratto scarsi vantaggi dalla psicologia cognitiva*". p. 312. Da tale evidenza Schön costruisce l'ipotesi che il rapporto fra ricerca e pratica si ricompone quando i professionisti " *possono diventare ricercatori riflessivi in situazioni caratterizzate da incertezza, instabilità unicità e conflitto...*". Essi, i professionisti, farebbero capo a metodi e teorie che hanno imparato a usare come trampolino "per comprendere nuove situazioni che sembrano, a prima vista, non adeguarvisi" p. 321.

L'autore fornisce poi indicazioni sugli indirizzi che può prendere la ricerca: essa può esaminare episodi di pratica professionale e prendere la forma di una scienza dell'azione p. 322. Proprio in questa ultima opzione ritroviamo l'indirizzo che ha preso la ricerca degli autori tedeschi quando insistono sulla necessità di cogliere quelle teorie che sarebbero *handlungsleitend*, vale a dire interattive con l'azione stessa.

Anche nell'opera di Schön, come in quella dei citati autori tedeschi, la preoccupazione di cogliere il "reale" attraverso lo studio delle citate teorie passa in secondo ordine. In fondo le teorie devono innanzitutto essere reali per il soggetto e in tale senso esse possono assumere i contorni della metafora di una certa percezione del reale.

Considerare il formatore Soggetto significa per noi capire quale parte può avere in un contesto di ricerca la sua soggettività.

Il nostro intento non è solo quello di sapere se il soggetto è in grado di riferire in modo corretto ciò che ha vissuto in una fase di vita più vicina (vedi ricostruzione mnestica) ma è anche quello di capire cosa sono le enunciazioni che il soggetto ci presenta quando prevede, esegue, spiega la realizzazione di una condotta.

Vogliamo, in altre parole, meglio circoscrivere l'attività mentale che rende il soggetto capace di enunciare regole, principi, massime, teorie.

Lo sguardo che il soggetto getterebbe sui suoi processi mentali, lo sguardo verso l'interno, come lo definisce Wahl, sarebbe una nuova forma di introspezione. Quell'introspezione tanto

discussa e contestata da larga parte della psicologia che si richiama al comportamentismo e al cognitivismo. Ma proprio partendo da questa ottica ci chiediamo: è legittimo parlare di introspezione? Possiamo considerare l'attività che vede il soggetto rivolto a interagire con se stesso alla stregua di quanto noto alla psicanalisi? È possibile attribuire a questo fenomeno tutti i limiti e le possibilità evidenziate dal behaviorismo di fronte alla pratica introspettiva?

Le teorie soggettive considerate da Laucken, Dann, Wahl e altri sono il risultato di un atto introspettivo? In quale senso possono essere definite teorie?

Non sarebbe più corretto parlare di processi metacognitivi così come li descrive Flavell (1979) tralasciando l'ambigua designazione di soggettivo?

E cosa dire del pensiero ricorsivo così come lo descrive Battistelli (1995) e dell'ipotesi di nesso che è possibile stabilire con la tesi di Mounoud circa l'esistenza di due tipi gerarchizzati di organizzazioni cognitive?

Come situare l'approccio di Allal, Saada-Robert (1992); Hacker (1998), quando tentano di considerare i processi metacognitivi come regolatori dell'azione? E cosa pensare quando questi stessi autori riesumano i vari meccanismi regolatori connessi alle varie forme di astrazione così come le ha descritte Piaget?

Ci sembra doveroso in questa sede situare, e situarci, in rapporto a queste citate teorie per radicare il Soggetto di cui parliamo in una tradizione socioculturale di ricerca condivisibile.

2.11 Il linguaggio delle espressioni soggettive e prime implicazioni metodologiche

In questo paragrafo è nostra intenzione addentrarci nella complessità di tendenze, di scuole e di teorie che si sforzano di conferire una nuova centralità al Soggetto-attore nell'ambito della ricerca sui processi di apprendimento nell'adulto (in particolare nell'adulto formatore). In tale percorso ci sembra importante far capo all'opera fondamentale di Vygotskij¹⁰ per almeno due ragioni:

- essa fornisce un quadro teorico evolutivo delle componenti che caratterizzano il rapporto tra sguardo interno e sguardo esterno al soggetto;
- essa fornisce gli strumenti per una comprensione delle espressioni linguistiche del soggetto e, di conseguenza, una chiave di lettura di alcune ricerche che hanno conferito uno spazio più o meno specifico a tale aspetto.

In effetti ci sembra di poter partire proprio da questo autore quando cerchiamo di assumere il punto di vista dello sguardo interno. Il linguaggio connesso a tale ottica si rivela essere sovente indecifrabile, poco oggettivo e di conseguenza poco affidabile.

¹⁰ Lev Semenovic Vygotskij nasce nel 1896, vive nella prima metà del novecento e scompare giovanissimo nel 1934. Il pensiero di Vygotskij ha incontrato la condanna del regime sovietico durante la dittatura staliniana. La sua opera non ha goduto di alcuna diffusione fino al 1956. La lettura approfondita della sua opera avviene a partire dagli anni ottanta. Nel trattare dello sviluppo intellettuale e linguistico nei bambini elabora il suo tema concernente l'interiorizzazione del dialogo nel linguaggio interiore e nel pensiero. Vygotskij ha introdotto una prospettiva storica nella comprensione del modo con cui il pensiero si sviluppa e di ciò che è il pensiero.

Inoltre nella teoria di Vygotskij ci sembra di poter cogliere la centralità della dimensione sociale soprattutto in rapporto a quei processi che direttamente e indirettamente influiscono sui processi cognitivi. La teoria sociale di Vygotskij ci sembra getti una luce importante sui lavori condotti da Perret-Clermont, Michèle Grossen, Schubauer-Leoni¹¹; Dick (1996); Carugati, Selleri (1996). Nelle ricerche dei citati autori si ritrova, a nostro parere, la costante dello sguardo sociale e delle implicazioni che tale sguardo richiama nella mente del soggetto osservato. In altre parole, come ebbe a dire Rubbia¹², riferendosi a ben altra disciplina, la presenza di un terzo elemento modifica nella sostanza il campo nel quale si trovano gli altri due elementi, "gli altri due elementi non sono più gli stessi".

Per l'uomo: lo sguardo dell'altro richiama in un qualche modo immagini che gli consentono di esprimere/non esprimere in modi molto diversi - pluralità dei sé - il suo pensiero. A noi sembra di poter cogliere in questa parte l'importanza che va attribuita alle situazioni comunicative e ciò che esse significano per i soggetti che la compongono. In altre parole ancora, ci sembra di poter considerare qualsiasi situazione nella quale collochiamo il soggetto come estranea alla rigida distinzione sguardo interno - sguardo esterno.

Con ciò non vogliamo affermare che le due dimensioni non abbiano fondamento, ben al contrario. A noi sembra che il quesito sia mal posto. Non si tratta di decidere se un approccio alla conoscenza del soggetto verta più su una dimensione o più sull'altra. Si tratta di chiederci sempre, e sarebbe questa la buona domanda (come diceva Piaget), qual è la parte di interno e quale la parte di esterno che si configurano in qualsiasi situazione sociale. Se riprendiamo l'esempio del linguaggio interiore di Vygotskij¹³ vediamo che nel momento in cui esso ci sembra inintelligibile, esso è forse, per quel soggetto, la sola risposta che egli riesce a dare in quel momento. Il rivolgimento interno rispecchia una definita situazione esterna rispetto alla quale tale comportamento prende ed assume il suo pieno significato. L'autore russo aveva colto l'importanza del rapporto tra interno esterno conferendo alle due dimensioni tratti di specificità che non possono essere dimenticati in un approccio come il nostro. Infatti Vygotskij propone due paradigmi sui quali torneremo in sede di impianto metodologico della ricerca: *il paradigma semantico del linguaggio interno* e *il paradigma fonetico in quello esterno*. Il passaggio da una dimensione all'altra e la specificità delle due forme espressive sono a nostro giudizio una componente fondamentale nella comprensione di ciò che è insito nel concetto di soggettivo. Esplicitando ancora meglio il nostro pensiero noi intendiamo sottolineare soprattutto la funzione predicativa del linguaggio interiore (non si esplicita, ad esempio, il soggetto di cui si parla) e la nozione di *senso della parola*, inteso come sintesi di diversi significati psicologici. Lo sguardo interiore comporta la consapevolezza dell'esistenza di un linguaggio che deve essere concepito nei termini di un potenziale di significati che devono, possono, essere esplicitati progressivamente a diversi livelli di approfondimento.

11 Opere citate in precedenza.

12 Carlo Rubbia (Gorizia, 1934), fisico italiano, ha svolto la sua carriera scientifica nel campo della fisica delle particelle, dove le sue ricerche gli hanno permesso di mettere in evidenza presso il CERN di Ginevra agli inizi degli anni '80 le particelle W e Z. La produzione sperimentale di queste particelle era indispensabile per convalidare la teoria dell'unificazione delle interazioni fondamentali elettromagnetica e debole, e per rafforzare ulteriormente il cosiddetto modello standard della materia. Per questa sua scoperta ha ricevuto nel 1984 il premio Nobel per la fisica. Dal 1989 al 1994 ha diretto il CERN di Ginevra.

13 Facciamo largo riferimento agli studi condotti da Maria Serena Veggetti che ha curato la diffusione dell'opera di Vygotskij in Italia. Veggetti M.-S. (1998). *La psicologia dell'uomo: per una scienza della formazione storico-sociale della persona*. In: A cura di O. Liverta Sempio. Vygotskij, Piaget, Bruner. Ed. Raffaello Cortina.

A questo punto ci sembra doveroso ripresentare l'interrogativo circa l'attendibilità delle espressioni soggettive. In altre parole: quale valore di realtà può essere attribuito ai contenuti veicolati attraverso tali linguaggi?

Il problema, più volte posto in precedenza, circa l'attendibilità delle espressioni soggettive in rapporto ai fenomeni che esso tende a descrivere, non può trovare una risposta univoca e definitiva. *L'espressione linguistica è sempre indizio di una precisa soggettività e, al tempo stesso, manifestazione di una realtà vissuta in forma esperienziale.* Tuttavia dai lavori condotti soprattutto nel campo della linguistica è possibile estrapolare una dimensione che può essere tradotta in metodo in sede applicativa. Secondo tali ricerche le affermazioni del soggetto sono il punto di partenza per l'avvio di un processo di produzione generativa. La generatività del linguaggio, da interiore ad esteriore e viceversa, assume la forma metodologica del porre il soggetto nella condizione di poter formulare e riformulare il proprio pensiero in contesti e con interlocutori diversi. In questo percorso ci sembra di poter cogliere elementi dell'approccio consensuale, "*Konsensdialog*", che caratterizza la metodologia più recente dei fautori delle teorie soggettive (Girke 1999; Leemann-Grube 2000). Anche se non sempre i citati autori si ispirano esplicitamente all'autore russo e anche se non vi è a nostro parere una reale finalizzazione dei principi che veniamo enunciando, ci sembra comunque interessante notare come nelle riflessioni degli autori tedeschi il soggetto abbia progressivamente assunto un ruolo sempre più importante nella stessa interpretazione e lettura dei dati da lui forniti. Proprio in questo "coinvolgimento" del soggetto ci sembra di vedere una prima risposta al problema sollevato in precedenza tra sguardo interno e sguardo esterno. L'uno sarebbe indissociabilmente legato all'altro, l'uno può assumere pienezza di significato se esiste anche l'altro e viceversa.

Sembra perciò necessario sottolineare come nel contesto di tali ricerche si conferisca sempre più al soggetto stesso l'opportunità di esprimere e di interpretare (lui stesso) a diversi livelli i contenuti della sua espressione. Se ciò che noi chiamiamo oggettivo è frutto di una elaborazione, strutturazione cognitiva del campo esperienziale, *ci sembra di cogliere nell'approccio generativo quella componente di processo che pone il soggetto al centro stesso della sua capacità di produrre, di riflettere e di riformulare il suo stesso pensiero.*

Dove si situa a questo punto l'oggettività? Essa si situa proprio nella possibilità di incontro tra l'espressione del soggetto e lo spazio sociale nel quale tale espressione va a collocarsi. In tale ottica lo spazio sociale diviene anche progressivamente spazio interno al soggetto che ne assume i parametri di analisi e di controllo (vedi performativo nel linguaggio). Lo spazio sociale è comunque e sempre anche spazio che filtra (filtro culturale) e al tempo stesso fattore di strutturazione di determinate dimensioni del reale (Schütz 1974).

Da quanto precede risulta dunque che l'espressione generativa del soggetto è sempre anche manifestazione di tale dimensione del reale. In questo modo di concepire il rapporto tra sguardo interno e sguardo esterno traspaiono i limiti di un avvicinamento al soggetto il quale, in nome di una presunta oggettività, si accontenta di cogliere e registrare un solo livello di produzione linguistica o rappresentativa del suo pensiero. In tale avvicinamento metodologico permangono, a nostro giudizio, totalmente aperti quesiti di rilievo per chi intende lavorare sul soggettivo nella formazione dei formatori. Ne citiamo alcuni:

- in quale misura il soggetto stesso è in grado lui stesso di cogliere i livelli di realtà contemplati nel suo linguaggio e perciò nel suo pensiero;
- a quale livello conoscitivo si colloca in un preciso momento l'espressione del suo pensiero;

- qual è l'andamento del processo generativo di ogni singolo soggetto;
- quali sono i contesti sociali più favorevoli all'avvio dei processi generativi.

2.12 Dove collocare la dimensione “teorie soggettive” nei processi cognitivi?

Partendo da Vygotskij abbiamo anche voluto dare intenzionalmente importanza al linguaggio e a tutti i processi rappresentativi ad esso connessi. Vygotskij stesso parla esplicitamente non tanto di linguaggio ma di *segno* considerandolo comprensivo delle diverse forme che può assumere l'espressione del soggetto. Ritroviamo al riguardo una costante in tutti gli autori presi in considerazione per quanto attiene la funzione rappresentativa: affinché essa possa manifestarsi devono esistere almeno “due livelli di pensiero” (Battistelli 1995). Il principio dei due livelli, pur richiamandosi a terminologie e a dimensioni non sempre sovrapponibili, lo ritroviamo in Flavell, nello stesso Mounoud, in Allal e negli stessi autori che si richiamano alle teorie soggettive quando pongono i soggetti a confronto con le loro stesse mappe. Se Vygotskij rappresenta per molti versi un riferimento concettuale che contribuisce a circoscrivere e a chiarire alcuni aspetti di quel processo che troppo semplicisticamente sono stati connotati come introspezione, resta pur vero che ci troviamo oggi confrontati con tendenze le quali, pur riconoscendosi nel filone di una riscoperta e in una valorizzazione del soggetto inteso come “attore” (Bronfenbrenner 1979) e interprete dei suoi propri processi e meccanismi, ricorrono ad una terminologia che sembra designare aspetti a volte simili e sovrapponibili e a volte diversi. Senza pretendere di ordinare tali teorie e senza ricercare a tutti i costi il filo conduttore che sembra accomunarle, noi riteniamo di doverci collocare rispetto ad esse. Tale sforzo di collocazione persegue un duplice scopo: quello di disporre di una sufficiente precisione concettuale per rilevare e descrivere le condotte che saranno oggetto della nostra ricerca e quello di far parte di un dibattito tra tendenze che si riconoscono nella stessa area di ricerca.

In Vygotskij ci sembra di aver colto la componente della forma e della struttura dell'espressione. Ad essa dobbiamo riferirci quando ci troviamo confrontati con l'espressione orale, scritta, verbale e non verbale del soggetto.

Ma ciò che ci sembra richieda un'analisi più approfondita è, anche in via ipotetica, la struttura che consente al soggetto di parlare di descrivere i processi cognitivi che lo riguardano. Chiarito che lo sguardo interiore non può mai essere definitivamente dissociato dal contesto esterno nel quale viene a trovarsi il soggetto, ci sembra di poter caratterizzare i due livelli citati in precedenza (Battistelli, Mounoud) come *réseau de représentations* e *processus de production* (Allal, Saada-Robert 1992).

Il reticolo di rappresentazioni viene definito come un processo di messa in relazione delle caratteristiche esterne del compito (consegna, materiale, tempi di lavoro, ecc.) con le conoscenze precedenti (Memorata): conoscenze e saper fare del soggetto. Il reticolo assumerebbe le caratteristiche di una mappa mentale - o mappa organizzativa - la quale, alla stessa stregua di una mappa geografica (Novak 1994), avrebbe la funzione di orientare e di guidare l'attività del soggetto.

La mappa essa sola non assicura ancora la realizzazione del compito. Tale procedura, o processo di produzione, comporta la strutturazione di quanto contemplato dalla mappa in sequenze d'azione, in procedure che richiedono, aggiungiamo noi, una capacità di selezione e di gerarchizzazione delle procedure di cui dispone il soggetto.

Tale funzione - quella preposta a stabilire il nesso tra reticolo rappresentativo e processo produttivo - assumerebbe una posizione centrale, nel senso di intermedia, tra le due citate componenti. In tale ottica essa avrebbe una funzione regolativa sia dei processi rappresentazionali, sia dei processi preposti alla produzione.

Un ulteriore e fondamentale aspetto che ci sembra possa ulteriormente chiarire il possibile nesso tra teorie soggettive e modello cognitivo è la nozione di metacognizione. La metacognizione così come l'ha definita Flanders sarebbe lo strumento fondamentale a disposizione del soggetto per accedere ai meccanismi di regolazione descritti in precedenza. In altre parole, e questa conclusione parziale non è da poco, le teorie soggettive degli autori tedeschi o il pensiero ricorsivo di Battistelli sarebbero la parte emergente - nel senso di consapevole al soggetto - di meccanismi che possono avere la funzione di regolare l'azione e di correggerne le relative rappresentazioni. Secondo la Karmiloff-Smith (1986) il soggetto farebbe capo a codici molto diversi (cinestesico, spaziale, linguistico) a diversi livelli di rappresentazione e **sarebbe lo sforzo di esteriorizzazione di ciò che avviene al suo interno che permetterebbe al soggetto di impadronirsi dei meccanismi metacognitivi e quindi di esercitare un controllo - una regolazione - sui propri processi cognitivi.**

Siamo perciò lontani dall'introspezione e dal soggettivismo dell'opinione. E siamo pure lontani dall'attribuzione alle due citate correnti interpretative di non meglio identificate funzioni regolative. Inoltre, la nozione di accessibilità ai processi regolativi apre prospettive sul terreno della interazione formativa ed educativa. Tale dimensione vedrebbe il soggetto, lui stesso, in grado di apportare cambiamenti alla sua azione e alle sue rappresentazioni. Detto ancora in altri termini, **una formazione transiterebbe attraverso la partecipazione diretta, profonda e consapevole del soggetto.** Ecco dove a noi sembra di ridare statuto di centralità al soggetto, ecco dove il connubio rappresentazioni-pensiero-azione-retroazione ci sembra trovi nuova luce per essere al centro di un modello di formazione di formatori.

In altre parole attraverso il rapporto sociale con l'Altro (ma quale forma di rapporto?) il soggetto si vedrebbe agire, derivandone alcune regole - "astrazione di regole" - interpretative o esplicative del suo modo di funzionare.

Esisterebbero al riguardo diversi gradi di consapevolezza in rapporto alle citate regolazioni: le regolazioni implicite integrate al sistema cognitivo, delle quali il soggetto non ha coscienza, le regolazioni esplicitabili, che possono essere accessibili al soggetto se posto in situazione, le regolazioni esplicite di cui il soggetto ha coscienza e le regolazioni strumentate che fanno appello a strumenti esterni (tipo check list, testo correttivo, ecc.). Quale apporto chiarificatore proviene da quanto andiamo scrivendo con quanto riguarda e le t.s. e viceversa?

2.13 Verso una ridefinizione di teoria soggettiva

Da quanto precede sembra ora possibile operare nell'ambito delle teorie soggettive alcune distinzioni che dovrebbero precisarne la natura e il senso. L'etichetta teorie soggettive sembra coprire ambiti molto diversi che in questa parte del testo ci sembra doveroso precisare.

- Il punto di vista soggettivo: è sovente l'opinione raccolta attraverso questionari, risposte a domande o a situazioni nelle quali viene chiesto un parere su un tema scelto. Il punto di vista soggettivo rispecchia una posizione del momento e molti fattori possono modificarne la forma e la sostanza. L'opinione del soggetto non è nemmeno costante in rapporto al variare delle situazioni sociali. In altre parole essa sembra essere in

preponderanza l'espressione di una lettura soggettiva di un particolare contesto relazionale nel quale il soggetto viene a trovarsi.

- La mappa cognitiva: è la rappresentazione che il soggetto si fa di un determinato concetto, di un determinato termine o di una determinata situazione. Esistono diversi codici per esprimere, manifestare tali "carte" mentali. Essa fornisce una indicazione sui saperi che il soggetto riesce ad attivare. Rispetto al punto di vista soggettivo essa è molto meno soggetta a fluttuazioni.
- Il pensiero ricorsivo: il pensiero che tenta di interpretare ciò che pensa l'altro. È dunque un pensiero sul pensiero. Lo scopo (Battistelli) è quello di poter influire sull'azione dell'altro. È una forma di metapensiero che presuppone l'articolazione di almeno due livelli rappresentativi. I contenuti e la struttura del pensiero ricorsivo sono poco conosciuti e si può presumere che esso giochi un ruolo centrale nella costruzione del rapporto di insegnamento-apprendimento tra docente e studente.
- La rappresentazione soggettiva: è la rappresentazione intesa in senso aperto e libero di come il soggetto vive (sovente attraverso immagini e metafore) certe situazioni complesse nelle quali è presente un'importante componente emotiva. Essa permette di dare forma alle impressioni più personali attraverso il ricorso ad un codice simbolico personale sovente solamente interpretabile dal soggetto che l'ha prodotto.
- Il pensiero soggettivo: si avvicina all'opinione senza tuttavia assumere la connotazione del punto di vista definito. Esso si avvicina a quel processo di produzione di pensieri e di giudizi prodotti in situazioni di comunicazione sociale. Nel pensiero soggettivo sovente traspare una certa costellazione di prese di posizione e di giustificazioni. Si potrebbe supporre che il soggetto disponga di principi (teorie?) ai quali riferirsi per situare la propria condotta.
- Il pensiero *in-action* (Schön): è il pensiero che si confonde con l'azione stessa (Schürch 1999) e che contribuisce in modo determinante a conferirle struttura e forma. Esso sembra svolgere un ruolo di primaria importanza nell'esecuzione di compiti lavorativi che richiedono la padronanza di abilità. Sembra essere una caratteristica dei sistemi esperti, o meglio, delle persone che hanno acquisito una certa routine. In quale misura il soggetto sia lui stesso capace di distinguere il pensiero "in-action" dall'azione stessa resta controverso.
- La teoria soggettiva (Dann): sono regole che il soggetto stesso è in grado di produrre e che assumono la forma della teoria scientifica. In analogia con quanto si osserva in ambito scientifico, essa stabilisce una connessione - *se... allora ...* - tra possibili cause e possibili effetti. Inoltre la teoria soggettiva ha, per il soggetto, valore di ipotesi; l'ipotesi viene confrontata a fatti (circondati) che vertono sulla forma e sulla sostanza dell'ipotesi stessa. La t.s. può essere generalizzata ad un certo numero di fatti, essa è in relazione stretta (regolativa) con l'azione, e quindi con le situazioni nelle quali opera il soggetto. La presenza di t.s. permette al soggetto di:
 - anticipare le situazioni nelle quali potrebbe venire a trovarsi pianificando alcune strategie di risposta (fattore predittivo delle t.s.);
 - delimitare il campo d'azione del soggetto orientandone, di conseguenza, l'attenzione e la relativa lettura ed interpretazione dello stesso (orientamento dell'attenzione);
 - confrontare i risultati dell'azione con i presupposti di anticipazione ricavandone indicazioni circa l'opportunità di praticare una determinata strategia (fattore

regolativo). In altre parole l'universo soggettivo non può essere considerato come indistinto e ciò proprio in prospettiva di un'attività che richiede un ricorso fondamentale a tale dimensione.

Sia l'opera degli autori che hanno posto al centro il discorso delle t.s., sia le recenti ipotesi relative alla dimensione implicita nel pensiero didattico (Hacker 1998; Neuweg 1999) oppure la *tacit knowledge* (Schön) ci permettono di ridefinire il campo del soggettivo nel modo seguente:

1. Ciò che viene inteso come teoria soggettiva è il risultato di un processo metacognitivo.
2. Il processo metacognitivo fa capo a strumenti espressivi di varia natura.
3. Il processo metacognitivo comporta la presenza di un'importante componente sociale. Essa può in larga parte determinare la natura e la profondità del risultato.
4. I contenuti della riflessione metacognitiva e l'azione metacognitiva stessa hanno una duplice funzione sui processi cognitivi del soggetto: quella di regolare la composizione dei piani (mappe) d'azione e quella di regolare l'azione stessa (*handlungsleitend*).
5. L'insieme dei meccanismi regolatori è, a sua volta, oggetto di una regolazione d'insieme.
6. L'accesso al soggetto dei contenuti di regolazione varia a seconda del grado di coscienza. Esso è tuttavia strettamente connesso con il tipo di attività e di situazione sociale nella quale esso si trova.
7. Le forme di linguaggio attraverso le quali il soggetto esprime tali meccanismi è altamente variabile e deve essere oggetto di una metodologia generativa del senso.
8. Il processo di connessione regolativa, quando esso viene a trovarsi in una situazione nuova, implica un processo di semplificazione della condizione del compito ed una contemporanea perdita - apparente - di certe conoscenze (disapprendimento).
9. Lo sforzo di esteriorizzazione metacognitiva incide in modo significativo sulla struttura della propria regolazione cognitiva.
10. Dai processi metacognitivi nascono principi, regole che determinano in larga parte la formazione e la forma dell'azione del soggetto: si possono chiamare tali regole e tali principi "teorie". Esse sono state definite in modo esaustivo soprattutto da Dann.

Per Dann le teorie del soggetto (quelle definite in precedenza) hanno lo statuto di teoria alla stessa stregua di quelle scientifiche. Dove risiederebbe la differenza tra le une e le altre? Certamente nella scarsa trasferibilità delle stesse ad altri ambiti di realtà, nella relativa precisione (sovente terminologica) dei costrutti, nella tendenza a non concludere in modo conseguente il processo di verifica delle ipotesi, nella variabilità dell'area a cui riferire i fatti che comprovano o infirmano un determinato costrutto. Sarebbe quindi azzardato il tentativo di cercare un nesso tra le due dimensioni? Dann, e noi condividiamo pienamente tale ottica, intravede nei citati limiti delle t.s. un discorso che si ripropone anche per la ricerca accademica; anche la ricerca fondamentale è continuamente confrontata a questioni di metodo, di attendibilità, di oggettività e quindi da questo punto di vista, in fondo, non sembra esistere un vero fossato che separa le due dimensioni. La distinzione sembra molto più pronunciata e pertinente sul terreno della trasferibilità delle conclusioni e sulla reale portata epistemologica delle conoscenze prodotte dal soggetto. Ciò non toglie che, come abbiamo

visto in precedenza, un rapporto di verità tra t.s. e fenomeno descritto e spiegato da tale teoria esista e che, in fondo, i costrutti del soggetto non sono perciò estranei al “reale”.

2.14 Concepire e praticare una diversa collocazione del formatore

Se riprendiamo le conclusioni del precedente paragrafo e se ci riferiamo all'analisi condotta nel suo insieme, cosa concludere? La prospettiva che vuole il soggetto incapace di entrare in un processo di conoscenza dei suoi meccanismi mentali ci sembra non sia più sostenibile. Nella nostra ricerca di un nuovo statuto epistemologico del docente ci sembra giunto il momento di valutare diversamente almeno due apporti che sono propri dell'attività professionale del docente: l'apporto metacognitivo inteso come capacità di ripensare e regolare l'azione; e lo sviluppo di un pensiero ricorsivo relativo ai processi mentali in atto nello studente mentre apprende. Probabilmente non affermiamo nulla di rivoluzionario ma tuttavia ci sembra che la novità, se di novità si può parlare, risieda nella non estraneità di tali contributi al discorso relativo alla conoscenza scientifica: **anche il formatore produce sapere e il suo sapere può contribuire in modo diretto ad arricchire gli apporti che provengono dalla ricerca scientifica.** È questo il terreno sul quale intendiamo operare e sono questi i presupposti che ci sembrano indispensabili per provocare una rottura del cerchio infernale di una scuola e di un'impresa che insegna ad apprendere ma che non sembra in grado, lei stessa, di apprendere. La lunga parte introduttiva intende portare un contributo sostanziale alla tesi che conferisce *nuova legittimità al fare e rifare teoria in infinite situazioni di aula.*

Secondo il nostro punto di vista ogni discorso sullo sviluppo della scuola resta retorico se le fondamenta sul quale collochiamo l'operatore scolastico sono quelle di un soggettivismo in continua posizione di scacco rispetto a chi viene legittimato a produrre sapere. La ricerca, soprattutto fondamentale, ci ha permesso di conoscere meglio le insidie, ma poco sappiamo sul come fare per evitarle. Per questa ragione abbiamo ritenuto, e riteniamo importante, operare, in una fase iniziale, costruendo e sperimentando modelli e metodologie (vedi prototipi¹⁵) che consentendo di acquisire i contorni di una cultura che sia in grado di dare risposte a domande quali:

- È vero che collocare il formatore in una dimensione che lo considera capace di produrre sapere, alla stessa stregua del sapere scientifico, lo rende a sua volta capace di acquisire una padronanza di parte dei suoi processi di apprendimento?
- È vero che la nuova dimensione spinge il formatore a percorrere e a ripercorrere tutte le strade che da sempre caratterizzano la ricerca?
- È vero che l'attribuzione di uno statuto di teoria alla teoria soggettiva favorisce la ricerca e la comprensione delle teorie scientifiche?
- È vero che seguire longitudinalmente il percorso di apprendimento di formatori inseriti in un modello di formazione che fa leva sui loro costrutti soggettivi può dare un contributo illuminante ad alcune teorie “ufficiali”?

La nuova realtà “ingenua” richiede la costruzione di una mappa che consenta di situare le principali caratteristiche della nuova geografia. Noi riteniamo, senza nulla precludere, che il

¹⁵ Per prototipo si intende ad esempio la metodologia della narrazione focalizzata (metodologia praticata dall'ISFPF di Lugano dal 1991) per il rilevamento delle teorie soggettive dei docenti in formazione pedagogico-didattica.

processo di esplorazione del nuovo territorio debba far capo a strumenti etnografici; l'esplorazione dovrà procedere gradualmente raccogliendo le testimonianze di chi abita il territorio. Gli interrogativi, forse, non avranno più la stessa forma di prima e sarebbe questa la prima prova di un cambiamento avvenuto all'interno del prototipo. La ricerca potrà muoversi sul territorio nel momento in cui saremo in grado di disporre di una mappa minima e di un linguaggio che ci consenta di comunicare con i suoi abitanti. La presenza di testimoni che conoscono la lingua locale sembra indispensabile. La ricerca nascerà dal consenso e dall'interesse che gli abitanti sapranno segnalare agli esploratori che percorrono il territorio.

Con questi accenni che hanno una certa attinenza a questioni di natura metodologica abbiamo in parte fornito le prime indicazioni relative al contesto nel quale deve essere compreso il significato di ricerca.

Non possiamo tuttavia dimenticare che se la mappa dovrà essere definita progressivamente e se esistono domande ingenuie che richiedono la raccolta attenta di indicatori in grado di fornire risposte, certamente parziali, a tali domande, l'intero discorso del cambiamento al quale ci siamo ripetutamente riferiti, fa leva su condizioni sociali e culturali che comunque ci spingono a precisare la domanda che rivolgiamo agli abitanti del nuovo territorio.

Sapranno, gli abitanti, conciliare memoria storica con flessibilità e mobilità nel processo di apprendimento-insegnamento?

Alla luce di quanto precede come si pone ora l'interrogativo della conciliabilità di esigenze che sembrano profondamente contrapposte? Dove risiedono i punti focali sui quali gli esploratori intendono puntare la loro attenzione?

Gli interrogativi sono quelli posti all'inizio del presente lavoro e solo ora ci sembra opportuno riprenderli per capirne la portata nell'ottica che veniamo definendo. È questo anche un auspicio nel quale collocare la collaborazione tra ISPFP e USI.

2.15 Bibliografia

- Allal L., Saada-Robert M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. In: *Archives de psychologie*, 60.
- Argyris C. (1990). *Overcoming Organisational Defences*. Allyn & Bacon.
- Ausubel D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt.
- Battistelli P. (1992). *La rappresentazione della soggettività: origini e sviluppo*. Ed. FrancoAngeli.
- Battistelli P. (1995). *Io penso che tu pensi ...*. Ed. FrancoAngeli.
- Bromme R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design* Harvard University Press Cambridge, trad. it. *L'ecologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Büchel F.-P. (1995). De la métacognition à l'éducation cognitive. In: Sous la direction de: F.-P. Büchel. *L'éducation cognitive*. Textes de base. Delachaux et Niestlé.
- Callari-Galli M. (1992). *Antropologia culturale e processi educativi*. La Nuova Italia.
- Carugati F., Selleri P. (1996). *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Dann H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth. *Verstehen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Demetrio D. (1995). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Dick A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Dörner Ch. (1997). *La logique de l'échec*. Mayenne: Flammarion.
- Fadini U. (2000). *Sviluppo tecnologico e identità personale*. Edizioni Dedalo.
- Fend H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. München: Juventa.
- Flavell J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34.
- Gardner H. (1985). *The Mind' New Science. A History of the Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gather-Thurmer M. (1997). Coopérer efficacement: difficile, mais possible. In: *Educateur*, nro 12.
- Gather-Thurmer M. (1993). Entre recherche et pratique le fameux fossé existe-t-il toujours? In: *Educateur*.
- Giordan A. (1998). *Apprendre!* Editions Belin.
- Girke U. (1999). *Subjektive Theorien zu Unterrichtstörungen in der Berufsschule*. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Gobbo C., Morra S. (1997). *Lo sviluppo mentale. Prospettive neopiagetiane*. Bologna: Il Mulino.
- Goffman E. (1997). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gudjons H. (1994). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Klinkhardt. Bad-Heilbrunn.
- Hacker W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Huber.
- Huberman M. (1984). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. In: *Revue française de pédagogie* Nr.75.
- Huberman M. (1992). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées "fortes" ? In: *Revue Française de Pédagogie*, nro 98.
- Huberman M. (1995). Professional Careers and Professional Development: Some Intersections. In: T. Guskey et M. Huberman : *Professional Development : new paradigms and new practices*. New York: Teachers College Press.
- Hutmacher W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Genève: *Service de recherche sociologique*, Cahier nro 36.

- Karmiloff-Smith A. (1986). From metaprocess to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. In: *Cognition*, 23.
- Laucken U (1974). *Naive Verhaltenstheorie*. Stuttgart.
- Leemann-Grube S.-K. (2000). *Wenn alle gruppen arbeiten, dann ziehe ich mich zurück*. Pabst Science Publishers. Lengerich.
- Lumbelli L. (1993). *Per una stimolazione intensiva della metacomprendimento*. La N.I..
- Mantovani G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino.
- Meirieu Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.
- Meyrowitz J. (1993). *Oltre il senso di luogo*. Bologna: Baskerville.
- Mounoud P. (1993). Les rôles non spécifiques des milieux dans le développement cognitif. In: J. Wassman, P. Dasen. *Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire*. Fribourg: Prese Universitaire.
- Mounoud P. (1995). *Dal pensiero all'azione*. Roma: La Nuova Italia scientifica.
- Munari A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Neisser U. (1994). Self-narratives: true and false. In U. Neisser, R. Fivush (Eds.), *The remembering self. Construction and accuracy in the self-narrative*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Neisser U., Winograd, E. (1977). *La memoria*. CEDAM, Padova.
- Neuweg G.-H. (1999). Erfahrungslernen in der LehrerInnenbildung .Potenziale und Grenzen im Lichte der Dreyfus Modells. In: *Erziehung und Unterricht*, Nr. 5/6.
- Nissbett R., Wilson, Timothy DeCamp (1977). *Elling More Than We Can Know: Verbal reports on Mental Processes*. In: *Psychological Review* 84, No. 3.
- Novak J. D. (1994). *La teoria dell'apprendimento per assimilazione di D.P. Ausubel. Le prospettive attuali. CADMO Anno II, nr. 4*
- Oelkers J. (1993). Ist unsere Lehrerbildung wirksam ? Empirische Fakten, pädagogische Normen, politischer Zwang. In: *Il cambiamento in educazione: educazione al cambiamento ?* Atti congresso SSRE. USR 94.07. Bellinzona.
- Parisi D. (1999). *Mente*. Il Mulino: Bologna.
- Perret-Clermont A.-N. (1992). *Transmission knowledge: implicit negotiations in the teacher-student relationship*. In: K.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry *Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perret-Clermont A.N., Schubauer-Leoni M.L. & Grossen M. (1993). *Interactions spéciales dans le développement cognitif: nouvelles directions de recherche*. In *psychologie et problèmes de la société*. Maroc: Rabat.
- Schön D.-A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professional think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön D.-A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jssey-Bass.
- Schubauer-Leoni M.L. (1986). *Le contrat didactique: Un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques*. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 2, 139-153.
- Schürch D. (1996). Pourquoi bâtir l'objet du regard subjectif dans la formation des formateurs ? In: Cl. Clanet., *Recherche (s) et formation des enseignants*. Revue du Centre de Recherches sur la Formation. Toulouse.
- Schürch D. (1999). Dilemmas und Perspektiven in der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Berufsausbildung. *Interface*, n.1. pp. 44-46.
- Schütz A.(1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M.
- Vygotskij L.S. (1966). *Pensiero e linguaggio*. Giunti-Barbèra: Firenze. Edizione integrale. Bari-Roma: Laterza (1990).
- Thompson John B. (1995). *The Media and modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge, Polity Press. Apparso in lingua italiana nella edizione Il Mulino (1998).

Thomson John B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità*. Il Mulino.

3 Gli Autori

3.1 Vittoria Cesari

È professore associato presso l'Istituto di Psicologia dell'Università di Neuchâtel. Tra i principali insegnamenti universitari si distinguono la psicologia dell'intersoggettività, la psicologia dell'apprendimento e della formazione in età adulta, la psicologia sociale dei processi di socializzazione nei contesti pluriculturali, la metodologia e epistemologia del colloquio di ricerca. Laureata in Economia e commercio all'Università di Torino, ha conseguito il dottorato in Psicologia all'Università di Neuchâtel. Successivamente si è specializzata in tecniche di intervista e di aiuto all'esplicitazione e in analisi delle esperienze professionali, e ha concluso una formazione triennale all'approccio comunicativo della scuola di Palo Alto. Ha al suo attivo dieci anni di insegnamento nelle scuole medie superiori e altrettanti di direzione di un centro per l'aggiornamento degli insegnanti. Nella Facoltà è contitolare del corso semestrale di Dinamiche dell'azione e dell'interazione nella formazione scolastica e professionale.

3.2 Natalie Muller

Nathalie Muller è assistente all'Istituto di psicologia dell'Università di Neuchâtel e responsabile di attività di formazione d'adulti. Laureata in psicologia e in etnologia, conduce ricerche nel campo della psicologia sociale dell'apprendimento, della trasmissione delle conoscenze in contesti extra-scolastici, dell'apprendimento linguistico e della formazione degli adulti. Parallelamente ad altre attività di insegnamento, si dedica in particolare allo studio, nel quadro di una tesi di dottorato, dei meccanismi e dei processi di trasmissione, costruzione e ricostruzione delle conoscenze nel seno di un progetto svizzero di aiuto alla cooperazione destinato alle popolazioni del Madagascar.

3.3 Dieter Schürch

Ha studiato Psicologia dello sviluppo e in Psicologia clinica a Ginevra, dove è stato allievo e assistente di Jean Piaget. Ha orientato poi i suoi studi verso l'ingegneria dell'innovazione pedagogica. Dal 1991 dirige la Sezione di lingua italiana dell'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPFP). Dal 1995 è docente invitato presso l'Università degli Studi di Bologna. Ha svolto numerose ricerche nel campo delle teorie soggettive dei formatori introducendo il concetto del laboratorio didattico. Dal 1998, nell'ambito del Programma del Fondo nazionale per la ricerca scientifica, coordina la ricerca 'Training for technology-based distance education'. Dal 1999 è responsabile del settore ricerca e innovazione dell'ISPFP a livello nazionale. Dal 1999 presiede la Federazione svizzera di formazione aziendale. È autore di numerosi progetti, tra cui il Progetto Poschiavo, il Progetto Guinea, WEB Master-Manager, Donne in rete, ecc. Negli ultimi cinque anni ha pubblicato numerosi articoli su riviste scientifiche e professionali. Nella Facoltà è titolare del corso semestrale di Ingegneria della formazione: applicazioni in ambito scientifico e professionale.