



2
Aprile 2025

Towards a ‘didactics of teaching’
Per una ‘didattica dell’insegnamento’

Daniela Maccario
Università degli Studi di Torino

daniela.maccario@unito.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17230

ABSTRACT

In Italy, the problem of training the figure of the tutor essentially arose with the introduction of the internship in university teacher training. The identification of a “double setting”, primary - in schools - and secondary - in universities - with different accompanying figures, has led researchers to question the contents and strategies for their training. The elaboration of didactic tools and models of teaching that can articulate formalised teaching knowledge and experiential knowledge and support virtuous integration processes of novices in communities of practise can represent a strategic contribution of educational research: the article critically analyses two models based on the analysis of teachers' real-life work for the development of classroom management skills.

Keywords: didactics of teaching, tutor teacher, job analysis, classroom management.

RIASSUNTO

In Italia il problema della formazione della figura del docente tutor si pone sostanzialmente con l'istituzione del tirocinio nei corsi universitari per la formazione degli insegnanti. L'individuazione di un "doppio setting", primario -presso le scuole- e secondario -nelle università- con differenti figure di accompagnamento, ha indotto la ricerca ad interrogarsi sui contenuti e sulle strategie per la loro formazione. L'elaborazione di dispositivi e modelli didattici del tirocinio che possano articolare saperi formalizzati sull'insegnamento e saperi d'esperienza per sostenere processi di integrazione virtuosa dei novizi nelle comunità di pratiche può rappresentare un contributo strategico della ricerca educativa: l'articolo analizza criticamente due modelli basati sull'analisi del lavoro reale degli insegnanti per lo sviluppo di competenze nella gestione della classe.

Parole chiave: didattica dell'insegnamento, insegnante tutor, analisi del lavoro, gestione della classe.

1. INTRODUZIONE

Nella formazione iniziale degli insegnanti della Scuola italiana, com'è noto, risulta consolidato un dispositivo del tirocinio improntato all'alternanza, secondo una successione di luoghi e tempi della formazione, di fasi di apprendimento e di studio nei contesti-setting "primario" -nella scuola-, e "secondario" -in università-, che sono considerati complementari e interdipendenti. Rappresenta un principio formativo di base la ricorsività tra l'esperienza della pratica in classe e l'analisi sistematica e riflessiva su *come* essa si dispieghi e possa dispiegarsi, attività preparate e realizzate grazie all'intervento di figure tutoriali dedicate, insegnanti operanti nelle scuole e presso le università in quanto esperti nella gestione dei processi intrinseci all'azione professionale in situazione. In questo quadro, va scongiurato il rischio di relativa separatezza tra svolgimento attivo del tirocinio nel contesto delle classi – "tirocinio diretto" e analisi riflessiva sul suo svolgersi – "tirocinio indiretto" – esplorando le vie per raggiungere una sempre maggiore integrazione metodologica. Il problema concerne la realizzazione di un dispositivo didattico del tirocinio in grado di realizzare un processo di insegnamento e apprendimento che possa rappresentare un primo nucleo del percorso di professionalizzazione, perché articola strettamente il *fare* con il pensare ragionato su di esso, necessario a trasformarlo progressivamente in *agire* ovvero in potenziale d'intervento aderente ai problemi e ai processi didattico-educativi nelle classi.

Nel nostro Paese non è mancato un impegno di ricerca che ha contribuito a problematizzare la necessità e l'importanza di figure tutoriali *di cerniera* tra mondo accademico e scuola -tutor in università e tutor o mentori nelle classi- capaci di portare istanze, rappresentazioni, logiche, linguaggi propri dei due mondi all'interno di una progettualità condivisa e integrata. D'altra parte, è stata posta variamente a tema la questione relativa ai contenuti e approcci metodologici distintivi degli interventi tutoriali nella formazione iniziale dei docenti, in relazione all'esigenza di una expertise specifica nella formazione all'insegnamento nei contesti, limitatamente sovrapponibile, anche se fondata, su quella di base, relativa alla gestione diretta dell'azione didattico-educativa in classe (Damiano, 2007, 2014; Laneve, Pascolini, 2014; Calvani, Menichetti, Micheletta, 2014; Magnoler, 2017; Sasanelli, 2024).

L'articolo affronta la questione relativa a *come poter insegnare a insegnare* nell'ambito dei percorsi di stage; ci si interroga, fondamentalmente, sulla natura e sulle caratteristiche di modelli e di dispositivi didattici del tirocinio gestito dalle università che possano favorire una sempre migliore articolazione fra saperi formalizzati sull'insegnamento e saperi d'esperienza, nella prospettiva di processi di integrazione virtuosa e proattiva dei docenti novizi nelle comunità di pratiche. Si intende contribuire al dibattito sui fondamenti teorico-epistemologici e metodologici del tirocinio alla base di una decisionalità integrata di tutor e mentori, adeguatamente giustificabile, trasparente, riflessa, trasformativa, che comporti specifica focalizzazione sui processi di "andata e ritorno", "dalle-alle pratiche didattiche" nei contesti d'aula, secondo traiettorie che sappiano interrogare adeguatamente le cornici di significato -concettuali, logiche e interpretative- proprie dei saperi formalizzati sull'insegnamento e sull'educazione.

Si considera nucleo fondante dei contenuti del tirocinio la gestione dell'inter-azione tra insegnante e alunno/i che si realizza a partire dalla proposta-appropriazione di oggetti culturali-disciplinari (Damiano, 2013; Lenoir, 2017), per mezzo dei quali ci si attende che bambini e ragazzi possano conquistare progressivamente "visioni colte" del mondo e far pratica di "approcci competenti", utili ad affrontarlo in modo consapevole e proattivo, fin dalla vita scolastica. Si intende, così, che anche la ricerca sulle leve di qualità del tirocinio possa corrispondere alla doppia utilità scientifica e sociale che caratterizza strutturalmente la ricerca didattico-educativa. L'articolo, in relazione a riferimenti che offrono una problematizzazione teorica circa la natura dei processi di apprendimento professionale degli insegnanti, tra saperi formalizzati e saperi di esperienza, e sull'esigenza di aiutare i tirocinanti a sviluppare posture conoscitive adeguate per provare a spiegare ed orientare la decisionalità d'aula secondo criteri di qualità ed efficacia, passa in rassegna due modelli formativi basati sull'analisi del lavoro reale. Lo scopo perseguito è quello di contribuire all'identificazione di una criteriologia interpretativo-operativa che possa caratterizzare sempre meglio la "didattica del tirocinio" e l'expertise nella mediazione didattico-formativa degli insegnanti tutor, tra scuole e università.

2. DINAMICA DELL'APPRENDIMENTO PROFESSIONALE, TRA SAPERI TEORICO-FORMALI E SAPERI D'ESPERIENZA

Collochiamo il problema relativo a come insegnare a insegnare attraverso il tirocinio, e la rassegna che segue, all'interno di una cornice teorica che si ritiene possa offrire risorse interpretative utili a mettere a fuoco la natura e le dinamiche dei processi di apprendimento in direzione professionalizzante, con specifico focus sull'esigenza di articolazione tra saperi di esperienza e saperi teorici formalizzati, appresi durante il percorso universitario.

Una direzione di analisi è offerta dalla didattica professionale, che ha tematizzato la questione della relazione tra aree di conoscenza pratica e teorica in termini di articolazione tra "modelli operativi" e "modelli cognitivi" (Pastré, 2011). Secondo questo ambito di ricerca, l'apprendimento professionale consisterebbe principalmente nell'acquisizione di organizzatori dell'azione ovvero di modelli operativi appresi direttamente in contesto e riferiti a una classe di situazioni che connotano l'attività lavorativa nell'ambito di una comunità di pratica. Si tratta di logiche e visioni che identificano le condizioni per un'azione ritenuta dagli attori incisiva e sostenibile, rappresentative di un ambito di esercizio professionale e delle strategie d'intervento che lo caratterizzano. Accanto ai modelli

operativi, nell'attività professionale entrano in gioco altre modalità di concettualizzazione, i modelli cognitivi che riguardano le caratteristiche dell'azione al di là della tensione trasformativa immediatamente sperimentata in corso d'opera. Nell'apprendimento professionale i modelli operativi appresi nella pratica possono fare riferimento a modelli cognitivi espliciti, quando si basino su aree di conoscenza scientifica, oppure, come spesso accade nel caso di attività professionali ad alto tasso di complessità quali l'insegnamento, essere ampiamente appoggiati su saperi -concetti, modelli-teorie- di carattere implicito e informale. È importante considerare il tipo di articolazione che si può stabilire nell'apprendimento professionale tra modelli cognitivi e operativi. Un percorso di apprendimento professionale, tale da consentire una certa autonomia ed efficacia di intervento, oltre che un riferimento dettagliato a situazioni specifiche, richiede che i modelli operativi e cognitivi siano chiaramente distinti e riconoscibili, riuscendo al contempo a creare un dialogo reciproco, in una dinamica che permetta a entrambi di evolvere, a vantaggio della qualità dell'attività lavorativa. È auspicabile che i modelli cognitivi, al fine di rappresentare una base giustificabile per la costruzione dei modelli operativi, siano riconducibili ad aree di conoscenza chiaramente identificabili e validate, anche scientificamente, rispetto alla loro coerenza e al loro potenziale euristico per affrontare i problemi del campo. Nel caso dell'insegnamento, è in gioco la possibilità, per i docenti, di mobilitare chiavi d'interpretazione e d'intervento che, pur contraddistinte da una quota di inevitabile intuitività creativa, siano caratterizzate da riflessività e giustificabilità, quali scelte accreditabili per favorire apprendimento e crescita personale degli studenti attraverso le esperienze d'aula. Nella formazione universitaria degli insegnanti si tratta di un'istanza che interpella, in generale, la definizione dei contenuti e delle strategie curriculari delle discipline d'insegnamento, quali matrici fondamentali per pensare e gestire l'azione professionale, che assume particolare coerenza negli approcci metodologico-didattici del tirocinio, con implicazioni nella definizione dei nuclei formativi del profilo dei tutor. Occorre, da un lato, contrastare rischi di disallineamento, quando non di vera e propria frattura epistemologica nel passaggio dalla formazione di carattere generale-disciplinare accademica ai contesti di pratiche (Schön, 2016); dall'altra parte, vanno fatti sforzi per prevenire, fin dall'esperienza del tirocinio, posture interpretative e approcci operativi limitatamente giustificabili sul piano dei fondamenti decisionali, ciò anche nella prospettiva delle eventuali dinamiche distorsive che possono verificarsi nei processi di progressiva partecipazione alle comunità professionali (Wenger, 2006; Bucheton, Mercier Brunel, 2023). Il tirocinio universitario offre, infatti, l'occasione di fare esperienza di una forma embrionale di appartenenza a collettività docenti operative nei contesti, avvio di un processo di partecipazione, inizialmente periferica, a comunità "al lavoro" connotate sul piano pragmatico, teorico, sociale, culturale e valoriale in relazione a ruoli e compiti riconosciuti come tipici e caratterizzanti. Il tirocinante viene in contatto con un crogiuolo di rappresentazioni, azioni, percezioni che rimandano ad un *habitus* (Bourdieu, 2009) collettivo incorporato e contestualizzato, non sempre esplicitamente definibile e giustificabile, suscettibile di provocare, sul piano cognitivo ed emotivo, dissonanza e spiazzamento ovvero risonanza o reinvestimento, anche in chiave combinata. Si tratta di un passaggio complesso, che può comportare, anche simultaneamente, processi di maggiore o minore inclusione cooperativa, forme di resistenza variamente esplicitate da parte degli attori in campo, dinamiche più o meno palesemente caratterizzate da tensioni conformistiche, con rischi di riproduzione posture e gesti limitatamente sorretti da vaglio critico rispetto alle possibilità di apprendimento e crescita offerte agli alunni nelle classi.

3. TIROCINIO COME DISPOSITIVO FONDATO SULLA RICONFIGURAZIONE DEI SAPERI E SULL'ANALISI DI PROVE

Una problematica che sembra riguardare in maniera specifica i processi di apprendimento professionale in campo educativo va ricondotta alla questione strutturale della distanza tra teoria e pratica, che rimanda a due ordini di esigenze congiunte: l'appropriazione di un linguaggio e di logiche interpretative aderenti alla natura intrinseca dei fenomeni secondo canoni espliciti e accreditati; l'acquisizione di una visione-postura decisionale basata su una razionalità peculiare, che richiede di saper individuare e coniugare differenti tipi di prove per analizzare la qualità professionale degli interventi in classe.

In riferimento al primo punto, occorre annotare come nell'ambito dei dispositivi del tirocinio vada presidiata la "questione lessicale", con il rimando a costrutti chiaramente definiti, anche dal punto di vista delle possibilità di operazionalizzazione sul campo: per dire il mestiere o commentare l'agire proprio e altrui occorrono termini, un lessico preciso, concetti descrittivi, forme enunciative, modellizzazioni che dovrebbero essere familiari ai docenti in formazione (Bucheton, Mercier Brunel, p. 60), così come ai tutor d'aula e universitari. Rispetto a questa esigenza, occorre fare i conti, tuttavia, con l'incertezza e la polisemia diffuse circa i concetti e i termini utilizzati nei discorsi sull'attività operativa in classe, con i connessi rischi di soggettivismo interpretativo sul piano delle implicazioni pragmatiche. È concreta la possibilità di commistione del linguaggio impiegato per indicare le scelte professionali con quello comune, proprio delle esperienze educative informali; specie in riferimento alla gestione della diversità in classe, si può incorrere in forme di slittamento linguistico verso chiavi di lettura prive di un legame diretto con la responsabilità professionale dell'insegnante (psicologizzate, riabilitative, ...); si può assistere a processi di polarizzazione unilaterale sui problemi specifici della trasposizione didattica delle discipline di studio, relativamente scorporati dalle dinamiche di interazione umana costitutive dell'azione d'insegnamento; si possono incontrare le difficoltà tipiche delle focalizzazione sul curriculum formalizzato a scapito del curriculum agito e realizzato, con i rischi connessi a una visione dell'insegnamento caratterizzata da una relativa separazione tra pensiero e comportamento, tra ricostruzione simbolica e realtà fattuale. Siamo di fronte ad uno snodo, peraltro costitutivamente proprio anche dei problemi e dell'impegno della ricerca pedagogico-didattica, rispetto al quale si richiede ai futuri docenti e ai loro formatori di sviluppare una postura vigile e, talora, vere e proprie competenze di traduzione (Merlot, 2020) e riconfigurazione di saperi (Vinatier, 2007), "tra scienza ed esperienza". È auspicabile nel tirocinio coltivare la consapevolezza dei differenti statuti delle conoscenze scientifiche e pragmatiche costruite per dire e spiegare l'azione d'insegnamento, in relazione alle finalità rispetto alle quali si originano, nelle comunità di pensiero e discorso in cui si costruiscono; sviluppare la capacità di riconoscere le aree in cui si può registrare uno stato di avanzamento nella costruzione di senso in comune tra ricerca e mondo della scuola; fare esperienze di trasposizione di significati dalla sfera scientifica a quella professionale e viceversa, attraverso processi di decostruzione e ricostruzione, in funzione di una personale riconfigurazione nella prospettiva del proprio sviluppo professionale.

Un'ulteriore questione che tocca le modalità didattico-formative del tirocinio riguarda la capacità richiesta ai futuri docenti di distinguere, per provare a coniugarle, "prove basate sulla pratica" - *practice-based evidence* (Bryck, 2015) - ovvero "prove culturali della pratica" (Sansevy, 2022), da "pratiche basate sulla prova" - *evidence based* - (Hattie, 2016; Hattie, Zierer, 2018). Le prime, "prove di realtà" (Sansevy, 2022), relativamente condivise nelle comunità professionali, rimandano a

convinzioni profonde, intuitive, più o meno immediate o frutto di riflessione e ricerca propria del mestiere nel suo svolgimento. Ad esempio, può rappresentare una prova, che suggerisce al docente una certa direzione di comportamento, la consapevolezza del rischio di impedire l'apprendimento degli studenti qualora, in caso di difficoltà, si intervenga orientandone significativamente le risposte. Si tratta di un fenomeno, peraltro studiato in letteratura come (effetto *Topaze* - Brusseau, 1998) che, se esplicitato e analizzato in occasione del tirocinio, può aiutare a meglio comprendere e gestire costanti tipiche dell'azione d'insegnamento. Un ulteriore genere di "verità pratiche" rinvia a vere e proprie forme di competenza legate all'esercizio dell'azione d'insegnamento, ad "esempi esemplari" o pratiche considerate buone nelle comunità professionali: esse testimoniano la qualità (affidabilità, efficacia, sostenibilità) dal punto di vista degli attori di interventi didattico-formativi in relazione ai processi di apprendimento e crescita che favoriscono negli studenti; questi *modi di insegnare*, fatti oggetto di adeguata comprensione e riappropriazione critica, rappresentano potenziali vie di sviluppo del sapere professionale. Le prove basate sulla pratica, spesso poco note in chiave esplicita, rappresentano, dunque, indicatori di qualità dell'insegnamento non in senso statistico, ma in quanto riconducibili a fenomeni comunemente riconosciuti tra gli addetti ai lavori; si tratta di elementi costitutivi di una cultura epistemica esperta ad alto tasso di condivisione o condivisibilità professionale. Sono prove caratterizzate da costitutiva incertezza e contingenza, da considerare in relazione ai contesti: richiedono forme di ragionamento di tipo clinico, basato sull'osservazione attenta, sull'individuazione di costellazioni di indici da mettere in relazione per ricavarne ipotesi eziologiche. Tali criteri vanno articolati, quando possibile, con la criteriologia di carattere interpretativo ed euristico derivante dagli indici statistici disponibili, costruiti a partire da ricerche di carattere sperimentale riferite a campioni estesi, con aspirazioni generalizzanti. Ad esempio, il riconoscimento e l'analisi dei processi di interazione o coattività docente-studente può lasciare intravedere costanti e indici esplicativi del realizzarsi di determinati processi di apprendimento profondo e significativo; questi possono essere utilmente posti in relazione con i dati disponibili circa l'efficacia delle azioni di feedback, che riescono così ad essere spiegate e contestualizzate nell'azione didattica in situazione.

Anche queste istanze individuano nel tirocinio un dispositivo potenzialmente strategico per la professionalizzazione dei docenti, che richiede, a sua volta, professionalità specificamente formate a realizzarlo, in chiave integrata e sinergica tra tutor d'aula, cui è richiesto di rendere visibili e comprensibili le epistemologie professionali in atto, e tutor distaccati presso l'università, chiamati a trovare strade idonee per favorire all'esplicitazione e analisi di come queste forme di sapere possano alimentare la crescita professionale dei futuri docenti, per una sempre migliore qualità ed efficacia dell'insegnamento.

4. DUE MODELLI

A fronte di problematiche ed esigenze quali quelle tratteggiate sopra, allo scopo di arricchire il dibattito a livello nazionale circa le possibili vie all'operazionalizzazione didattica del dispositivo del tirocinio nella formazione dei docenti, ricostruiamo alcuni aspetti salienti che caratterizzano due modelli prodotti dalla ricerca basata sull'analisi del lavoro reale degli insegnanti per lo sviluppo di competenze nella gestione della classe, approccio sviluppatosi specialmente in ambito francofono nel quadro delle ricerche sull'azione (Barbier, 2017).

4.1. Il dispositivo Néop@ss Stage

Il dispositivo *Néop@ss Stage* (Blondeau, Van Nieuwenhoven, Lambert, 2021) sviluppa in Belgio, nell'ambito della cornice epistemologia e metodologica del dispositivo *Néop@ss* messo a punto dall'IFÉ - *Institut National de l'Éducation* francese a partire dal 2010 (Ria, 2019, 2022, 2023). Si tratta essenzialmente di un programma basato sulla creazione di un ambiente informatizzato per la formazione di professionisti in campo educativo mediante video. Il modello sotteso prevede una focalizzazione sull'osservazione di situazioni reali di lavoro per analizzare anche le dimensioni meno visibili dell'esperienza degli attori, con particolare riferimento ad aspetti dilemmatici ricorrenti, a partire dai quali sostenere l'individuazione di vie di sviluppo professionale. Il Programma prevede la fruizione mediata da un formatore, professionista in campo educativo ovvero la possibilità di navigazione autonoma per quanto riguarda le risorse dedicate al personale in servizio. Si fa riferimento al paradigma del *Cours d'Action* di Jacques Théreaux (1992), che riconosce priorità conoscitiva all'"attività significativa", corrispondente ai contenuti di esperienza che un attore, reimmerso nel contesto della propria azione professionale grazie alla ricostruzione mediante video, può descrivere e commentare nel dettaglio. Il modello formativo pone al centro la descrizione in prima persona di tutto ciò che l'attore può mostrare e raccontare circa lo sviluppo dinamico dell'attività ad un osservatore/interlocutore in condizioni favorevoli (fiducia reciproca, non valutatività, ...). Si mira a cogliere ciò che, appunto, è significativo per il soggetto, che può dare luogo ad osservazioni, descrizioni, spiegazioni, offrendo una lettura globale dell'attività, con l'esclusione di criteri di analisi predefiniti. Si considera che l'uso del video non mostri direttamente l'attività, ma il suo versante esterno (comportamenti, azioni, gesti), offrendo una ricostruzione che, sottoposta ad analisi attraverso tecniche idonee, quali l'intervista di auto-confronto, possa essere arricchita, includendo la dimensione interiore (percezioni, emozioni, conoscenze, etc). Si vogliono, per questa strada, perseguire una finalità "produttiva", di conoscenza dell'attività dal versante dell'esperienza dell'attore, e una finalità trasformativa, secondo la quale la ricostruzione dell'esperienza può favorire il disvelamento di piste di sviluppo dell'azione professionale. Seguendo le teorie riferite all'analisi dell'attività (Barbier, 2017), s'intende che i risultati prodotti attraverso questo processo di ricostruzione, siano riduzioni, modellizzazioni intermedie, sorta di schizzi utili al riconoscimento di leve interne di cambiamento dell'agire: la traduzione del lavoro reale mediante modellizzazioni non esaustive ne renderebbe più accessibile la conoscenza e favorirebbe forme di auto-trasformative di apprendimento (Pastré, 2011). Il Programma *Néop@ss* prende avvio, in origine, per rispondere alle difficoltà sperimentate dagli insegnanti debuttanti della scuola secondaria in attività nella *banlieue* parigina: ad essi la preparazione teorico-disciplinare di base offre risorse limitate per affrontare a situazioni professionali particolarmente complesse, in classi che risultano marcatamente eterogenee. Ne deriva un processo di acquisizione del mestiere piuttosto intuitivo, improvvisato, limitatamente problematizzato e riflesso, incerto dal punto di vista dell'aderenza delle pratiche ai problemi incontrati in aula, in definitiva, poco capitalizzabile quale base per l'apprendimento professionale. In relazione a queste problematiche, attraverso un processo di ricerca sviluppo, viene strutturandosi, attraverso tre tappe, un dispositivo formativo originale: si realizza un "*observatoire*" delle attività degli insegnanti debuttanti, attraverso un sistematico impegno di video-documentazione, secondo un protocollo metodologico preciso e un trattamento dei dati ottenuti

riferito ad un piano di ricerca teoricamente e empiricamente fondato; l'obiettivo è quello di modellizzare gli approcci adottati nell'affrontare esperienze tipiche e dilemmatiche dal loro punto di vista. L'osservatorio del lavoro reale, attraverso l'integrazione di osservazione interna, dal punto di vista degli attori, ed esterna, permette di riconoscere le modalità di adattamento ai contesti professionali, tra indicazioni istituzionali e norme personali di "viabilità" o sostenibilità pratica secondo temporalità estese di sviluppo. In un secondo momento, a partire da una selezione delle modellizzazioni ottenute, vengono realizzati artefatti video su cui basare processi di formazione professionale in presa diretta con le preoccupazioni tipiche del lavoro reale sperimentato dai docenti novizi. In una terza fase, si svolge una ricerca sistematica circa l'influenza di queste risorse formative sull'attività dei futuri professionisti: attraverso interviste post-formazione, si cerca di accedere ai ragionamenti e alle interpretazioni che la video-documentazione suscita e di ricavare elementi utili per sviluppare il design formativo della Piattaforma in modo da potenziarne l'impatto in termini di professionalizzazione. La piattaforma Néop@ss Stage valorizza i punti di forza della video-formazione secondo il modello Néop@ss. Si tratta di un dispositivo progettato e sviluppato per sostenere processi di apprendimento professionale nei futuri docenti della scuola primaria, nell'ambito di un percorso di tirocinio improntato all'alternanza, in cui è prevista la mediazione da parte di formatori. Si esclude un impiego normativo del video, tale da richiamare l'esemplarità di buone pratiche in chiave prescrittiva, né si prevede un utilizzo per favorire l'analisi e la riflessione sui processi mentali sottesi alla realizzazione di gesti professionali; si fa, piuttosto, riferimento ad un terzo approccio che, inscritto nel paradigma dell'analisi dell'attività, mira alla comprensione e alla trasformazione delle situazioni di lavoro, costruendo intellegibilità dell'attività d'insegnamento come vissuta dall'attore nei contesti. Lo sviluppo del Dispositivo tiene conto di un approccio improntato a momenti iterativi di "strumentalizzazione", nei quali un artefatto si adatta per favorire l'impiego intenzionale da parte degli attori, e "strumentazione", in cui si osserva la trasformazione delle pratiche a seguito del suo utilizzo, in un "processo di concezione continua durante l'utilizzo". Néop@ss Stage offre pillole video organizzate per temi, riferite ad attività reali di tirocinanti nelle classi. La prospettiva "non deficitaria" assunta, comporta una focalizzazione in prima istanza sulle risorse dei tirocinanti, sulla loro mobilitazione in situazione e sul loro sviluppo. L'analisi dell'attività si interessa al punto di vista soggettivo dell'attore al lavoro particolarmente sul piano dei compromessi operativi tra compito prescritto e compito realizzato. La fruizione del Dispositivo prevede una formazione che mira a farne comprendere lo spirito e i principi secondo i quali è stato concepito. Sono disponibili quattro tipologie di pillole-risorse: 1. le "situazioni di riferimento", che propongono sequenze video di 10-15 minuti senza montaggio di lezioni; 2. "auto-confronti", che offrono video-montaggi di durata variabile da due a sei minuti, secondo un'alternanza di estratti della lezione e commenti di tirocinanti estrapolati da interviste di auto-confronto; 3. video-interviste con esperti in didattica che analizzano le lezioni filmate; 4. video-bilanci in cui i tirocinanti fanno il punto sulla esperienza di partecipazione al progetto Néop@ss Stage. I video sono sottotitolati per identificare il tema, l'anno di formazione del tirocinante, il livello scolastico dei bambini o il tema della lezione. Nella prospettiva di processi di verifica in contesti differenziati in gruppi di ricerca collaborativa aperti a formatori, con il coinvolgimento di tirocinanti, il dispositivo è stato sottoposto a controllo continuo, per adattarlo alle logiche degli attori promuovendone la trasformazione, attraverso la rilevazione di percezioni, opinioni critiche e proposte di miglioramento formulate dai primi utilizzatori/formatori nel contesto specifico di concezione e utilizzo (8 casi). Sono stati confermati i vantaggi dell'impiego del video nella prospettiva non deficitaria, che lascia spazio all'errore e alla sua analisi e secondo gli obiettivi

assunti, facendo registrare particolare motivazione da parte degli studenti, che hanno apprezzato l'innescio osservativo, la funzione immersiva e vicariante dell'esperienza, il coinvolgimento riflessivo. L'impiego di tracce dell'attività reale, con il ruolo riconosciuto agli attori nella spiegazione delle loro pratiche ha favorito la riflessività sull'azione professionale in direzione di sviluppo. Lo strumento ha consentito ai formatori di scoprire nuovi approcci, in una prospettiva di arricchimento delle prassi esistenti o di sviluppo di nuove modalità di intervento.

4.2. Il modello MAF

Si tratta di un contributo che deriva da una ricerca empirica di carattere collaborativo, svolta presso l'Università di Montpellier (Bucheton, Mercier Brunel, 2023), che si è concentrata sulla rilevazione e analisi delle pratiche tutoriali, per cercare di modellarle ovvero estrarne gli elementi tipici ricorrenti, secondo una cornice teorica con forti richiami a quanto sopra-tratteggiato, con una attenzione distintiva rispetto al ruolo del linguaggio nel sostenere forme di ragionamento professionale. La ricerca ha perseguito l'obiettivo di tratteggiare un framework di riferimento per la conduzione degli interventi tutoriali "indiretti", a supporto di una riflessività professionale ancorata ad elementi ascrivibili alla "grammatica" che tipicamente struttura gli interventi didattico-educativi in classe (Bucheton, 2019). In particolare, la ricerca ha studiato (12 casi) le modalità di interazione nel corso dell'intervista post-visita, durante la quale l'esperto formatore, a seguito dell'osservazione di una sequenza in classe (di circa un'ora) discute con l'insegnante in formazione-tirocinante per individuare aspetti problematici e sollecitare l'autoanalisi professionale, senza intenti prescrittivi. Si sono ricostruite posture di accompagnamento ricorrenti e gesti professionali linguistici che le pongono in evidenza; in un secondo momento, si è cercato di riconoscere e caratterizzare nel corso delle interviste processi di sviluppo riflessivo presso i tirocinanti e di associare loro indicatori linguistici per provare a incrociare l'azione di *scaffolding* del formatore e l'apprendimento dei tirocinanti in riferimento alle possibilità di gestione delle dinamiche d'aula. L'obiettivo generale assunto è consistito nel realizzare un'analisi "a grana fine" per identificare gesti e posture professionali specifiche del formatore e identificare ostacoli e dilemmi ricorrenti. Ne è scaturito un modello relativamente complesso, utile per pensare e gestire l'attività tutoriale a supporto dello sviluppo di processi di riflessività professionale nei tirocinanti. Ne ripercorriamo il framework di base, costituito da cinque fondamentali registri di interazione discorsiva, intrecciati e iterativi a cui corrispondono altrettante traiettorie riflessive.

La prima forma di interazione riguarda processi di riflessione riferiti all'immediatezza dell'azione in situazione: si realizza essenzialmente attraverso il designare, il nominare, il categorizzare, il pensare il reale delle dinamiche d'aula, sul piano degli oggetti, delle azioni, dei sentimenti, delle emozioni e di tutto ciò che può risultare riconoscibile al tirocinante attivando le conoscenze disponibili secondo un registro narrativo e descrittivo. Un secondo registro di riflessività è di ordine tecnico e si riferisce all'analisi verbalizzata di possibili regole, metodi, procedure, "protocolli per insegnare", visti come sorta di costanti applicative, che organizzano l'azione secondo una visione che tende a deresponsabilizzare l'insegnante rispetto alla necessità di scegliere e decidere in base ai problemi e alle dinamiche d'aula. Una terza forma di riflessività è di ordine tecnologico e concerne le forme di argomentazione a supporto delle scelte operative e le prove della loro efficienza ed efficacia. Si tratta di discorsi sull'attività reale o possibile, che si sviluppano attraverso un linguaggio che contiene

forme di teorizzazione utili per spiegare la logica dell'azione, il suo ordine, il materiale necessario, la sequenza delle attività, senza interrogazione circa le scelte operate o rappresentate. Un livello discorsivo e riflessivo più complesso è di ordine epistemico. Scaturisce da un dubbio profondo, da una situazione di difficile soluzione, da una impossibilità ad affrontare e risolvere un problema, da un ostacolo nell'azione ingaggiata che non si riesce a identificare e a superare. Si tratta di un approccio fondatore della costruzione di nuovo sapere, che permette di ragionare, interrogare, incrociare conoscenze acquisite e di cercarne di nuove; ammette il dubbio e apre alla creatività intellettuale, alla possibilità di una nuova ipotesi dopo l'osservazione e l'analisi di ciò che si sa sul problema, di ciò che si osserva. Il linguaggio è supporto alla riflessività se e nella misura in cui è realista, descrittivo, narrativo, analitico, prova della verità di un fatto, di un'osservazione attenta per identificare oggettivamente i contorni del problema o della situazione, così da sostenere la strutturazione di categorie (rinominando, ad esempio, le osservazioni in categorie multiple, ancora provvisorie), in modo da cominciare a interrogare l'azione che dovrebbe essere attivata per riuscire a risolvere il problema. Il pensiero può divenire così modellizzante o ipotetico, può diventare auto-valutativo o inter-valutativo se lo si associa a griglie di criteri, essere concettualizzante, assertivo e generalizzante in rapporto ad un sapere costruito provvisoriamente. Il registro più avanzato, quello della "traduzione", comporta di trasformare il registro riflessivo personale e collettivo in termini nuovi, secondo concetti rinominati, trasferibili, che consentano l'intercomprensione e la costruzione di modelli ricontestualizzabili.

5. CONCLUSIONI

I due modelli presi in esame, al di là dei tratti di specificità contestuale, possono tratteggiare ipotesi di sviluppo per un'operazionalizzazione del dispositivo del tirocinio nella formazione degli insegnanti in chiave sempre più professionalizzante, in risposta alle problematiche educativo-formative emergenti e ricorrenti nelle classi. Un aspetto essenziale della criteriologia operativa consigliata riguarda l'opportunità di sforzi per realizzare adeguati processi di "oggettivazione" dell'azione, in riferimento a situazioni tipiche e rappresentative dei problemi del mestiere, così da favorire esperienze di vero e proprio rispecchiamento professionale. Occorre anche, presumibilmente, riscoprire e valorizzare il potenziale del linguaggio come supporto all'acquisizione di forme di ragionamento professionale, secondo direzioni specifiche rispetto ai fenomeni da conoscere, con l'impiego di un lessico e di strutture linguistico-comunicative puntuali per dire la realtà di riferimento e immaginare come favorirne la trasformazione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barbier, J. M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (2009). *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino.
- Blondeau, M., Van Nieuwenhoven, C., Lambert, F. (2021). Néopass Stages, une plateforme de support vidéo pour la formation initiale des instituteurs: premiers jalons et études exploratoires. In: M. Petit, *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (pp.148-175), Louvain: Université Catholique.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée sauvage.

- Bryk A. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44 (9), 467-477.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Étique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris: ESF.
- Bucheton, D., & Mercier Brunel, Y. (2023). *Formateur d'enseignants: un métier impossible?* Paris: ESF.
- Calvani, A., Menichetti, L., & Micheletta, S. (2014). Innovare la formazione: il ruolo della videoeducazione per lo sviluppo di nuovi educatori. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 13, 69-84.
- Damiano, E. (ed.) (2007). *Il mentore*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2014). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (ed.). *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino* (pp.43-71). Milano: Franco Angeli.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*. Trento: Erickson.
- Hattie, J., Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for success*. New York: Routledge.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Lenoir, Y. (2017). *Les mediations au coeur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique*. St.Lambert, QC: Cours Universitaire.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: PUF.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività, competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Merlot, C. (2020). La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 26, 7-14.
- Ria, L. (2019). *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*. Paris: ESF.
- Ria, L. (2022). Analyse du travail à de fins de formation: observatoire, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©. In B. Albero, & J. Thievenaz (Eds.). *Enquêter dans les métiers de l'Humain* (338-350). Dijon: Raison et Passions.
- Ria, L. (2023). Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques. *Recherches en éducation*, 58, 18-30.
- Sansevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation et didactique*, 16, (2), 145-164.
- Sasanelli, L.D (2024). *Guida al tirocinio diretto e indiretto. Osservazione, identificazione dei problemi e riflessione critica sulle pratiche*. Roma: Studium.
- Schön, D.A. (2016). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.
- Théreaux, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie située*. Berne: Peter Lang.
- Vinatier, I. (ed.) (2007). *Apprentissage et développement: apprendre, se former et agir. Recherches*

en éducation, 4.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.