

PREFAZIONE ALL'EDIZIONE ITALIANA

ANNE-NELLY PERRET-CLERMONT

Perret-Clermont, A.-N. (2008). Prefazione all'edizione italiana. *La costruzione dell'intelligenza nell'interazione sociale* (pp.17-21). Rome: Firera & Liuzzo Group. [Préface à l'édition en langue italienne de : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, 1979, 1996].

Source à utiliser pour toute référence à ce travail

Nell'essere umano lo sviluppo della capacità di pensare rappresenta qualcosa di favoloso e al tempo stesso misterioso! Denominare e quindi operare distinzioni, sospendere l'azione per riflettervi ed eventualmente modificarla, memorizzare per trattenere l'esperienza e costruire il futuro, mettere in relazione avvenimenti alla ricerca di coerenza e di invarianti, elaborare linguaggi che consentono di descrivere la complessità del reale, creare immagini e simboli che riflettono la fondamentale attività interna volta alla costruzione di relazioni con se stessi, con gli altri, con il mondo. Da dove vengono tali competenze intellettuali? Non certo siamo i primi a porci questo tipo di domanda! Senza andare per il sottile ci accontenteremo qui di richiamare qualche punto di riferimento per meglio situare le finalità del libro.

Colpito dalla lettura di Kant, Jean Piaget, erede di una lunga tradizione filosofica occidentale, si domanda: "Com'è possibile la conoscenza?" Si sa che tale questione epistemologica, attraverso quella che egli ha definito una vera e propria "svolta", lo condurrà a sviluppare delle ricerche psicologiche molto interessanti, che gli consentiranno di descrivere l'apparire di alcune delle forme di pensiero infantile. In tal modo Piaget mostrerà che l'intelligenza non è una competenza preliminarmente posseduta dall'individuo, ma la risultante di una genesi psicologica della quale il bambino è attore attraverso le sue azioni sul reale e le sue prese di coscienza, i suoi successi ed i suoi insuccessi che lo conducono ad un costante e riequilibrante riadattamento delle sue strutture di pensiero.

Anche se i risultati delle ricerche piagetiane hanno segnato in modo profondo l'insegnamento della psicologia in Svizzera e un po' dappertutto nel mondo, non è chiaro se emerga sufficientemente la natura del contesto nel quale esse sono nate ed hanno preso senso.

Sicuramente Piaget non perseguiva il solo scopo di rispondere ai suoi interrogativi filosofici, egli voleva dimostrare l'inalienabilità del posto che l'individuo occupa nell'atto di pensiero. Egli aveva molte ragioni per sentire l'importanza fondamentale sia delle circostanze storiche che, insieme ai suoi contemporanei lo vedevano impegnato a lottare contro i totalitarismi, come anche nelle vicende familiari che lo sollecitavano a mettersi al riparo dai conflitti emotivi e relazionali troppo intensi (Barrelet & Perret-Clermont, 1996; Perret-Clermont, 1996).

Altrove, nello stesso periodo, anche altri ricercatori si ponevano la questione dei rapporti fra individuo, genesi del pensiero e società, facendolo con accezioni diverse.

Vygotsky che, nella Russia post-rivoluzionaria, sottolineava l'insostituibile importanza dell'eredità culturale (strumenti semiotici, concetti e linguaggio trasmessi attraverso relazioni intergenerazionali strutturanti) nell'apparizione delle funzioni psichiche superiori voleva mostrare fino a che punto lo sviluppo intellettuale risultasse da un'interiorizzazione delle competenze che si sviluppavano sul piano sociale prima di essere padroneggiate dall'individuo. Contemporaneamente, nel "calderone" culturale nord americano, G.H. Mead evidenziava, nella costruzione del Sé, il ruolo strutturante dell'incontro con l'Altro attribuendo un ruolo fondamentale alle interazioni sociali nell'avvento della capacità di pensare. Sfortunatamente i suoi lavori teorici non diedero luogo a significativi studi empirici in psicologia anche se si ritroverà un'eco della prospettiva di Mead nelle successive teorie sociologiche come, ad esempio, nella nozione di *habitus* di Bourdieu. Agli psicologi assillati dalla preoccupazione di capire quale fosse il ruolo dei processi educativi nello sviluppo del bambino il paesaggio offriva come «punti privilegiati di osservazione» le grandi teorie di questi autori, purtroppo abbastanza mal conosciuti gli uni agli altri, separati da una parte dalla "cortina di ferro", dall'altra dall'oceano.

Dai lavori di Piaget, si deduceva una forma di prudente attendismo: favorire l'azione e il porre domande tipici di chi apprende ma soprattutto non rischiare, attraverso interventi intempestivi, di inibire lo slancio del bambino considerato come qualcuno che deve costruire da se le proprie strutture mentali atte a capire effettivamente (e non attraverso il si dice o l'acquisizione di semplici opinioni) la realtà e le sue leggi. Ciò significava lasciare il bambino relativamente solo. Il bambino, anche se incoraggiato emotivamente, di fatto, veniva a trovarsi davanti ad una lunga strada con l'a-priori (implicito) che i suoi tentativi dovessero necessariamente sfociare nel padroneggiare le conoscenze logiche e scientifiche.

Quanto alla prospettiva di Vygotsky ci si limitava a cogliere il ruolo fondamentale dell'istruzione formale, concepita come trasmissione del linguaggio e degli strumenti di conoscenza intellettuali necessari allo sviluppo del pensiero scientifico: l'allievo doveva essere sollecitato nella sua "zona di sviluppo potenziale" per essere guidato, passo a passo, verso lo stato di conoscenza dell'adulto, identificato, senza gran preoccupazione critica, con il livello di sviluppo psichico superiore raggiunto sotto l'autorità della "guida" di un maestro. L'ispirazione vygotkiana metteva l'accento sull'effetto benefico dell'azione congiunta di quanti interagiscono a proposito dello stesso compito (ad esempio Rubtsov, 1989): vedere l'esperto agire e doversi coordinare con lui permetterebbe a chi apprende di entrare nella realizzazione esperta di una prova; *performance* e *competence* collettive che l'apprendente interiorizzerà poi per farle proprie.

Ma gli psicologi non sono i soli ad aver vissuto questo dibattito sul rispettivo ruolo dell'individuo e del sociale. Nei decenni che seguono la seconda guerra mondiale anche sociologi e politici si interrogano sulle pratiche educative, in particolare quelle familiari, cercando di capire come garantire al bambino condizioni di sviluppo, protette da autoritarismi rigidi e dottrinali (come si vede per esempio degli scritti psicoanalitici di A. Miller, 1983a & b, i lavori sulla socializzazione di B. Bernstein, 1973, le ricerche sociologiche sulle pratiche educative familiari).

La preoccupazione di rafforzare la persona nelle capacità di giudizio, di autonomia, di espressione e d'iniziativa si accompagnavano, parallelamente, a ricerche sul-

le condizioni della socializzazione: mentre l'evoluzione demografica vedeva sparire le grandi fratrie, la vita collettiva, a scuola e nei luoghi di divertimento, metteva in evidenza il ruolo dei pari e delle fasce di età, come anche nei movimenti collettivi giovanili (maggio '68). Di conseguenza l'attenzione torna nuovamente sull'insegnare a lavorare in gruppo a scuola, riscoprendo la proposta di Cousinet (1925); sul come organizzarsi per gestire efficacemente una prova collettiva (per una recensione dei lavori in questo dominio vedi: Paicheler, 1972); ci si domanda in quali condizioni il bambino può beneficiare dell'aiuto tutoriale dei compagni (Gartner, Kohler e Riessman, 1971; Allen e Feldman, 1973), e come favorire relazioni più simmetriche in una cultura che dovrebbe essere meno gerarchizzata (de Peretti, 1967 e 1969; Hameline 1968 e 1977 a e b), o come valorizzare i punti di vista minoritari (Moscovici, 1979).

L'aspirazione ad una maggiore democratizzazione della scuola è all'origine delle riforme scolastiche messe in atto a partire dagli anni '60 per dare ad un più gran numero di allievi quel bene fondamentale che è la conoscenza. Restava però una distanza non coperta fra tale aspirazione e la sua concreta realizzazione. In effetti, nonostante le aspettative degli ambienti economici e il relativo sostegno politico di cui sembravano beneficiare, le riforme pedagogiche non pervenivano ad eliminare le enormi disparità sociali nella riuscita scolastica delle quali continueranno a fornire testimonianza le ricerche sociologiche (ad esempio i lavori dell'OCDE, o quelli di sociologi come Bourdieu e Passeron 1964, Perrenoud 1970, Baudelot e Establet 1971, Mollo 1986, tanto per citare qualche nome di lingua francese).

Quali sono i processi mediatori di queste disparità sociali? Sicuramente i rapporti sociali ineguali (secondo il livello sociale, il genere, la categoria socio-professionale, il guadagno, il territorio, la lingua, ecc.) che strutturano l'accesso al capitale culturale. Inoltre questi rapporti di forza diseguali agiscono sul livello psicologico attualizzato nei comportamenti, nelle attitudini, nelle regole (tacite o esplicite), nelle istituzioni. Da ciò la necessità di studiare empiricamente l'articolazione psicosociale dei processi di apprendimento e di trasmissione delle conoscenze.

In questo senso, nel tentativo di descrivere l'articolazione fra processi individuali e sociali nell'acquisizione delle competenze cognitive nel bambino proponiamo, nel presente testo, un percorso, che prende le mosse dall'insuccesso scolastico.

Il quadro teorico iniziale si ispira ai lavori classici di Piaget sullo sviluppo del pensiero operatorio, ma l'obiettivo è quello di completare l'osservazione clinica piagetiana tradizionale con indagini *sperimentali* che permettano di mettere in evidenza i fattori che influenzano tali performance. La questione è di sapere se si possa osservare, in laboratorio, e in modo diverso a seconda delle condizioni sperimentali, la microgenesi di queste competenze operatorie e i processi individuali ma anche sociali che le influenzano.

Nelle pagine che seguono il lettore è invitato ad incamminarsi, con i ricercatori, attraverso una serie di esperienze nel momento della loro realizzazione scientifica. Tali esperienze, inizialmente, mostrano come i fattori sociali possono influenzare positivamente lo sviluppo del pensiero, poi tentano di individuare un certo numero di processi che mediano tali progressi cognitivi. Non mancheranno le sorprese lungo questo percorso: si vedrà così dei bambini di età maggiore apprendere dai loro compagni più giovani e meno esperti. Si vedranno conflitti socio-cognitivi fra soggetti non esperti sfociare in conquiste cognitive per entrambi, come anche differenze che sembrerebbero

derivare da handicap socio-culturali sparire (certo non sempre...) nel corso di qualche attimo, invalidando tale presupposizione.

Al di là dei risultati il fine di questo lavoro è stato quello di contribuire ad aprire la strada a studi che non vogliano limitarsi a supporre l'esistenza di ipotetici processi psicosociali mediatori dell'apprendimento e dello sviluppo cognitivo ma che desiderino studiarli *in vivo*. Negli ultimi capitoli viene illustrata qualcuna delle conseguenze di questa prospettiva che prosegue anche in lavori ulteriori pubblicati in lingua italiana (Iannaccone 1992, 1997, 2001; Iannaccone & Perret-Clermont, 1993; Perret-Clermont, 1993, 2000, 2001; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni & Trognon, A., 1995; Grossen, Iannaccone & al. 1996; Perret-Clermont & Schubauer-Leoni, 1997; Carugati & Perret-Clermont, 1999; Cesar, 2000; Perret & Perret-Clermont, 2001).

A.-N. Perret-Clermont

Bibliografia

- Barrelet, J. M., & Perret-Clermont, A. N. (Eds.), (1996), *Jean Piaget e Neuchâtel. L'apprenti e le savant*. Lausanne: Payot.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964), *Les héritiers: les étudiants e la culture*, Paris: Editions de Minuit.
- Carugati, F., & Perret-Clermont, A. N. (1999), La prospettiva psico-sociale: interrogatività e contratto didattico. In C. Pontecorvo (Ed.), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 41-66), Bologna, Il Mulino.
- Cesar, M., Perret-Clermont, A.-N., & Benavente, A. (2000), Modalités de travail en dyades e conduites à des tâches d'algèbre chez des élèves portugais. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 443-466.
- Cousinet, R. (1925), *La méthode de travail libre par groupes pour les enfants de neuf à douze ans*, Garches: Editions de Peretti, A. (1967). *Liberté e relations humaines ou l'inspiration non-directive, 2e édition*. Paris: Editions de l'Epi.
- Grossen, M., Iannaccone, A., Liengme Bessire, M. J., & Perret-Clermont, A.-N. (1996), Actual and perceived expertise : the role of social comparison in the mastery of right and left recognition in novice-expert dyads. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 176-187.
- Hameline, D. (1977a), *Le domestique e l'affranchi: essai sur la tutelle scolaire*, Paris: Les Editions Ouvrières.
- Hameline, D., & Dardelin, M.-J. (1968), *La liberté d'apprendre: justifications pour un enseignement non-directif*, Paris: Editions Ouvrières.
- Hameline, D., & Dardelin, M.-J. (1977b), *La liberté d'apprendre: situation II: rétrospective sur un enseignement non-directif*, Paris: Editions Ouvrières.
- Iannaccone, A. (1992), Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche Sul conflitto sociocognitivo e lavori attinenti, *Dossiers de psychologie*, 42, (Université de Neuchâtel).

- Iannaccone, A., & Perret-Clermont, A.-N. (1993), Qu'est-ce qui s'apprend? Qu'est-ce qui se développe? In J. Wassmann & P. R. Dasen (Eds.), *Les savoirs quotidiens. Les approches cognitives dans le dialogue interdisciplinaire* (pp. 235-258), Fribourg (Suisse): Presses Universitaires de Fribourg.
- Iannaccone, A., Cozzolino, M., & Forino, F. (2003), La dispersione scolastica in prospettiva culturale: storie di mancata integrazione, *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, vol. 5, 2, 153-172.
- Miller, A. (1983a), *The drama of the gifted child and the search for the true self*, London; Boston: Faber and Faber.
- Miller, A. (1983b), *For your own good : hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*, New York: Farrar Straus Giroux.
- Mollo, S. (1986), *La sélection implicite à l'école: pratiques du discours e discours de la pratique*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Peretti, A. de (1969), *Les contradictions de la culture e de la pédagogie*, Paris: Editions de l'Epi. de la Nouvelle Education.
- Perret, J.F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001), *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Editions Universitaires de Fribourg.
- Perret-Clermont, A.-N. (1993), Sviluppo e apprendimento: che cosa si sviluppa? In C. Pontecorvo (Ed.), *La condivisione della conoscenza* (pp. 45-55), Firenze: La Nuova Italia.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996), Piaget parmi ses aînés e ses pairs. In J. M. Barrelet & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Jean Piaget e Neuchâtel. L'apprenti e le savant*. (pp. 257-286), Lausanne: Payot.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000), Apprendre e enseigner avec efficience à l'école. In U. P. Trier (Ed.), *Efficacité de la formation entre recherche e politique*. (pp. 111- 134), Zürich: Ruegger.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001), Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In J. J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme: usages e perspectives en éducation* (Vol. I, pp. 65-82). Genève: Département de l'Instruction Publique: Service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.-N., Schubauer-Leoni, M.-L., & Trognon, A. (1995), L'estorsione delle risposte in situazione asimmetrica. In O. L. Sempio & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro* (pp. 211-241), Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rubtsov, V. V. (1989), Organization of joint actions as a factor of child psychological development, *International Journal of Education Research*, 13(6), 623-636.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Perret-Clermont, A.-N. (1997), Social interactions and mathematics learning. In P. Bryant & T. Nunes (Eds.), *Learning and teaching mathematics. An international perspective* (pp. 265-283). Hove: Psychology Press Ltd.