

Il laboratorio e il pensiero sull'insegnamento

Maila Pentucci

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Macerata

1. Introduzione

Quale ruolo può avere il laboratorio di discipline metodologico-didattiche nel far emergere il pensiero degli studenti rispetto all'insegnamento e nel confrontarlo con quello degli insegnanti? Può essere progettato e configurato come spazio di esplicitazione, analisi e riflessione rispetto alle convinzioni implicite sulla scuola, di cui gli studenti sono portatori e che risultano allineate ad alcune concezioni proprie della cultura di comunità?

Per cercare di rispondere a queste domande viene presentata una comparazione di evidenze emerse da un percorso di formazione di insegnanti in servizio, condotto secondo le modalità proprie della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997; Lenoir, 2012), con i dati raccolti durante uno dei laboratori di Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica dell'a.a. 2014-15. L'allineamento tra i due percorsi (pre-service e in-service) sia a livello di analisi e ricerca, sia a livello di dispositivi di pratica, è stata prevista già in fase di progettazione e nel corso dell'attività il laboratorio si è rimodellato sulla base degli elementi ritenuti interessanti, che mano a mano si presentavano. Tale allineamento, anche sul piano della prospettiva di indagine, è stato garantito nel tempo dal fatto che entrambi i percorsi erano gestiti e condotti dallo stesso gruppo di lavoro.¹ Inoltre per consentire una coerenza interna ed una lettura che partisse da elementi omogenei si è scelto di lavorare su pratiche inerenti la stessa disciplina scolastica, ovvero la storia, focalizzando l'attenzione sulle modalità di mediazione didattica (Damiano, 2013) agite e progettate tanto dagli insegnanti quanto dagli studenti e sulle idee e teorie impli-

¹ Il gruppo di lavoro è stato diretto e coordinato dalla prof.ssa Patrizia Magnoler, dell'Università degli Studi di Macerata, titolare dell'insegnamento di Teorie e metodi e dell'annesso laboratorio e responsabile del contestuale progetto di formazione in servizio denominato RAIN.

cite di entrambi rispetto alla trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Martini, 2012) dei saperi disciplinari.

L'obiettivo generale era quello di mettere a confronto le pratiche degli insegnanti e le convinzioni ad esse sottese con le formulazioni degli studenti riguardo all'insegnamento agito, per cercare di evidenziare il percorso di costruzione del pensiero implicito e l'influenza su di esso del proprio vissuto personale, da studente.

In particolare si è centrata l'attenzione sulle tipicità (Theureau, 2006) che connotano il corso dell'azione dei docenti, intese come routines procedurali ed operative (Damiano, 2007; Vinci, 2010) che si presentano in forme analoghe ed analogamente giustificate nelle pratiche di insegnanti diversi e sembrano emergere anche nelle prove progettuali e nelle restituzioni degli studenti rispetto alle loro esperienze di tirocinio in aula, nella veste di veri e propri formati pedagogici (Veyrunes, Imbert, San Martin, 2014).

2. Quadro teorico

L'insegnante esperto è portatore di una serie di saperi sulla pratica non espliciti né facilmente esplicitabili, in quanto sono la risultante delle stratificazioni di esperienze e modalità operative ritenute efficaci (Iobbi, 2015). Tali saperi sono sostenuti da convinzioni profonde ed entrano a far parte dell'*habitus* dell'esperto (Magnoler, 2011) che si struttura nel tempo attraverso una logica di articolazione tra azione, esperienza e riflessione su di essa (Altet, 2010).

Si tratta dunque di una epistemologia della pratica che rappresenta il patrimonio esperienziale posseduto dall'insegnante esperto, il quale si configura come *sujet capable* (Rabardel, Pastré, 2005), ovvero il soggetto che subordina il suo bisogno di conoscere al suo bisogno di agire e quindi risulta poco focalizzato sul dire o sul dichiarare cosa e come agisce nel contesto didattico, ma piuttosto centrato sulla realizzazione di una azione ritenuta efficace, attivata spesso in una dimensione pre-riflessiva e non razionalizzabile.

La possibilità di far emergere il pensiero che è sotteso a tale forma speciale di azione è presa in carico dalla Didattica Professionale (Pastré, 2011a). Tale prospettiva, applicata agli ambiti di insegnamento-apprendimento, parte dall'analisi della situazione didattica per giungere al miglioramento della professionalità docente e permette di evidenziare le concettualizzazioni sottese all'azione attraverso dispositivi di osservazione, co-riflessione ed accompagnamento (Altet, 2007; 2008; Vinateier, 2010; Paul, 2010), in percorsi condivisi tra docenti e ricercatori e finalizzati alla professionalizzazione degli insegnanti.

La Didattica Professionale, nel suo indagare la situazione di lavoro scolastico, distingue al suo interno attività produttiva ed attività costruttiva, la prima legata al compito da eseguire, al servizio della seconda, che ha come scopi l'apprendimento

e lo sviluppo delle abilità degli studenti (Durand, 2012). Tuttavia spesso tali scopi risultano lontani e astratti, difficilmente applicabili alla regolazione a breve termine richiesta in azione, quindi gli insegnanti, in maniera pragmatica, hanno elaborato nel corso del tempo “una serie di compiti in base al loro potenziale di condurre verso un’attività costruttiva” (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 183). Tali compiti, che si configurano come problemi, esercizi, dettati, versioni, hanno la capacità di resistere nel tempo e di trasmettersi da una generazione all’altra perché ritenuti oggetti - tramite verso gli obiettivi di apprendimento, in grado di concretizzarli e reificarli.

Queste attività produttive consuetudinarie si stabiliscono nel corso dell’azione (Theureau, 2004) dell’insegnante come “formati pedagogici” (Veyrunes, 2011; Veyrunes, 2015), dispositivi di organizzazione del lavoro routinari e ricorsivi che si sono sviluppati in dimensione storica, sulla base delle sollecitazioni esterne ed interne all’istituzione scolastica (Veyrunes, 2016) e sono entrati a far parte della cultura di comunità, condivisi e veicolati da maestro ad allievo. Sono osservabili nella prassi didattica come schemi d’azione (Samurçay, Vergnaud, 2000), ovvero come forme operatorie di azione autoregolate e frutto di auto-organizzazione, ma tali da conferire al corso d’azione personale delle regolarità (Pastré, 2011b) che connotano ed identificano la prassi del singolo insegnante così come la prassi di (quasi) tutti gli insegnanti, intesi come comunità di pratica (Wenger, 2006).

I formati pedagogici risultano spesso trasparenti (Rossi, 2011) tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti, poiché non sempre vengono progettati o predetti, ma si reificano solo nell’azione.

Nel momento in cui l’insegnante entra nella comunità scolastica ha già introiettato questi formati: fin da quando era studente è stato immerso nella cultura della comunità e nell’avvicinarsi alla dimensione docente vi si identifica e la abbraccia, creando un cortocircuito tra cultura propria, personale e/o locale e cultura di mestiere o globale. Si tratta di una progressiva strutturazione di una identità professionale profondamente influenzata dall’ambiente e dalle interazioni che entro questo ambiente sono state messe in atto (Vinatier, 2013).

I formati pedagogici emergono infatti già nel percorso universitario pre-service, quando l’individuo si trova in una sorta di terra di mezzo tra l’essere studente e l’essere docente, e fanno parte del bagaglio di concezioni che egli possiede rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, al ruolo dell’insegnante ed alle norme per “fare scuola” (Seidel, Stürmer, 2014). Così come a livello di costruzione dell’identità professionale è possibile riscontrare, nelle fasi iniziale, concettualizzazioni già strutturate sulla futura professione, per l’insegnante tale processo è ancora più evidente, influenzato da ruoli vissuti durante un periodo di vita lungo e significativo per il proprio sviluppo cognitivo ed emotivo (Rossi, Pezzimenti, 2015), quello dell’essere studente.

A seconda del livello in cui si pongono i formati pedagogici vengono utilizzati per scopi e con obiettivi differenti; è possibile ipotizzare che alcuni di essi siano

connessi alla struttura epistemologica delle discipline e derivino anche dalla logica interna alla disciplina stessa. Nel caso della Storia i formati presenti nella pratica sono a volte portatori e nello stesso tempo contribuiscono a strutturare stereotipi e teorie implicite che riguardano la struttura stessa del sapere storico. La Storia, in quanto scienza pubblica (De Luna, 2004), è gravata da convinzioni collettive rispetto alla propria funzione ed alle interpretazioni possibili, anche nella sua dimensione di disciplina insegnata. Pertanto nel momento della trasposizione didattica subisce l'influenza di una serie di impliciti che derivano tanto da opinioni comuni ormai assunte come apriori, quanto dalle consuetudini scolastiche interne alla sua mediazione e trasmissione, che si reificano in forma di veri e propri "rituels" (Merri, Vagner, 2015; Merieu, 2015) nella sua dimensione curriculare.

Nell'ambito della scuola primaria uno dei formati maggiormente diffusi ed utilizzati è il Quadro di Civiltà (QDC), una forma di organizzazione e ricostruzione del sapere storico (Mattozzi, 2009) istituito a partire dalla visione braudeliana della storia come portato multiplo attraversato da punti di vista differenti, che ne mettono a sistema gli aspetti economici, sociali, politici, culturali, materiali (Braudel, 1998). Il QDC dunque si configura come una rappresentazione iconica e descrittiva dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani, colti attraverso microdescrizioni organizzate attorno ad indicatori di tipo tematico. Può essere utilizzato per lo studio di piccoli gruppi, di popoli ampi distribuiti in varie tipologie di strutture politiche, nazionali o sovranazionali (Mattozzi, 2011). Il suo carattere descrittivo lo rende simultaneo e pertanto esclude dalla rappresentazione tutte le componenti legate all'operatore cognitivo "tempo" (Pentucci, 2016), quali la successione, gli aspetti di trasformazione, la possibilità di cogliere evoluzioni, la processualità. L'efficacia del dispositivo e la sua diffusione attraverso l'editoria scolastica, in particolare quella destinata alla scuola di base, ne ha determinato un ampio utilizzo nelle pratiche didattiche di molti insegnanti soprattutto di scuola primaria e di conseguenza una prassi sperimentata da parte di molte generazioni di studenti.

3. Metodologia e descrizione del percorso

Il confronto tra il pensiero degli insegnanti e quello degli studenti rispetto alle tipizzazioni presenti nella mediazione didattica della storia è stato condotto attraverso una triangolazione delle fonti, in quanto sono stati raccolti ed utilizzati dati prodotti da entrambi i soggetti in questione, e delle tecniche, poiché sono stati utilizzati dispositivi differenti per analizzare il pre-service e l'in-service (Trincherò, 2004).

Le evidenze relative alla presenza di formati pedagogici standardizzati e ricorrenti negli insegnanti in servizio sono state desunte a partire da un percorso di videoanalisi (Santagata, 2012) longitudinale condotto con un piccolo gruppo di 8 insegnanti di scuola di base, all'interno del quale si sono utilizzati dispositivi

propri dell'analisi di pratica, a partire dall'osservazione e dalla riflessione condivisa tra insegnante e ricercatore di spezzoni selezionati di registrazioni fatte nelle classi in forma di video-verité (Magnoler, Pentucci, 2016; Rossi, Fedeli, 2016). Le tracce verbali sono state raccolte attraverso interviste sulla progettazione, basate sul modello di Vermersch (2005), per consentire agli insegnanti di esplicitare le scelte sia metodologiche che operative previste. Successivamente alla visione dei videoframmenti si è ricorso a strumenti per la co-esplicitazione (Vinatier, 2007) del pensiero sotteso alle pratiche, con lo scopo di assegnare senso alle scelte ritenute significative nel quadro della lezione.

Nel percorso di analisi sono stati messi in evidenza schemi e ricorsività all'interno delle modalità traspositive della disciplina storica, presenti nelle prassi di insegnanti appartenenti a realtà scolastiche differenti, ed in particolare convinzioni simili a guidare l'utilizzo di particolari formati pedagogici, ritenuti portatori di efficacia rispetto ai processi di apprendimento degli studenti. Tali formati riguardavano sia l'organizzazione del sapere storico e le concezioni sulla struttura della disciplina, come appunto i quadri di civiltà, sia le modalità di allestimento del dispositivo didattico, come il particolare utilizzo del lavoro di gruppo e le operazioni assegnate agli alunni sui mediatori selezionati.

Per cercare di comprendere i teoremi in atto (Vinatier, 2009) sottesi a questi usi costanti e soprattutto per comprenderne la genesi è stata strutturata attorno al formato "Quadro di Civiltà" un'attività di laboratorio di Teorie e Metodi di programmazione e valutazione scolastica dell'a.a. 2014-15, nel Corso di laurea di SFF dell'Università di Macerata.

Al laboratorio hanno partecipato:

- 73 studenti in presenza, impegnati per un totale di sei ore di lezione, suddivisi in gruppi composti dalle tre alle sei persone, seguiti e supportati da tre tutor, dalla docente titolare dell'insegnamento e da una ricercatrice. L'attività di produzione è stata anticipata da una serie di materiali di preparazione ed approfondimento e da un'ora di lezione in cui è stato presentato il dispositivo metodologico da progettare a livello teorico.
- 47 studenti in teledidattica, impegnati per due settimane, suddivisi in dieci gruppi di quattro-cinque elementi, supportati da un tutor. Tali studenti avevano a disposizione nella piattaforma e-learning di riferimento sia il video della lezione introduttiva, sia i materiali di approfondimento, sui quali dovevano discutere attraverso un apposito forum, con l'ausilio di una serie di domande-stimolo.

La consegna per l'attività da produrre è stata la stessa per entrambe le tipologie di studenti: progettare la costruzione di un QDC motivando la scelta dell'argomento, degli indicatori per l'organizzazione del sapere, dei mediatori da utilizzare in classe, delle metodologie previste.

La raccolta dei dati è stata effettuata ancora una volta triangolando le fonti: sono state analizzate le progettazioni consegnate dai gruppi al termine del lavoro,

in forma cartacea per gli studenti in presenza ed elaborati tramite l'aggregatore Padlet per gli studenti a distanza. Inoltre sono state raccolte, tramite audioregistrazione, le spiegazioni degli studenti in aula, fornite in un momento finale di feedback. Per gli studenti a distanza sono stati analizzate le interazioni sui forum di discussione che accompagnavano la progettazione collaborativa di ciascun gruppo, monitorati costantemente dal tutor.

4. Il confronto tra il pensiero degli insegnanti e quello degli studenti

L'analisi comparata dei dati ha mostrato come le deviazioni a cui il modello didattico di QDC va incontro nella quotidianità dell'insegnamento agito siano le stesse presenti nelle progettazioni degli studenti e come i formati pedagogici ricorrenti, rispetto alla didattica della storia, vengano riproposti in fase progettuale anche da chi non ha ancora esperienza d'aula; l'omologazione si nota soprattutto scomponendo le procedure didattiche in microattività, che ritornano ricorsivamente con costanti comuni: la ricerca degli indicatori, la scelta dei contenuti, le domande da porre agli alunni, gli obiettivi assegnati all'utilizzo in azione del QDC.

In particolare sono emerse due dimensioni nelle quali si realizza l'allineamento tra studenti e docenti:

le modalità con cui le teorie didattiche vengono interpretate, elaborate e reificate nella pratica

Il ricorso a formati pedagogici investiti apriori di convinzione di efficacia

4.1. Prima dimensione: la "pedagogia popolare" (Bruner, 1997)

Così come gli insegnanti (e gli studenti) possiedono delle proprie teorie ingenuche che comunque influenzano il loro modo di costruire la relazione didattica e guidano il processo formativo, nello stesso modo tali convincimenti intuitivi fanno da filtro alla ricezione ed all'interpretazione dei paradigmi scientificamente fondati della pedagogia e della didattica. In pratica i modelli teorici possono incidere sulla prassi solo se riescono a trasformare tale senso comune ed a sostituirsi ad esso in maniera profonda (Baldacci, 2010), altrimenti il diaframma di quella che Bruner definisce pedagogia popolare farà passare attraverso le sue maglie solo alcuni aspetti dei modelli o dei sistemi di riferimento, a volte solo quelli più di superficie, spesso esclusivamente le parti procedurali o operative, ma svuotate del senso originario e piegate a scopi e contesti eterodeterminati (Trincherò, 2013).

A tale proposito il modello didattico del QDC risulta assorbito in questi termini, sia dai docenti esperti che dagli studenti, presumibilmente per l'apparente semplicità operativa che lo connota. Dalle interviste con le docenti di scuola primaria si evince una loro attenzione a questa modalità operativa, supportata dalla frequenza

di corsi e dall'accesso a materiali informativi. Per esempio una delle docenti dichiara: "Abbiamo fatto corsi di formazione con Mattozzi e con Brusa sul QDC. Seguo molto i testi di Mattozzi per... come organizzazione del lavoro"².

In effetti dai video girati nella sua classe si vede che è una modalità consueta di lavoro, introiettata dagli alunni nelle procedure, ma deprivata di quella che è la sua caratteristica fondamentale, la dimensione descrittiva di uno stato, che invece esclude la possibilità di dar conto di processualità storiche. Infatti la stessa insegnante dice: "se io do come compito la costruzione del quadro di civiltà (sui Romani, n.d.a.) lo devono costruire su tutto il percorso storico". La ricercatrice, con la quale aveva discusso della successione tra Monarchia, Repubblica ed Impero, chiede: "quindi saranno tre quadri di civiltà?" e la maestra: "no, uno in cui si deve vedere questa successione" (Intervista sulla progettazione del 31/03/2014).

La stessa idea emerge dagli elaborati degli studenti. La discrepanza tra la teoria e la prassi si evidenzia in un cortocircuito tra la restituzione dell'approfondimento teorico ed il progetto presentato: sul forum di discussione si trova scritto: "Il QDC è esclusivamente descrittivo quindi non dà conto del tempo come operatore cognitivo" (Studente S., 10/4/2015); "Il limite della didattica per QDC è nella impossibilità di spiegare lo svolgimento dei fatti" (Stud. A., 12/04/2015). Successivamente nella motivazione delle scelte fatte all'interno del prodotto gli studenti scrivono: "abbiamo scelto l'indicatore organizzazione sociale per evidenziare differenze e cambiamenti" (Gruppo 1 in presenza, 14/04/2015). "L'indicatore tempo è importante, permette ai bambini di capire che le civiltà hanno avuto un'evoluzione" (Gruppo 3, 14/04/2015)

Mentre nel feedback in presenza una studentessa dichiara "l'obiettivo della lezione è far emergere la continuità" (Stud. Al., 21/04/2015).

I termini cambiamento, evoluzione, continuità sono dimensioni legate ad una visione narrativa della storia, ove il tempo sia l'operatore dominante e l'obiettivo quello di mostrare non stati di cose ma processi. Per lavorare su tale aspetto di competenza è quindi necessario utilizzare altri modelli di organizzazione del sapere, come il processo di trasformazione (Rabitti, 2009), o strumenti quali la timeline o le animazioni geolocalizzate, non il QDC.

4.2. Seconda dimensione: i formati pedagogici condivisi

Altra questione fondamentale emersa è quella dell'assunzione degli indicatori del QDC, che Ivo Mattozzi desume dalle specializzazioni della storia (sociale, economica, politica ecc.) proprie de *Les Annales* (Burke, 2014). Gli indicatori non

² L'insegnante F., classe V di scuola primaria, è stata seguita nell'a.s. 2013-14 attraverso successive riprese video delle sue lezioni di storia e ha partecipato al percorso di rc. Il passo è desunto dall'intervista introduttiva del 16/01/2014, condotta dalla dr.ssa Valentina Iobbi.

sono altro che la riduzione nella pratica dell'operatore cognitivo "tematizzazione", indispensabile per comprendere le linee storiografiche e per produrre testi storici organizzati e coerenti (Grazioli, 2006), ovvero per ricostruire il sapere a partire dalle fonti e dall'interpretazione e comparazione di esse (Brusa, 1991).

Nella prassi invece diventano un supporto a quello che si può considerare un formato pedagogico a supporto dell'insegnamento della storia, ovvero il lavoro di gruppo. La classe infatti nel momento in cui lavora sul QdC viene divisa in gruppi e gli indicatori del quadro servono per organizzare il lavoro nei gruppi: a ciascuno un indicatore. Gli studenti non sono invitati a ricostruire il sapere, come è nella finalità generale del QdC, ma a sintetizzarlo ed assimilarlo attraverso un lavoro di trattamento del testo standardizzato a sua volta in un altro formato pedagogico: lettura, sottolineatura, suddivisione in sequenze, sintesi scritta sulla base dell'indicatore assegnato (Figura 1).

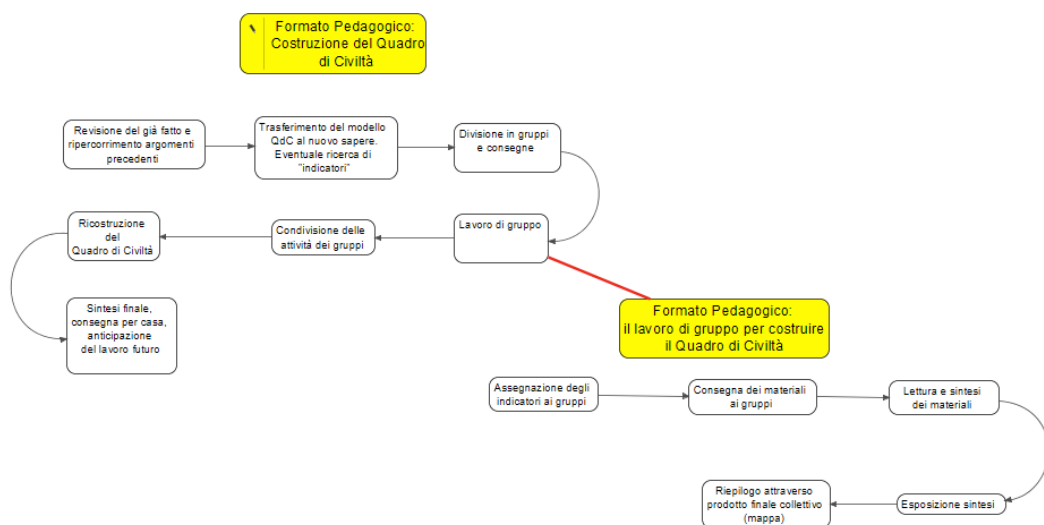


Figura 1. I formati pedagogici nella didattica per Quadri di Civiltà

Al termine dell'attività ciascun gruppo riferisce la propria sintesi agli altri e collettivamente o individualmente viene prodotta una mappa riassuntiva. Anche il significato della mappa viene in qualche modo equivocato rispetto alle intenzioni del quadro. Infatti l'esito del QdC dovrebbe avere una forma duplice, testuale, al fine di sperimentare l'utilizzo del linguaggio storiografico e iconica per rappresentare la simultaneità del sapere ricostruito, in genere sottoforma di poster, che "sta al testo come la carta geografica sta al territorio. Il poster si presenta come mappa concettuale della civiltà tematizzata (...) che permette di mettere in relazione i diversi aspetti, permette di allestire il confronto con altra civiltà" (Mattozzi, 2007, p. 32).

Nella prassi il prodotto finale si limita alla mappa, anch'essa strutturata a partire dagli indicatori e non di una precedente ricostruzione testuale del sapere.

L'allineamento tra il pensiero dei docenti e quello degli studenti emerge dagli stralci riportati a confronto nella tabella successiva:

	In-service	Pre-service
Sull'organizzazione del gruppo	Ins. F. "sì sì, gli alunni sono divisi in gruppi, hanno i materiali, li analizzano e da quelli tirano fuori in base all'indicatore dato". (intervista sulla progettazione, 16/01/2014)	Gruppo 3 presenza: "Per la realizzazione del qdc la classe viene divisa in 5 gruppi e ogni gruppo si concentrerà su un indicatore dato" (14/07/2015). Gruppo 6 distanza: "Possiamo organizzare il lavoro come ha suggerito L.: ognuno si concentra su un indicatore, contando gli indicatori ho visto che sono sei, quindi sei gruppi" (13/04/2015).
Sulla sintesi del testo/testi	Ins. L. "Nel lavoro di gruppo loro leggono, ognuno ha un testo, poi girano, li leggono e sottolineano le parti importanti." (intervista sulla progettazione, 10/02/2015) Ins. P. "Devono riuscire a sintetizzare, quindi leggere, cercare informazioni, sintetizzare" (intervista sulla progettazione, 18/03/2014). Ins. F. "Sottolineano in testo, poi dividono in sequenze, scrivono il titolo accanto, alla fine ripetono alla classe". (intervista sulla progettazione, 19/03/2014).	Gruppo 2 presenza: "Ciascun gruppo esporrà alla classe il proprio elaborato in modo che alla fine tutti abbiamo le informazioni sintetizzate da tutti sulla civiltà spartana" (14/04/2015). Gruppo 4 presenza: "Concludiamo l'attività dicendo che la costruzione del qdc aiuterà per cercare le informazioni salienti e ricordarle quando dovranno esporre." (14/04/2015)
Sulla mappa di sintesi	Ins. L. "Alla fine verranno delle mappe concettuali che allafine, proprio alla fine di tutto, metteremo insieme" (intervista sulla progettazione, 10/02/2015)	Gruppo 5 presenza: "Costruiamo dunque sul quaderno una mappa concettuale con gli indicatori di civiltà trovati." (14/04/2015)

5. Conclusioni

Il laboratorio può dunque essere una forma di "meditazione pedagogica sulla scuola, sui suoi spazi di sapere, ma anche del saper fare e del saper essere, sulle loro caratteristiche, sulle implicazioni ambientali che condizionano i processi di apprendimento" (Sibilio, 2002, pp. 27-28).

Il percorso descritto ha infatti permesso di sostenere l'indagine sul pensiero degli studenti, come punto di partenza di una didattica che non può prescindere dal portato soggettivo e collettivo dei soggetti in apprendimento. Partire dalle preconcezioni e dalle concezioni implicite infatti è essenziale per avviare lo studente a "ricercare e riflettere" (Mortari, 2009), ovvero ad assumere una postura che preveda un'alternanza tra distanziamento ed immersione nella pratica, propria dell'insegnante professionista.

Lo studente infatti non entra in università come tabula rasa, ma esattamente come l'insegnante già in servizio, possiede un suo sapere pratico rispetto all'insegnamento (Perla, 2010) e tende ad esercitarlo nel momento in cui è coinvolto nelle attività di simulazione, previsione ed analisi che connotano il laboratorio. In questo modo è possibile far emergere le modellizzazioni che ha elaborato, in termini di modelli intuitivi, ingenui parassiti (Sbaragli, 2005), tutti elementi fortemente vincolanti per l'apprendimento futuro.

Il confronto tra i due mondi, quello dell'apprendimento pre-service e quello della formazione in-service, fa emergere le similitudini nelle strutture di pensiero e negli schemi operativi, consentendo la metariflessione sul sapere di comunità e sui meccanismi che ne regolano la formazione e la diffusione e determinano il consolidamento di formati pedagogici non sempre sostenuti da teorie didattiche ma appoggiati su esperienze comuni (Alessandrini, 2012).

In una prospettiva più ampia, il laboratorio è uno spazio importante per la ricerca, in quanto luogo di sperimentazione ed anticipazione che dà modo di mettere a punto ambienti e modelli di apprendimento replicabili in contesti di formazione future (Schäfer, Seidel, 2015) e di attivare percorsi di analisi del lavoro sia proprio che altrui, di metterlo in discussione, di ascoltare le interpretazioni degli attori stessi delle prassi rappresentate (Lussi Borer, Yvon, Durand, 2015).

La possibilità di mettere a sistema la formazione pre-service e quella in-service attivando spazi di confronto e condivisione mette in campo una ricorsività tra i modi di agire e di pensare dei soggetti coinvolti. L'analisi reciproca e/o condivisa delle pratiche diventa strumento di professionalizzazione per entrambi, fermo restando che la postura riflessiva e l'identità professionale va costruita a partire dalla formazione universitaria. Le difficoltà e le resistenze (Altet, 2013) che si incontrano nel destrutturare e mettere in discussione convinzioni profonde e condivise degli insegnanti nel corso della formazione in servizio può essere attenuata se l'abitudine a tale processo entra a far parte del profilo di competenze previste per gli studenti.

Bibliografia

Alessandrini G. (2012), "La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020", in *Formazione & Insegnamento*, 10(1), pp. 47-59.

- Altet M. (2007), "La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du 'savoir-enseigner'", in Bru M., Talbot L. (a cura di), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Pur, Rennes, pp. 49-65.
- Altet M. (2008), "Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires", in Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L. (a cura di), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles, pp. 91-105.
- Altet M. (2010), "Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage", in *Recherches en Éducation*, 8, pp. 12-23.
- Altet M. (2013), "Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité", in Altet M., Desjardins J., Etienne R., Paquay L., Perrenoud P. (a cura di), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, DeBoeck, Bruxelles, pp. 39-60.
- Baldacci M. (2010), "Teoria, prassi 'modello' in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista", in *Education Sciences & Society*, 1(1), pp. 65-75.
- Braudel F. (1998), *Storia misura del mondo*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1997).
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1996).
- Brusa A. (1991), *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Burke P. (2014), *Una rivoluzione storiografica: la scuola delle "Annales", 1929-1989*, Laterza, Roma-Bari (ed. or. 1990).
- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage, Grenoble.
- Damiano E. (2007), *Il mentore*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- De Luna G. (2004), *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Desgagné S. (1997), "Le concept de Recherche Collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignant", in *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), pp. 371-393.
- Durand M. (2012), "Travailler et apprendre: vers une approche de l'activité", in Bourgeois E., Durand M. (a cura di), *Apprendre au travail*, Puf, Paris, pp. 15-35.
- Grazioli C. (2006), "Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curricolo", in Bernardi P. (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, De Agostini, Novara, pp. 58-78.
- Iobbi V. (2015), "La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti", in *Formazione & Insegnamento*, 12(2), pp. 303-309.
- Lenoir Y. (2012), "La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implication pour la recherche en éducation", in *Travail et Apprentissage*, 9, pp. 13-39.
- Lussi Borer V., Durand M., Yvon, F. (a cura di) (2015), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, DeBoeck, Bruxelles.
- Magnoler P., Pentucci M. (2016), "Videos in teacher training", in Rossi P.G., Fedeli L. (a cura di), *Integrating video into pre-service and in-service teacher training*, IGI-Global, Hershey, pp. 146-167.
- Magnoler P. (2011), "Tracce di habitus?", in *Education Sciences & Society*, 2(1), pp. 67-82.

- Martini B. (2012), “La didattica delle discipline”, in M. Baldacci (a cura di), *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Tecnodid, Napoli, pp. 37-54.
- Mattozzi I. (2007), “L'insegnamento della storia con i quadri di civiltà”, in *I quaderni di Clío '92*, 7, pp. 3-14.
- Mattozzi I. (2009), “La didattica dei quadri di civiltà”, in Rabitti MT. (a cura di), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 49-56.
- Mattozzi I. (2011), *Pensare la storia da insegnare. Volume 1 Pensare la storia*, Cenacchi, Castelguelfo.
- Merieu P. (2015), “Des rituels, oui... mais lesquels?”, in *Café Pédagogique*, 159, pp. 12-16.
- Merri M., Vannier M. (2015), “A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels?”, in *Recherches en éducation*, Hors série 8, pp. 14-26.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle; approche anthropologique du développement chez les adultes*, PUF, Paris.
- Pastré P. (2011b), “La didactique professionnelle”, in *Education Sciences & Society*, 2(1), pp. 83-95.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud G. (2006), “La didactique professionnelle”, in *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 145-198.
- Paul M. (2010), “L'accompagnamento. Una specifica postura professionale”, in Biasin C. (a cura di). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 145-159.
- Pentucci M. (2016), “Digital artefacts to change the teacher's practices”, in *REM Research on Education and Media*, 8(1) pp. 69-78.
- Perla L. (2011), “La ricerca didattica sugli impliciti d'aula”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 6, pp. 119-130.
- Rabardel P., Pastré P. (2005), *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*, Octarès, Toulouse.
- Rabitti M.T. (2009), “La didattica dei processi di trasformazione” in Rabitti M.T. (a cura di), *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*, FrancoAngeli, Milano, pp. 103-110.
- Rossi P.G., Fedeli L. (2016), “The use of videos in the triangulation process among professors, school” in Rossi P.G., Fedeli L. (a cura di) (2016), pp. 24-45.
- Rossi P.G., Pezzimenti L. (2015), “Dalla prospettiva di studente a quella di docente”, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, pp. 341-353.
- Rossi P.G. (2011), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano.
- Samurçay R., Vergnaud G. (2000), “Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs”, in *Carrefours de l'Éducation*, 10, pp. 48-63.
- Santagata R. (2012), “Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti”, *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), pp. 58-63.
- Sbaragli S. (2005), “Misconcezioni evitabili e misconcezioni inevitabili” in *La matematica e la sua didattica*, 1, pp. 57-71.
- Schäfer S., Seidel T. (2015), “Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers”, in *Journal for Educational Research Online*, 7(2), pp. 34-58.
- Seidel T., Stürmer K. (2014), “Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers”, in *American Educational Research Journal*, 51(4), pp. 739-771.
- Sibilio M. (a cura di) (2002), *Il laboratorio come percorso formativo. Itinerari laboratoriali per la formazione degli insegnanti della scuola primaria*, Esselibri, Napoli.

- “Teachers, and Students: Promoting Permeability between PreService and In-Service Training”, in Rossi P.G., Fedeli L. (a cura di), *Integrating video into pre-service and in-service teacher training*, IGI-Global, Hershey, pp. 24-45.
- Theureau J. (2004), *Le cours d'action: méthode élémentaire*, Octarès, Toulouse.
- Theureau J. (2006), *Le cours d'action: méthode développée*, Octarès, Toulouse.
- Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- Trincherò R. (2013), “Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica”, in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 2(13), pp. 52-67.
- Vermersch P. (2005), *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Carocci, Roma.
- Veyrunes P. (2011), *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document> (ver. 01/10/2016).
- Veyrunes P. (2015), “Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants”, in Lussi Borer V., Durand M., Yvon F. (a cura di), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, pp. 33-48.
- Veyrunes P. (2016), “Les formats pédagogiques classiques: entre confort et efficacité”, in Lussi Borer V., Ria L. (a cura di), *Apprendre à enseigner*, Puf, Paris, pp. 66-67.
- Veyrunes P., Imbert P., San Martin J. (2014), “L'appropriation d'un 'format pédagogique': l'exemple du 'contrat de travail individuel' à l'école primaire”, in *Éducation et Didactique*, 8(3), pp. 81-94.
- Vinatier I. (2007), “La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste. Définitions et enjeux”, in *Recherche et Formation*, 56, pp. 33-46.
- Vinatier I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Pur, Rennes.
- Vinatier I. (2010), L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du “sujet capable”, in *Recherches en Éducation*, 1, pp. 111-229.
- Vinatier I. (2013), *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, DeBoeck, Bruxelles.
- Vinci V. (2010), “Analizzare una conoscenza pratica implicita: le routines di spiegazione degli insegnanti”, in *Giornale italiano della ricerca educativa*, 3(2), pp. 69-85.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, R. Cortina, Milano.