

## Formare gli insegnanti per trasformare le pratiche didattiche. Uno studio di caso

### Train teachers to transform the didactic practices. A case study

---

Maila Pentucci<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Macerata*, [maila.pentucci@unimc.it](mailto:maila.pentucci@unimc.it)

#### Abstract

---

Quale dispositivo per la formazione in servizio degli insegnanti potrebbe contribuire ad un cambiamento significativo e profondo nelle pratiche didattiche e nelle concettualizzazioni ad esse sottese?

L'articolo presenta un caso di studio longitudinale, condotto da un team di ricercatrici con un'insegnante di scuola primaria, secondo i principi della Ricerca Collaborativa (Lenoir, 2012) e dell'Analisi Plurale delle pratiche (Vinatier & Altet, 2008) che mostra i processi di trasformazione emersi sia a livello di trasposizione didattica e di progettazione, sia a livello di destrutturazione e ristrutturazione degli schemi d'azione propri del soggetto.

La co-analisi ricorsiva dell'azione, sistematizzata da un protocollo articolato di raccolta e indagine sui dati, ha permesso all'insegnante di assumere una postura riflessiva che le ha consentito di incorporare la riflessione sull'azione nel suo profilo professionale, mettendo in atto un tipo di apprendimento realmente trasformativo.

**Parole chiave:** analisi delle pratiche; formazione in servizio; apprendimento trasformativo; professionalizzazione.

#### Abstract

---

What device for in-service teacher training could significantly and deeply change the didactic practices and their underlying conceptualization?

The issue presents a longitudinal case study, made by a team of researchers with a primary school teacher, according to the Recherche Collaborative, Analyse Plurielle and Analyse de Pratique fundamentals (Lenoir, 2012; Vinatier & Altet, 2008). The research shows the transformations emerged both at the level of the transposition and didactic design, both at the level of destructuring and restructuring patterns of action.

The recursive co-analysis of didactic action, systematized by a detailed protocol to collect and to investigate the data, allowed the teacher to take a reflective attitude. Following this, she has been able to incorporate, into her professional profile, the reflection on the action. She has put into practice a real type of transformative learning.

**Keywords:** practices analysis; in-service training; transformative learning; professionalization.

## 1. Introduzione: formare per trasformare

Con l'approvazione della Legge n. 107/2015, la formazione in servizio degli insegnanti, prescritta come "obbligatoria, permanente e strutturale", è tornata ad essere un elemento imprescindibile della funzione docente. Essa infatti si pone come condizione fondante sia per garantire l'innovazione didattica, sia a livello più sistemico, per assicurare la qualità della scuola (Galliani, 2015). Attraverso la formazione si intende sviluppare competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, relative ai saperi da insegnare, ai saperi per insegnare, ai saperi sull'insegnare (Altet, 2007) che vadano a definire il profilo professionale dell'insegnante. Si tratta di risorse multiple e distinte, che comprendono le epistemologie delle discipline insegnate, le elaborazioni pedagogico-didattiche che facilitano il docente nel formalizzare i processi e risalire ai modelli ad essi sottesi, i saperi procedurali e pragmatici (Tardif, 2013) costruiti sulle situazioni, attraverso l'esperienza quotidiana.

Perché il corpo docente di una scuola ne rappresenti effettivamente quel "capitale professionale" auspicato dalla normativa<sup>1</sup>, l'expertise non deve tuttavia limitarsi ad una somma di competenze attese, ma rappresentare una dimensione professionale, propria della comunità scolastica, un atteggiamento globale (Ajello, 2002), il cui significato si costruisca primariamente sulla riflessione e sull'analisi delle proprie prassi didattiche, per generare cambiamenti non superficiali, che investano tanto la dimensione professionale quanto quella personale.

Si tratta dunque di ripensare l'idea di formazione: da un training in cui il rapporto asimmetrico tra formatore e formato abbia lo scopo di illustrare solo tecniche e strategie di insegnamento ad un processo condiviso di osservazione, analisi e riflessione, in cui il docente non sia soggetto passivo, ma venga coinvolto direttamente in quanto portatore di sapere in pratica. Al centro del processo va situato il lavoro dell'insegnante, o meglio l'insegnante al lavoro (Lantheaume, 2008), contemporaneamente oggetto e soggetto dell'impianto formativo, in una dimensione dinamica di alternanza tanto di punti di vista (teorico-pratico) quanto di immersione e distanziamento rispetto al lavoro stesso (Wittorski, 2008).

Cambiano dunque sia il ruolo dell'insegnante che quello del formatore: quest'ultimo si riconfigura in base alle esigenze del percorso ed al progressivo rapporto stabilito con i formandi e con la loro attività. Assume una postura di accompagnamento inteso come una "présence attentionnée à un autre"<sup>2</sup> (Paul, 2015, p. 25) nel momento in cui è necessario delegare all'altro la centralità nel percorso, una postura di formazione non prescrittiva, ma finalizzata ad inserire nel processo elementi portatori di un possibile cambiamento o a rendere esplicito e circoscritto il focus dell'osservazione e dell'analisi, una postura di ricerca nel momento in cui ripercorre e sistematizza i dati raccolti e li interpreta. Secondo il criterio della doppia verosimiglianza inoltre ciascuno dei soggetti coinvolti interviene a livello di lettura e interpretazione dei dati in quanto mette in campo e riconosce la competenza dell'altro per co-costruire nuovi saperi rivolti alla comunità scientifica che abbiano ricadute in termini di utilità anche nella comunità scolastica (Bednarz, 2013; Dubet, 1994).

---

<sup>1</sup> [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento\\_teorico\\_RAV.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf)

<sup>2</sup> "Presenza che ha cura dell'altro".

Cambiamento è dunque la parola chiave per ripensare la formazione, sia in termini di approccio e dunque di percorsi messi in pratica, sia in termini di esiti attesi. Quale dispositivo di formazione può sostenere dunque processi di cambiamento intenzionali negli insegnanti in servizio?

Per tentare di rispondere a questo interrogativo verrà presentato uno studio di caso, parte di un percorso triennale di ricerca/formazione degli insegnanti in servizio, nel corso del quale sono state sperimentate alcune delle modalità proprie della *Recherche Collaborative* (RC) (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001; Lenoir, 2012), che offre un modello entro il quale università e scuola si incontrano. Per provare ad innescare il cambiamento si è cercato di mettere in atto l'incontro tra teorici e pratici definito da Hadij e Baillé (1998) "Nouvelle Alliance", per incoraggiare negli insegnanti l'attivazione di una postura di ricerca che secondo Desgagné (1997) rappresenta la potenzialità in senso formativo della RC, centrata sull'acquisizione di sempre maggiore consapevolezza da parte del docente delle sue modalità operative e delle concezioni che le strutturano e le provocano. Questa riflessione, condivisa con il ricercatore/formatore, il quale ha anche il compito di fornire strumenti interpretativi dell'agire in pratica, può generare esigenze e prospettive di cambiamento non solo a livello di pratica ma anche di pensiero sotteso (Magnoler, 2012).

Per coerenza di approccio anche la metodologia prescelta per la raccolta e l'analisi dei dati attinge dal contesto francofono, prediligendo la sperimentazione di modalità proprie dell'*Analyse de Pratique* (Altet, 2002) e dell'*Analyse Plurielle* (Altet, 1999). Infatti uno dei focus privilegiati del progetto è quello di indagare la situazione didattica così come essa si manifesta, sotto una pluralità di punti di vista, per farne emergere le concezioni, gli schemi primari fondativi (Mayen, 2007) e per costruire la connessione duale tra ricerca e formazione che, come sostiene Ricoeur (2004), produce possibilità di cambiamento e permette la strutturazione dell'identità professionale.

Lo studio delle attività che costituiscono la situazione didattica, in funzione dell'identificazione delle ricorsività ad essa sottese, deriva dall'applicazione al campo della formazione dei principi della Didattica Professionale (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), sperimentato nel contesto della scuola francese in particolare da Numa-Bocage (2007) e da Vinatier (2009).

## **2. Quadro teorico**

La Didattica Professionale (DP), nata nell'ambito della formazione degli adulti e diventata, a partire dagli anni Novanta, estremamente rilevante per lo studio della professionalizzazione, assume come punto centrale d'indagine lo studio della situazione. Essa viene intesa da Mayen (2012) come un sistema entro cui si incontrano, in una dimensione tensiva e dinamica, fatta di episodi critici ed episodi positivi, oggetti, attori, forze, mezzi e strumenti. L'individuo che agisce nella situazione accoppia ad essa, per adattarvisi, uno schema d'azione che contiene lo scopo e l'intenzionalità dell'attività, le regole d'azione, i concetti ed i teoremi elaborati in azione, le inferenze necessarie per agire entro quel determinato contesto (Vergnaud, 1996). Tali schemi funzionano per strutturare competenze che permettano al soggetto di identificare e comprendere le situazioni quando si presentano e di affrontarle in maniera efficace, valutandone i vari elementi, selezionando e mobilitando le risorse necessarie per rendere il compito prescritto un compito reale, per giungere cioè ad un risultato (Leplat, 1997).

L'emergere di tali schemi e la comprensione della struttura profonda dell'azione e degli elementi organizzatori che regolano l'azione stessa sono punti essenziali per giungere alla consapevolezza sul proprio agire.

La formazione, coinvolgendo il soggetto nella riflessione e nell'interpretazione della propria esperienza personale, lo aiuta a ricostruire il senso della situazione stessa e lo supporta a migliorare le proprie competenze a partire dalla concettualizzazione dell'azione. La DP a questo proposito mette in campo dispositivi formativi che selezionano situazioni adeguate, le analizzano, ne ricostruiscono le tracce in una dimensione di feedback e confronto continuo tra formatore e formando (Pastré, 2011).

L'oggetto dell'indagine è l'azione, situata rispetto ai contesti di riferimento e organizzata da invarianti consolidate e ripetute (Béguin & Clot, 2004), l'obiettivo è la sua concettualizzazione, determinata, secondo Piaget (1974) dalla presa di coscienza da parte del soggetto in formazione. La reificazione dell'azione è nell'attività, intesa come situazione professionale svolta in un tempo e in uno spazio definiti e legata ad un compito osservabile (Vermersh, 2005).

La necessità di studiare il lavoro in contesti reali è presente anche nell'ambito della professionalizzazione degli insegnanti, ponendo al centro la situazione didattica, entro cui si configurano la relazione e l'interazione tra il docente, il sapere e l'alunno (Brousseau, 2011). Anche in questo caso l'analisi dell'azione, attraverso il dispositivo fondamentale dell'esplicitazione, consente di far emergere i meccanismi costitutivi e regolativi dell'azione stessa. Distanziamento e consapevolezza rispetto all'azione permettono all'insegnante di cogliere i teoremi in atto sottesi, a ristrutturarli o a trasformarli e quindi a modificare l'azione stessa, in una dimensione ricorsiva tra "l'essere in situazione ed il riflettere sulla situazione" (Rossi, Giannandrea & Magnoler, 2010, p. 107).

In questo caso si assume come oggetto centrale l'azione didattica, intesa come sistema complesso, entro cui si esplicano il compito, la produzione della conoscenza e la riflessione stessa sull'azione. La complessità di questo sistema lo porta a trasformarsi mentre si realizza, in maniera autopoietica (Rossi, 2009), così come si trasformano gli attori in esso implicati: lo studente, che realizza e struttura nell'apprendimento il suo profilo personale ed il docente, che esercita nell'insegnamento la costruzione della sua identità professionale e personale. Questa, intesa in senso di habitus (Perrenoud, 2006), trasformandosi, trasforma e influenza l'azione stessa e la distanza dal progettato. La riflessività a posteriori è necessaria per comprendere le evoluzioni e le traiettorie dell'azione didattica nel suo farsi (Rossi, 2011).

La postura del professionista riflessivo (Schön, 1983) passa attraverso un coinvolgimento profondo dell'insegnante nel processo di analisi delle pratiche didattiche che egli mette in campo, secondo una logica che non mira a trovare soluzioni per le situazioni che via via si presentano, ma a sollevare problemi intorno ad esse (Fabre, 2006), al fine di comprendere e dominare la propria modalità di insegnamento (Perrenoud, 1995).

L'analisi delle pratiche dunque concorre alla costruzione dell'identità professionale, attraverso lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e a ristrutturare gli schemi d'azione in termini di consapevolezza (Altet, 2003), superando le routines che vengono messe in campo per contrastare gli elementi di incertezza e di dinamicità che le situazioni di insegnamento-apprendimento presentano. La presa di coscienza da parte dell'insegnante è conseguente ad un percorso di co-confronto e co-esplicitazione con il formatore, che non si concretizza in un semplice scambio di informazioni, ma in una vera e propria ristrutturazione e riconfigurazione dell'azione. Questo scambio tra i due soggetti è un

procedimento induttivo che a partire dall'osservazione stessa (condotta tramite video) porta ad una determinazione degli indicatori di analisi, all'individuazione delle regole d'azione che emergono dalla situazione, alla loro generalizzazione (Vinatier & Altet, 2008). Questa interazione può essere modellizzata attraverso dispositivi di analisi che permettano nel tempo l'assunzione di posture di analisi e di ripercorrimiento da parte degli insegnanti coinvolti: a partire da una ergonomia cognitiva la ricerca può contribuire alla ridefinizione strutturale di spazi di formazione da cui sia anche possibile raccogliere dati per l'avanzamento della ricerca stessa (Ria, Leblanc, Serres & Durand, 2006).

Altra prospettiva necessaria per far emergere i significati impliciti all'azione è quella della cultura professionale, portatrice di una intelligenza collettiva delle situazioni che produce repertori d'azione codificati ma impliciti (Clot & Faïta, 2000). L'insegnante spesso ricorre a forme stabili di agire e nella sua prassi didattica è possibile evidenziare cicli ricorsivi che si configurano sia come manifestazione delle personali convinzioni e messa in atto di schemi di azione soggettivamente costruiti, sia come risultanti di processi culturali generati in seno alla comunità. Tali ricorsività infatti sono costituite da formati pedagogici (Veyrunes, Imbert & San Martin, 2014), ovvero organizzatori delle attività incorporati nell'azione dell'insegnante e della sua classe come elementi di reciproco riconoscimento, connotanti una sorta di identità nell'agire. Essi tuttavia travalicano i confini della singola classe e possono essere rilevati in comunità scolastiche differenti e distanti, come costanti che attraversano lo spazio ed il tempo, si pongono a livello di esperienza incarnata nell'atto (Veyrunes, 2015) e riemergono da una dimensione profonda di inconsapevolezza, sia come genere, ovvero riferimenti collettivi propri della cultura scolastica, sia come stile, cioè come prassi individuale (Clot, 1999), andando a costituire gli elementi di tipicità (Theureau, 2006) propri del corso dell'azione.

Tali strutture di microazione hanno la caratteristica dell'osservabilità entro la situazione didattica, quindi sono il punto di partenza per poter cogliere e rilevare eventuali processi di trasformazione innescati da forme di formazione che agiscano nella dimensione profonda dello schema stesso. Si può parlare infatti di apprendimento trasformativo quando esso vada ad incidere sui quadri di riferimento, sugli assunti prefissati, sulle aspettative del soggetto, sulle concezioni e sui sistemi di significato (Mezirow, 2003a). Questi elementi, presenti nell'individuo a livello profondo e pre-coscienza, si manifestano nell'azione, ne rappresentano il sostrato che la guida: far emergere gli elementi costitutivi dell'azione, sottoporli ad analisi e riflessione facendo riferimento a logiche ricorsive, in una dimensione ecologica per cui dall'azione si risalga allo schema è il processo necessario per attivare la trasformazione nei due livelli proposti da Mezirow (2003b): la trasformazione degli schemi di significato, nel momento in cui quelli precostituiti si manifestino come non più adeguati alla situazione e la trasformazione delle prospettive di significato che hanno contribuito a costruire gli schemi; si tratta di assumere consapevolezza critica rispetto alle premesse di pensiero e di procedere ad una loro ristrutturazione. Ciò è possibile grazie ad una forma euristica di indagine sulle proprie prassi, entro cui la riflessione abbia il ruolo di risignificare e ristrutturare l'esperienza professionale e di attivare una nuova comprensione delle situazioni didattiche, del proprio sé professionale in esse implicato e delle teorie implicite e credenze che danno loro connotazione (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

Tale profondità di riflessione deve essere supportata in termini di collaborazione tra insegnante e ricercatore/formatore (Vinatier, 2011a), per consentire una prospettiva multipla di interpretazione dell'azione, sia nella doppia visione del teorico e del pratico, sia nei termini propri dello sguardo plurale, per cogliere orizzonti di senso del funzionamento

e dell'organizzazione della situazione, delle strutture didattiche, degli impliciti pedagogici, dell'epistemologia e della didattica della disciplina coinvolta.

Il dispositivo di formazione deve avere in sé tutti questi presupposti e riuscire ad incidere in profondità sugli organizzatori dell'azione e sulle sue concettualizzazioni, supportare la ristrutturazione e rendere evidente e dunque ricorsivamente ripercorribile, attraverso un atteggiamento riflessivo consolidato, il cambiamento.

### **3. Il contesto generale di ricerca**

La ricerca in questione è stata realizzata nell'ambito del progetto RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali), attivato nell'anno 2013 dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata in collaborazione con una rete di scuole della provincia, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado. Il progetto si è svolto nel corso di tre anni, dal 2013 al 2016, in base ai successivi finanziamenti previsti dal MIUR per le Misure di accompagnamento all'applicazione delle Indicazioni Nazionali (Circolare Ministeriale n. 22 del 26 agosto 2013) ed è attualmente in fase di conclusione.

L'obiettivo generale del progetto in termini di formazione è fornire agli insegnanti un sapere-strumento per attivare percorsi di analisi ricorsivi sulle proprie pratiche didattiche, attraverso la condivisione profonda del dispositivo di formazione sperimentato. In termini di ricerca si è voluto sperimentare il modello della *Recherche Collaborative* ed alcuni strumenti di co-ricerca propri dell'*Analyse de Pratique*, nel contesto della scuola italiana, ove il dispositivo della formazione in servizio non è ancora codificato così come non risulta istituzionalizzato il ruolo dell'Università rispetto ad essa, per ipotizzare un modello che possa dare risultati in termini di innovazione e di costruzione di una identità professionale.

Secondo il dettato della C.M. n. 22/2013 istitutiva, il percorso triennale è stato articolato sui tre modelli epistemologici proposti da Sebillotte (2007), nei quali si esplicita il rapporto tra ricercatore, insegnante e oggetto della ricerca/formazione.

Il primo livello ha avuto una dimensione globale, in forma di seminario, ed ha interessato gli interi Collegi dei docenti delle scuole in rete attraverso seminari che hanno condotto alla definizione dei confini della ricerca ed alla strutturazione di conoscenze universali (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001).

Il secondo livello, rivolto ad un gruppo di trenta insegnanti volontari, è stato articolato in quattro incontri per anno scolastico, e da un percorso di scambio e interazione costante tramite piattaforma online; il gruppo ha lavorato sulla condivisione e la co-analisi di artefatti progettuali, sottoposti a processi successivi di revisione e feedback da parte delle ricercatrici; ciò ha permesso di far emergere le dimensioni non note e non esplicite del processo di insegnamento-apprendimento e di prendere in considerazione la situazione così come si presenta, portando all'attenzione sia della formazione che della ricerca i nodi di criticità e le complessità che si manifestavano nei rispettivi contesti.

Il terzo livello ha previsto una co-analisi profonda di alcune situazioni didattiche ed è stato rivolto ad un piccolo gruppo di dodici docenti, alcuni dei quali si sono alternati, altri rimasti costanti nei tre anni di lavoro; si è trattato in questo caso di fare ricerca con gli insegnanti e non sugli insegnanti attraverso un protocollo di indagine condiviso delle situazioni didattiche, il quale attuava il distanziamento attraverso la videoregistrazione e metteva al centro i momenti di co-esplicitazione (Vinatier, 2011b) rispetto alle pratiche osservate.

Rinnovare il dispositivo di formazione ha rappresentato una prima traiettoria di cambiamento rispetto alle modalità classiche di aggiornamento degli insegnanti. Attraverso la scelta di ambito della RC si è voluto sperimentare uno spostamento dei ruoli tradizionali del formatore e del formato: il formatore, nella doppia veste che lo vede implicato anche in qualità di ricercatore, alterna proposte per indirizzare l'azione successiva e atteggiamenti di ascolto rispetto alle scoperte dei docenti. Osserva i comportamenti dei docenti, rilancia nell'esplicitare le concettualizzazioni che ne emergono, sollecita lo scambio ed il confronto. Il formato dà il suo contributo nella specificazione dell'oggetto di ricerca, nell'agire in situazione, nella produzione dei repertori di dati e di conclusioni (Altet, 2008).

#### **4. La scelta di un caso di studio**

Un'altra traiettoria di cambiamento, relativa questa volta alle pratiche ed ai comportamenti in classe del docente, è emersa dalla triangolazione dei dati raccolti nelle diverse fasi del percorso, ma soprattutto è stata osservata in maniera dettagliata nei casi di tre degli insegnanti del piccolo gruppo che hanno partecipato al progetto per due o tre anni scolastici consecutivi.

L'analisi delle pratiche, condotta per un periodo di tempo lungo e ripetuta secondo una struttura regolare che verrà descritta di seguito, ha innanzi tutto permesso agli insegnanti di introiettare la modalità di ricerca/formazione proposta e di assumere la riflessività sulla propria azione didattica come atteggiamento costante, inoltre ha reso esplicito il corso dell'azione proprio di ciascun docente, facendone emergere gli elementi routinari che ne determinano l'organizzazione e la regolazione interna (Iobbi, 2015), e le trasformazioni o le permanenze nel tempo.

Per mettere in evidenza la possibilità di cambiamento rilevata nella prassi e nella postura, a seguito dell'applicazione del dispositivo, nel presente contributo si dà conto del processo condotto con un unico soggetto, selezionato in quanto caso emblematico (Merriam, 1998), per la sua rappresentatività rispetto al gruppo di insegnanti in ricerca-formazione. Per la durata, l'intensità e la quantità di dati raccolti si può configurare come uno studio di caso intensivo (Gerring, 2006), che apre la strada ad un successivo studio comparativo, ancora in corso di realizzazione, riproducibile sugli altri casi presi in considerazione all'interno della ricerca complessiva (*comparative holistic case study*, Yin, 2003), anche perché le caratteristiche del soggetto in questione permettono di trasferire gli elementi rilevati attraverso un processo di analogazione.

L'insegnante oggetto di indagine infatti per sesso, età, anni di esperienza, tipologia di classe, grado scolastico, ben rappresenta la media dei colleghi che compongono il gruppo di lavoro.

L'analisi è stata svolta nell'arco di tre anni, con cicli di osservazione ripetuti ad intervalli di tempo regolari (circa tre mesi) e si presenta come longitudinale. Essa ha alla base un metodo descrittivo, non sperimentale e non generalizzabile, supportato da registrazioni, scritture e trascrizioni, adatto a comprendere la struttura complessa delle relazioni e delle procedure che caratterizzano il caso in sé, nella sua unicità e specificità ma anche utile ad aprire ulteriori ipotesi di ricerca su temi più vasti connessi all'idea di sviluppo professionale.

La profondità e la durata dell'analisi hanno inoltre reso adatto il caso a rilevare elementi di cambiamento (Ruspini, 2002).

Per quanto riguarda la comprensione degli effetti della formazione, lo studio di caso attivato ha un fine esplorativo, quello di “descrivere gli effetti (visibili e meno visibili), in contesti reali, di specifici interventi educativi e studiare le situazioni, in cui uno specifico intervento educativo provoca o non provoca gli effetti desiderati” (Trincherò, 2002, p. 84).

Il percorso collaborativo ha visto la partecipazione di tre soggetti che hanno interagito nelle fasi di produzione, raccolta e/o analisi dei dati:

- l’insegnante A., un’insegnante di scuola primaria di circa 50 anni, con una esperienza ventennale di insegnamento. Lavora da molti anni nello stesso Istituto Comprensivo, dove è indicata dalla dirigente scolastica come una delle eccellenze professionali della scuola ed alla quale affida compiti di coordinamento di gruppi e di organizzazione curricolare;
- il gruppo classe, seguito durante il terzo, il quarto ed il quinto anno di scuola primaria. È una classe a tempo pieno composta da 22 alunni, eterogenea per composizione etnica e di genere;
- il team delle ricercatrici, formato da tre ricercatrici, esperte di campi disciplinari differenti per poter condurre un’analisi di tipo plurale centrata sia sulle strutture, sia sulla didattica generale, sia sulla didattica disciplinare; tutte le ricercatrici hanno esperienze scolastiche pregresse<sup>3</sup>.

## 5. La raccolta e l’analisi dei dati

Con l’insegnante A. è stato possibile sperimentare in tutte le sue componenti un protocollo di raccolta ed analisi dei dati, che pone l’intenzione di coprire tutte le fasi del processo di insegnamento-apprendimento definite da Lenoir (2014) per l’analisi dell’azione didattica: la fase pre-attiva, della progettazione e previsione, quella interattiva, dell’azione in classe e quella post-attiva, del ripercorrimento e della metariflessione sull’agito.

Ciascuna annualità è aperta con una o due interviste iniziali per l’elucidazione (Faingold, 2011) delle concezioni e delle credenze dell’insegnante rispetto ai concetti oggetto di indagine, durante la quale si tenta di far emergere le modalità proprie di progettazione ed organizzazione dei saperi nella programmazione annuale della disciplina, degli impliciti che guidano la selezione dei saperi e delle competenze nell’orchestrazione del curriculum.

Successivamente il protocollo prevede l’avvio di un ciclo centrato sull’analisi della lezione, che inizia con una *entretien d’explicitation* (intervista preparatoria) (Vermersch, 1991), condotta su uno schema o una traccia di progettazione elaborata dall’insegnante, per anticipare e motivare gli obiettivi fissati, commentare i materiali selezionati e per rendere esplicite le operazioni pensate sui materiali stesse.

L’intervista anticipa la videoregistrazione della lezione in classe, della durata di circa due ore. Al termine delle riprese è prevista un’intervista semistrutturata ad alcuni alunni (tre o quattro, scelti dall’insegnante), per rilevarne il punto di vista e comprendere se hanno colto l’intenzionalità del docente rispetto agli obiettivi fissati.

---

<sup>3</sup> Si tratta della prof.ssa Patrizia Magnoler, ricercatrice del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Macerata e della dott.ssa Valentina Iobbi, PhD in Education, oltre alla sottoscritta.



La prima analisi del video è condotta collettivamente dal team di ricerca secondo una visione plurale che restituisca un quadro multiprospettico, pluridisciplinare e incrociato (Altet, 2013), sulla base delle differenti expertise in possesso dei ricercatori coinvolti. In questa sede vengono isolati frammenti di lezione ritenuti significativi rispetto ai problemi incontrati dall'insegnante nell'esercizio del suo mestiere. Tale selezione non è compiuta a partire da indicatori di analisi prefissati, ma da una griglia di lettura semistrukturata, costruita a partire dal modello EPR (Epistemico-Pragmatico-Relazionale) proposto da Vinatier (2013) come risorsa al servizio dell'analisi delle azioni dei soggetti implicati nel processo di insegnamento-apprendimento e delle loro trasformazioni (Figura 1).

Gli stessi frammenti sono oggetto di co-esplicitazione (Vinatier, 2009) tra ricercatrici ed insegnanti, per concettualizzare la situazione didattica in maniera condivisa rispetto a tracce oggettive osservabili sottoposte all'attenzione dell'insegnante. In questa fase si è cercato di stimolare la riflessione per favorire l'emergere dei valori soggiacenti alla pratica e si è provato a ricostruire il senso degli osservabili comportamentali (Vermersh, 2005), alcuni dei quali indicati dai ricercatori, altri rilevati direttamente dal docente durante la visione congiunta.

Questo ciclo di osservazione ed analisi è stato ripetuto per tre volte nel corso dei primi due anni e per due volte nel terzo anno (Figura 2).



Figura 1. Modello EPR (Vinatier, 2013, p. 79).

Gli stessi strumenti fin qui illustrati sono stati utilizzati con tutti gli insegnanti del piccolo gruppo in ricerca/formazione, in modo che un analogo protocollo potesse contribuire a produrre dati comparabili anche orizzontalmente, sia per confermare o disconfermare alcune evidenze rilevate nello studio di caso, sia per far emergere altri aspetti interessanti ai fini della ricerca.

Al termine di ciascun anno scolastico all'insegnante A. sono stati inoltre forniti tutti i materiali raccolti (video e trascrizioni delle interviste), che sono stati esaminati individualmente, secondo tempi e criteri personali.

Al termine del processo l'insegnante è stata invitata a restituire una verbalizzazione scritta delle sue riflessioni (Taylor, 2009), che è stata la base di partenza per una ulteriore intervista di ripercorrimto e puntualizzazione sull'annualità appena conclusa.

	Primo anno 2013-2014	Secondo anno 2014-2015	Terzo anno 2015-2016
	Classe terza	Classe quarta	Classe quinta
Intervista iniziale di elucidazione	13/01/2014 16/01/2014	10/02/2015	01/03/2016
Intervista di esplicitazione sulla lezione 1	21/01/2014	24/02/2015	02/03/2016
Video lezione 1 (e successiva intervista agli studenti)	29/01/2014	25/02/2015	04/03/2016
Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso	18/02/2014	03/03/2015	03/05/2016
Intervista di esplicitazione sulla lezione 2	27/02/2014	23/04/2015	17/05/2016
Video lezione 2 (e successiva intervista agli studenti)	05/03/2014	24/04/2015	20/05/2016
Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso	18/03/2014	04/05/2015	26/05/2016
Intervista di esplicitazione sulla lezione 3	31/03/2014	25/05/2015	-
Video lezione 3 (e successiva intervista agli studenti)	03/04/2014	25/05/2015	-
Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso	05/05/2014	23/06/2015	-
Visione video autonoma e riflessione scritta	luglio-agosto	luglio-agosto	in corso
Intervista di restituzione conclusiva	05/09/2014	22/09/2015	non ancora effettuata

Figura 2. Sintesi degli strumenti utilizzati per l'analisi e tempistica.

## 6. Esiti: alcuni aspetti di cambiamento

L'osservazione del cambiamento nel caso della maestra A. è stata possibile centrando l'attenzione sul compito, inteso come l'elemento visibile ed osservabile dell'azione. Secondo la prospettiva di Altet, che riprende la definizione propria della psicologia del lavoro (Leplat & Pailhous, 1977) il compito comporta le istruzioni o consegne che definiscono gli obiettivi ed il dispositivo allestito dall'insegnante per raggiungere tali obiettivi e comprende i mediatori selezionati, la loro operazionalizzazione, lo spazio previsto e realmente occupato dagli studenti (Altet, 2003).

Queste due caratteristiche del compito, ovvero il modo in cui viene presentato in classe e la scelta e l'organizzazione dei materiali di supporto, possono fornire alcune evidenze al processo di trasformazione, in senso di consapevolezza rispetto alle proprie pratiche, che l'insegnante ha avviato.

L'insegnante infatti segue un processo che le permette di creare una situazione immersiva per gli alunni attraverso la teatralizzazione, ovvero un mediatore analogico che favorisca

l'immedesimazione emotiva dei bambini nel dispositivo, oppure l'allestimento dello spazio-classe attraverso oggetti evocativi rispetto all'attività che si intende presentare, ovvero mediatori attivi che suggeriscano un'esperienza diretta reale o simulata.

Nel corso dell'anno scolastico vengono narrate dall'insegnante in sede di intervista o documentate tramite video il riallestimento di un piccolo museo di fossili (intervista del 22/01/14), una simulazione di tessitura attraverso telaietti di legno costruiti dalla docente stessa (intervista del 16/01/14), una drammatizzazione effettuata da quattro insegnanti che impersonano quattro teorie sia mitiche, che religiose, che scientifiche sull'origine della terra (video del 29/01/14), una valigia contenente oggetti legati secondo varie analogie all'origine dell'uomo (video del 05/03/14).

L'intenzionalità dell'insegnante nel proporre tali mediatori è quella di attivare la curiosità e la motivazione all'ascolto da parte degli alunni: la dimensione estetica ed emozionale nel presentare il compito è molto importante:

“Devono essere belli dal punto di vista dell'apparenza. Devono essere comunque belli, accattivanti. Il bambino deve rimanere comunque incuriosito da quello che noi proponiamo” (intervista del 13/01/14).

L'attenzione prioritaria dell'insegnante è rivolta al benessere del bambino, inteso in un senso ampio: è convinta che passando attraverso le emozioni e cercando di coinvolgerli in maniera totale nel dispositivo si possano aiutare gli alunni ad apprendere. La dimensione immersiva è favorita anche dalla musica classica che l'insegnante tiene di sottofondo quando avvia la lezione e che la aiuta a “far rilassare, a rendere sereni i bambini” (intervista del 16/01/14).

“A me la prima cosa che interessa è rendere motivante l'approccio perché credo che così i bambini diano il meglio di sé. Quindi cerco di essere meno dogmatica possibile per cercare di coinvolgerli emotivamente” (intervista del 22/01/14).

Nell'utilizzo della parola “dogmatica” si nasconde un rapporto controverso con il sapere esperto, che emergerà più avanti nel percorso e si può leggere un approccio didattico più centrato sulla componente educativa che su quella cognitiva degli alunni.

Tale preponderanza è visibile anche nel modo in cui la maestra costruisce la consegna sul mediatore proposto: dopo un primo momento è affidato alla scoperta, in cui il contatto stesso con i materiali dovrebbe attivare il processo di apprendimento, l'insegnante mette in atto un vero e proprio formato pedagogico che si può rintracciare in modo costante sia nelle interviste che nei video. Si tratta della richiesta ai bambini di rendere esplicite le rappresentazioni prodotte sulla base dell'approccio ai materiali. Non si può definire una vera e propria consegna in quanto non prevede operazioni cognitive o formali da realizzare sul compito o sui saperi da esso implicati, ma è un far esprimere le opinioni personali di ciascuno. La domanda si configura come “Cosa ne pensi?” rispetto ai materiali presentati oppure “Che cosa vorresti sapere?” dopo aver preso contatto con il mediatore e gli alunni vengono interpellati uno alla volta, mentre l'insegnante annota tutte le risposte date.

Questo formato è inserito nella progettazione e confermato nell'azione, viene replicato più volte, ad ogni nuovo mediatore messo in campo, e occupa uno spazio notevole nella lezione (dai 20 ai 35 minuti), tuttavia non sembra rispondere ad un obiettivo preciso in termini cognitivi: l'insegnante se ne serve ancora come strumento di coinvolgimento, tiene molto al fatto che tutti i bambini abbiano un loro tempo di parola e si sentano protagonisti esprimendo pareri e curiosità, ma le risposte non vengono mai riprese o riutilizzate né confermate o disconfermate se portatrici di saperi o misconoscenze.

Questa ricorrenza viene portata all'attenzione dell'insegnante in sede di co-esplicitazione, dove si iniziano a scoprire le convinzioni profonde sull'apprendimento che hanno generato il formato e lo hanno reso ricorsivo, che si possono configurare come veri e propri teoremi in atto:

- Apprendere è fortemente connesso alla motivazione, declinata in dimensione emotiva, tantoché la docente utilizza spesso la parola “meraviglia”.
- Apprendere significa “guardare l'oggetto del sapere sotto varie prospettive, tenendo conto delle opinioni di tutti” (co-espl. del 27/02/14 e del 18/03/14).

Questa modalità di istruzionizzare il compito viene completamente modificata nell'ultimo video del primo anno (03/04/14), quando all'insegnante viene proposto l'utilizzo di un mediatore per spiegare il processo di Ominazione, oggetto di studio del momento. Il mediatore, una animazione scientifica di pochi minuti con approfondimenti interattivi, strutturata a partire dalle dimensioni spazio-temporali del processo storico, è stata presentata, analizzata e discussa nel corso di uno dei laboratori destinati al medio gruppo, ai quali la docente partecipava. La prospettiva proposta dalle ricercatrici per interpretare tanto il sapere disciplinare quanto le modalità didattiche di cui il materiale era portatore viene ben compresa dall'insegnante, che struttura attorno ad esso una lezione.

Non abbandona la modalità immersiva e le strategie motivanti che le sono consuete, in quanto al momento della presentazione del compito utilizza le espressioni: “adesso vedremo una cosa bella bella, ma io non vi dico niente, vi lascio la sorpresa” (min. 00.04.03) e “oggi faremo una cosa nuova, che non avete mai visto” (min. 00.06.23) e propone il materiale in avvio di lezione, senza fornire indicazioni per la sua decodifica.

Cambia tuttavia la logica della consegna che successivamente alla visione del video propone ai bambini: non più la richiesta di un'opinione, ma la rilevazione degli aspetti cognitivi di cui il materiale è portatore. Infatti ne fa osservare le varie parti, evidenziando gli strumenti della disciplina utilizzati (planisfero e linea del tempo), e chiede quali siano gli aspetti del processo che si possono direttamente osservare. I bambini colgono subito gli elementi di contemporaneità, il percorso dei flussi e decodificano i simboli che rappresentano i vincoli climatici o di altro tipo che li modificano. Le loro considerazioni questa volta non cadono nel vuoto perché l'insegnante ha esaminato in profondità il mediatore e può aprirne parti ipertestuali per fare gli approfondimenti richiesti.

Tale cambiamento non è generato soltanto dal diverso tipo di mediatore: infatti A. vive gli stimoli del percorso di formazione laboratoriale e dell'analisi condivisa sulle proprie pratiche come momenti perturbativi del proprio agire. Riflette sui concetti condivisi, rielabora e prova a riversare in azione ciò su cui riflette, spostando il centro dei compiti che propone verso l'oggetto culturale, in una dimensione maggiormente cognitiva.

Ciò si può osservare nelle lezioni analizzate nel secondo e nel terzo anno di progetto.

Il secondo anno inizia con una dichiarazione di intenti significativa rispetto alle modalità di progettazione del percorso annuale:

“In genere all'inizio dell'anno sempre penso al mio percorso. Penso a come devo partire e dove devo arrivare. Quindi un'idea ce l'ho fin dall'inizio. Mentre prima ce l'avevo perché sfogliavo il sussidiario, perché d'altra parte quelli erano i contenuti, adesso devo dire che il mio percorso è un pochino cambiato. Mentre prima utilizzavo come materiale fondamentale e quasi unico il sussidiario adesso dopo aver puntualizzato... non più tanto gli argomenti, ma la competenza, quello che voglio riuscire a conquistare ad ogni bambino a fine anno comincio anche a pensare ai materiali in funzione di alcuni... come dire...

alcuni ... aspetti cognitivi che vorrei andare a stimolare in ogni bambino” (intervista introduttiva del 10/02/15).

Questa chiarezza di prospettiva nel costruire la macroprogettazione si esplicita anche nella microprogettazione e nella predisposizione dei singoli compiti.

Nel corso dell’anno sono state documentate tre lezioni organizzate attorno ad un preciso nucleo di competenza storica:

- una lezione sull’analisi dei sistemi economici delle varie civiltà nel primo millennio a.C.;
- una lezione sulla strumentazione della disciplina, finalizzata a far comprendere il significato delle fonti e della storiografia;
- una lezione di riepilogo sulle civiltà studiate strutturata intorno alla costruzione di quadri di civiltà.

Gli elementi di cambiamento rilevati sono evidenti a partire dallo schema stesso della lezione: il mediatore non è più presentato all’inizio con finalità immersiva e motivante, ma l’insegnante apre sempre con una breve presentazione in cui esplicita l’obiettivo cognitivo specifico (la contemporaneità di sistemi differenti per la prima lezione, il lessico storico per la seconda, la ricostruzione del sapere attraverso il quadro di civiltà per la terza); quindi fornisce indicazioni sul compito che orientano il bambino rispetto all’argomento del giorno e gli permettono di anticipare alcune operazioni che dovrà compiere. Infine distribuisce i materiali selezionati e dà le consegne rispetto al loro trattamento da parte dei bambini.

Inoltre l’insegnante ha smantellato il formato pedagogico della richiesta di pareri e annotazione degli stessi che le era proprio. Ai bambini vengono sempre poste domande, in particolare in apertura, ma esse hanno una funzione di ripercorrimiento dei saperi precedentemente appresi, per poter fondare le nuove conoscenze:

“Quale periodo di tempo stiamo analizzando? Perché abbiamo scelto questo periodo?” (video del 24/04/15).

In altri casi le risposte o le considerazioni dei bambini diventano generative per la strutturazione del compito stesso: nel caso della prima lezione infatti l’esigenza di fare un affondo sincronico sui sistemi economici nasce dalla domanda di un alunno sulla diffusione di alcuni prodotti agricoli nel mondo, durante una interrogazione sulla civiltà Egizia.

Nel caso della seconda lezione i termini da approfondire sono quelli emersi da una precedente lezioni durante la quale gli alunni avevano evidenziato problemi in ordine al linguaggio specifico.

“Introduco il problema: ripensiamo al quadro di civiltà ultimo, gli Indiani: cosa abbiamo trovato come problema? Le parole di cui non ricordate il significato! Faccio questa tabella con le quattro parole chiave, poi ne parliamo. Poi ci dividiamo per gruppi, pensavo quattro, uno per parola, do loro il materiale e spiego come devono fare la sintesi e dedurne le definizioni...” (intervista del 23/04/15).

Nel corso dell’annualità è possibile osservare un cambiamento non solo nell’organizzazione del compito e nell’allestimento del dispositivo, ma più in dettaglio nelle modalità di scelta e nell’uso dei mediatori per sostenere il compito stesso. L’insegnante infatti predispone e, per la prima e la seconda lezione, delle cartelle in previsione del lavoro in gruppi che ha progettato (intervista del 24/02/15 e del 23/04/15). Le cartelle contengono materiali selezionati da supporti storici validati (storiografia esperta, riviste di settore, fonti iconografiche tratte da siti scientifici), pensati rispetto

all'obiettivo di lavoro del singolo gruppo e soprattutto corredati da consegne dettagliate per i bambini rispetto al lavoro da svolgere. Durante le due lezioni è possibile osservare che grazie ai mediatori il lavoro dei bambini nei gruppi procede autonomamente, l'insegnante gira per controllare e dare alcuni feedback ma la sua presenza è molto discreta: si può affermare che essa sia "nascosta" nel dispositivo (Damiano, 2013) e diriga attraverso di esso le azioni degli studenti.

La centralità del mediatore nell'azione didattica è uno degli oggetti di studio e di riflessione all'interno dei laboratori con il gruppo medio ed è emerso come problematica determinante per i docenti coinvolti, tantoché ha permesso di ridefinire in questo senso il percorso di ricerca/formazione e di formulare un'ipotesi di indagine rispetto alla possibilità di renderli strumenti di autoformazione se smontati, analizzati e rioperazionalizzati ai fini di una loro sperimentazione in classe.

Lo studio di caso, nel terzo anno, ha permesso di osservare e descrivere proprio il differente rapporto tra l'insegnante e i mediatori, consolidato anche dal percorso laboratoriale. I mediatori hanno assunto un'importanza sostanziale sia nella fase progettuale sia in quella dell'azione in classe: "Adesso, dopo i laboratori fatti con voi, quando penso ai materiali mi pongo una serie di problemi: il primo è l'obiettivo, poi devono aiutare a sviluppare un traguardo di competenza, devono aiutare gli alunni ad operare in maniera critica" (intervista del 22/09/15).

La maggior consapevolezza emerge nella progettazione delle due ultime lezioni, entrambe allestite non assemblando mediatori simili e fornendo indicazioni agli alunni per lavorare su di essi, come nel secondo anno, ma integrando mediatori differenti tra loro per trarne, insieme agli alunni, elementi a supporto della ricostruzione del sapere storico implicato.

La prima lezione infatti riguarda lo spazio mediterraneo ed è costruita a partire da un video che ne mostra alcune caratteristiche. L'insegnante, fermandolo in alcuni momenti topici, guida i bambini a cogliere le informazioni storiche e fornisce in contemporanea altri materiali, testuali ed iconici, per integrarlo, confutarlo, approfondirlo. Il mediatore si fa traccia organizzativa del compito stesso (video del 04/03/16).

La seconda lezione è egualmente allestita attorno ad un video che presenta la civiltà dei Romani. In questo caso l'insegnante guida i bambini a cogliere gli elementi di sapere che possono andare a costruire i quadri di civiltà per studiarla e progetta insieme a loro le future lezioni di approfondimento (video del 20/05/16). In questo caso il passaggio dalla raccolta di opinioni dettate da impressioni o emozioni indotte dal mediatore alla raccolta di dati storici ricavati dal mediatore per la co-progettazione del processo di apprendimento futuro può essere reso esplicito dalla mappa progettata dai bambini (Figura 3), che hanno provveduto a sistematizzare le informazioni secondo una corretta tematizzazione storica (politica, economia, società, cultura).

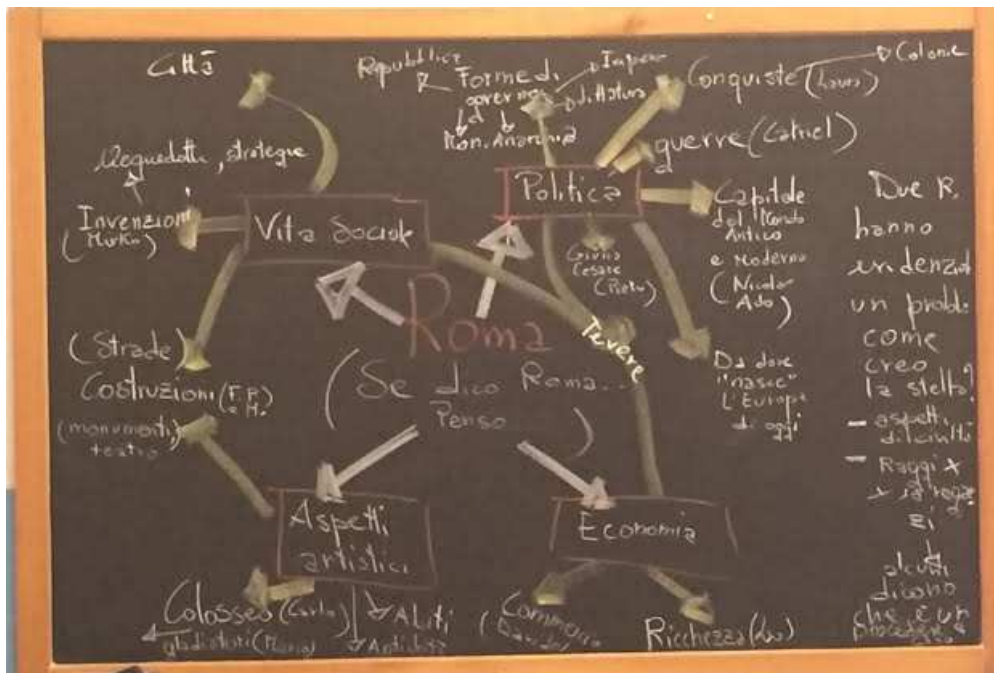


Figura 3. La mappa co-prodotta dai bambini a partire dalle indicazioni del mediatore.

## 7. Conclusioni

Ripercorrendo i tre anni di lavoro con A. il cambiamento si può notare anche ad un livello più globale, che conferma quanto evidenziato rispetto alle trasformazioni messe in atto in classe. Infatti si può affermare che l'insegnante abbia preso consapevolezza del cambiamento attuato rispetto ad alcune strutture della sua professione. Muta la sua idea di disciplina e l'insegnante si rende conto della necessità di strutturarsi una conoscenza più profonda sia sul piano metodologico che epistemologico.

"[...] io veramente ho cominciato a rivedere, ripensare completamente l'insegnamento della storia" (co-esplicitazione del 23 giugno 2015).

"Devo studiare! Perché per pensare ad un ambiente di apprendimento ricco, complesso, motivante, devo essere supportata da una conoscenza profonda della disciplina. Se manca, risulta difficile anche problematizzare le misconoscenze che ci propongono i sussidi con cui ci confrontiamo" (verbalizzazione del 3 settembre 2015).

Lo studio di caso ci aiuta quindi ad individuare sia l'emergere di un diverso modo di pensare ed agire la mediazione didattica sia una ristrutturazione dell'habitus dell'insegnante, elementi che si possono interpretare in termini di avvio verso la dimensione della professionalizzazione.

L'applicazione di un protocollo di analisi e riflessione sulle pratiche entro cui il docente sia profondamente coinvolto, supportato dall'accompagnamento non invasivo ma analogamente implicato del formatore/ricercatore, può condurre dunque il soggetto ad assumere la riflessività e la metacognizione come postura consueta.

Date queste premesse potrebbe essere sperimentabile su più vasta scala un modello di formazione in servizio che coinvolga in prima persona gli insegnanti e parta dalle loro

prassi didattiche per andare a destrutturare e poi ristrutturare percorsi esperienziali profondamente stratificati nell'agire quotidiano e spesso connotanti l'io professionale del docente stesso. In questo senso appare necessario l'utilizzo di un dispositivo di analisi che possa nel tempo incorporarsi nella modalità riflessiva che il docente via via acquisisce, connotandosi come un sapere-strumento (Magnoler & Iobbi, 2015), utilizzabile anche per il ripercorrimento e la ristrutturazione personale che il professionista assumerà tra le posture proprie del suo profilo. In questo modo si potrebbero risolvere anche i problemi di sostenibilità in termini di risorse professionali coinvolte che un processo di formazione ispirato alla Ricerca Collaborativa e all'Analisi Plurale delle pratiche sicuramente presenta.

## Bibliografia

- Ajello, A.M. (2002). Apprendimento e competenza: un nodo attuale. *Scuola e Città*, 1, 39–56.
- Altet, M. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Les chaires du CREN*. Nantes: CRDP Pays de la Loire.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85–93.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru & L. Talbot (eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49–65). Rennes: PUR.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91–105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2013). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 292–312). Brescia: La Scuola.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1, 50–63.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques., *Éducation et Didactique*, 5(1), 101–104.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris: Le Seuil.
- Circolare Ministeriale 26 agosto 2013, n. 22. [http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni\\_nazionali/CM\\_22\\_2013\\_Misure\\_Accompagnamento\\_IN.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/CM_22_2013_Misure_Accompagnamento_IN.pdf) (ver. 15.07.2016).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.



- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7–42.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 33–64.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et Formation*, 51, 133–145.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In C. Barbier, M. Hatano & G. Le Meur (eds.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris: L'Harmattan.
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9–15.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hadij, C., & Baillé, J. (eds.). (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles: De Boeck.
- Invalsi. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (2014). *I percorsi valutativi delle scuole. Inquadramento teorico del RAV*. [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento\\_teorico\\_RAV.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf) (ver. 15.07.2016).
- Iobbi, V. (2015). La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 303–310.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57, 9–22.
- Legge 13 Luglio 2015, n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.07.2016)
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche-partenaire: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissage*, 9, 13–39.
- Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement: une approche à caractère sociologique. *Recherches en Éducation*, 19, 119–132.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.

- Leplat, J., & Pailhous, J. (1977). La description de la tâche. Statut et rôle dans la résolution des problèmes. *Bulletin de Psychologie de la Sorbonne*, 27, 729–736.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Magnoler, P., & Iobbi, V. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, 14, 127–139.
- Mayen, P. (2007). Théorie des schèmes et médiation. In M. Merri (ed.), *Activités humaines et conceptualisation: questions à Gérard Vergnaud* (pp. 175-183). Toulouse: Presses Universitaires de Mirail.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59–67.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003a). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003b). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'Éducation*, 1, 55–70.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, 154, 145–198.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement: de la notion au concept. *Education Permanente*, 205(4), 21–30.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?. *Pédagogie Collégiale*, 9(1), 20–24.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma: Armando.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en «analyse de pratiques»: un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43–56.
- Ricoeur, P. (2004). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P. G. (2009). *Tecnologie e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Napoli: Tecnodid.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotropia. *Education Sciences and Society*, 2(2), 101–116.

- Ruspini, E. (2002). *Introduction to longitudinal research*. London: Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple.
- Sebillotte, M. (2007). L'analyse des pratiques: réflexions épistémologiques pour l'agir du chercheur. In M. Anandon (ed.), *La recherche participative* (pp. 49-88). Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement? *Tréma*, 40, 42–59.
- Taylor, E.W. (2009). Fostering transformative learning. In J. Mezirow & E.W. Taylor (eds.), *Transformative learning in practice: insights from community, workplace, and higher education* (pp. 3-17). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octares.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris: PUF.
- Vermersh, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. In V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 33-48). Bruxelles: De Boeck.
- Veyrunes, P., Imbert, P., & San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un «format pédagogique»: l'exemple du «contrat de travail individuel» à l'école primaire. *Éducation et Didactique*, 8(3), 81–94.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Vinatier, I. (2011a). La Recherche Collaborative: enjeux et fondements théoriques. In J.Y. Robin & I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 49-59). Paris: L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2011b). Comment penser la possibilité d'apprendre des situations pour des enseignants en formation: une co-élaboration entre chercheur et praticiens?, *Education Sciences and Society*, 2(1), 97–112.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Paris: De Boeck.
- Vinatier, I., & Altet, M. (eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 1, 105–117.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publication.