

1. Introduzione

La problematicità che contraddistingue l'esistenza diviene elemento con cui confrontarsi all'interno dei lavori di cura e dei servizi alla persona¹. Contesti nei quali non vi sono risposte univoche, valide per tutti. Altresì, urge considerare la centralità della persona, il suo protagonismo nella situazione vissuta e l'esigenza che il soggetto metta in campo le proprie potenzialità per giungere alla risoluzione della situazione problematica².

Non di rado, la richiesta di aiuto con cui le persone si rivolgono ai servizi o ai professionisti ha bisogno di essere orientata e ridefinita³. La complessità sottesa al problema percepito dal soggetto, chiede un ulteriore lavoro di analisi, di chiarificazione, di elaborazione personale. A titolo esemplificativo, si pensi a quando un genitore rileva il comportamento problematico di un figlio. La richiesta primaria è quella di avviare un percorso educativo e/o terapeutico per il figlio. Solo in seconda battuta, accompagnato dal professionista, giunge a comprendere in ottica sistemica il ruolo che come genitore riveste in questa situazione, le molteplici variabili in gioco e la possibilità di avviare un processo di riflessività e di problematizzazione della situazione⁴. Assumere la complessità è ciò che permette di affrontare le contraddizioni piuttosto che evitarle e di superare alternative giudicate insuperabili⁵. In quest'ottica, si ricercano i mezzi attraverso cui “lottare contro l'illusione, l'errore, la parzialità”⁶. Si passa così da un tentativo di delega all'esperto, che deresponsabilizza i soggetti in causa, a un'assunzione della complessità della realtà, per avviare un processo di problematizzazione nella direzione della corresponsabilità.

In questa sede, a partire da una analisi critica del concetto di problema, si cercherà di presentare l'approccio dell'accompagnamento come via per sostenere l'analisi della situazione problematica.

2. Alle radici della nozione del problema

L'etimologia del termine *problèma* deriva dal latino *problema*, “questione da risolvere” e in greco “πρόβλημα” “gettare in avanti, mettere in avanti come argomento; proporre (una questione)”⁷. Il problema appare come qualcosa che è «gettato avanti», che apre, che rimanda a un'oltre, nella logica del progetto. Al contempo, il problema è qualcosa che è “posto davanti”⁸, che risulta pertanto un ostacolo, qualcosa che inficia un risultato. Questa tensione interna al concetto di problema risulta sorprendente. Laddove di fronte a un problema la realtà umana corre il rischio di implodere, di chiudersi, di arrendersi, il termine problema porta con sé invece il carattere della ricerca, della messa in campo di un pensiero progettuale e di risorse concrete per affrontare i vincoli e limiti esperiti. Il

¹ E. Morin – G. Balandier, *Les défis de la complexité : Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, L'Harmattan, Paris 1994.

² L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.

³ D. Simeone, *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

⁴ L. Pati, *Il divenire sistemico della famiglia*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 101-112.

⁵ E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014, p. 16.

⁶ *Ibidem*

⁷ Cfr. [https://www.cnrtl.fr/etymologie/probl%C3%A8me#:~:text=Empr.,t%C3%A2che%2C%20etc.\)%C2%BB](https://www.cnrtl.fr/etymologie/probl%C3%A8me#:~:text=Empr.,t%C3%A2che%2C%20etc.)%C2%BB).

⁸ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Puf, Paris 1999, p. 12.

problema assume metaforicamente il carattere di una salita (*problema: promontorio, salita*⁹), un'ascesa che permette di affrontare un ostacolo e di giungere a una elucidazione finale della situazione.

Con M. Fabre, noi possiamo considerare che il problema non è qualcosa che si trova nel mondo, né qualcosa che concerne unicamente il soggetto, ma che si colloca nell'interazione tra ciò che è in sé e ciò che viene dal mondo, nello "spazio inedito dell'interpretazione"¹⁰.

In questa prospettiva, tra le società tradizionali, Fabre riconosce l'assenza di volontà di mettere in questione lo status quo: "Quando vi è una forte rimozione dei problemi, come nelle società tradizionali, non c'è alcuna possibilità di trovare risposta alle domande che sorgono"¹¹. La paura blocca la ricerca e non permette una problematizzazione dell'esistente. "Al contrario, quando la rimozione dei problemi s'indebolisce, il mondo diviene problematico: i punti di riferimento che hanno fondato la certezza della conoscenza e la condotta della vita si confondono"¹².

Questo quadro problematico, tuttavia, da una parte, permette di rimettere in questione la realtà, con un guadagno conoscitivo per il soggetto e la società; d'altra parte, esso diviene una cifra costitutiva del vivere umano. "Vivere è affrontare senza sosta l'incertezza"¹³. La complessità¹⁴ e l'indeterminatezza¹⁵ proprie della società post-moderna interrogano le persone nel corso della loro esistenza e le mettono di fronte al dilemma di risolvere i problemi che si pongono senza poter contare su delle certezze e delle risposte precostituite. Bisogna dunque ricercare dei modi di pensare, delle riflessioni e d'azione che permettano di uscire dall'incertezza e di codificare la situazione problematica.

Quanto affermato ci conduce a riconoscere che "il problema comincia con un sentimento di perplessità, di dubbio, d'imbarazzo, d'incertezza, traducendosi più o meno conseguentemente in un giudizio su una situazione, un fatto"¹⁶. All'origine del problema c'è una situazione di dubbio e di critica, uno stato d'incertezza, un "non - sapere" che interpella la persona e l'interiorità e che la conduce a "muoversi" nella ricerca.

È inoltre, opportuno, portare l'attenzione su come nella realtà ci si imbatte in problemi che possono essere risolti, perché essi contengono nello stesso tempo la soluzione; ma anche sui problemi che appaiono in tutta la loro complessità, dove più soluzioni o scelte sono possibili, senza che sia possibile risolvere definitivamente la questione. Questo secondo tipo di problemi disturbano la persona, la destabilizzano, la pongono in difficoltà e la mettono alla prova.

"Un problema che non conduce verso alcune soluzioni, che condurrebbe verso un punto cieco del pensiero, sarebbe più un aporia, una situazione insolubile per il ragionamento"¹⁷.

Questa riflessione è comparabile al pensiero di J. Dewey secondo il quale l'incertezza e il problema sono il motore del pensiero riflessivo. Di fronte ad un ostacolo o ad un dilemma, la riflessione è orientata verso la scoperta di fatti che servirono a risolvere la situazione.

Non c'è un passaggio immediato dal problema alla soluzione. Al contrario, la criticità sperimentata comporta una esperienza di discontinuità. La capacità di fermarsi nella situazione problematica garantirà il legame tra il passato, il presente, il futuro.

Qui vediamo il legame tra il problema, l'intenzione, il progetto. Ne risulta che per arrivare ad una scelta è necessario allenare la riflessione, la comprensione della situazione e la capacità di "presentare le scelte in termini di problema". La problematizzazione, che prende un carattere

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit.

¹¹ M. Fabre, *Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ?*, « Revue internationale de philosophie », 3 (2011), p. 98.

¹² *Ibidem*.

¹³ E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014, p. 21.

¹⁴ E. Morin – G. Balandier, *Les défis de la complexité : Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, cit.

¹⁵ Z. Bauman, *Liquid times. Living in an age of uncertainty*, Polity Press, Cambridge 2007.

¹⁶ M. Paul, *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2022, p. 111

¹⁷ J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Raffaello Cortina editore, Azzate (VA) 2019, p. 13.

“autenticamente riflessivo”, comporta un atto permanente di rivelazione della realtà¹⁸. Nello stesso tempo, essa incoraggia una unità tra pensiero e azione, teoria e pratica, assumendo l’aspetto di uno sforzo permanente attraverso il quale gli uomini percepiscono in maniera critica come essi sono in divenire all’interno del mondo in cui devono vivere. Al centro si trova la parola, la capacità di rimettere in questione, di “decostruire”, di analizzare criticamente.

La situazione problematica si pone dunque tra “l’articolazione dell’individuo e del mondo”¹⁹. In questa prospettiva una situazione problematica è una situazione che interpella la persona: qualche cosa che pone una questione. Questa situazione è problematica per il soggetto che la riconosce come tale. Egli è il solo a poter definire e chiarificare il problema e il senso che egli attribuisce a questa situazione. “La messa in moto, il mettersi a distanza per essere riflessivo, la messa in dubbio e la messa alla prova (rimessa in questione) di ciò che è stato vissuto permettono la presa di potere del soggetto nella sua situazione e nelle sue interazioni con il mondo”²⁰.

Per ricapitolare, la situazione problematica apre la strada a un “pensiero divergente” che offre modi di analisi molteplici, di riflessione e di risoluzione. Non ci sono risposte univoche per tutti, la ricerca di spazi di dialogo e di confronto che possono condurre a delle visioni condivise e a nuovi percorsi da seguire avviando un processo di messa in discussione e di “coscientizzazione” della realtà vissuta²¹. Bisogna superare il mito della stabilità, a cui fa riferimento D.A. Schòn, che poggia sulla logica della razionalità tecnica o della normalizzazione degli interventi, per riconfigurare il rapporto tra teoria e pratica recuperando una razionalità riflessiva, che ridia all’esperienza e al rapporto dialogico tra le persone e tra il soggetto e l’ambiente. Questo non segue una logica lineare, standardizzata, ma una logica a spirale formativa e d’accompagnamento che permette la progettazione di percorsi *adhocratici* per e con la persona.

3. Che cos’ è la problematizzazione?

Di fronte ad una situazione problematica, la persona è incoraggiata a analizzare la realtà in questione e ad assumere una postura problematizzante. È in particolare Michel Fabre a riflettere sul tema e a teorizzare il paradigma della problematizzazione²². Nella sua riflessione, giunge a prendere in esame quattro autori che pur portando “ad intuizioni differenti”, convergono su alcuni elementi comuni: Dewey, Bachelard; Deleuze; Meyer. Senza addentrarci in profondità nell’analisi, ci si soffermerà su alcuni elementi utili a delineare il quadro teorico di riferimento.

In merito al pensiero di Dewey, è meritevole di attenzione “il personaggio concettuale dell’investigatore”, l’uomo capace di capitalizzare la sua esperienza; di trovare nella capitalizzazione dell’esperienza dei nuovi stimoli a continuare a perfezionarsi; di restare aperto all’esperienza²³. Questa ricerca assume la forma di un processo continuativo, dove credenze e conoscenze sono messe al vaglio, avviando una ulteriore riflessione sul nesso fra mezzi utilizzati nell’indagine e risultati conseguiti.

Bachelard continua sulla scia di queste esperienze di discontinuità introdotte da Dewey sostenendo “una dialettica di continuità e di rottura”²⁴. Tre temi sono il centro del suo pensiero: la scissione, il ricominciamento, la rottura. A proposito del primo tema, l’autore ricorda come “il pensiero è autosorveglianza, dividendosi in pensiero di supervisione e pensiero supervisionato”. Rispetto al concetto di ricominciamento, viene messo in luce come la formazione continua non abbia come

¹⁸ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino 2002, p. 70.

¹⁹ M. Fabre, *Situations-problèmes et savoir scolaire*, cit.

²⁰ M. Paul, dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau I. Se former à l’accompagnement et à l’analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.

²¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit.

²² M. Fabre, *Qu’est-ce que problématiser ? Genèses d’un paradigme*, « Recherches en éducation » [en ligne], 6 (2009), pp. 21-32.

²³ J. Dewey, *Logica, teoria dell’indagine. Vol. I.*, tr. it., Einaudi, Torino 1973, pp. 17-18.

²⁴ M. Fabre, *Qu’est-ce que problématiser ? Genèses d’un paradigme*, cit., p. 24.

scopo l'accrescimento dell'esperienza, bensì la sollecitazione di processi di ragionamento che aprano a nuovi orizzonti. In questa prospettiva, si coglie il valore della rottura, come occasione di presa di distanza da rappresentazioni, pregiudizi, concezioni riduzioniste. Su questa scia, Deleuze invita a superare una "immagine dogmatica del pensiero", allo scopo di smascherare i falsi problemi e di decostruire in chiave critica la realtà, rintracciando elementi utili per l'opera di problematizzazione dell'esistente²⁵. Se saper porre la questione non coincide ancora con il saper rispondere, per Meyer, esso rappresenta un elemento chiave in vista della delineazione di una risposta, in quanto la questione contiene in sé elementi utili per la sua risoluzione. "Porre il problema, come ricorda M. Paul, consiste dunque nel formulare i dati (gli elementi che si dà il soggetto per costruire la sua rappresentazione del problema) e le condizioni (le esigenze e i vincoli del contesto da tenere in considerazione)"²⁶. È quindi indispensabile pervenire ad una chiarificazione della questione, per orientarsi verso una scelta.

In questo excursus si comprende come il processo di problematizzazione deve essere compreso come "un processo multidimensionale che implica posizione, costruzione e risoluzione del problema"²⁷.

Esso prevede una interrelazione tra idee e fatti, tra ciò che è conosciuto e ciò che è sconosciuto, in un orizzonte spazio-temporale. In ciò, l'esperienza e l'azione giocano un ruolo fondamentali, con le esperienze che a loro di accompagnano, così come il lavoro d'elaborazione e di attribuzione di senso che il soggetto avanza.

E' quindi necessario cercare un dispositivo d'indagine che, decostruendo false credenze e visioni stereotipate della realtà, susciti nuove intelleggibilità della situazione, dove l'obiettivo non è "comprendere meglio" ma "comprendere in maniera diversa"²⁸.

La problematizzazione della situazione chiede quindi, di pensarsi "in situazione", attraverso il mezzo del pensiero critico sulla sua condizione esistenziale. Per P. Freire. Questo pensare in situazione è una condizione indispensabile per superare questo velo opaco che avvolge la condizione umana e percepire la "situazione oggettivo-problematica" nella quale ciascuno si trova²⁹. D'altra parte, è opportuno ricercare degli strumenti che permettano alla persona di raccontare la sua situazione e di "verbalizzare" l'azione in modo tale da descriverla in dettaglio, in modo da comprendere i punti forti o critici.

In questa prospettiva, la tecnica di esplicitazione costituisce il mezzo per "chiarire" la situazione e pervenire a questi elementi che sono "impliciti" e non immediatamente percepiti dal soggetto. In questo cogliamo il ruolo essenziale della riflessività che, collegando il pensiero all'azione, permette di ragionare sul problema fino ad arrivare a una decisione che dovrà in seguito trasformare in azione. In questo quadro la problematizzazione favorisce l'acquisizione di attrezzi utili per facilitare l'indagine, il pensiero, l'azione. Esso dunque - lontana d'essere un percorso agile o una "zona di confort" – accettandone la complessità, modella lo sguardo in prospettiva.

4. Come accompagnare la problematizzazione delle situazioni?

La riflessione pedagogica si interroga sulla necessità di assumere un approccio centrato sulle risorse, che valuti, accanto ai bisogni e alle problematicità, le potenzialità e la responsabilità di cui ciascuno è portatore³⁰. Emerge, pertanto, la necessità di rintracciare nelle singole situazioni le risorse e i bisogni presenti e progettare percorsi *ad-hoc*, che rifuggano dalla logica della standardizzazione. Ancor più,

²⁵ *Ibi*, pp. 24-25.

²⁶ M. Paul, *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, cit., p. 112.

²⁷ M. Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme*, cit., p. 28.

²⁸ M. Paul, dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.

²⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 103.

³⁰ D. Simeone, *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.

emerge la necessità di porre al centro la persona e sviluppare il suo potere d'azione (*empowerment*) in ambito personale, familiare e comunitario.

Un compito importante dei professionisti dell'educazione e della cura diviene quello di chiarificare, orientare e ridefinire la domanda di aiuto attraverso un processo di problematizzazione e di analisi della situazione problematica. Tale processo, tuttavia, risulta complesso in quanto implica sempre la libertà del soggetto. Soggetto inteso, secondo la visione di Arendt, come colui che è protagonista e si mette in gioco in prima persona e, al contempo, come colui che accetta di essere "soggetto" al mondo, ossia riconosce i limiti, i vincoli, le criticità che sono posti dall'ambiente di vita e ricerca vie realistiche per affrontare la realtà³¹.

Un approccio che risponde a questa esigenza è quello dell'accompagnamento, teorizzato in area francofona, a seguito di una proliferazione di tale pratica all'interno di molteplici settori e ambiti professionali, con particolare riferimento alla formazione professionale e dell'educazione degli adulti³². Esso rappresenta una modalità di intervento educativo, nella quale la ricerca personale si avvantaggia di un altro o di altri che stanno accanto e sollecitano, attraverso la problematizzazione della situazione, percorsi trasformativi, in vista della definizione di itinerari di progettazione esistenziale e reciproca umanizzazione³³. L'accompagnamento così inteso si fonda su tre elementi preminenti: il posto che il soggetto riveste e quello che deve trovare, recuperare o riconquistare nelle situazioni di vita; il legame interpersonale da precisare o ricostruire in un orizzonte temporale e di senso; l'elaborazione di un progetto esistenziale e il passaggio verso il cambiamento, individuando ciò che si frappone tra il momento presente e la condizione di vita auspicabile. Scopo dell'accompagnamento è incoraggiare una profonda comprensione di sé e del mondo attraverso l'accoglienza e l'ascolto; la partecipazione al disvelamento del senso; lo stare a fianco per confermare³⁴.

Nell'approccio dell'accompagnamento si rintracciano quattro dimensioni fondanti e tra loro interconnesse³⁵.

i. *La dimensione relazionale*. Attraverso un processo dialogico, basato sull'accoglienza, sull'ascolto non intrusivo, sulla capacità di porgere parola, chi accompagna crea le condizioni affinché la persona sia protagonista del percorso in atto.

ii. *La dimensione situazionale*. La persona è colei che può narrare la propria esperienza, mettere in parola il vissuto e prospettare evoluzioni dello stesso. Altresì, per il tramite della relazione con l'altro è possibile pervenire a nuove consapevolezze, alla definizione di inediti significati per l'esistenza, alla prospettazione di mete futuribili. Si rivela qui il valore dell'accompagnamento come strumento che "in situazione" elicit il potere di azione, nella logica *dell'empowerment*.

iii. *La dimensione temporale*. La quotidianità fluisce con un proprio corso, fatto di rallentamenti, brusche accelerazioni, soste impreviste. La persona, lungi dal subire il tempo, è chiamata a conferirgli un proprio ritmo, prevedendo l'alternanza di fasi di distensione e di fasi di contrazione. Le prime

³¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1991.

³² Cfr. G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (a cura di), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?*, L'Harmattan, Paris 2001 ; G. Le Bouëdec, *Le démarche d'accompagnement, un signe des temps*. « Education permanente », 4 (2002), pp. 13-19 ; M. Paul, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004 ; Le Goff J-L., *L'accompagnement : outils de domination ou d'émancipation*, « Carnet du RT 25. Réseau Thématique de l'association française de sociologie », 2012, pp. 1-26. <https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-4-la-socio-du-travail-face-aux-dominations/218-2>

³³ M. Paul, *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.

³⁴ G. Le Bouëdec, *Une posture spécifique. Vers une définition opératoire*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001, pp. 129-181.

³⁵ G. Le Bouëdec, *Une posture spécifique. Vers une définition opératoire*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?*, L'Harmattan, Paris 2001, pp. 129-181.

offrono un tempo dilatato, in cui riflettere, esplorare, valutare; le seconde esortano a una presa di decisione in vista dell'agire.

iv. *La dimensione operativa.* Il processo di accompagnamento mira a sostenere la persona a delineare un cammino percorribile, che in ottica progettuale miri a produrre degli effetti e a stimolare un cambiamento. Si tratta di un'azione sinergica, dove tuttavia il progetto appartiene all'accompagnato.

Dispiegandosi fra le dimensioni tracciate, secondo il modello proposto da M. Paul, il processo di accompagnamento alla problematizzazione delle situazioni permette di passare da uno stato di partenza ad una condizione maggiormente chiarificata e comprensibile. Esso si sviluppa lungo tre fasi (Figure 1): l'esposizione della situazione (1), l'esplorazione della situazione (3), l'elucidazione della situazione (3).

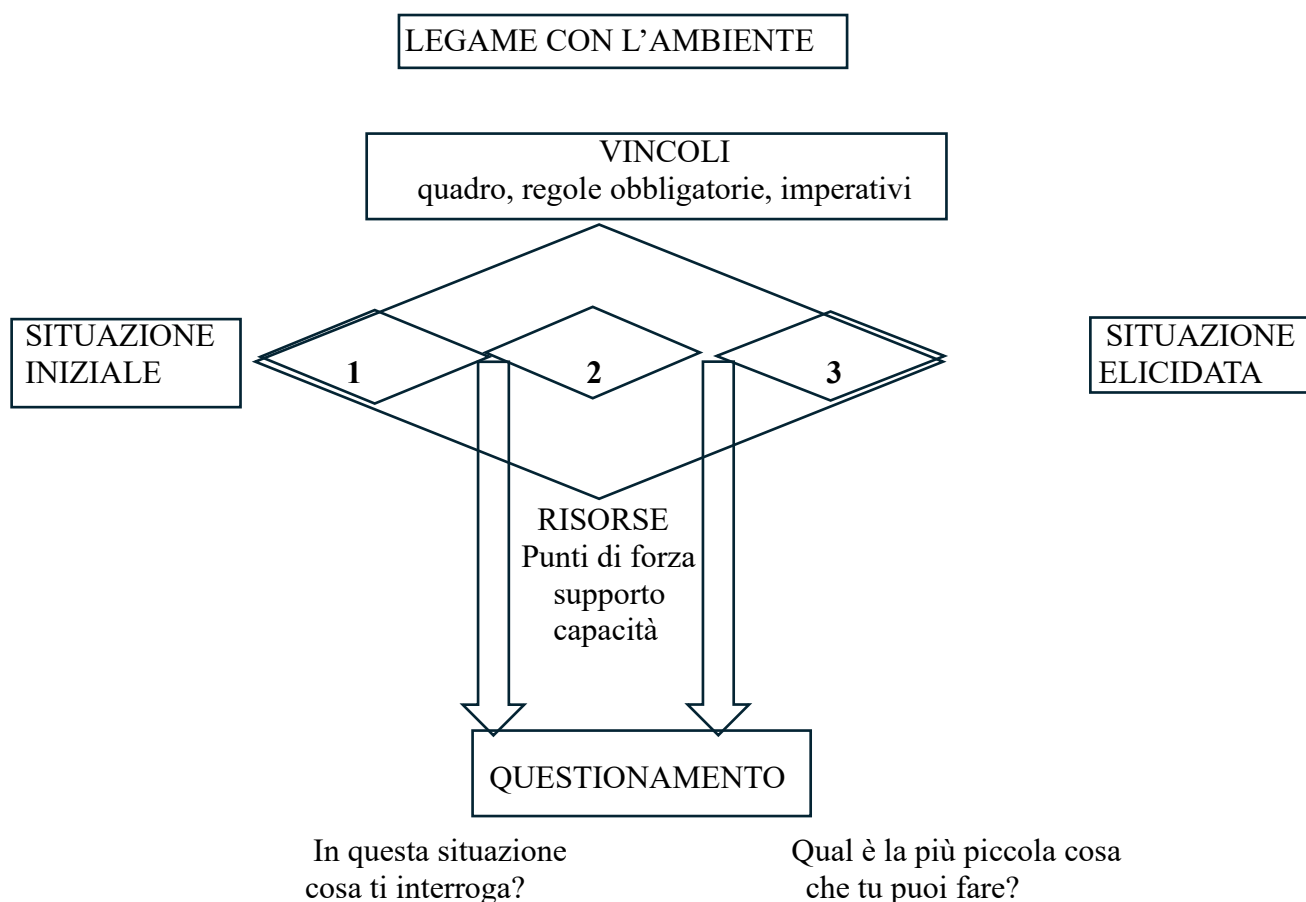


Fig. 1 : Schema del processo d'accompagnamento alla problematizzazione della situazione secondo M. Paul (2024)

Nella prima fase avviene la descrizione e contestualizzazione della situazione portata dalla persona, attraverso l'ascolto della sua narrazione. Al termine, è possibile formulare domande di precisazione rispetto a quanto detto (quadro, obblighi, regole, vincoli...) o ad aspetti che risultano poco chiari. A questo punto, si chiede alla persona di formulare la sua domanda di ricerca, portando l'attenzione su quanto interroga il soggetto o vuole meglio comprendere.

Segue una seconda fase di esplorazione e investigazione, fondata su domande di esplicitazione³⁶, volte a ulteriormente chiarificare quanto espresso. L'obiettivo è quello di sollecitare una

³⁶ P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, ESF Edition, Paris 2000.

riformulazione della narrazione, approfondendo i vissuti, le emozioni in gioco, individuando il dentro e il fuori, cogliendo gli impliciti e dando valore all'esperienza. Al termine, il soggetto è invitato a riflettere su cosa permane come dubbio, su quanto ha assunto una nuova luce, su quanto è stato appreso attraverso la dinamica di problematizzazione e su come questi guadagni possono orientare l'azione presente e futura. In questo modo, ha avvio l'ultima fase, nella quale la situazione può assumere un volto di "elucidazione", che apre alla possibilità concreta di azione.

Attraverso questo modello, al centro è posta "la ricerca del bene dell'altro"³⁷. È possibile interagire in modo dialogico, soffermandosi su quello che l'altro dice, sulle sue scelte di azione, su quello che pensa e, al contempo, contribuire a una messa in questione di opinioni, pregiudizi, credenze, convinzioni, certezze. La meta è il raggiungimento di un maggiore potere di azione nelle scelte di vita personali.

Emerge come l'accompagnamento all'analisi delle pratiche si fondi sulla narrazione dell'esperienza. "La narrazione permette ai soggetti di ritornare con il pensiero sulle proprie esperienze e di dipanare i processi che le hanno sostenute"³⁸.

5. Riflessioni finali e prospettive

Alla luce della cornice contestuale presentata, si ritiene che l'accompagnamento possa offrire un approccio attraverso il quale problematizzare la situazione di vita. In questo modo, la problematizzazione permette di imparare a pensare in maniera complessa e aprire a nuove prospettive. Possiamo associare questo processo alla nozione della zona di sviluppo prossimale e delle sue utilizzazioni negli studi inerenti alla teoria dell'azione. Nel processo di apprendimento espansivo, il ricercatore non è posto sopra a colui che partecipa alla ricerca, ma c'è eguaglianza tra i membri e tutti hanno delle risorse essenziali da offrire e in modo complementare.

Riferendosi alla zona di sviluppo prossimale, si può vedere come le quattro dimensioni-chiave dell'accompagnamento (dimensione relazionale, operativa, situazionale, temporale) possono essere considerate come delle coordinate lungo le quali riflettere sulla situazione problematica (Figura 2).

³⁷ G. Le Bouëdec, *Pour une éthique de l'accompagnement en éducation et formation*, in G. Le Bouëdec – A. du Crest – L. Pasquier – R. Stahl (a cura di), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?*, L'Harmattan, Paris 2001, p. 168.

³⁸ Cadei L., *Il volontariato e la sfida delle competenze. Tra engagement personale e impegno collettivo*, in Ead. (a cura di), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*, Unicopli, Milano 2024, p. 27.

- Fabre M., *Situations-problèmes et savoir scolaire*, PUF, Paris 1999.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., EGA, Torino 2002.
- Le Bouëdec G. – du Crest A. – Pasquier L. – Stahl R. (a cura di), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?*, L'Harmattan, Paris 2001.
- Le Bouëdec G., *Le démarche d'accompagnement, un signe des temps*. « Education permanente », 4 (2002), pp. 13-19.
- Le Goff J-L., *L'accompagnement : outils de domination ou d'émancipation*, « Carnet du RT 25. Réseau Thématique de l'association française de sociologie », 2012, pp. 1-26.
<https://rt25.hypotheses.org/prochaines-manifestations/communications/session-4-la-socio-du-travail-face-aux-dominations/218-2>
- Morin E. - Balandier G., *Les défis de la complexité : Vers un nouveau paradigme de la connaissance?*, L'Harmattan, Paris 1994.
- Morin E., *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Coédition Play Bac, Paris 2014.
- Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2024.
- Paul M., *Accompagner la problématisation des situations professionnelles. Analyser ses pratiques autrement*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve 2022, p. 111.
- Paul M., dispense de cours : *Formation D24210 APP. Session Juin 2024 - niveau 1. Se former à l'accompagnement et à l'analyse des pratiques professionnelles*, ISFEC AFAREC IDF, Paris, 25-28 Juin 2024.
- Paul M., *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris 2004.
- Simeone D., *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia 2008.
- Simeone D., *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano 2002.