

La Didattica Professionale: Riflessioni e possibilità per lo sviluppo delle competenze professionali

Silvia Fioretti¹

Sommario

Questo contributo presenta l'approccio alla *Didattica professionale*, nato in Francia negli anni Novanta. L'intento è quello di indagarne le potenzialità allo scopo di utilizzarle nei contesti formativi e, in particolare, nella formazione delle professionalità educative (insegnanti a scuola e educatori nei contesti extrascolastici). Alcuni aspetti di questo approccio sembrano rilevanti: i fattori dei processi di apprendimento e di formazione, le situazioni professionali, il contesto di lavoro, le attività svolte dai professionisti esperti, la relazione fra approcci teorici e pratici nella formazione professionale, le interazioni fra professionisti. Particolare attenzione è destinata alla «concettualizzazione», considerata un elemento chiave della competenza professionale. Questo concetto contribuisce a superare la dicotomia fra teoria e pratica che rischia di inficiare la formazione professionale, sottolineando come la conoscenza posseduta da un soggetto venga rielaborata durante l'agire nella pratica. L'approccio alla «Didattica professionale» rivendica nell'azione la sede della conoscenza e individua nelle situazioni didattiche appositamente costruite il mezzo fondamentale per lo sviluppo e la formazione di una competenza esperta. Lo scopo del contributo è fornire indicazioni utili e spunti di riflessione per progettare corsi e individuare modelli strategici della formazione che possano sostenere lo sviluppo di professionalità educative competenti in grado di agire con efficacia in situazioni professionali complesse e variabili.

Parole chiave

Formazione, Didattica professionale, Competenza, Situazioni professionali, Concettualizzazione.

¹ Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Urbino Carlo Bo.

Didactique Professionnelle: Reflections and possibilities for the development of professional skills

Silvia Fioretti¹

Abstract

This contribution presents the approach to *Didactique Professionnelle*, born in France in the 1990s. The intention is to investigate its potential to use it in training contexts and in the training of educational professionals (teachers at school and educators in extracurricular contexts). Some aspects of this approach seem relevant: the factors of learning and training processes, professional situations, the work context, the activities carried out by experienced professionals, the relationship between theoretical and practical approaches in professional training; interactions between professionals. Particular attention is devoted to the conceptualization at the heart of professional competence. This concept contributes to overcoming the dichotomy between theory and practice that threatens to undermine vocational education by emphasizing how the knowledge possessed by a subject is reworked while acting in practice. The vocational didactics approach claims action as the seat of knowledge and identifies specially constructed didactic situations as the fundamental means for the development and formation of expert competence. The aim of the contribution is to provide useful indications and food for thought to design courses and identify strategic models of training that can support the development of competent educational professionalism capable of acting effectively in complex and variable professional situations.

Keywords

Education, Professional training, Competence, Professional situations, Conceptualization.

¹ Associate Professor of Didactics and Special Pedagogy, University of Urbino Carlo Bo.

Premessa

Questo contributo intende presentare l'approccio denominato *Didactique professionnelle*, originatosi in Francia sin dall'inizio degli anni Novanta, per «ri-pensare» l'agire in didattica e la formazione delle competenze professionali. Da un lato, si tenterà di indagare ciò che deve essere appreso e sviluppato per padroneggiare la professionalità educativa, con particolare riferimento ai fattori di complessità e difficoltà nel processo di apprendimento e formazione. Dall'altro, si vorrebbero progettare corsi e strategie formative in grado di integrare le potenzialità formative delle attività svolte dai professionisti esperti e i processi attraverso i quali i professionisti diventano, o sono diventati, professionisti competenti (Fioretti, Sposetti e Szpunar, 2023).

I percorsi formativi, in ambito educativo, dovrebbero considerare due importanti rischi della formazione professionale. Questi rischi si fondano su un assunto rispetto al quale la conoscenza precederebbe l'azione e l'azione sarebbe l'applicazione della conoscenza. Il primo rischio è quello di riprodurre le opposizioni tra teoria e pratica, tra pensiero e azione (o tra sapere e azione). Il secondo è quello di intendere la formazione professionale in ambito educativo come una preparazione all'applicazione di procedure direttamente applicabili nelle situazioni.

L'approccio alla *Didactique Professionnelle* rifiuta questo assunto sottolineando il primato della concettualizzazione nell'azione; rivendicando l'azione come una forma di pensiero; identificando la conoscenza nell'azione e riconoscendo l'originalità della conoscenza dell'azione anche quando utilizza conoscenze desunte dalla scienza e dalla tecnologia (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006). In questo senso la conoscenza posseduta viene rielaborata durante l'agire nelle situazioni e l'approccio della Didattica Professionale (DP) muove proprio dalle situazioni di lavoro e dalla loro analisi per progettare un nuovo tipo di formazione. Le situazioni di lavoro diventano, così, uno strumento di formazione e vengono utilizzate nella loro originalità (le situazioni così come si presentano) e in una sorta di «didattizzazione» della situazione (situazioni modificate e adattate sul posto di lavoro per renderlo un ambiente di apprendimento). Le «situazioni didattiche» così formulate, progettate sulla base di situazioni di lavoro contestualizzate e modificate appositamente per evidenziare particolari elementi formativi e favorire l'idea della concettualizzazione nell'azione e per l'azione, potrebbero contribuire a rendere l'azione educativa professionale efficiente.

La Didactique professionnelle

L'approccio alla «didattica professionale» si origina nei primi anni Novanta grazie a Pierre Pastré (2011), che integra gli studi nel campo della formazione

professionale con la sua originale analisi relativa a un approccio didattico e di sviluppo della formazione. Le sue prime indagini sono state condotte nell'ambito di un programma di ricerca sulla formazione e sull'apprendistato per adulti poco qualificati. Ha analizzato il legame tra l'esperienza professionale acquisita attraverso l'esercizio di un mestiere e la competenza. Ha individuato lo scopo della «didattica professionale» nello sviluppo di competenze generali attraverso la gestione di situazioni legate al lavoro. Ad esempio, le situazioni di problem solving incontrate sul lavoro rappresentano risorse per consentire agli operatori di sviluppare, o ristrutturare, le proprie competenze generali. Per Pastré queste competenze si riferiscono alla concettualizzazione e allo sviluppo cognitivo tipico dei professionisti.

Pastré si interroga sulle condizioni che possono trasformare una situazione di lavoro in una situazione didattica e affronta l'analisi dell'attività di apprendimento attraverso tre prospettive: l'analisi dell'attività, dei processi di apprendimento e di formazione. Queste prospettive non possono essere separate: ogni attività presuppone apprendimento e ogni apprendimento rappresenta la mobilitazione di un'attività. Per quanto riguarda l'apprendimento Pastré (2009) ne riconosce la particolarità e la specificità. Apprendere non significa accumulare conoscenze (*know-how*) ma configurare, o riconfigurare, le risorse cognitive e, quindi, trasformare la propria attività per renderla più adatta ai contesti e alle situazioni. La sua attenzione è rivolta, inizialmente, alle attività di apprendimento delle persone che iniziano una professione, in modo particolare alle difficoltà cognitive che incontrano. La «didattica professionale» che teorizza intende, infatti, identificare la natura specifica dei compiti e delle situazioni e le competenze necessarie relative alle principali tipologie di situazioni lavorative. Si occupa, quindi, di definire le caratteristiche essenziali e strutturali delle tipologie di situazioni, in termini di forme di attività che richiedono e di conoscenze e competenze che i professionisti devono sviluppare per padroneggiarle.

Il riferimento alle tipologie di situazioni lavorative richiama la necessità di confrontarsi con diversi livelli di competenza posseduti dagli esperti (Baldacci, 2010). La padronanza della diversità delle situazioni possibili per una stessa professione, e delle variazioni di lavoro inerenti allo stesso contesto, implica un'organizzazione dell'azione basata sulla «concettualizzazione» del professionista e non solo sull'applicazione di conoscenze o regole. Le situazioni di lavoro possono essere molto diverse. In alcuni casi si chiede agli operatori di costruire una rappresentazione dell'azione del sistema, dell'evoluzione del processo, per comprendere e regolare le proprie azioni alla luce di fenomeni complessi e dei cambiamenti spesso non direttamente percepibili.

In ambito educativo grande importanza, in questo senso, assumono le competenze relazionali in quanto il lavoro si svolge, essenzialmente, su base linguistica. Le concettualizzazioni riguardano la relazione che il destinatario ha con

gli oggetti di apprendimento. Nell'ambito della DP sono state quindi esplorate quattro strade: le situazioni di lavoro agricolo, le situazioni di lavoro in servizio, estese a tutte le situazioni di lavoro svolte con e per gli altri, il lavoro di cura, l'insegnamento e la formazione.

Le situazioni di lavoro agricolo sono state esaminate utilizzando la nozione di situazione in un ambiente dinamico. In effetti, un gran numero di fenomeni evolve al di fuori dell'azione dell'agricoltore, essendo legati alle variazioni climatiche, agli eventi sanitari (malattie), ecc. L'agricoltore deve quindi costruire un sistema di rappresentazione in grado di modellare il suo sistema di azione, e i cambiamenti che possono influenzarlo, al fine di diagnosticare le sue dinamiche in modo continuativo, per intervenire. In agricoltura gli effetti degli interventi non sono visibili a breve termine. L'anticipazione richiede quindi la conoscenza dell'evoluzione di una coltura. Per ragionare e agire su un sistema le cui manifestazioni concrete non sono sempre evidenti è necessario costruirsi rappresentazioni e conoscenze mentali. Così come è necessario fare in modo che queste conoscenze e queste rappresentazioni non diventino rigide e imm modificabili. L'azione sembra essere organizzata da schemi di pensiero acquisiti, da modi abituali di fare le cose, da sistemi tecnici e da strumenti.

L'analisi delle situazioni di lavoro più critiche, quelle in cui i professionisti interagiscono con le persone, ci consente di osservare, con i professionisti, ciò che accade nella situazione. In questo caso è necessario sviluppare un'analisi delle interazioni che superi il livello dell'analisi del contenuto. Il focus è l'interazione delle forme di rappresentazione e concettualizzazione da costruire per svolgere un lavoro efficace, e non l'azione *su o per* un professionista separato dal suo collega, utente, studente, educando. Inoltre, le interazioni fanno parte di cornici temporali dinamiche molto più ampie, che si estendono fino alla vita personale di un professionista, al suo sistema di vincoli istituzionali che influenzano i più piccoli dettagli delle interazioni stesse.

Il contributo della «didattica professionale» alla conoscenza del lavoro didattico e alla formazione degli insegnanti è stato affrontato anche da Isabelle Vinatier (Vinatier e Delacour, 2022). La studiosa ha evidenziato il ruolo del linguaggio e dell'interazione nell'attività di insegnamento. In modo particolare, come l'analisi collaborativa delle interazioni scolastiche permetta ai professionisti dell'educazione di sviluppare una maggiore padronanza nelle loro situazioni lavorative. Lo sviluppo, per Isabelle Vinatier (2009), è interpretabile nel senso fornito da Vygotskij (1966), quindi in relazione al sapere, rapportato ai nostri obiettivi, e all'appropriazione critica di una cultura professionale, in una prospettiva di emancipazione e di conquista dell'autonomia. Nel panorama italiano troviamo interessanti sviluppi, da parte di Magnoler e collaboratori (Magnoler, 2012; Magnoler e Lobbi, 2015), di questa relazione produttiva che conduce alla professionalizzazione degli insegnanti e a una maggiore consapevolezza dell'agire nell'insegnamento.

Situazione, esperienza, apprendimento

La teoria della conoscenza derivata dall'azione sviluppata da Piaget e rivisitata da Vergnaud (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006) occupa un ruolo centrale nella concettualizzazione della didattica professionale. Si basa sulla premessa che la concettualizzazione nell'azione e quella dell'azione sono centrali per le azioni di un professionista. L'analisi dell'attività presuppone l'identificazione degli schemi mobilitati in una situazione perché gli schemi acquisiti e utilizzati caratterizzano le competenze di quel professionista. A questa base teorica si associano altre nozioni: la competenza, la situazione lavorativa e il suo potenziale didattico, l'esperienza. Proviamo a vedere i concetti di situazione ed esperienza.

La nozione di situazione (la ricerca delle condizioni che rendono didattica una situazione professionale) è stata al centro della didattica professionale fin dalla sua origine. Mayen (1999) ha introdotto la nozione di situazioni di sviluppo potenziale. Non tutte le situazioni professionali hanno lo stesso potenziale di apprendimento: l'analisi dell'attività condotta nel contesto professionale permette di determinare l'entità di questo potenziale. L'importanza della situazione nella didattica professionale può essere sintetizzata nel modo seguente: rappresenta l'origine della formazione (l'analisi delle situazioni di lavoro consentirà di progettare situazioni o risorse formative); è l'obiettivo della formazione (gli allievi — futuri insegnanti e educatori — devono padroneggiare le principali famiglie di situazioni della professione per la quale vengono formati); è un mezzo di formazione (sia quando la situazione è un luogo di produzione o uno spazio di formazione, ad esempio di tirocinio, che coinvolge persone di diverse età). Una situazione è infatti formata da attori e dalle relazioni che si instaurano tra questi attori e in una situazione assumono importanza il contesto, l'interazione e l'apprendimento che si realizzano.

Nella didattica professionale i concetti di situazione ed esperienza sono associati a quelli di apprendimento e sviluppo. L'apprendimento è potenzialmente presente nelle situazioni professionali e, a maggior ragione, nelle situazioni di formazione (tirocinio, apprendistato, ecc.); risulta anche dall'esperienza dell'azione, dalla sua ripetizione e dalla riflessione condotta dai protagonisti sull'esperienza vissuta. Ad esempio, gli educatori in servizio riconoscono fra le esperienze più importanti per la formazione quelle condotte vissute durante le esperienze lavorative e desunte dal confronto e dalla collaborazione con i colleghi e i coordinatori (Fioretti, 2023).

Le «situazioni didattiche» in ambito educativo

La formazione dei professionisti in ambito educativo mostra contesti, situazioni, percorsi ed è oggetto di grande attenzione e ricerca continua. L'o-

biiettivo degli studi relativi alla didattica professionale è quello di costruire un *corpus* di conoscenze utili per rispondere ai compiti specifici della formazione professionale. Lo scopo, nel nostro caso, è individuare la componente utile agli insegnanti e agli educatori evitando di accumulare una serie di pratiche, o strategie occasionali, prive di principi fondativi per poter immaginare e ideare le condizioni potenziali ottimali, diversificate e aperte, per l'apprendimento e lo sviluppo degli oggetti di apprendimento e delle condizioni formative più efficaci.

Nelle esperienze formative di didattica professionale le «situazioni» hanno tre funzioni:

- sono gli obiettivi della formazione (il loro scopo è aiutare i professionisti a costruire e sviluppare le competenze necessarie per padroneggiare le situazioni di lavoro);
- sono i mezzi (attraverso l'attività in situazione didattica si può avviare e sviluppare l'apprendimento);
- sono originali (nella formazione professionale le conoscenze scientifiche o tecniche e le procedure e i metodi operativi non hanno la precedenza).

La proposta formativa della didattica professionale è, quindi, organizzata sulla base delle attività che non si riducono all'applicazione di conoscenze e all'applicazione di procedure, per situazioni che non sono né disciplinari, né multidisciplinari, né puramente teoriche o puramente pratiche. Per poter condurre una buona analisi della situazione occorre cercare di rispondere alle domande: cosa devono o dovranno fare i professionisti? Cosa devono essere in grado di scoprire, conoscere e capire? Cosa occorre fare e come si può fare per padroneggiare le situazioni, cioè per combinare i diversi aspetti del lavoro? Quali sono gli elementi imprescindibili della qualità dell'attività dei professionisti?

Per fare questo, l'analisi didattica del lavoro combina l'analisi dell'ambiente, delle situazioni e delle condizioni date dell'attività, e un'analisi dell'attività con queste situazioni: l'attività di professionisti più o meno esperti e più o meno qualificati, più o meno competenti. L'analisi è quindi quella delle forme di azione, di conoscenza e di ragionamento efficiente, persino esperto, che essi utilizzano. Ma è anche un'analisi delle difficoltà, degli ostacoli, delle complessità percepite, dei problemi incontrati, degli errori, dei pregiudizi, della mancanza di competenze percepita e agita. Tutti questi elementi critici sono fondamentali, durante la formazione, per aiutare insegnanti e educatori a sviluppare le loro competenze. Per organizzare delle situazioni formative occorre individuare una progressione nella complessità delle situazioni, anticipare i punti critici dell'apprendimento: le fonti di errore, l'assunzione di rischi, i *bias*, le misconoscenze, distinguendo tra ciò che è difficile per un principiante e ciò che rimane ancora difficile per un professionista esperto.

L'analisi didattica professionale ha anche una seconda funzione: è un'analisi delle condizioni e dei processi di apprendimento e sviluppo professionale. Questa parte dell'analisi didattica professionale può essere suddivisa in due parti. La prima prevede l'analisi del potenziale formativo, delle situazioni lavorative. L'obiettivo è duplice:

- identificare le situazioni il cui potenziale di apprendimento può essere mobilitato nella progettazione di un percorso formativo;
- individuare le situazioni di lavoro con un basso potenziale di apprendimento per intervenire sulle e nelle situazioni aumentando questo potenziale, oppure per progettare situazioni didattiche, al di fuori delle situazioni di lavoro, con un alto potenziale di apprendimento.

La seconda parte consiste nell'analizzare le esperienze attraverso le quali i professionisti sono diventati più o meno esperti e più o meno competenti. L'idea didattica è semplice: per progettare percorsi formativi efficaci è possibile ispirarsi ai percorsi (di vita, di lavoro, di formazione) che hanno portato i professionisti a diventare professionisti competenti e a essere riconosciuti come tali, in una sorta di trasposizione didattica dei percorsi. È anche necessario individuare quali percorsi hanno limitato i loro processi di apprendimento e sviluppo per progettare percorsi di qualità. Possiamo sottolineare come l'analisi didattica professionale possa diventare anche un'analisi dinamica dei percorsi di carriera (Fioretti, Sposetti e Szpunar, 2023).

L'analisi del potenziale di apprendimento delle situazioni e dei percorsi porta direttamente alla progettazione di situazioni e percorsi formativi. Risponde alla domanda: come possono le persone diventare professionisti esperti e competenti? Per progettare percorsi formativi che utilizzino situazioni ed esperienze lavorative, come avviene, ad esempio, in tutte le forme di tirocinio, dobbiamo essere in grado di definire il potenziale formativo delle situazioni lavorative.

Questa analisi ha diversi obiettivi: in primo luogo, identificare le situazioni ad alto potenziale di apprendimento, in modo da poterle proporre ai tirocinanti come parte del loro programma di formazione.

In secondo luogo, identificare le situazioni il cui potenziale formativo può essere aumentato adattandole attraverso:

- adeguamenti organizzativi, tecnici o gestionali delle situazioni lavorative stesse, che ottimizzino le attività di apprendimento. Ad esempio, suggerendo ai supervisori di proporre compiti sufficientemente complessi per mantenere e sviluppare la capacità di agire o di coinvolgere i professionisti nelle decisioni che riguardano il loro lavoro;
- adeguamenti attraverso l'aggiunta di «risorse» formative. L'obiettivo è quello di creare le condizioni per sostenere l'apprendimento attraverso un sostegno documentale, umano, attraverso l'organizzazione di forme di accompa-

- mento o di tutoraggio che, a partire dalle situazioni di lavoro, possano sviluppare il potenziale formativo di una situazione;
- adeguamenti vissuti attraverso l'analisi delle situazioni condotte, ad esempio, attraverso l'analisi riflessiva, il debriefing, l'analisi dell'esperienza individuale o collettiva che trasforma l'esperienza delle situazioni.

Le invarianti della didattica professionale

Uno degli elementi più interessanti dell'approccio alla didattica professionale risiede nell'idea del saper fare. In particolare, ciò che la didattica professionale sottolinea è che c'è un sapere nel fare. O, per esprimere il concetto con altri termini, la capacità di concettualizzazione di un professionista si trova al centro della competenza manifestata. Gérard Vergnaud (1996) non tenta di definire cosa sia la competenza ma cerca di capire cosa sia un professionista competente o, più precisamente, cosa sia un professionista più competente, non in una prospettiva comparativa tra professionisti, ma in una prospettiva che può essere definita «genetica».

Una delle definizioni è che un professionista più competente è in grado di affrontare più situazioni della stessa famiglia (Rey et al., 2004), in altre parole una gamma più ampia di situazioni diverse e una maggiore variazione delle situazioni. Le nozioni di diversità e variabilità sono elementi essenziali per la didattica nella formazione professionale (Mayen, 2023). All'interno della stessa professione, o anche all'interno di una famiglia di situazioni, la diversità è all'ordine del giorno. Nessuna situazione è identica a un'altra e le differenze possono essere significative: differenze nelle modalità organizzative, nella natura degli strumenti e dei sistemi tecnici, nelle caratteristiche degli utenti e dei beneficiari, nelle pratiche accettate, nei prodotti e nel livello di qualità atteso, ecc. Un professionista competente può essere definito non come colui che può adattarsi a tutte queste situazioni, ma come colui che può padroneggiare un'ampia gamma di situazioni, in tutta la loro diversità.

La nozione di diversità evidenzia il fatto che l'attività educativa non può essere ridotta all'applicazione di procedure e all'impiego di routine. La variabilità si riferisce alle numerose variazioni che possono verificarsi all'interno della stessa situazione professionale, nel corso di un'azione, da un giorno all'altro. Le variazioni possono consistere in un aumento della complessità o dei rischi, nel passaggio da una situazione normale a una deteriorata o nel verificarsi di pericoli, problemi o eventi che interrompono il processo di lavoro e l'attività dei professionisti. Le variazioni rendono il lavoro problematico, nel senso che mettono alla prova le routine e ci costringono a pensare. Dalla diversità e dalla variabilità, la didattica professionale trae diverse conclusioni per la formazione e la sua progettazione. Innanzitutto, come ha dimostrato Pastré (2011), padroneggiare una classe di

situazioni, e quindi includere la diversità e le variazioni delle situazioni, non è solo una questione di aumentare il numero di procedure o metodi operativi disponibili, anche se è essenziale conoscere e avere a disposizione un'ampia gamma di modi di fare le cose. È essenziale cambiare il nostro modo di operare. In ambito professionale il successo può essere ottenuto per caso, per tentativi ed errori, per l'applicazione sistematica di un modello operativo standard, per il ricorso empirico a un repertorio di casi incontrati in passato o per l'uso di una rappresentazione concettuale della situazione che, in una certa misura, consente la generalizzazione e il transfer.

L'indicatore di competenza è la strategia mobilitata da un soggetto. La competenza implica, quindi, la combinazione della conoscenza dei risultati delle proprie azioni con la conoscenza dei processi interni del sistema. Una strategia efficiente non può più basarsi su una regolazione retroattiva, che reagisce correggendo uno squilibrio non appena viene percepito. In questo caso, il professionista sarebbe sempre in ritardo rispetto all'evento. Quindi, è necessario anticipare il verificarsi degli squilibri. Ciò presuppone una solida conoscenza del funzionamento del sistema. Essere competenti non significa semplicemente saper eseguire, ma anche saper comprendere e analizzare ciò che si sta facendo. Significa padroneggiare queste forme di professionalità. È il modo più accorto di adattare i metodi operativi a situazioni lontane o, addirittura, di inventarne di nuovi per affrontare situazioni inedite. Se l'analisi del lavoro rivela pregiudizi nella percezione e nell'interpretazione, si introdurranno esercizi e situazioni di gioco di ruolo, accettando il rischio che tali pregiudizi si verifichino e si possano realizzare le condizioni per osservarne gli effetti e le cause.

Quando alcuni fenomeni sono identificati come difficili da percepire, ad esempio perché lontani nello spazio o nel tempo, o «nascosti», la situazione didattica appositamente predisposta cerca di escogitare modi per aiutare i soggetti in formazione a scoprirli, percepirli e modellarli. Se le decisioni di agire devono essere prese frequentemente sul posto di lavoro, la formazione deve includere un gran numero di situazioni decisionali che coinvolgono la stessa classe di fenomeni in gioco sul posto di lavoro. Il progetto formativo della didattica professionale ha a che fare con ambienti di lavoro dinamici e, come conseguenza, l'apprendimento sul lavoro, l'apprendimento di procedure e metodi operativi, l'apprendimento di conoscenze scientifiche e tecniche non sono sufficienti a garantire la costruzione di un buon coordinamento dell'azione. Deve esserci uno stretto legame tra la pratica dell'attività educativa e formativa, la scoperta dell'attività in azione e l'analisi della situazione professionale. Offrire situazioni didattiche che conducano a pensare alla situazione, con le sue componenti, i suoi fenomeni e i suoi eventi, e a pensare all'azione con la situazione, significa portare i futuri insegnanti e educatori (e i professionisti in servizio) ad analizzare la situazione di lavoro e aprire la strada alla scoperta e alla costruzione della loro capacità di azione efficace.

La concettualizzazione per organizzare la pratica didattica

Potremmo definire la concettualizzazione, sulla scia di *Riuscire e capire* di Piaget (1976), rivisto da Vergnaud (1996) come: *Saper capire per saper fare meglio*. In questo senso la concettualizzazione svolge un ruolo centrale nell'azione e la dinamica delle competenze può essere descritta come il passaggio da una coordinazione agita dell'azione a una coordinazione concettuale della stessa azione. Quest'ultima procede distinguendo tra il livello della realtà e dell'azione e il livello della rappresentazione: le azioni sulla realtà sono rappresentate sotto forma di operazioni che possono essere eseguite secondo diverse modalità. Ciò rende possibile l'attuazione di strategie complessive, che possono estendersi oltre la configurazione «qui e ora» della situazione, verso il futuro, l'impercettibile, il virtuale. Le abilità fanno parte di questa forma operativa di conoscenza, distinta dalla sua forma predicativa, enunciativa. L'azione è organizzata a livello concettuale e ciò consente una flessibilità di adattamento alle circostanze, basata su un nucleo invariante che organizza percezioni, interpretazioni e azioni.

All'inizio di un apprendistato un professionista può prima imparare a padroneggiare la situazione di base, la situazione in modalità «normale», la più comune, all'interno di una famiglia di situazioni più diverse, più complesse e più variabili. In questa fase, l'applicazione di una procedura potrebbe essere sufficiente. Con il tempo, incontrando la diversità, la variabilità e i nuovi problemi e reinterpretandoli attraverso un'attività consapevole e sistematica, attrezzata e supportata, di solito, da un formatore, da un pari o da qualcuno con più esperienza, il professionista è portato a pensare che l'azione di base non sia sufficiente e che la situazione su cui sta lavorando possa «funzionare» soltanto secondo una varietà di configurazioni. Per sviluppare una professionalità competente è necessario costruire un repertorio di modi di agire per rispondere a queste variazioni. Infine, per coordinare tutto questo, deve costruire una rappresentazione della logica della situazione o, per essere più precisi, della sua struttura concettuale: i concetti e i principi fondamentali che gli permettono di effettuare le operazioni di diagnosi, raccolta di informazioni, inferenza controllata e diretta, anticipazione, ecc.

La concettualizzazione comporta una serie di movimenti: allontanamento dalla situazione e azione con la situazione, durante i quali si fa appello al pensiero cosciente, sistematico e volontario; esplorazione ed esperienza della situazione nel suo insieme, in tutta la sua diversità, le sue variazioni e la sua estensione; consapevolezza delle principali variabili e dei fenomeni in gioco nel sistema costituito dalla situazione oggettiva e dall'azione con la situazione, quindi la loro costruzione sotto forma di rappresentazioni funzionali, concetti, principi e leggi.

Quando un professionista è coinvolto in una situazione, ci sono tre caratteristiche che possono riassumere il suo atteggiamento: si trova di fronte *alla complessità, all'incertezza e all'interattività*. La complessità si riferisce al fatto che

una situazione è un insieme dinamico inseparabile. L'incertezza indica la sua dimensione guidata dagli eventi, la sua natura non programmabile. Queste due caratteristiche fanno sì che non possa essere scomposta in una serie di operazioni. L'interattività si riferisce al fatto che l'unità essenziale è quella del soggetto con la situazione. Egli agisce e trasforma la situazione ma la situazione agisce sulla sua azione e lo trasforma. In questo senso, il professionista può imparare dall'esperienza.

Conclusioni

La didattica professionale si basa sull'idea che, nella formazione professionale, le persone formate devono, o dovranno, padroneggiare situazioni complesse, incerte, diversificate e interattive. Il ruolo della formazione anche accademica è quello di aiutarle a scoprire o riscoprire, costruire e ricostruire queste situazioni e a lavorare con le situazioni che il lavoro propone o impone. Gli obiettivi della didattica professionale non sono principalmente l'apprendimento di procedure (anche se non trascura la loro importanza come repertorio di strumenti disponibili), né l'acquisizione di conoscenze scientifiche o tecniche (anche se la loro appropriazione pragmatica è essenziale nella maggior parte dei casi). Si occupa principalmente di mettere gli allievi in condizione di sperimentare situazioni di lavoro. Sperimentare, in altre parole: scoprire, esplorare, analizzare, conoscere, comprendere, ragionare e agire sulle situazioni di lavoro.

A questo scopo sembra necessario progettare una serie di situazioni didattiche, più o meno complesse, prendendo dalle situazioni professionali le loro caratteristiche più efficaci, che sono quelle che devono essere padroneggiate. Si tratta, quindi, di mettere in scena le dimensioni problematiche dell'azione in situazione, mettere in gioco le variabili e condurre l'analisi dell'attività. Questi sembrano essere i tre compiti principali dei formatori. Attraverso le attività che generano e attraverso le attività che i formatori stimolano, sostengono e aiutano ad attrezzare, l'obiettivo è costruire un'azione professionale efficace.

Apprendimento, situazione, esperienza in contesti di formazione e didattica professionale chiamano in causa il tirocinio, la valutazione, la riflessività. Nel gennaio 2024 si sono svolte delle giornate seminariali all'Université de Liege che hanno visto la partecipazione dei principali studiosi dell'approccio alla Didactique Professionnelle. In questo recente dibattito è emerso come la didattica professionale stia passando dalla concettualizzazione in azione alla concettualizzazione in interazione, dalla concettualizzazione per agire alla concettualizzazione per reagire e interagire, dove la natura pragmatica del discorso è fondamentale.

La particolarità del lavoro educativo richiede di superare quello che Pastré (2011, p. 116) chiama *l'apprendimento-idem* (legato alla trasmissione di un insieme

di testi, schemi, strumenti e modi d'uso trasmessi da un tutor) a favore di un *apprendimento-ipse* che conduce all'appropriazione, da parte del soggetto, attraverso il coinvolgimento della propria identità e della costruzione personale di significato. In questo senso molto interessanti saranno gli sviluppi che il gruppo di studiosi di DP articolerà nel settimo convegno internazionale, dal titolo *Faire de la didactique professionnelle*, che si terrà a Tolosa a giugno 2025. In tale ambito si cercheranno risposte in merito ai principi e agli strumenti messi a disposizione dei professionisti dalla formazione anche per rispondere alle molteplici sfide poste dall'evoluzione del lavoro e delle pratiche professionali. Le potenzialità più interessanti dell'approccio alla didattica professionale risiedono, quindi, proprio nell'impegnarsi per una formazione intenzionale, consapevole, significativa e riflessiva dei professionisti in ambito educativo, utile alla loro formazione, alla loro conquista di autonomia e al loro sviluppo in vista della conquista di expertise professionale sempre più efficace.

Bibliografia

- Baldacci M. (2010), *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori.
- Fioretti S. (2023), *Lo sviluppo delle competenze delle educatrici e degli educatori durante l'esperienza professionale. Riflessioni sull'«apprendimento situato» sulla base dei dati di ricerca*. In S. Fioretti, P. Sposetti e G. Szpunar (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 203-218.
- Fioretti S., Sposetti P. e Szpunar G. (a cura di) (2023), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, Milano, FrancoAngeli.
- Lainé A. e Mayen P. (2019), *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles*, Dijon, Educagri Éditions.
- Magnoler P. e Lobbi V. (2015), *L'insegnamento agito*, «Giornale Italiano della Ricerca educativa», vol. 14, n. VIII, pp. 127-139.
- Magnoler P. (2012), *Ricerca e formazione, La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Mayen P. (1999), *Des situations potentielles de développement*, «Éducation Permanente», n. 139, pp. 65-86.
- Mayen P. (2023), *La competenza, un approccio di didattica professionale*. In S. Fioretti, P. Sposetti e G. Szpunar (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*, Milano, FrancoAngeli, pp. 30-40.
- Mayen P. e Savoyant A. (1999), *Application de procédures et compétences*, «Formation-emploi: Revue française de sciences sociales», n. 67, pp. 77-92.
- Pastré P. (1999), *La conceptualisation dans l'action: Bilan et nouvelles perspectives*, «Éducation permanente», n. 139, pp. 13-35.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle*, Paris, PUF.
- Pastré P., Mayen P. e Vergnaud G. (2006), *La didactique professionnelle*, «Revue française de pédagogie», n.154, pp. 45-198.
- Piaget J. (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, trad. it. *Riuscire e capire*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Rey B., Carette V., De France A. e Kahn S. (2004), *Le compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck.
- Vergnaud G. (1996), *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.-M. Barbier (a cura di), Sa-

- voirs théoriques, savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.
- Vinatier I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.
- Vinatier I. e Delacour G. (2022), *De la théorie de l'activité de Gérard Vergnaud au champ théorique de la didactique professionnelle*, «Bulletin de Psychologie», n. 578, pp. 311-321.
- Vygotskij L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti (ed. orig. 1934).