

“Credevo che...” significati dell’ incoraggiamento nei discorsi di adolescenti in transizione tra la scuola e la formazione professionale.

Laura Bonica*

In Pontecorvo C.(2005) *Apprendimento e discorso*. Roma: Carocci, Roma., pp.214-221

1. Prospettiva d’indagine

Il materiale empirico, qui considerato, è stato raccolto all’interno di un più ampio progetto di ricerca longitudinale sulla transizione scuola-lavoro. Sul versante educativo, uno dei principali obiettivi è approfondire la comprensione dei vissuti scolastici degli adolescenti che interrompono gli studi nel sistema d’istruzione secondaria, indagando le loro percezioni all’interno di percorsi successivi, che presentino caratteristiche innovative interessanti per un confronto con il modello d’insegnamento-apprendimento tradizionale.¹ La *transizione in atto* dalla scuola alla formazione professionale ha favorito l’esplicitazione spontanea del *confronto tra i due sistemi*, e ciò ha fornito una base empirica particolarmente ricca di “indicatori discorsivi”, relativi ai comportamenti di *aiuto* ed alla cornice di significati entro cui tali comportamenti sono stati diversamente percepiti nell’esperienza scolastica precedente ed in quella attuale. D’altra parte, la valenza altamente positiva delle esperienze formative considerate², unitamente al disegno longitudinale di ricerca, ha consentito di analizzare alcuni “effetti” di tali mutamenti, a partire dalle riflessioni esplicitate dai soggetti stessi.

2. Obiettivi

In questa sede, tenuto conto anche dei vincoli di spazio e della fase ancora esploratoria di questo studio, vorremmo soprattutto fornire un’idea della potenziale fertilità della *metodologia* adottata, per l’individuazione di *indicatori discorsivi dell’incoraggiamento*, a livello di *comportamenti*, di *cornici di significato* e di *mutamenti di costrutti personali*. Per fare questo, ci appoggeremo ad estratti di intervista tratti da due casi, che, per la loro eterogeneità, rispetto ai

*Docente associato di Psicologia dello sviluppo e dell’educazione - Università di Torino

¹ L’indagine considera un campione totale di circa 400 soggetti, frequentanti due centri, uno aziendale (CFPA) l’altro di matrice religiosa (CFPR), ritenuti interessanti, ai fini della ricerca, anche in considerazione degli esiti positivi raggiunti dagli studenti, in termini di riuscita sia reale, che percepita. Si è voluto concepire un disegno di ricerca longitudinale aperto alla generazione di nuove ipotesi, integrando in un rapporto circolare dati quantitativi e qualitativi: osservazioni in situazione (aula, officina, stage), rilevazioni su tutto il campione, attraverso un *questionario* di circa 400 variabili (Bonica, 2001) e la raccolta di testimonianze scritte (*diari dello stupore*), oltre a interviste in profondità, con un campione più ristretto di soggetti. Nella fase iniziale del progetto, ci è stata di aiuto la consulenza di A.M.Ajello, di A.Fasulo e di M.Sclavi.

² In particolare, è stato interessante rilevare come soggetti che attribuivano i loro precedenti insuccessi prevalentemente a cause interne, quali il fatto che non piacesse loro studiare (84%) e l’immaturità (56%), siano poi invece stati in grado di impegnarsi con successo raggiungendo per il 95% la quasi totalità delle presenze (il 90% di 2.400 ore, strutturate in 7 ore giornaliere) e, nel CFPA, il 93%, oltre a produrre un dossier obbligatorio, abbia svolto spontaneamente una relazione scritta (fino a trenta pagine) sulle attività di stage. A fine percorso, più dell’80% dei soggetti ottiene la qualifica con una media complessiva di 77/100, più del 70% si riconosce abbastanza/molto efficace nelle varie materie previste, l’85% dichiara che, potendo tornare indietro, rifarebbe la stessa scelta, e il 72% vuole continuare a studiare per prendere il diploma, lavorando (Bonica, Bertano, Sappa, 2001; Bonica, Sappa, in corso di stampa)

Centri frequentati e al percorso scolastico precedente, possono riflettere condizioni che si presentano in modo più diffuso.

3. Materiale empirico³

Caso 1. CD, 15 anni al tempo di questa prima intervista, bocciato in prima superiore, si è iscritto al CFPR (vd.nota 1). Nel passo d'intervista che analizzeremo, CD ha appena detto che i docenti dell'istituto professionale, dove ha completato l'obbligo ed è stato bocciato, non lo aiutavano perché "loro" per primi non si impegnavano ed ora risponde alla domanda della ricercatrice che gli chiede da che cosa lo aveva capito. Ecco come si esprime (Fig.1):

inserire Fig.1

[1]	↑ <u>Vedendo quest'anno.</u>
[1. 2]	che i professori ti stanno <u>dietro</u> ,
[1. 3]	(.) ti spiegano fin che non <u>capisci</u> ,
[1. 4]	(.) e (.) <u>tu:tto</u> , (il resto dell'esperienza scolastica?)
[2]	(.) <u>e vedere l'altro anno</u> che tu (.)
[3]	↑ per esempio chiedevi: "professore? come si fa questa cosa?"
[3. 1]	E lui ti diceva: "ah(.) fai così".
[3. 2]	↓e magari non ti spiegava neanche
[3. 3]	e poi si alzava e se ne andava ,

Fig.1 Estratto 1, caso 1 (CD, 15 anni intervista 1,CFPR):

Caso 2. DA (15 anni, al momento di questa prima intervista), mai bocciato e promosso con "buono" all'ITIS l'anno precedente si iscrive al progetto pilota del CFPA, su spinta dei genitori (padre operaio e madre maestra). Attraverso un discorso, fluente e ininterrotto, DA. spiega il suo passaggio da un orientamento rinunciatario iniziale (*non son buono, lasciamo perdere*) ad un orientamento strategico (*se m'impegno ce la faccio*) fornendo al ricercatore una specie di "modello esplicativo naturale" del ruolo *incoraggiante* che, in questo cambiamento, ha avuto l'aiuto del docente (fig.2).

Inserire Fig.2

[1]	↑ >(qui) Credevo che avrei preso un >voto basso<, perché il professore mi aveva aiutato <u>dav:vero mo:lto</u> ,
[1. 2]	↓< invece ho preso un voto <u>alto</u> >(.) e non me lo aspett::avo! ↑ Questo mi ha <u>incoraggia:to!!</u> =
[1. 3]	Ho pensato, fra me e m e, ↑ tanto vale che mi ci impegno ! (.)
[2]	↓ Ed è stato così . ↑ in saldatura non ero tanto bravo, ma prima della prova mi ci sono <u>proprio</u> messo d'impegno, ed ho preso un voto ALTISSIMO(.)
[2.1]	↓Non è stata fortuna, è stato <u>proprio</u> l'IMPEGNO.
[3]	↑Ho capito, che se ci metto impegno, <u>ce la posso fare</u> .
[4]	↑Nell'altra scuola, i disegni me li faceva mio papà, <u>invece QUI</u> (.) li faccio da <u>solo</u> (.)
[5]	↓ORA parlo di più con mio padre.(esempio omissso), a volte (.) IO faccio da <u>professore!</u> , spiego <u>pro:prio</u> come si fanno le cose, per esempio se si ferma il motore,
[5.1]	I <miei genitori >sono ORGOGLIOSI di <u>me!</u>

Fig.2 Estratto 2, caso 2 (DA, 15 anni, intervista 1, CFPA)

³ Le interviste qui presentate sono state condotte da Viviana Sappa (caso1) e Elisa Marino (caso 2).

4. Analisi e interpretazione

4.1. Transizione in atto ed esplicitazione di indicatori discorsivi.

Da un punto di vista metodologico, sembra che sia proprio la sperimentazione di un modello nuovo e la conseguente opportunità di confronto tra le due esperienze, a consentire ai soggetti di costruirsi un loro punto di vista più personale sui precedenti vissuti scolastici e, al tempo stesso, offrire a noi ricercatori l'opportunità di assumere un punto di vista più valido, in quanto distinto dalla cornice entro la quale quel vissuto si era prodotto o manifestato.

Nel primo estratto, fig.1, in [1] e in [5] è il soggetto stesso che esplicita come sia proprio l'opportunità di uscire dalla cornice abituale (*vedendo quest'anno e a vedere l'altro anno*) a favorire una chiave di interpretazione della stessa cornice precedente (*i docenti non aiutavano perché non s'impegnavano*). Tali confronti si servono di strutture contrastive del discorso, di tipo spaziale (*qui/li*), temporale (*prima/ora*), epistemico (estratto 2, [1, 1.2, 3] *io credevo, invece; qui ho capito che*); al tempo stesso, l'avvalersi del personale confronto empirico, sembra fornire ai soggetti un materiale linguistico ricco, che si avvale dell'utilizzazione di esempi esplicativi (estratto 1: [3 e seguenti.]; estratto 2: [2, 5]) e di una vasta gamma di indicatori linguistici, che riflettono quelli già ampiamente descritti nella ricerca sull'interazione discorsiva (Fasulo, Pontecorvo, 1999). Il ricorso a questi indicatori, da un lato permette al soggetto di costruire una "doppia descrizione" dell'evento e quindi di acquisire una nuova profondità di comprensione della propria esperienza (Bateson, 1979); dall'altro, segnala a noi ricercatori un terreno di analisi utile per la conoscenza dei criteri di valutazione dell'esperienza scolastica, dal punto di vista degli studenti stessi.

4.2 La costruzione di nuove matrici di significato: indicatori di comportamento e di cornice

4.2.1 Aiuto = impegno, "con reciprocità"/ "senza reciprocità"

Considereremo soprattutto l'analisi del contenuto dell'estratto 1 (Fig.1). L'indicatore privilegiato dal ragazzo per definire il comportamento di impegno da parte dei docenti, prevede la *disponibilità a fornire spiegazioni*, ma ciò che permette di distinguere la percezione dell'impegno è la *presenza o assenza di reciprocità*, nell'accertarsi che l'altro abbia veramente compreso [1.3], in contrasto con una disponibilità formale, che si limita ad enunciare una istruzione operativa (*ah fai così*) e che appare svuotata di significato, in mancanza di tale accertamento (*e magari non ti spiegava*). Si può inoltre ipotizzare che le strategie ritenute importanti dal ragazzo per verificare la reciprocità d'intenti che conduce al traguardo della comprensione implicino la presenza e l'impegno del docente, anche al di là del contesto dell'attività specifica. Il ragazzo si serve infatti di ben tre espressioni, per descrivere il comportamento dei docenti nel CFPR: *ti stanno dietro, ti spiegano fin che non capisci, e tutto*. L'aggiunta di tali espressioni sembra assegnare importanza alla *visibilità di comportamenti interpersonali* da praticarsi anche in tempi e spazi diversi, come sembra indicare il termine "stare dietro", e che appaiano intrinsecamente coerenti con l'obiettivo della riuscita, come sembra segnalare l'espressione successiva, "e tutto" in cui la congiunzione "e" può assumere un significato importante di connessione tra l'esperienza del "capire" e, sottinteso, tutto il resto che succede a scuola. L'uso della terza persona plurale, inoltre, fa pensare che questi comportamenti siano percepiti, nel corso attuale, come una scelta che accomuna il team docente, al di là delle specifiche competenze di ognuno. La descrizione del comportamento interpersonale percepito, invece, nell'esperienza scolastica precedente, e cioè *l'alzarsi e andarsene*, insieme all'uso della terza persona singolare mette in primo piano il comportamento isolato del singolo docente, che è limitato al momento specifico dell'attività, e che, in questo caso,

oltre ad evadere lo scambio di significati intorno all'attività, si traduce in un messaggio interpersonale devalorizzante. La descrizione dell'attività risulta, poi, quasi inesistente, lasciando pertanto intendere che l'unico obiettivo importante sia quello di capire "al volo" le spiegazioni, come se, in questo caso, il "tutto" si giocasse solo in quel tempo e in quello spazio. Si intravede così il rischio che l'allievo resti solo di fronte alla sua difficoltà cognitiva, senza poter disporre di elementi, per accertarsi, ad un altro livello, se il proprio "non capire", dipenda da propri limiti, oppure dal disimpegno del docente.

4.2.2. Aiuto = incoraggiamento / penalizzazione.

Riferendoci ora al secondo caso, DA, attraverso il suo stupore ([3a] *credevo che*) fornisce ulteriori sfumature del diverso significato che l'aiuto ricevuto dal docente può assumere nei due contesti. In questo caso il giovane utilizza esplicitamente e spontaneamente l'espressione "incoraggiato", evocando una valutazione di competenza in cui si aspettava di prendere un voto basso, in quanto il docente l'aveva aiutato veramente molto. Il comportamento inatteso del docente (*voto alto*) sembra innescare in DA un forte impatto emotivo – cognitivo (*non me lo aspettavo - questo mi ha incoraggiato*): la nuova concezione di aiuto che produce *incoraggiamento* sembra quindi contrapposta alla cornice di interpretazione abituale, in cui lo studente, da un lato sembrerebbe non attendersi che il docente si impegni *davvero molto* per guidare l'allievo in una comprensione completa, dall'altro, se, come in questo caso, l'aiuto viene fornito con impegno, l'attesa è di venirne in qualche modo penalizzati, attraverso un voto più basso. Si intuisce, inoltre, che se "il merito" dell'impegno per l'aiuto, va solo al docente, la valutazione scolastica non sia in funzione di un obiettivo visibile, significativo e condiviso da entrambi; quindi, anche nel caso di una riuscita senza aiuto, probabilmente lo studente resta nel dubbio che tutto dipenda ancora dal docente o dalla fortuna.

4.3. Formazione di nuovi costrutti personali: indicatori discorsivi del mutamento delle matrici abituali di significato

Proseguendo nell'analisi dello stesso estratto (Fig.2, [1.3] e seguenti) avremo modo di osservare come la nuova interpretazione del concetto di aiuto, percepito come *incoraggiamento*, possa innescare il mutamento di altre matrici di significato. Innanzi tutto osserviamo il riferirsi all'apertura di uno spazio di dialogo interiore (*tra me e me, tanto vale che*) come se la non penalizzazione per l'aiuto ricevuto, avesse fatto scattare in DA, da un lato la percezione di "spazio in più" disponibile per se stesso, e dall'altro, un movimento positivo di identificazione con il docente, quasi che la disponibilità del docente ad impegnarsi, potesse essere presa ad esempio. Come se alla fine della frase *Tanto vale che mi ci impegno*, fosse sottinteso un "anch'io". A tale *impegno* ([1.3]), annunciato a livello volitivo, segue infatti la consapevolezza della necessità di una verifica (*ed è stato così*) sul piano autoregulatorio ([2] (*mi ci sono proprio messo d'impegno*), che trova conferma nella riuscita (*voto altissimo*). L'esito più importante di tale processo, però, non sembra tanto il voto alto, quanto la conferma del valore dell'impegno stesso, in alternativa al probabile presupposto precedente, che identificava la riuscita con la fortuna [3c, 3d]. L'ipotesi che l'incoraggiamento sia all'origine della conquista attuale di un nuovo costrutto personale fondato sull'impegno, sembra trovare conferma in [3d], dove DA, utilizzando un verbo epistemico (*ho capito*) esplicita il suo apprendimento: *se m'impegno ce la posso fare*. Anche i passaggi successivi [4, 5] sembrano voler dare alla intervistatrice ulteriori prove a conferma di questo cambiamento, e, al tempo stesso, esplicitarne, la dimensione, forse ancora più gratificante, che viene espressa sotto forma di maggiore autonomia e assunzione di un ruolo più adulto, anche in famiglia [4,5,5.1]. E' significativo, che anche nella terza intervista, a distanza di un anno, DA

ritorni spontaneamente sul tema dell'impegno, considerandolo ormai un costrutto personale, anche quando si riferisce al mondo del lavoro:

Per ogni cosa ti devi impegnare per farla funzionare se no non risolti niente. La fortuna magari nel gioco, ma in sto campo del lavoro no.

5. Discussione

Gli esempi forniti da entrambi gli studenti, per sottolineare l'aiuto ricevuto, mettono l'accento sull'impegno dei docenti stessi, inteso come verifica della reciprocità che conduce all'accertamento della comprensione. La penalizzazione, in termini di valutazione più bassa, può costituire un indicatore della mancanza di una cornice condivisa su tale impegno. Inoltre, indicatori dell'aiuto percepito come "incoraggiante", possono essere dedotti dal passaggio alla prima persona del verbo per descrivere azioni per le quali è stato ricevuto un aiuto. Per contrasto, nelle descrizioni di aiuto "inferiorizzante" o "penalizzante" l'attività spesso non è descritta, o resta sospesa sullo sfondo, mentre risaltano in primo piano parole che indicano dubbio, solitudine, paura, disinteresse. Gli schemi che traducono la padronanza in un cambiamento di ruolo, come *FARE I DISEGNI DA SOLO* e *SPIEGARE A TAVOLA*, citati da DA, sembrano assumere la funzione di indicatori discorsivi particolarmente significativi, sia per segnalare l'avvenuto mutamento di matrici di significato, sia per innescare processi volitivi maggiormente suscettibili di durare nel tempo. Infatti è plausibile ipotizzare che una padronanza, che si è ormai manifestata anche sotto forma di *autonomia, fierezza e orgoglio*, nelle relazioni significative, costituisca un bagaglio di integrazione e forza interiore, che il soggetto stesso cercherà di difendere di fronte a futuri ostacoli (De Beni, Moè, 2000). Riguardo alla differenza di cornice, più generale, entro cui i comportamenti di aiuto sembrano assumere un diverso significato, occorrono naturalmente ulteriori prove che integrino gli indicatori emergenti da questa breve presentazione. Nell'esempio che segue, alcune delle interpretazioni precedenti sono assunte esplicitamente dal soggetto stesso:

A scuola si fanno i paragoni tra gli studenti e non c'è la possibilità di sbagliare, sei solo, sei tu a doverlo capire e non c'è un vero obiettivo (M.17 anni, intervista 2, CFPA)

Tale dichiarazione conferma l'esistenza di un contesto di dubbio e solitudine che sembra accompagnare il processo di comprensione nella scuola e la integra introducendo due altri temi ricorrenti nei discorsi di questi adolescenti: da un lato la suscettibilità ai paragoni tra studenti, e dall'altro la mancanza di obiettivi visibili.

Altre riflessioni, in questo senso, si deducono dall'analisi del questionario. Ad esempio, non stupisce più che la maggior parte degli studenti del nostro campione attribuisca a cause interne il proprio insuccesso scolastico precedente (vd. nota 1), e che una buona parte di essi (circa il 40%) dichiarino che a scuola succede spesso di non capire le spiegazioni, sentirsi oppressi al pensiero di doverci andare, chiedersi che senso abbia essere lì (Bonica e Sappa, 2002). Infine, lo stupore evidenziato, in forma scritta, nell'esempio che segue, sembra ben sintetizzare entro quale cornice l'aiuto possa assumere un significato incoraggiante, nei termini del confronto tra un "assolvimento formale di compiti e ruoli" (*la scuola normale* in cui conta solo *il voto*) e una "scommessa positiva condivisa", come sembra suggerire l'uso ripetuto dell'avverbio *proprio*, l'uso del *noi* e poi della maiuscola per enfatizzare *TUTTI*, nel senso di assicurarsi che tutti arrivino alla comprensione e al traguardo.

Mi immaginavo una scuola normale..invece qui hanno proprio investito su noi allievi, si vede..proprio che vogliono che TUTTI capiamo, no solo il voto (A.17 anni, dia. stupore,1, CFPA).

6. Conclusioni.

L'incoraggiamento, come sottolineato da tutta la letteratura Vygotskijana, deve consentire al ragazzo di andare al di là delle competenze attuali, sentendosi incoraggiato nella possibilità di imparare a farcela da solo. Dal materiale presentato emerge una sostanziale convergenza tra il percepito dei ragazzi e questa definizione e si evidenziano spunti per considerare alcuni indicatori discorsivi, sia nella situazione immediata, che nel mesosistema di riferimento. Complessivamente l'analisi suggerisce che la percezione di incoraggiamento si sviluppi all'interno di una cornice improntata alla *reciprocità* in cui sia visibile l'impegno dei docenti per la condivisione di obiettivi significativi, in contrapposizione ad una cornice di "assolvimento formale", che sembra lasciare gli studenti soli di fronte alle difficoltà e dubbiosi sulle responsabilità dell'insuccesso. L'aiuto percepito come incoraggiamento sembra inoltre favorire una *circolarità positiva* tra l'impegno del docente e la formazione di nuovi costrutti improntati all'impegno ed alla responsabilità, nello studente. La ricerca futura potrebbe estendere ai processi d'identificazione adolescenziali e ai processi volitivi a lungo termine, le potenzialità del costrutto di "scaffolding", considerandone soprattutto gli aspetti di "reclutamento e incoraggiamento" (Wood, Bruner e Ross, 1976). In particolare, il *confronto percepito dagli studenti*, tra situazioni d'insegnamento-apprendimento ispirate all'apprendistato (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995), e modelli accademici più tradizionali, relativamente agli schemi in cui si organizzano attività, ruoli e relazioni, potrebbe fornire un materiale empirico adatto a ulteriori sviluppi di questa linea di ricerca.

Bibliografia

- Bateson, G. (1979) tr.it. *Mente e natura*, Adelphi, 1984
- Bonica L. (2001), *Io e la transizione scuola-formazione-lavoro*. Questionario. Dipartimento di Psicologia. Università di Torino.
- Bonica L., Bertano L., Sappa V. (2001), *Formazione professionale e choc motivazionale positivo?*, poster presentato al XV° Congresso Nazionale AIP, sezione Psicologia dello sviluppo, Palermo, 26-28 Ottobre 2001.
- Bonica L., Sappa V., Curtotti E., (2002), *Confronto tra scuola e formazione professionale: percezioni e racconti di adolescenti*, comunicazione presentata al IV° Congresso SIPEF, Urbino, 5-7 Dicembre 2002.
- Bonica L., Sappa V. (in corso di stampa) *Adolescenti che vogliono imparare bene un mestiere o drop out?* in Usai C., Scopesi A., *Psicologia dei cicli di vita*. Testo in ricordo di M.T.Bozzo. F. Angeli, Milano
- De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), *Come si dice?*, Carocci, Roma
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995) *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano
- Wood D.J., Bruner J.S., Ross G. (1976), *The role of tutoring in problem-solving*, *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100

RIASSUNTO

Il tema dell'*incoraggiamento* viene affrontato a partire dall'analisi di materiale testuale (racconti scritti e interviste) prodotto da circa 400 adolescenti che hanno interrotto gli studi nel sistema d'istruzione secondaria per iscriversi a percorsi di formazione professionale. I centri considerati presentano caratteristiche innovative interessanti per un confronto con il modello d'insegnamento-apprendimento tradizionale, anche in funzione degli esiti positivi rilevati, sul piano oggettivo e percepito, a fine percorso. Attraverso l'analisi di due casi si vuole evidenziare la potenziale fertilità della *metodologia del confronto* tra i due contesti (scuola e formazione professionale), per l'individuazione di *indicatori discorsivi* dell'incoraggiamento, a diversi livelli di significato: comportamenti, cornici, mutamento di costrutti personali. Complessivamente l'analisi suggerisce che la percezione di incoraggiamento si sviluppi all'interno di una cornice improntata alla *reciprocità* in cui sia visibile l'impegno dei docenti per la condivisione di obiettivi significativi, in contrapposizione ad una cornice di "assolvimento formale", che sembra lasciare gli studenti soli di fronte alle difficoltà e dubbiosi sulle responsabilità dell'insuccesso. L'aiuto percepito come incoraggiamento sembra inoltre favorire una *circularità positiva* tra l'impegno del docente e la formazione di nuovi costrutti improntati all'impegno ed alla responsabilità, nello studente. Sul piano teorico si constata una convergenza tra le percezioni degli studenti ed il costrutto dello "scaffolding", soprattutto in relazione agli aspetti di "reclutamento e incoraggiamento". Il confronto tra modelli ispirati all'apprendistato, caratteristici della formazione professionale e modelli di insegnamento-apprendimento di tipo "accademico", potrebbe fornire un materiale empirico adatto a ulteriori sviluppi di questa linea di ricerca.

SUMMARY

The theme of *encouragement* is approached starting from the analysis of textual materials (written accounts, interviews) produced by 400 early school leavers now attending vocational training courses. The training centres considered offer the opportunity to compare the traditional learning and teaching models with their successful and innovative practices. The analysis of two cases shows the potential utility of a methodology allowing to compare two different contexts (school and vocational training) in order to identify discursive indicators of encouragement at different levels of meaning: the meanings of helping behaviours, the frames within which these meanings are constructed and the potential role of these changes of meaning for the formation of new personal constructs. The analysis suggests on the whole that the perception of encouragement develops within a frame of reciprocity, where the personal engagement of teachers is visible and meaningful goals are shared, contrasted with a frame of "formal accomplishments", where students confronted with learning difficulties are left alone and uncertain about who is responsible for their failure. Help perceived as encouragement seems to favour a positive circularity between the teacher's engagement and the formation, on the student's side, of new constructs oriented toward engagement and responsibility. On the theoretical level there is convergence between the perceptions by students and the construct of "scaffolding", particularly in the dimensions of recruitment and encouragement. The comparison between on the job training models and 'academic' learning-teaching models could offer pertinent empirical material to further developments of this line of research

