

# Cooperare, punto di partenza e sfida per la pedagogia francese

Francesca Martinelli

La nona edizione della Biennale internazionale dell'Educazione, della Formazione e delle Pratiche professionali svoltasi a Parigi dal 30 giugno al 3 luglio 2015, è stata un'occasione per riflettere sui temi della formazione, dell'educazione e dell'istruzione attorno al tema "Cooperare?".

*From 30th June to 3rd July 2015 Paris hosted the ninth edition of the International Biennial of Education, Training and Professional Practices. It was an occasion to reflect about education, training and instruction's themes with a focus on the reference topic "Cooperation?".*

## La Biennale internazionale dell'Educazione, della Formazione e delle Pratiche professionali

La Biennale è stata creata nel 1990 e da allora si è svolta sia a Lione sia alla sede del Cnam (*Conservatoire national des arts et des métiers*) di Parigi, dove sono state accolte anche le ultime edizioni.

Nata come Biennale dell'Educazione e della Formazione, essa consisteva inizialmente in un momento di confronto nell'ambito della ricerca in educazione e formazione. In un costante percorso di crescita, la Biennale ha aperto le sue frontiere verso il mondo del lavoro ponendo l'accento sull'educazione professionale, sullo sviluppo delle competenze e sulla costruzione delle identità professionali. A questo si è aggiunta una spinta sempre maggiore verso la dimensione internazionale con lo scopo di trovare i punti comuni tra le sfide che deve affrontare l'educazione in diversi Paesi e beneficiare di un approccio trasversale. Essendo un evento francofono, la prospettiva internazionale nell'edizione 2015 è stata data dalla partecipazione di relatori provenienti prevalentemente dal Québec e dal Belgio.

Ad oggi, la Biennale è la prima manifestazione francofona per quanto riguarda la ricerca e l'innovazione nel campo dell'educazione e della formazione e il suo obiettivo principale è quello di far conoscere le ricerche e le innovazioni nell'ambito della formazione e delle pratiche professionali con uno sguardo critico nei confronti della sfera politica e sociale, un'attenzione particolare all'incontro tra realtà diverse, come il mondo della ricerca e il mondo del lavoro, e una spinta verso la trasmissione e lo scambio di conoscenze, competenze e buone pratiche. Per questo motivo, l'evento di quest'anno era rivolto a una grande

varietà di attori, che andavano dai ricercatori, i formatori e gli insegnanti fino ai decisori economici e politici a livello nazionale e internazionale, passando per i rappresentanti di sindacati, associazioni o confederazioni di coloro che usufruiscono di percorsi di formazione a vario titolo.

La Biennale di quest'anno è stata organizzata dal Cnam e dall'associazione Biennale con il patrocinio dei Ministeri "Educazione nazionale, Insegnamento superiore e Ricerca" e "Lavoro, Impiego, Formazione professionale, dialogo sociale", della Commissione nazionale francese dell'UNESCO e della città di Parigi. A partire dal 2013, inoltre, la Biennale beneficia del patrocinio dell'UNESCO e iscrive le sue attività nel quadro della cattedra UNESCO "Formazione e pratiche professionali".

## Il tema dell'edizione 2015: "Cooperare?"

La Biennale 2015 è ruotata attorno a una questione oggi molto dibattuta e su più fronti: la cooperazione. Il modo in cui il tema è stato approcciato è ben riassunto nella seguente presentazione che introduceva il convegno:

Da tempo la società progredisce specializzando le sue attività, che siano economiche, professionali, scientifiche, sociali, culturali. Eppure oggi tutto accade come se la società stimasse che il suo sviluppo passi per la liberalizzazione, la condivisione, la mutualizzazione, la ricomposizione delle specialità una volta distinte. Cooperare si trova al centro di una nuova "cultura d'azione" economica e sociale associata ad altre culture che valorizzano l'autonomia, l'apertura, l'efficienza, l'esperienza e l'accompagnamento.

L'ingiunzione e/o il desiderio di cooperare si manifestano attualmente in molteplici campi professionali, tra i quali l'impresa, la salute, l'educazione, la cultura, il sociale.

La nozione di cooperazione essa stessa copre un campo semantico molto ampio: collaborazione, aiuto, partecipazione, contributo, associazione, ... Essa pone delle domande scientifiche sia appassionanti sia complesse. Come pensare le interattività, le transazioni, le combinazioni, le "coreografie" di attività, le "co-attività", l'azione collettiva, al lavoro, in formazione, nella vita quotidiana? Di quali concetti disponiamo per spiegare tutto questo?

Essa è infine al centro del dibattito politico mondiale: ricomposizione di territori, di grandi regioni geopolitiche, modifica di regole economiche e sociali, rinnovamento dell'economia sociale e solidale, nuove organizzazioni del lavoro e della produzione.

Emergono già da questo breve testo introduttivo alcuni dei caratteri principali propri non solo della prospettiva francese sulla cooperazione, ma anche della concezione pedagogica che vi si trova alle spalle e che si è palesata a più riprese durante il convegno.

In primo luogo, nel discutere di cooperazione appare sempre sullo sfondo il riferimento al mondo dell'economia, ancorato al fatto che in Francia il tema della cooperazione entra nel dibattito contemporaneo come modello economico "alternativo" a quello capitalista. Si tratta del movimento economico cooperativo le cui radici si trovano nei fondamenti dell'economia sociale, messa in pratica e teorizzata *in primis* dall'inglese R. Owen e nata in Francia, invece, alla fine del XIX secolo e strutturatasi progressivamente sotto l'impulso del socialismo utopico di C. Fourier e del cattolicesimo sociale<sup>1</sup>.

Oggi, la nozione di economia sociale, o economia sociale e solidale (ESS), è molto utilizzata e appare ormai nelle politiche pubbliche europee nazionali e locali. Secondo la legislazione francese, l'ESS riunisce le imprese che cercano di conciliare solidarietà, risultati economici e utilità sociale<sup>2</sup>. In questo approccio, l'economia sociale designa le associazioni, le cooperative, le fondazioni, ... indipendentemente dal loro oggetto o attività. Secondo una prospettiva recente più sfumata, l'economia sociale delimita invece un settore in relazione alle finalità dell'organizzazione, alle sue attività e alla sua gestione indipendentemente dal suo statuto<sup>3</sup>. Proprio in riferimento a questa seconda concezione, durante il convegno è stato riconosciuto che, nonostante il consenso in favore dell'ESS, vi è una certa confusione circa la sua definizione, i suoi apporti e i suoi limiti.

In secondo luogo, la cooperazione sembra essere ancorata nel sociale, dove quest'ultimo viene codificato secondo il suo significato politico. L'attività cooperativa, che si situa nell'ambito della ricerca, del mondo del lavoro o dell'assistenza, deve cioè sempre rispondere a un bisogno sociale e ambire al miglioramento delle condizioni di vita dei membri della società.

Per questo motivo, la ricerca in ambito pedagogico durante il convegno è stata inquadrata e giustificata alla luce della sua utilità sociale, mentre il ricercatore non può prescindere dal dialogo con i diversi attori non solo del mondo accademico, bensì della società. La cooperazione è stata allora presentata come una *conditio sine qua non* della ricerca in quanto sinonimo di apertura al mondo: è la cooperazione con gli altri ricercatori che rende possibile il progresso della conoscenza, è la cooperazione con i soggetti studiati che permette l'ancoraggio alla realtà, è la cooperazione con i decisori politici ed economici che permette alla ricerca di avere un impatto sul sociale, e così via.

Sempre nell'ottica del dover rispondere a un bisogno sociale, uno degli obiettivi principali emersi nei dibattiti legati al mondo del lavoro è stato quello di sviluppare l'innovazione sociale, basata sulla protezione sociale e su condizioni ottimali di lavoro. In un gioco di rimandi, le innovazioni sociali sembrano garantire nuove forme di cooperazione, mentre la cooperazione tra i diversi attori, aiutando lo scardinamento delle gerarchie a favore del dialogo sociale, apre di fatto uno spazio per dinamiche collettive che sviluppano innovazioni sociali.

Infine, numerosi e trasversali sono stati i rimandi dei relatori francesi alla politica. La dimensione politica e quella educativa arrivano fin quasi a sovrapporsi nella prospettiva dei pedagogisti francesi, per i quali l'educazione non può prescindere dal contesto politico. L'educazione è infatti sempre implicata con la politica in quanto educazione del cittadino e quindi di un soggetto già codificato politicamente. L'educazione e la ricerca in ambito pedagogico hanno quindi sempre un impatto sulla realtà politica. Questo legame si è palesato, ad esempio, nelle discussioni sul tema dell'alternanza formativa. Sin dall'apertura del dibattito sull'alternanza, essa è stata infatti presentata come un dispositivo pedagogico intimamente legato alla dimensione politica, sia per gli effetti che può avere sul mondo del lavoro sia per le opportunità di promozione sociale che offre. In questo quadro, la cooperazione può essere intesa come la convergenza di tutti verso un obiettivo comune, risultato di un'educazione che, insegnando la cooperazione con l'altro, è alla base del comportamento politico.

1. A. Barthélémy - R. Slitine, *Entrepreneuriat social. Innover au service de l'intérêt général*, Paris 2012. Altri autori considerati importanti nell'ambito dell'elaborazione dell'economia sociale sono, tra gli altri, Saint-Simon, Proudhon e C. Gide.

2. L'ESS, con circa 200.000 imprese e strutture e 2,36 milioni di dipendenti, partecipa del 10% al PIL nazionale (Le portail de l'économie et des finances, *L'économie sociale et solidaire*, <http://www.economie.gouv.fr/ess-economie-sociale-solidaire/>). Dal punto di vista legislativo la legge che regola l'ESS è la LOI n° 2014-856 del 31 luglio 2014 relativa all'economia sociale e solidale.

3. Qui rientrano attività come il commercio equo e solidale e l'inserimento lavorativo.

Tenendo presente i tre temi trasversali che hanno attraversato le conferenze e i dibattiti sulla cooperazione in ambito educativo e lavorativo, ovvero economia cooperativa, società e politica, è possibile comprendere quale fosse lo sfondo che ha accompagnato tutta la manifestazione, la sua atmosfera e i punti di vista dai quali è stato avvicinato il termine “cooperazione”. Una nozione che, peraltro, non è mai stata veramente definita, ma spiegata in accostamento e contrapposizione ad altri termini – come collaborazione, condivisione e partecipazione, considerati talvolta come sinonimi, talvolta portatori di sottili differenze. Oppure descritta come un insieme di comportamenti, primo tra tutti quello guidato dal desiderio di raggiungere un obiettivo comune, addotto spesso come motivazione principale della possibile cooperazione tra uomini.

In questa assenza di fissità definitoria accompagnata da una altrettanto densa ricchezza di significato, la cooperazione è stata soprattutto la fonte di molte domande spesso di natura antropologica: è nell'uomo innata la spinta alla cooperazione? Perché si coopera? L'uomo può imparare/insegnare a cooperare? Esiste cooperazione tra uomini se imposta? La cooperazione nasce da un bisogno egoista di appagamento? E via dicendo.

### I tre filoni della ricerca francese

I molteplici temi che sono stati toccati durante la Biennale possono essere classificati in funzione del modo in cui è stato analizzato il rapporto tra ricercatori e “praticiens”, ovvero coloro che appartengono al mondo del lavoro in ambito educativo e non – per intendersi, dagli insegnanti fino ai dirigenti d'azienda. Rifacendosi a questa relazione è possibile affermare che il mondo della ricerca francese in ambito pedagogico può essere suddiviso in tre filoni principali: la ricerca accademica; la ricerca-azione; e la ricerca nel campo delle tecnologie per la formazione. La ricerca accademica rappresenta il concetto classico di ricerca, ancorata alla teoria e che – almeno agli occhi della maggior parte dei pedagogisti francesi presenti al convegno – sembra faticare nella comunicazione con coloro che al mondo della ricerca non appartengono. Un disinteresse che rende difficile la costruzione di un rapporto tra le due realtà che permangono così distinte impedendo di fatto la trasmissione delle conoscenze, anche perché i saperi della conoscenza accademica appaiono difficilmente comprensibili ai non addetti ai lavori.

La ricerca-azione è invece una pratica di ricerca messa in atto anche dagli stessi “praticiens” e che quindi prevede una forte interazione tra mondo della ricerca e realtà lavorative e sociali. La ricerca-azione, nata negli anni Quaranta da una definizione del psicologo tedesco Kurt Lewin<sup>4</sup>, comincia ad assumere un ruolo particolarmente

rilevante in Francia dal 1986, quando, durante un incontro all'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica (INRP) svoltosi a Parigi, i ricercatori sono partiti dalla seguente definizione: «Si tratta di ricerche nelle quali vi è un'azione deliberata di trasformazione della realtà; le ricerche hanno un doppio obiettivo: trasformare la realtà e produrre conoscenze che riguardino queste trasformazioni»<sup>5</sup>. Per questo motivo, la ricerca-azione assume anche un carattere “militante” in quanto nata con l'idea che la ricerca debba risolvere problemi presenti nei contesti lavorativi o sociali e che quindi si connota come leva di cambiamento e di emancipazione sociale. In ambito educativo, questa prospettiva si è tradotta nella pratica della pedagogia istituzionale<sup>6</sup>, un orientamento non accademico che ha come obiettivo quello di migliorare le condizioni di convivenza in un gruppo definito istituzionalmente.

La ricerca nell'ambito delle tecnologie della formazione<sup>7</sup> si basa sulla nozione di co-apprendimento, perché per costruire sistemi formativi adatti al mondo del lavoro e alla realtà sociale, benché i ricercatori abbiano i riferimenti teorici necessari per inquadrare la realtà che si trovano davanti, devono necessariamente comunicare e discutere con coloro che tale la realtà la vivono per riuscire a risolvere i loro problemi in ambito formativo<sup>8</sup>. Questo tipo di ricerca ha come obiettivo la trasformazione della realtà attraverso la creazione di innovazioni tecnologiche.

A partire dalla distinzione tra i tre filoni in cui si articola la ricerca francese in ambito pedagogico, i paragrafi successivi riprenderanno il tema della cooperazione per come è emerso durante la Biennale in relazione a ciascuno di essi.

### Il cortocircuito tra teoria e pratica

Il primo filone della ricerca francese consiste nella ricerca più prettamente accademica. Durante la Biennale, la ricerca puramente accademica è stata spesso additata come

4. K. Lewin, *I conflitti sociali*, Franco Angeli, Milano 1980.

5. M.-A. Hugon - C. Seibel, *Recherches implicatives, Recherches action. Le cas de l'éducation*, De Boeck, Bruxelles 1988 p. 13.

6. Una delle più importanti teorizzazioni in campo accademico della ricerca-azione applicata in campo educativo come pedagogia istituzionale è di René Barbier, già professore all'Università Paris 8 Vincennes-St.-Denis (vd. di R. Barbier: *La recherche-action dans l'institution éducative*, Gauthier-Villars, Paris 1977; *La recherche-action existentielle*, «Pour», 90 (1983), pp. 27-31; *La recherche-action*, Anthropos, Paris 1996).

7. Un interessante riferimento teorico è il programma di ricerca e concezione di tecnologie in ergonomia della formazione proposto da Marc Durand, professore all'Università di Ginevra (M. Durand, *Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement*, «Education & Didactique», 3 (2008), III, pp. 97-121).

8. Un esempio centrato sulla formazione degli insegnanti è riportato nel lavoro: S. Leblanc et al., *Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité au travail et en formation*, «@ctivité(s)», 5 (2008), I, pp. 58-78.



troppo distante dalla “realtà delle cose” e criticata in quanto incapace di comprendere e descrivere fino in fondo ciò che esiste all’esterno dell’università.

Al di là di questa visione chiaramente estrema, si coglie l’esistenza di un problema di fondo nel modo in cui il mondo dell’università francese si appropria al mondo del lavoro e al sociale. Questo problema ruota attorno al rapporto che sussiste tra teoria e pratica e alle evidenti difficoltà che riguardano sia gli studiosi nel momento in cui cercano di descrivere le realtà che si trovano di fronte sia coloro che agiscono nella realtà quando cercano di giustificare le proprie scelte e azioni<sup>9</sup>. Parafrasando Aristotele, si potrebbe ridurre il problema alle incomprensioni che sempre ci sono state tra coloro che posseggono la scienza e i “praticoni” – non a caso denominati “praticiens” in francese.

In ogni caso, in Francia la riflessione sui rapporti tra ricercatori e “praticiens” ha una storia relativamente recente. Nel 1980, Paris 8 Vincennes-St.-Denis organizzò diversi incontri tra ricercatori e soggetti del mondo del lavoro e del sociale per mediare metodi di ricerca che al tempo erano in opposizione gli uni con gli altri<sup>10</sup>. Durante questo periodo apparirono forme di incomprensione e scarti irriducibili tra teoria e pratica che rinviavano ai contrasti tra diverse nozioni, come distanza vs. immersione, scientificità vs. efficacia immediata, scelte teoriche e metodologiche del ricercatore vs. complessità del reale, ecc. Da quel momento, il mondo della ricerca francese ha sempre più cercato di rafforzare la circolazione dell’informazione con il mondo della pratica e nell’arco di trent’anni si sono moltiplicati i lavori dedicati alla collaborazione tra ricercatori e “praticiens”<sup>11</sup>.

Ad oggi, in ambito francofono il dibattito sulla cooperazione tra ricercatori e lavoratori è studiato affrontando tre questioni epistemologiche: lo statuto che viene accordato ai soggetti studiati; il legame tra collaborazione, utilità e scientificità; la considerazione delle differenze che esistono tra le conoscenze dei ricercatori e le conoscenze degli attori<sup>12</sup>. Da un punto di vista pratico, questo tentativo di riconciliazione di prospettive si traduce in un approccio orientato a una sempre più marcata valorizzazione dei “praticiens” come risorse per la ricerca e non solo come “oggetti” di studio. Con l’obiettivo di colmare i *gap* propri di una ricerca fortemente determinata dalle lenti teoriche che si indossano, si stanno diffondendo pratiche di cooperazione basate sulla co-costruzione di dati e analisi con una partecipazione via via più legittimata degli attori che popolano l’ambiente nel quale si svolge la ricerca. Questo assetto della ricerca spinge i ricercatori verso le pratiche proprie della ricerca-azione.

Ma non è solo il mondo dell’università a soffrire di que-

sta apparente dicotomia tra teoria e pratica. Durante il convegno, il cortocircuito è emerso anche nei dibattiti e nelle conferenze dedicate all’alternanza formativa.

L’alternanza formativa permette di formarsi a un mestiere ed è un sistema di formazione basato sull’alternarsi di fasi teoriche e pratiche. Essa è strutturata secondo un principio duale di complementarità e reciprocità tra i momenti trascorsi in impresa e i momenti di formazione ed è considerata una delle leve più efficaci per entrare o rientrare nel mondo del lavoro per i giovani. L’alternanza formativa persegue l’obiettivo di riconciliare la scuola e la vita<sup>13</sup> e per questo motivo in essa ricadono molte aspettative circa l’opportunità di articolare al meglio le situazioni di formazione e le situazioni di lavoro.

A questo livello, in Francia esistono tre correnti principali che affrontano il problema del rapporto tra teoria e pratica<sup>14</sup>. La prima corrente è quella che fa leva sull’apprendimento sul campo che, basato sull’imitazione o l’esperienza, esclude quasi totalmente il ruolo della teoria e della

9. Durante una conferenza questo cortocircuito è emerso in maniera lampante rispetto al tema: “Chi può formare alla cooperazione?”. Seppur legittimati come formatori dal loro ruolo in università, i professori universitari non praticano effettivamente la cooperazione che viene vissuta nel mondo del lavoro e quindi non hanno una “vera e propria” preparazione nei confronti delle attività cooperative. Aspetto che apparentemente – almeno agli occhi dei lavoratori – sembra delegittimarli dalla possibilità di formare alla cooperazione. D’altro canto, i “praticiens” conoscono bene le pratiche di cooperazione, ma quando si propongono di formare gli altri mancano delle competenze necessarie per essere buoni formatori.

10. M. Fayol - G. Vigarello, *Colloques chercheurs-praticiens*, «Revue française de pédagogie», 66 (1984), LXVI, pp. 117-118.

11. Sul tema vd.: F. Cros, *Les collèges expérimentaux : un exemple de relations chercheurs-praticiens*, «Revue française de pédagogie», 65 (1983), pp. 93-103; S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative: l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, «Revue des sciences de l’éducation», 2 (1997), XXIII, pp. 371-393; D. Fablet, *Les groupes d’analyse des pratiques professionnelles: une visée avant tout formative*, «Connexions», 84 (2004), pp. 105-117; S. Biémar - K. Dejean - J. Donnay, *Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens*, «Recherche et formation», 58 (2008), pp. 71-84; Y. Lenoir, *Collaboration chercheurs-formateurs pour la conception d’un outil d’aide au transfert de connaissances enseignées dans une formation par alternance des techniciens supérieurs*, «Travail et Apprentissages», 9 (2012).

12. A. Mesny - C. Mailhot, *La collaboration entre chercheurs et praticiens en gestionfield. Entre faux-semblants et nécessité épistémologique*, «Revue française en gestion», 202 (2010), pp. 33-45.

13. J. Houssaye, *Ecole et vie active. Résister ou s’adapter*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel 1987.

14. Sul tema vd.: J-P. Boutinet et al., *Penser l’accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*, PUF, Paris 2008; J. Clenet, *L’alternance éducative: tensions et développement*, «Éducation Permanente», 193 (2012), pp. 41-52. V. Cohen-Scali, *Alternance et identité professionnelle*, PUF, Paris 2000; M. Durand - Z. Horcik, *Pour une autre alliance du savoir et de l’action: l’invention d’espaces de pratiques de travail-formation-recherche mutuellement fécondes*, in F. Yvon - M. Durand (eds.), *Réconcilier recherche et formation par l’analyse de l’activité*, De Boeck, Bruxelles 2012, pp. 27-44; M. Kaddouri, *Écartés épistémiques et écarts identitaires de l’alternance*, «Éducation Permanente», 193 (2012), pp. 203-218; P. Mayen, *Questions d’apprentissage dans les formations en alternance*, «Éducation Permanente», 193 (2012), pp. 53-62; P. Maubant, *Pour une approche dialectique de l’alternance dans la formation des enseignants*, «Éducation Permanente», 173 (2007), pp. 53-66.

riflessione necessarie per comprendere l'esperienza stessa. La seconda corrente, all'opposto, basandosi sull'idea repubblicana della trasmissione dei saperi di base a tutti, pone invece l'accento unicamente sulla teoria e l'apprendimento dei saperi prescritti e trasmessi in modo organizzato dalla società, saperi spesso teorici e decontestualizzati.

Tra questi due poli, si trovano coloro che propongono un'integrazione tra i due modelli precedenti e che fanno leva su un tema centrale nelle teorizzazioni legate all'alternanza, ovvero il tema della "reliance", dove per "reliance" si intende il bisogno di ristabilire un legame, una relazione tra realtà che appaiono separate. Nella pratica questa concezione si traduce in diverse teorizzazioni<sup>15</sup> che cercano di equilibrare il rapporto tra momenti pratici e momenti formativi. Il ruolo dell'identità del singolo è il riferimento centrale per ogni prospettiva, perché il percorso di alternanza è un percorso di trasformazione e quindi di costruzione del sé. L'alternanza permette infatti progressioni orientate verso la promozione sociale che trasformano l'apprendista da colui che esercita un mestiere a un maestro, da un factotum a un esperto, da un dipendente a un soggetto idoneo al lavoro, da un soggetto in formazione a un professionista.

La cooperazione rappresenta qui il nesso tra i tempi e i luoghi diversi dell'alternanza, come relazione con coloro che guidano lo studente, come legame tra la finalità del lavoro e la finalità formativa dell'alternanza. La cooperazione nell'ottica dell'alternanza è quindi un elemento che aiuta nella costruzione del sé e nella comprensione del proprio ruolo nella dimensione lavorativa e formativa.

In conclusione, di fronte al cortocircuito tra teoria e pratica, la cooperazione è stata presentata come un potente mediatore capace di costruire una ponte tra le due realtà. Una conciliazione basata sul dialogo e la condivisione di obiettivi e finalità comuni.

### Ricerca, educazione e cooperazione: la pedagogia istituzionale

In netta contrapposizione con la prospettiva accademica, il filone della ricerca-azione offre molteplici spunti di collaborazione e confronto tra ricercatori e attori del mondo del lavoro e del sociale e, avendo come obiettivo il cambiamento di una situazione data, si struttura attorno alla circolarità tra teoria e pratica. Inoltre, la ricerca-azione si basa su un approccio multidisciplinare con l'obiettivo di arricchire il lavoro pedagogico con l'apporto di discipline diverse, come la psicologia, la psicoanalisi, la filosofia e la sociologia.

Durante il convegno diversi sono stati gli esempi riportati di ricerca-azione e soprattutto di applicazione di essa al mondo della scuola sia come metodo di formazione degli

insegnanti<sup>16</sup> sia come nuova modalità di insegnamento. Una particolare attenzione è stata attribuita alla pedagogia istituzionale, un orientamento pedagogico che fa parte delle cosiddette "pédagogies nouvelles", ovvero di quelle correnti pedagogiche "attive" basate su un approccio induttivo in grado di interpellare i soggetti in formazione in contrasto con metodi didattici caratterizzati dalla trasmissione di conoscenze e fortemente normati<sup>17</sup>.

La pedagogia istituzionale nasce come applicazione al mondo dell'educazione e della formazione della psicoterapia istituzionale di Célestin Freinet. A proporre per la prima volta tale termine è lo psichiatra Jean Oury nel 1962, fratello del pedagogista Fernand Oury che svilupperà le pratiche della pedagogia istituzionale in ambito educativo e didattico<sup>18</sup>.

Il modello di apprendimento e formazione della pedagogia istituzionale si fonda sulla distinzione tra ordine istituito dall'istituzione, ovvero insieme delle sue norme e dei suoi rapporti di forza, e l'ordine istituente, ovvero l'insieme delle finalità dell'istituzione che la trascendono. Ingeggiato dall'istituto e interpellato dall'istituente, vi è il gruppo (es. gruppo classe in una scuola) che è chiamato a ripensare, a trasformare e ad aggiustare le strutture dell'uno in funzione dell'altro. Il gruppo è infatti per la pedagogia istituzionale un soggetto di passaggio, perché pur essendo definito dall'istituzione è invitato continuamente a rifarsi e ripensarsi mettendo in discussione anche i presupposti dell'istituzione stessa e discutendoli. L'ideale che guida la pedagogia istituzionale è dunque quello di trasformare le istituzioni adattandole alle necessità di coloro che le abitano<sup>19</sup>.

15. Si possono riconoscere quattro approcci fondamentali: la pedagogia del legame (D. Violet, *Pour une pratique pragmatique de l'alternance*, in D. Violet (ed.) *Formations d'enseignants et alternances*, L'Harmattan, Paris 1997) e della "reliance" (J. Clenet, *L'ingénierie des formations en alternance. «Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire...»*, L'Harmattan, Paris 2002); l'approccio "interstantialiste" (J.-L. Darms - J. Laloup, *Interstancies. Communiquer à contre-sens*, Cabay, Louvain-la-Neuve 1983); la pedagogia dell'interruzione e del legame (F. Lerbert-Serreni, *Analyse de pratique et pratique de l'alternance en formation continue du personnel enseignant d'éducation et d'encadrement*, «Recherche et Formation», 32 (1997), pp. 137-161); la pedagogia della "reliance" e della "deliance" (M. Bolle De Bal, *Déliance, reliance, alternance. De la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hypercomplexité*, «Cahiers d'éducation permanente», 9 (2007), II).

16. Un esempio è il lavoro del ricercatore Bruno Robbes dell'Università di Cergy-Pontoise che usa i metodi della ricerca-azione per studiare il tema dell'autorità in aula. Gli strumenti utilizzati per la ricerca sono di carattere prevalentemente testuale, come il *journal de recherche*, e ogni dato viene condiviso con gli insegnanti che vengono concepiti come ricercatori a loro volta (vd. *Former les enseignants spécialisés à exercer une autorité éducative: une réponse au problème des jeunes instables ou hyperactifs?*, «La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation», 53 (2011), pp. 139-150; *S'imposer en classe peut-il s'apprendre?* «Sciences Humaines», 243 (2012), pp. 40-42; *Élèves cherchent enseignants pour s'autoriser*, «Traces de changements», 214 (2014), pp. 16-17).

17. J.-P. Resweber, *Les pédagogies nouvelles*, PUF, Paris 2015.

18. *Ibidem*.

19. *Ibidem*.

L'apprendimento per la pedagogia istituzionale è allora un gesto di ripensamento che porta il soggetto a porsi al di fuori della situazione data per riflettere su di essa e trasformarla, un atto che porta anche il soggetto stesso fuori di sé in un processo di desoggettivizzazione. Per questo motivo un luogo di apprendimento concepito secondo i canoni della pedagogia istituzionale è anche un luogo di vita. L'apprendimento si costruisce collettivamente all'interno di gruppi autogestiti che definiscono nuove regole interne in grado di rispettare le esigenze della relazione all'altro e di valorizzare i singoli individui, poiché ognuno deve trovare il proprio spazio nel gruppo<sup>20</sup>.

Nel caso della formazione degli adulti, i gruppi hanno assunto prevalentemente il ruolo di "groupe de parole" nei quali professionisti entrano in relazione con i loro pari per aiutarsi attraverso il confronto a risolvere le difficoltà incontrate sul campo<sup>21</sup>.

L'accento sulla dimensione cooperativa della formazione porta con sé due temi: da un lato, permette una riflessione sul tema dell'emancipazione attraverso l'apprendimento; dall'altro, comporta una revisione del ruolo dell'insegnante/formatore nel suo rapporto con gli allievi.

Nell'ambito della pedagogia istituzionale l'emancipazione è insita nell'istituzione nel momento in cui si compie su quest'ultima un lavoro di analisi che permetta di trovare il modo di far sì che i gesti dei suoi attori siano gesti di trasformazione, ovvero di spostamento di significato da un luogo istituito e fisso a un luogo che può essere costantemente reinterpretato a seconda delle esigenze. Ma affinché l'istituzione divenga un luogo di mediazione che permette di aprire nuove possibilità di incontro, di scambio e di lavoro in comune e quindi un luogo di emancipazione<sup>22</sup>, un processo di emancipazione intellettuale deve essere già in atto<sup>23</sup>. La responsabilità di quest'ultimo ricade sulla figura dell'insegnante/formatore, poiché la pedagogia istituzionale non può essere compresa solo come un insieme di tecniche fini a se stesse, ma come un atto di formazione stessa dell'insegnante<sup>24</sup>.

L'insegnante/formatore coincide con la figura del "maestro ignorante ed emancipatore" così come la restituisce J. Rancière nella sua analisi dell'opera pedagogica di Jacotot<sup>25</sup>. Il maestro emancipatore è colui che "vuole che l'altro voglia apprendere" senza sostituirsi mai alla sua libertà, senza considerare la sua intelligenza come inferiore<sup>26</sup>. Al contrario, il maestro emancipatore è il maestro "ignorante" che non pretende di insegnare agli studenti attraverso un metodo basato sulla trasmissione dei suoi saperi, ma facendo leva sul suo potere di insegnante per "obbligare" lo studente a usare la sua propria intelligenza in autonomia<sup>27</sup>.

Nell'ambito della ricerca-azione, che assume le forme pedagogia istituzionale in ambito educativo, la cooperazione è dunque alla base della possibilità sia di incontro tra le diverse figure che la mettono in pratica, ovvero ricercatori e soggetti studiati, sia dell'emancipazione di coloro che vivono una data realtà con il desiderio di cambiarla. Sembra allora che senza cooperazione i metodi della pedagogia istituzionale restino vuoti e non riescano ad avere un vero e proprio impatto sulla realtà. Anche in questo caso la cooperazione è stata presentata come una chiave di volta imprescindibile per la riuscita dei progetti di ricerca-azione.

### L'innovazione digitale: quali sfide?

L'ultimo filone di ricerca è quello legato alle nuove tecnologie che vengono sviluppate in ambito educativo e può essere riassunto sotto la nozione di "pédagogie numérique" (letteralmente, "pedagogia digitale"). In questo campo, la cooperazione tra ricercatori/formatori e "praticiens" è legata al bisogno di rispondere a determinate esigenze formative di questi ultimi. Le esigenze formative dipendono dai soggetti presi in considerazione che variano a seconda degli oggetti della "pédagogie numérique", la quale può essere studiata secondo l'impatto che le nuove tecnologie hanno sul mondo dell'istruzione scolastica<sup>28</sup>,

20. C. Hess - V. Schaepeynck, *Institution, expérimentation, émancipation: autour de la pédagogie institutionnelle*, «Tracés. Revue de Sciences humaines», 25 (2013), pp. 125-146.

21. *Ibidem*.

22. *Ibidem*.

23. J. Rancière, *L'actualité du Maître ignorant: entretien avec Jacques Rancière, réalisé par Andrea Benvenuto, Laurence Cornu, et Patrice Vermeren à Paris le 24 janvier 2003*, «Le Télémaque», 27 (2005), pp. 21-36.

24. F. Imbert - GRPI, *Méditations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelles*, ESF, Paris 1994.

25. Joseph Jacotot (1770-1840) è un pedagogista francese e rappresenta la figura del "maestro ignorante" in quanto creatore del "metodo Jacotot", i cui principi fondamentali sono: tutte le intelligenze sono uguali; chi vuole può; si può insegnare ciò che si ignora; tutto è in tutto. Il suo metodo nasce da un'esperienza di insegnamento a Lovanio, dove Jacotot aveva il compito di insegnare il francese a studenti di cui non comprendeva la lingua. Per adempiere al suo compito affidò agli studenti lo studio del *Telemaco* di Fenelon in un'edizione bilingue. Senza alcuna spiegazione da parte di Jacotot, gli studenti si rivelarono capaci di comprendere il modo in cui le frasi francesi erano strutturate e di raccontare in francese le vicende narrate. Questo portò Jacotot a teorizzare e mettere in pratica un metodo di insegnamento non più basato sulla trasmissione delle conoscenze ma sulla rivelazione all'individuo della sua capacità di apprendere autonomamente (J. Rancière, *Le maître ignorant*, Jacotot, 2004).

26. D. Moreau, *Sénèque: l'éducation métamorphique et l'émancipation*, «Rassegna di pedagogia», 1-2 (2014), LXXII, pp. 151-170.

27. J. Rancière, *Le maître ignorant*, cit.

28. Sull'uso delle nuove tecnologie a scuola vd.: Centre d'analyse stratégique (ed.), *Le fossé numérique en France*, Centre d'analyse stratégique, Paris 2011; F. Cros et al., *Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation*, Agence française pour le développement, Sèvres 2010; B. France - H. France (eds.), *Apprendre avec les technologies*, PUF, Paris 2010; L. Endrizzi, *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*, «Dossier d'actualité Veille & Analyses», 78 (2012); J.M.



dell'istruzione superiore<sup>29</sup> e sul mondo della formazione continua<sup>30</sup>.

Per quanto concerne il mondo della scuola, dopo quasi trent'anni di piani pensati per equipaggiare le scuole di strumenti tecnologici e di politiche rivolte all'innovazione, il digitale fatica ancora a entrare nell'uso quotidiano delle scuole francesi. Anche se in generale gli istituti sono ben forniti, in aula le nuove tecnologie utilizzate si limitano alla navigazione su internet e a utilizzi burocratici, spesso tuttalpiù accompagnati da proiezioni video e lavagne interattive. Nonostante questo, il digitale apre a nuove speranze nei termini di motivazione degli studenti e di approcci pedagogici maggiormente centrati sui singoli studenti i loro bisogni specifici. La domanda che si pone quindi ora la scuola francese non riguarda più l'impatto delle nuove tecnologie sugli studenti e la scuola, ma piuttosto il sapere quali soluzioni tecnologiche possano sostenere efficacemente l'apprendimento e quale pedagogia debba essere messa in campo per approfittare pienamente delle possibilità offerte dal digitale<sup>31</sup>.

Nell'ambito dell'istruzione superiore, il nuovo ambiente digitale costituisce una doppia sfida per gli istituti di insegnamento. La rivoluzione digitale obbliga infatti le istituzioni di insegnamento superiore a rispondere meglio alle attese della generazione dei nativi digitali offrendo loro dispositivi di formazione adatti che integrino le nuove possibilità di trasmissione delle conoscenze. L'università è, pertanto, portata a ripensare e rinnovare i suoi metodi pedagogici, dove le tecnologie dell'informazione e della comunicazione costituiscono una vera e propria leva per costruire nuovi dispositivi di apprendimento. La prima sfida è quella di preparare l'inserimento degli studenti "nativi digitali" nella società della conoscenza in rete. Questa prima finalità ne porta con sé una seconda: inserire le università nelle reti digitali della conoscenza. Le università francesi appaiono infatti ancora troppo debolmente presenti su internet e nelle reti di condivisione e scambio che ruotano attorno alla conoscenza. Un'assenza che comporta un rischio di marginalizzazione a livello internazionale. Per questo motivo, il Governo francese ha adottato il 28 febbraio 2013 un piano che possa rendere disponibile online una vasta offerta formativa e far evolvere le forme di insegnamento e apprendimento grazie agli strumenti digitali. Uno dei principali cavalli di battaglia di questo piano è lo sviluppo dei MOOC (Massive Open Online Courses)<sup>32</sup>.

Dopo l'apparente perdita di interesse nei confronti dell'*e-learning*, l'ascesa dei MOOC è molto forte anche nel mondo del lavoro francese. Le imprese sembrano infatti vedere nei corsi online la possibilità di formare a

basso costo e in modo autonomo (soli, sul loro posto di lavoro o in auto-formazione) i propri dipendenti. Ai MOOC si affiancano pratiche digitali più classiche ancora legate all'*e-learning*, quali conferenze virtuali e simulazioni, e strumenti più innovativi come i *serious games*, che utilizzano le dinamiche del gioco come leva di apprendimento. I dispositivi tecnico-pedagogici sembrano, però, permettere la trasmissione delle conoscenze solo se vengono rispettate determinate condizioni organizzative, quali che il loro utilizzo sia progettato nel quadro globale di un percorso di apprendimento, che la crescita degli studenti sia accompagnata e che la formazione sia concepita come parte integrante della strategia organizzativa<sup>33</sup>.

Durante il convegno, rispetto a questi tre temi portanti, la cooperazione è stata presentata secondo diversi punti di vista. In generale, si è notato che anche se a causa del ricorso alle nuove tecnologie si va sempre più verso la figura dello "studente isolato", proprio la formazione a distanza sembra rinforzare le esigenze di cooperazione e non solo durante la formazione, ma anche durante la fase

Fourgous, *Apprendre autrement à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover: Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*, Ministère de l'éducation nationale, Paris 2012; C. Redecker - Y. Punie, *Apprendre à l'heure du web 2.0*, «Administration et éducation», 129 (2011), pp. 33-42; F. Poyet - C. Develotte (eds.), *L'éducation à l'heure du numérique*, ENS-INRP, Lyon 2011. 29. Sull'uso delle nuove tecnologie nell'ambito dell'istruzione superiore vd.: B. Albero, *Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: Cultures d'action et paradigmes de recherche*, «RITPU», 1-2 (2011), VIII, p. 11-21; M.J. Barbot - L. Massou (eds.), *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations*, P.U.N., Nancy 2011; B. Charlier, *Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches: quelles perspectives?*, 2011, «Pédagogie Universitaire Numérique», 8 (2011), pp. 28-36.CPU, *Nouvelles universités, nouvelles responsabilités, nouvelles libertés: les moyens de leurs ambitions*, octobre 2007; S.-M. Kim - C. Verrier, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*, De Boeck, Bruxelles 2009; J. Valluy, *TIC et enseignement supérieur: comment (re)nouer le dialogue?*, «Distances et médiations des savoirs», 4 (2013).

30. Sull'uso delle nuove tecnologie nella formazione continua vd.: AFPA 2013, *Hors série: La formation à l'épreuve du numérique*, «Education Permanente» 2 (2013); D. Cristol, *Former, se former et apprendre à l'ère numérique. Le social learning*, ESF, Issy-les-Moulineaux 2014; J. Frayssinhes, *L'apprenant adulte à l'ère du numérique. Ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé*, L'Harmattan, Paris 2012; C. Lhommeau, *MOOC. L'apprentissage à l'épreuve du numérique*, FYP, France 2014; J.-C. Manderscheid - C. Jeunesse, *L'enseignement en ligne: A l'université et dans les formations professionnelles Pourquoi? Comment?*, De Boeck, Bruxelles 2007. 31. T. Rémi, *Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0*, «Dossier d'actualité Veille & Analyses», 79 (2012).

Sito internet del Governo francese dedicato alla scuola digitale: <http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html>.

32. H. Isaac, *L'université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, 2008.

Sito internet del Governo francese dedicato all'università digitale: <http://www.france-universite-numerique.fr>.

33. A. Boboc - J.-L. Metzger, *La formation en entreprise au défi de la coopération: apports et limites des dispositifs numériques*, Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015: "Coopérer?", Paris, France.

di restituzione delle conoscenze acquisite a seguito del percorso di formazione. Il bisogno di condivisione e confronto sembra così essere alla base della cooperazione nell'apprendimento che si attua attraverso il digitale.

Questa necessità sembra far crollare i pronostici dei più entusiasti che, basandosi prevalentemente sulla diffusione dei MOOC, annunciano la morte dell'università e dell'insegnamento tradizionale a favore di un insegnamento libero, per tutti e, soprattutto, gratuito. Un insegnamento di questo tipo infatti mostra diversi limiti che il tema della cooperazione che nasce dal bisogno di rapportarsi e discutere con gli altri accentua ulteriormente<sup>34</sup>. Oltre al rischio di frammentazione eccessiva dei contenuti, alla difficoltà di adattare i corsi agli insegnamenti pratici che conducono al diploma, i MOOC, così come la maggior parte delle altre innovazioni legate alle tecnologie digitali (e-learning, *serious games*, siti web educativi, ...), rischiano di perdere il cosiddetto «effetto insegnante»<sup>35</sup>, ovvero l'effetto per cui il miglioramento degli studenti è fortemente legato alle capacità dell'insegnante di introdurre al momento giusto nuove idee, di adattare il suo discorso e le competenze messe in campo ai bisogni specifici degli studenti e delle situazioni.

Proprio la figura dello «studente isolato» insieme al suo bisogno di non sentirsi completamente solo nei momenti di apprendimento, pongono nuove sfide ai docenti che invece di un'aula, si trovano di fronte uno spazio aperto dove vengono valutati in base alla qualità della pedagogia che propongono. Per non perdere l'«effetto insegnante», il docente deve ripensare il proprio ruolo e non può permettersi di caricare semplicemente dei contenuti online, seppur molto ricchi, pensando che possano rispondere alle esigenze di tutti. L'insegnante deve essere in grado di sfruttare al meglio le qualità delle nuove tecnologie, che di positivo hanno il fatto di godere di una grande adattabilità alle esigenze personali perché garantiscono una maggiore libertà nei luoghi e negli orari di formazione e permettono di costruire percorsi specifici grazie all'integrazione di contenuti diversi e di comunità e gruppi di lavoro virtuali coerenti con il proprio livello e le proprie necessità. Dunque, si può osservare che dietro la questione della formazione attraverso il digitale, si trova ancora la questione della formazione, sia dei docenti sia degli studenti, alle nuove tecnologie. In altre parole, non basta appoggiarsi sulla tecnologia, bisogna innanzitutto aiutare gli insegnanti a ottenere il meglio da questi strumenti se invece di perderlo, si vuole amplificare l'«effetto insegnante»<sup>36</sup>.

In questo contesto, la cooperazione diventa allora più un obiettivo che un punto di partenza. Leva per la cooperazione sono, da un lato, il desiderio di condividere e co-

municare dello studente, dall'altro, la capacità di ascolto e di costruzione di un ambiente adatto per l'apprendimento da parte dell'insegnante.

### Perché cooperare?

Non è semplice rendere giustizia a un tema così vasto come quello della cooperazione e alle molteplici sfumature che esso ha assunto durante la Biennale internazionale dell'Educazione, della Formazione e delle Pratiche professionali svoltasi a Parigi.

Per cercare di tirare le somme, può essere interessante riportare parte della riflessione di Philippe Meirieu<sup>37</sup>, uno degli ultimi relatori. Meirieu ha cercato di rispondere alla domanda: «perché cooperare?» e ha messo in luce che esistono sia buone ragioni per non cooperare sia buone ragioni per cooperare.

Nelle prime ha fatto rientrare la grande quantità di tempo che comporta la cooperazione, insieme alle rinunce, come il fatto di non poter essere più l'unico a gestire un progetto in autonomia o di trovarsi a cooperare con persone meno competenti. Per questo motivo, la cooperazione spesso disturba le gerarchie sociali e sembra standardizzare i gruppi umani in quattro categorie: progettista, esecutore, nullafacente e disturbatore. Inoltre, la cooperazione può diventare un mezzo per schivare i processi democratici con il pretesto della co-costruzione, cosa che non garantisce di per sé la democrazia; infatti il raggiungimento del bene comune non è assicurato dalla co-elaborazione.

D'altra parte, ci sono molte buone ragioni per cooperare, perché l'uomo non si costruisce da solo, ma nel «fare insieme», dove questa espressione significa: tensione verso un progetto comune che pone la questione dell'adesione e del contributo di ciascuno per il raggiungimento dell'obiettivo; riflessione sul *modo* di fare insieme attraverso il produrre o creare, la trasmissione tra pari e l'apprendimento; e distribuzione di compiti nella delicata distinzione tra autorità e autorevolezza in stretta connessione con il tema della responsabilità, perché la cooperazione con altri attribuisce a ciascuno una responsabilità sia del fare sia per l'altro stesso.

Ma allora, perché cooperare? Esistono ragioni più «buone» e quindi da seguire?

La risposta ricade nella libera scelta di ognuno e nella volontà di farsi carico delle responsabilità inevitabili della

34. V. Haussmèsser, *Le numérique, nouvel eldorado de la formation?*, «le cnam mag'», 2 (2015), p. 29.

35. J. Hattie, *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London 2009.

36. V. Haussmèsser, *Le numérique, nouvel eldorado de la formation?*, cit.

37. Professore di Storia della pedagogia all'Università di Lione.



## COOPERARE, PUNTO DI PARTENZA E SFIDA PER LA PEDAGOGIA FRANCESE

cooperazione. Quello della cooperazione resta così un concetto aperto, perché soggetto a libere interpretazioni circa la sua effettiva realizzazione, ma non prescinde dal richiamare l'uomo a riflettere su se stesso e sul suo posto nel mondo. E se l'occidente giustifica il desiderio di cooperazione come un movimento che nasce per contrastare le derive individualiste di quest'epoca spesso definita "postmoderna", in realtà non sta facendo altro che cercare le parole per esprimere un modo di essere nel mondo che esiste fin dai primi giorni dell'uomo e che non scomparirà mai fino alla sua estinzione.

Dunque, "Cooperare?" si sono chiesti giustamente gli organizzatori del convegno, perché la cooperazione non può essere considerata un dato di fatto, ma uno spazio d'azione comune, una prospettiva di incontro e scambio, di partecipazione e, soprattutto, di volontà e responsabilità.

*Francesca Martinelli*  
*Dottoranda in "Formazione della persona e mercato del lavoro"*  
*Università di Bergamo*