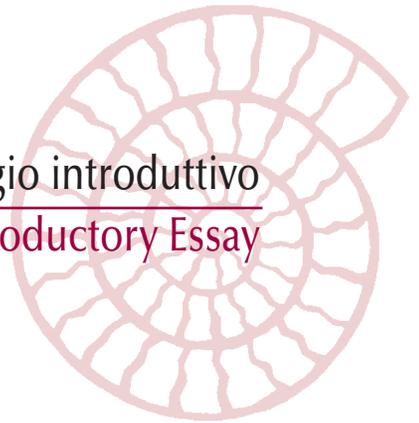

Saggio introduttivo
Introductory Essay





Promuovere e sostenere le competenze metodologiche di insegnanti e formatori per la riuscita dell'insegnamento e la qualità della formazione

Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training

Antonella Nuzzaci

Università de L'Aquila
antonella.nuzzaci@univaq.it

ABSTRACT

The aim of this paper is to focus on the issue of methodological skills as strategic components of the development of teachers and trainers "professionalism". It provides an opportunity to reflect on the way of thinking about all the instrumental and technical skills necessary to the teacher and trainer to face problems, emerging educational needs and challenges in the exercise of their profession. With the orchestration of an integrated set of knowledges, skills, attitudes and postures that appear both in performances and their reflection, this kind of skills pass through the professional substrate of education and training professionals including in that "teaching" domain referring to the cognitive, affective, motivational, managerial capabilities as well as to the scientific habitus and "methodological thinking" of those who, with a certain freedom of action, work towards targets and skills. These professionals use specific guidelines that lead them to read, interpret and understand everything that happens in the training process and to improve decision-making, led by those "winds of science" that accompany them towards an "organized and thoughtful making". So teaching, defined in its methodological properties, becomes "scientific" in the sense that the teacher and the trainer take as a reference and introject the scientific methods, typical of the investigating scientist. Such methods for Dewey (1940) allow to work more effectively and with the best conditions as well as to refine practices with the help of research, taking control of teaching and guiding learning to develop systems and action plans in order to achieve the objectives defined assuming that modifying an item may cause or change other elements within the system itself.

L'obiettivo del presente contributo è quello di mettere a fuoco la questione delle competenze metodologiche, intese come componenti strategiche dello sviluppo delle "professionalità" di insegnanti e formatori. Esso offre l'opportunità di riflettere sul modo di pensare al complesso delle capacità strumentali e tecniche essenziali all'insegnante e al formatore per riuscire ad affrontare problemi, esigenze e sfide pedagogiche emergenti nell'esercizio della propria professione. Con l'orchestrazione di un insieme integrato di conoscenze, abilità, posture e atteggiamenti, che si manifestano sia nelle prestazioni sia nella riflessione su queste ultime, tali generi di competenze attraversano trasversalmente il sostrato professionale dei professionisti dell'istruzione e della formazione rientrando in quel dominio "didattico" che si riferisce alle capacità cognitive, affettive, motivazionali, gestionali, nonché all'habitus scientifico e al "pensiero metodologico" di coloro che, con una certa libertà d'azione, lavorano per obiettivi e competenze, utilizzando specifici orientamenti che li conducano a leggere, interpretare e comprendere tutto ciò che accade nel processo di formazione e a migliorare i processi decisionali, guidati da quei "venti della scienza" che li accompagnano verso un "fare organizzato e riflessivo". Così l'insegnamento, definito nelle sue proprietà metodologiche, diventa "scientifico", nel senso che l'insegnante e il formatore assumono a riferimento e introiettano i metodi scientifici, tipici dello scienziato che indaga, i quali consentono di lavorare "colla maggiore efficacia e nelle migliori condizioni" (Dewey, 1940) e di affinare le pratiche con l'aiuto della ricerca, assumendo la direzione dell'insegnamento e guidando quella dell'apprendimento per sviluppare sistemi e piani di azione per il raggiungimento di obiettivi definiti nella convinzione che la modifica di un elemento possa causare o cambiare altri elementi all'interno del sistema stesso.

KEYWORDS

Teacher Training, Training of Trainers, Methodological Skill, Methodological Thinking, Teaching Science. Formazione degli Insegnanti, Formazione dei Formatori, Competenze Metodologiche, Pensiero Metodologico, Scienza dell'Insegnamento.

1. Introduzione

La questione delle competenze metodologiche, intese come componenti strategiche dello sviluppo della “professionalità” nel campo dell’istruzione e della formazione, offre l’opportunità di riflettere sul modo di pensare al complesso delle capacità strumentali e tecniche essenziali ad un professionista per riuscire ad affrontare problemi, esigenze e sfide pedagogiche emergenti nell’esercizio della propria professione. Attraverso l’orchestrazione di un insieme integrato di conoscenze, abilità, posture e atteggiamenti, che si manifestano sia nelle prestazioni sia nella riflessione su queste ultime (Nijveldt, Beijaard, Brekelmans & Wubbels, 2005), tale genere di competenze attraversa trasversalmente il sostrato professionale di coloro che operano nel campo dell’istruzione e della formazione rientrando in quel dominio “didattico” che si riferisce alle capacità cognitive, affettive, motivazionali, gestionali, nonché all’habitus tecnico-strumentale e alla “personalità professionale” indispensabili a garantire la realizzazione di obiettivi ben progettati e il raggiungimento di risultati positivi da parte di tutti i destinatari della formazione. Ciò implica l’importanza di ragionare sui “saperi forti” delle professionalità che guidano l’istruzione e la formazione e sulla caratterizzazione delle loro pratiche, professionalità che possono dirsi “pedagogicamente competenti” solo quando rendono possibile l’elaborazione di interventi strategici efficaci e la riflessione continua sull’esecuzione dell’azione, sulla sua costruzione e decostruzione e sulla sua contestualizzazione, decontestualizzazione e ri-contestualizzazione (Nuzzaci, 2009a), oltre che sul suo sviluppo. L’affinamento delle “competenze metodologiche”, intese come qualificanti la “padronanza professionale”, fornisce integrità al processo formativo accrescendone l’efficienza, mirando a sostenere il percorso di progressiva costruzione dell’identità professionale di insegnanti e formatori. Così gran parte del successo formativo è determinato non solo da aspetti di contenuto, ma, a diversi livelli, anche e soprattutto da elementi strutturali, operativi e di funzionamento procedurale, ovvero dall’uso appropriato di metodi, strumenti e configurazioni organizzative in cui si dà valore, si definisce e si offre il supporto necessario all’apprendimento. Insieme agli approcci all’insegnamento e alle strategie, tali forme organizzative, mezzi e stili sono utilizzati da insegnanti e formatori per stimolare un apprendimento attivo, continuo e profondo nei destinatari, a partire da modelli empirici consapevoli e pianificati che inducono ad una acquisizione interiorizzata e organizzata. Le competenze metodologiche, fondate su principi come “variazione”, “riflessività” e “operatività” (Mottet, 1988, p. 35), hanno dunque rilevanti implicazioni logico-culturali per il ruolo che svolgono nell’apprendimento e nell’insegnamento della professionalità e nella vita professionale, poiché, nel rapporto virtuoso tra teoria, esperienza e ricerca sulla natura delle acquisizioni, sollecitano un processo dinamico di sviluppo di ulteriori competenze (Steeffy, Wolfe, Pasch & Enz, 2000) che nel tempo crea un effetto domino, una reazione a catena nella capacità di un cambiamento di produrre ulteriore cambiamento finalizzato alla comprensione.

2. L’insegnare tra epistemologia e metodologia

L’esame della letteratura rivela come una moltitudine di termini venga utilizzata per descrivere sfaccettature diverse di un insegnamento e di una formazione che possano dirsi “qualitativamente apprezzabili”, comprendendo al proprio interno una serie di accezioni che vanno da quella di “buon insegnamento” (Brown & McIntyre, 1993) ad “insegnamento efficace” (Cooper & McIntyre, 1996a; 1996b; Kyriacou, 1997), da “insegnamento creativo” (Woods & Jeffrey, 1996) ad “insegnamento di qualità” (Stones, 1992) e così via. In tutti i casi e negli studi più avanzati si cer-

ca di comprendere prevalentemente l'impatto che le competenze metodologiche producono sulla riuscita formativa, intendendole come attendibili predittori di un insegnamento efficace (Nuzzaci, 2015), in quanto definite in termini di comportamenti osservabili collegati ad attività manifestatesi quando viene eseguita un'azione con cui si spiegano, in una relazione causale, le prestazioni di un soggetto che non solo vengono associate al successo, ma si suppongono siano in realtà la causa. La competenza (Nuzzaci, 1999; 2004), riferita ad aspetti che coinvolgono diverse dimensioni, da quella epistemologica a quella metodologica e della quale non sempre vi è un uso specifico o una definizione ampiamente accettata, è un costrutto di natura complessa in continua evoluzione, il cui possesso si inferisce misurando abilità e conoscenze. Essa appare non sempre facile da precisare, tanto che autori come Tardif (2006) sostengono che i diversi ricercatori continuano a sentire il bisogno di chiarire la concezione che hanno di essa. Sarebbe auspicabile invece poter contare su una idea condivisa, così come si è sforzata da tempo di fare l'Europa individuandola come uno dei punti di riferimento comuni, in considerazione del fatto che la competenza è oggi posta al centro di obiettivi, linee guida politiche e iniziative in materia di istruzione e occupazione a livello internazionale e viene definita all'interno del Quadro Europeo delle Qualifiche (QEQ) come una dimostrata capacità di applicare conoscenze, abilità e atteggiamenti per raggiungere risultati osservabili. Altrettanto partecipato e informato dovrebbe essere l'impiego di approcci e modelli metodologici che determinano, ad un certo livello di esperienza (sia didattica che di ricerca), un maggiore o minore grado di successo rispetto alla loro applicazione pratica, dal momento che l'elaborazione attiva dell'esperienza serve a dare senso e significato alle preoccupazioni che riguardano compiti pratici di insegnanti/formatori rendendoli maggiormente consapevoli di quanto avviene nell'adozione di comportamenti e condotte quotidiane. Dewey afferma che l'esperienza, intesa come tentativo, comporta un cambiamento, il quale "non è che una transizione senza significato a meno che non sia coscientemente connesso con l'ondata di ritorno delle conseguenze che ne defluiscono. Quando un'attività è cambiata in un sottostare alle conseguenze, quando il cambiamento fatto dall'azione è riflesso in un cambiamento fatto in noi, anche questo solo flusso è carico di significato e noi impariamo qualcosa" (Dewey, 1916/1949, p. 187). Non può dirsi dunque di per sé esperienza il fatto che un insegnante modifichi una strategia di insegnamento; mentre lo diviene quando il significato e gli usi sono connessi al senso e al successo di tale strategia in ambito didattico, che verranno percepiti come conseguenza di una azione strutturata su un'altra azione; la "trasformazione" esige infatti una intensa riorganizzazione di situazioni e aspetti differenti dell'azione all'interno di una precisa "condizione", che dipende dalla profondità con cui viene percepito un problema, il quale determina la qualità del pensiero che ne deriva (Idem). L'esperienza può divenire dunque più utile nel campo della formazione professionale se mediata e accompagnata da ulteriori specificazioni, ma soprattutto se avviene in un contesto che lascia spazio alla "libertà accompagnata da responsabilità". Per esempio in una classe, l'insegnante principiante ha bisogno di imparare come pianificare e condurre una giornata di attività in aula, di avviare una riflessione sul modo in cui una particolare attività ha funzionato o meno e così via, per poi riuscire ad elaborare un proprio stile di lavoro. Pertanto, è opportuno che la formazione degli insegnanti offra a questi ultimi opportunità deliberate di praticare una attività interattiva sia sul piano degli strumenti osservativi sia su quello della documentazione, al fine di consentire loro di operare un idoneo trasferimento, oltre che una adeguata trasposizione delle abilità e conoscenze nell'aula, di migliorare le proprie acquisizioni, di incrementare gli atteggiamenti positivi, di usare forme di *teaching loop* evitando di ricadere invece in rigidi e sterili schemi di intervento (la ripetizione senza distanza critica di una procedura valida in un contesto, ma inadatta in un altro; il mancato coordinamento tra

procedure che ostacola tutte le forme di strategia diverse dalla semplice accumulazione o giustapposizione di processi; la deficienza dei repertori spazio-temporali che impedisce di conferire una cronologia alle azioni didattiche, impedendo di anticipare o progettare; l'assenza di un legame di causalità che permette di situare un'azione in rapporto ad una causa e una sua conseguenza, determinando l'uso di strategie meccaniche e inadatte). In questa cornice interpretativa, che vede la logica per competenze al centro di una rivoluzione copernicana dei processi di insegnamento-apprendimento, le abilità metodologiche, anche se non sempre utilizzate in modo coerente e correttamente applicate, risentono di tale complessità, apparendo spesso, di volta in volta, sfumate, implicite, scontate, sebbene da tutti concordemente considerate irrinunciabili per ottenere il successo formativo di tutti i discendenti in termini di apprendimento individuale e collettivo; concepite come "agenti rinforzatori" delle scelte professionali informate e "coscientizzate", nonché dei risultati dipendenti dal grado di attivazione e consapevolezza dei formatori nell'usare metodi, tecniche e strumenti, sono dirette a produrre apprendimento e consentire ai singoli di svolgere in modo efficiente compiti specifici e risolvere problemi complessi. Pertanto, esse includono al loro interno il concetto di esperienza, come "pouvoir d'agir" (Rabardel, 2005, p. 19), che si riferisce alle capacità effettive di un professionista di interpretare l'agire ed esercitare su di esso un maggiore controllo, connettendolo virtuosamente a fattori legati alla capacità di applicare conoscenze teoriche e esperienziali nella pratica con l'intento di generare un insegnamento efficace e corrispondente ai bisogni formativi delle diverse categorie di destinatario. Questo induce a evidenziare come l'attività dell'insegnante/formatore si "attualizzi" nell'attività dello studente, avviando una pratica di insegnamento orientata verso la soluzione intenzionale di problemi riguardanti l'apprendimento; il che implica un "processo del fare" intellegibile esteso anche ad aspetti che riguardano sia la concettualizzazione dell'azione (Vergnaud, 2011) sia agli attori che la sviluppano e la guidano, mobilitando e ridimensionando la singolarità delle situazioni. Ciò coinvolge una serie di aspetti come: l'uso appropriato di concetti e teorie scientifiche e la loro applicazione per quanto concerne il rafforzamento delle capacità della conoscenza, l'utilizzo della conoscenza pedagogica e didattica per la progettazione curricolare a supporto dei processi decisionali, la progettazione dell'istruzione in tempi brevi, medi e lunghi, l'adeguata organizzazione dell'attività didattica, l'impiego di metodi e strategie di insegnamento strettamente legate al contesto, la gestione delle risorse per l'attivazione di efficaci approcci didattici, l'uso di materiali e strumenti appropriati, l'uso ottimale degli elementi spazio-temporali per l'efficienza del processo educativo, l'integrazione delle diverse opportunità di apprendimento, il miglioramento della qualità del supporto all'apprendimento, la manifestazione di una innovativa condotta metodologico-professionale e così via. Tutto questo richiama l'impiego di diversi approcci e modelli metodologici che determinano, ad un certo livello di esperienza, un maggiore o minore grado di successo rispetto alla loro applicazione pratica, in quanto l'elaborazione attiva dell'esperienza serve a dare senso e significato al "modus operandi professionale", rinviando ad una attività situata e orientata ad uno scopo, che si traduce nella realizzazione di saperi, procedure e abilità "in atto" di un individuo in una specifica situazione o dato contesto professionale. In questo quadro interpretativo, competenze e sapere metodologico richiedono, nel senso più generale, un percorso di chiarificazione e concettualizzazione, in particolare delle "proprietà" relative a specifici domini (*communication, sociality, educational design, evaluation e assessment*) per poter consentire al professionista di agire intenzionalmente e razionalmente in contesti e situazioni formative usando appropriatamente approcci, metodi, tecniche, strumenti ecc., con l'intento di elaborare proposte culturali e interventi efficaci sostenuti da quei modelli, principi, concetti e teorie che stanno alla base dell'azione didattica. Ciò rinvia alla dimen-

sione epistemologica dell'insegnare che, nel senso ristretto del termine, consiste nello studiare i rapporti tra i contenuti della conoscenza e i problemi pratici e teorici ai quali questa conoscenza si riferisce e tenta di fornire una risposta (o di fornirla nel corso del tempo). Tale dimensione epistemologica è essenziale per l'elaborazione di particolari situazioni didattiche e per la comprensione dei fenomeni di "trasposizione" dei saperi in "saperi insegnati", nel senso che i saperi rappresentano una realtà complessa connessa alle attività e alle questioni scientifiche (cioè alla conoscenza acquisita), che vengono trasposti ad un'altra realtà a cui si riferiscono le attività e le questioni dell'istruzione (ovvero la conoscenza insegnata), in termini di traduzione didattica atta a ricreare la conoscenza in una situazione di insegnamento (che differisce in parte da quella propria della ricerca scientifica) (Clerc, Minder, & Roduit, 2006). La ricerca educativa ha infatti lo scopo di accrescere la conoscenza in un preciso ambito, ma, per farlo, usa forme di indagine che devono essere condotte con sistematicità seguendo procedure formalizzate; in ciò condivide con la didattica il fatto che si avvalga di metodi di apprendimento o di produzione intenzionale e sistematica in risposta a particolari problemi. Nella sostanza tutto questo si riconnette proprio alla dimensione metodologica, ovvero ad una didattica intesa come sapere professionale di insegnanti e formatori che si esprime con un sistema di segni proprio, che si serve di regole trasparenti per funzionare e intenzionalmente orientata a produrre apprendimento. Per evitare però che la didattica degeneri, svuotandosi e perdendo ogni valore, la metodologia, che può quindi dirsi la combinazione di una certa posizione epistemica con i metodi e tecniche di indagine che formano una pratica, porta con sé le conoscenze necessarie per ottenere un risultato fedele alla epistemologia prescelta. In questo senso, sia nella teoria che nella metodologia è presente l'epistemologia, dunque quella dimensione di ricerca continua che nell'azione didattica è portatrice di una posizione epistemica implicita. Cosa più complessa è la metodologia della ricerca educativa che spesso rileva la presenza di una miscela di posizioni epistemiche, perché il metodo o i risultati accettabili della ricerca possono entrare in conflitto con le fonti o con la conoscenza della realtà, ovviamente se per "metodologia" si intende "quella parte della logica che ha per oggetto le regole, i principi di metodo, le condizioni formali che stanno alla base della ricerca scientifica e che consentono di ordinare, sistemare e accrescere le nostre conoscenze" (Corbetta, 1999, p.10). La metodologia è dunque il veicolo utilizzato per creare conoscenza, che non sempre garantisce l'accettabilità dei risultati in termini di validità, attendibilità, affidabilità, utilità, manifeste nell'epistemologia. La didattica, come scienza direttamente applicabile e pragmatica, è dunque posta al centro della convergente triangolazione tra competenze epistemologiche, teoriche e metodologiche. Kumaravadivelu (1993, p. 73), a questo proposito, ha sostenuto che la metodologia diventa il fulcro centrale di una pedagogia basata sul *task*, dal momento che l'obiettivo è quello di permettere ai destinatari della formazione di navigare in percorsi e itinerari dell'imparare in maniera sistematica e costruttiva; ma, occorre aggiungere, che essa richiama anche il concetto di "pratica", nelle sue diverse articolazioni, la quale permette di comprendere le condizioni di funzionamento dei processi di insegnamento-apprendimento in situazione. Rispetto ai processi di insegnamento e di apprendimento, la metodologia si riferisce al "come" e all'"atto della scelta", nel senso che i metodi e le strategie di insegnamento sono i mezzi o le procedure che gli insegnanti utilizzano in maniera pertinente per aiutare gli studenti ad avere una esperienza mediata, acquisire padronanza in un certo ambito, conseguire un'abilità o mettere in atto un processo di continua interiorizzazione di nuove abilità e conoscenze. Così il "metodo", quale insieme di strumenti, tecniche e processi modellati dalla metodologia, che traducono i principi di una teoria in termini di specifiche attività con lo scopo di modificare comportamenti e atteggiamenti nel senso desiderato, spiega il processo di formazione e le soluzioni opera-

tive (mostrare, chiarire, spiegare, esercitare) e diventa un principio e una direttiva per affrontare e trattare un oggetto, anche se non va né snaturato né rifiutato o erroneamente eletto a detentore della conoscenza, poiché il suo culto nasce dalla superficialità e la paura che si ha di esso trae origine dalla pigrizia mentale (Wilmann, 1962, pp. 295-296). Il metodo e la metodologia non sono termini intercambiabili, ma in rapporto; la seconda si distingue dal primo (che contiene in sé un certo prescrittismo pratico) in quanto attività che riguarda “il modo” in cui la conoscenza si ottiene: ricerca, fatto, scelta e modalità seguita per scoprire le cose. Fondamento dell’agire, del significato del “fare” della ricerca, punto di vista e pensiero fondamentale del conoscere, la metodologia riguarda i principi che guidano analogamente sia le pratiche educative che quelle della ricerca spiegando le ragioni per le quali si sta operando o utilizzando determinati metodi o strumenti sia nella ricerca che nella didattica. La metodologia sviluppa i modelli scientifici, li definisce dal punto di vista del loro funzionamento a livello didattico, meta-didattico e sequenziale. Per questa ragione essa intrattiene una tripla relazione con la strategia, la tecnica e la procedura. Si verifica pertanto che un’efficiente metodologia, le cui modalità per raggiungere un certo risultato variano a seconda dell’ampiezza o complessità degli scopi, diviene efficace modellazione didattica quando configura modelli di intervento appropriati, in base ai quali, una volta esaminate le condizioni di ingresso di una certa situazione di insegnamento-apprendimento, si definiscono gli elementi organizzativi e comunicativi della strategia impiegata che, in una successione ordinata di eventi e attraverso mezzi adeguati, è diretta a raggiungere specifici obiettivi. Scrive Mauro Laeng (1994) che la dizione di “strategia” non indica una modalità qualsiasi di soluzione, ma implica una valutazione razionale dei tempi e delle risorse, oltre che una serie di scelte ottimizzate per conseguire lo scopo; in altri termini si tratta di ottenere il massimo risultato con il minimo sforzo. Se efficiente ed efficace, la metodologia di insegnamento raggiungerà il fine desiderato quando riuscirà a far leva su un “pensiero didatticamente strategico”, poiché il modo in cui si realizza l’istruzione può garantire il raggiungimento degli obiettivi desiderati (i quali sono un mezzo per stabilire cosa, dove e come imparare) solo quando sia avvenuta una accurata analisi, valutazione e riflessione critica sulle scelte da compiere e sulle pratiche che costituiscono gli strumenti per comprendere l’essenza degli interventi attivati nel dominio delle condotte pedagogiche, didattiche e relazionali. Essa rimane a fondamento dell’azione didattica e si utilizza per predisporre, guidare, governare, monitorare e valutare i processi di insegnamento-apprendimento e per assicurare l’interesse, sostenere la motivazione, graduare le difficoltà, avviare ragionamenti e riflessioni, facilitare la predisposizione di interventi personalizzati ed individualizzati, creare regolarmente opportunità di apprendimento pianificate e trasformare la motivazione “a” e il senso “di” imparare qualcosa. Gutek (1988) ha osservato che i docenti a tutti i livelli dell’istruzione sono coinvolti in questioni metodologiche, le quali costituiscono però il *punctum dolens* della preparazione degli insegnanti sia in fase iniziale che continua, la quale si presenta spesso debole proprio sul piano dell’acquisizione delle tecniche e delle strategie di insegnamento, della padronanza di approcci legati all’*instructional design*, delle modalità di comunicazione e valutazione e così via. La formazione dei docenti e formatori assume ormai carattere di urgenza soprattutto in ordine a quelle famiglie di competenze che appaiono indispensabili per realizzare e gestire processi didattici efficaci, impedendo che esperienze negative di apprendimento (o anche di insegnamento), atteggiamenti negativi, ansia sui possibili risultati, mancata chiarezza del modo in cui si opera, difficoltà personali, mantenere l’impegno iniziale e a procedere ecc., possano condizionare o costituire delle barriere ostacolanti l’“apprendimento della professionalità”. Colman (1967), descrivendo la metodologia come un sistema ordinato con cui un insegnante mette in moto “agenti educativi” per lavorare sull’apprendimento umano e per produrre

intenzionalmente certi cambiamenti o risultati, individua i fattori che creano ostacoli alla costruzione di competenze metodologiche nelle differenti categorie di insegnante, spiegando come sia necessario rimuoverle proprio in sede di formazione iniziale e continua della professionalità intraprendendo specifiche azioni per superarle. Tali impedimenti vanno studiati e compresi dalla ricerca educativa, ma resi marginali e poco incidenti dalla competenza metodologica.

3. Competenze metodologiche come qualità del “come” e del “procedere” della professionalità

Quando si parla di competenze metodologiche ci si riferisce a quelle famiglie di abilità e conoscenze che servono a un professionista per svolgere una certa funzione lavorativa, visto che la metodologia in campo didattico si caratterizza ulteriormente in base a quegli elementi funzionali per i quali l’insegnamento si lega a modalità di lavoro efficaci. La professione insegnante è quindi diretta fondamentalmente al raggiungimento del massimo apprendimento per ottenere il migliore beneficio da parte dell’individuo e assicurare che la qualità della didattica venga guidata da quei principi di insegnamento e di apprendimento che possono avere implicazioni profonde per la formazione (Gbamanja, 1989), tratti essenziali propri della funzione docente e dell’attività professionale indispensabili in fase di formazione iniziale e continua degli insegnanti (Ololube, 2005a; 2005b; 2006). La qualità della preparazione degli insegnanti è conosciuta come predittore chiave per l’apprendimento degli studenti (Ololube, 2005a; 2005b). La capacità di insegnare dipende a sua volta dalla qualità delle competenze metodologiche che definiscono la “qualità del procedere” o del fare qualcosa in una maniera sistematica o regolare, che rappresenta una condizione necessaria della professionalità in termini di abilità e conoscenze sufficienti per operare. Di conseguenza, esse potrebbero essere definite come un corpus di capacità indispensabili per svolgere una certa funzione e caratterizzarsi, in base ai loro elementi funzionali, come strumenti di lavoro efficaci per perseguire, avviare e controllare processi, eseguire operazioni e analizzare procedure per conseguire risultati nell’apprendimento. Se dunque l’importanza della conoscenza metodologica nella didattica è evidente nella sua completezza, un insegnante che la possiede e la applica attivamente può dirsi esperto in ciò che insegna e in come lo fa, “padroneggiando” le modalità più appropriate di adattamento e trasposizione del sapere al “sapere insegnato” (Chevallard, 1985), in termini di contenuti e obiettivi. Pertanto, la conoscenza e competenza metodologica è specifica e non di per sé esclusivamente conoscitiva, ma si riferisce, oltre che alla padronanza dei vari metodi e tecniche di insegnamento, alla componente affettiva della personalità degli insegnanti e alle loro modalità inventive in termini di lavoro, sulla base dei metodi appresi e delle tecniche utilizzate, che potranno decidere di impiegare anche in senso creativo. Dominio della conoscenza procedurale forte, la competenza metodologico-didattica condivide con la competenza metodologica della ricerca un’area di intersezione che vede agire rigore e robustezza entro precisi spazi diacronici e sincronici, i cui fenomeni assumono rilevanza solo se localizzati e contestualizzati: se la didattica è dunque “un’impresa scientifica” incentrata sugli obiettivi, sui contenuti e sulle strategie di insegnamento, la metodologia è sua struttura fondante diretta a sostenerli e la ricerca una forma di conoscenza volta ad analizzarli e modificarli.

La “questione metodologica”, incentrandosi sul “come”, si interessa ai saper fare e alle condotte, ai loro processi di descrizione e di interpretazione in situazione, alle competenze osservate e alle conoscenze esplicite e implicite che li rendono possibili; non può dunque essere affidata ad una dimensione mera-

mente discorsiva. La didattica, che connota il campo dell'insegnamento, ha per oggetto la trasformazione non solo dei metodi ma anche dei principi dell'insegnamento, ponendo l'accento sulle situazioni, sui concetti, sugli strumenti che rimandano a contenuti specifici, e prestando attenzione alla trasmissione, rielaborazione e costruzione della conoscenza (artistica, letteraria ecc.), nonché alla edificazione di competenze operative nei processi di razionalizzazione. In tale accezione nella formazione alla professionalità si tratta di favorire lo sviluppo di un pensiero didattico razionale, creativo, autonomo che permetta di attuare percorsi formativi che demandino allo sviluppo di una consapevolezza professionale che fa propria la capacità di iniziativa, facendo leva su una pratica riflessiva "metodica" e su sistemi di "routine" attivi e trasformativi (Yinger, 1975; Nuzzaci, 2009a; 2009b). Il corpus di competenze metodologiche che vanno dall'osservazione all'interpretazione, dall'analisi all'anticipazione, dalla comunicazione alla progettazione, dalla pianificazione alla valutazione, rende perciò possibile l'applicazione di un sistema di ampi principi e regole da cui metodi, procedure e attività specifiche possono derivare al fine di interpretare o risolvere problemi di natura educativa complessa all'interno di un certo campo di attuazione; valga come esempio per tutti il problema dell'uso di routine progettuali o valutative (Nuzzaci, 2009c; 2011), che sono da rapportarsi al concetto di "habitus", impiegato per descrivere la "strutturazione della struttura" che consente ad un insegnante o ad un formatore di affrontare una vasta gamma di situazioni, a volte con lievi variazioni o adattamenti. Se incentrati sui modelli di azione, la percezione, la decisione e la valutazione attivano la conoscenza trasformandola in competenza (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 1996) attraverso il sapere metodologico. Dal punto di vista delle pratiche, tali generi di competenza si servono di abilità che attengono all'ampio spettro di repertori d'azione, come il saper ricercare, progettare, pianificare, organizzare, gestire, monitorare, valutare, convalidare i risultati ecc., con l'intento di migliorare l'azione formativa sulla base di approcci ben congegnati, definiti, consolidati e ripetibili. La padronanza metodologica mette in grado il professionista di disporre dunque di un arsenale di mezzi per favorire il successo della formazione: la messa in campo di adeguate conoscenze e abilità attraverso situazioni d'azione, di formulazione, di validazione, di gestione dei processi (sociali, cognitivi ecc.) ecc.; il ricorso a differenti tipi di supporto (personalizzazione, individualizzazione ecc.) per attirare, per esempio, l'attenzione su informazioni pertinenti, specialmente di verbalizzazione, di simbolizzazione ecc., o su tecniche specifiche (modellamento, rinforzo, chiarificazione ecc.); l'adozione di una progettualità comunicativa costruita all'interno di processi formativo-istruttivi interattivi secondo uno schema-modello integrato (Galliani, 1993, p. 131). Ne consegue come il corredo di competenze metodologiche fornisca il recupero di strumenti concettuali forgiati nell'azione offrendo uno statuto chiaro al sapere professionale e una solidità al profilo culturale dei professionisti, rafforzando complessivamente la formazione sul piano curricolare, affinando i curricoli reali, sviluppando una sorta di "ingegneria di aiuto" all'insegnamento e di sostegno alle pratiche. Ciò assume una certa utilità teorica e pratica che porta all'attenzione della discussione i fenomeni più significativi e la validità dei modi e dei tempi nella realizzazione dell'azione, oltre che dei risultati. Tali generi di competenza infatti fanno leva sul carattere e sulle proprietà della ricerca scientifica, spingendo il formatore ad agire secondo un "fare" scientificamente fondato e a navigare con strumenti di orientamento precisi in un oceano sempre più governato dalla variabilità e varietà dei "fenomeni meteorologici" per validare ipotesi didattiche, mettere in evidenza le caratteristiche di una specifica strategia adottata e testarne un qualche aspetto di efficacia, o ancora verificare la validità di un particolare sistema d'azione didattico, le sue strutture e i suoi schemi d'azione: si tratta dunque della capacità di dominare ciò che sta alla

base della metodologia impiegata. Se l'insegnante o il formatore naviga nell'istruzione e nella formazione guidato "dai venti della ricerca" viene messo in grado di affrontare domande educative emergenti, formulare ipotesi didattiche, descrivere con sufficiente dettaglio l'attività da proporre, da replicare o da ripetere in modo analogo ad altra situazione, variandone alcuni elementi e valutandone i risultati. In questo percorso le competenze metodologiche aiutano a chiarire ogni fase del processo formativo e ciò che deve essere spiegato e giustificato con motivazioni razionali nella scelta di particolari tecniche, strumenti, materiali ecc. Esse agiscono sui processi formativi investendo molti aspetti della professionalità e facendo leva su un "expertise pragmatico", che, nel senso più elementare, apre alla realizzazione di un insieme ben definito di passi e decisioni che puntino all'esecuzione di *task* specifici, alla loro verbalizzazione che conduce a chiarire le procedure messe in atto ed eventualmente modificarle. Ben pianificati e profondamente compresi, tali processi sono essenziali per la capacità di contestualizzare, decontestualizzare e ricontestualizzare le attività di progettazione (Nuzzaci, 2009; 2011; 2012a), sono altamente ripetibili e possono essere automatizzati (un esempio potrebbe riguardare i processi di pianificazione e di scelta delle attività didattiche), richiamando un sistema coerente e coeso di azioni e decisioni che delineano i sotto-processi. Si comprende da qui come la questione principale sia però quella di connettere le competenze metodologiche all'*instructional design* (Gagné, Briggs, & Wager, 1992; Zahorik, 1975) e ai processi che si attuano all'interno di un preciso contesto formativo interattivo integrato, laddove la qualità della formazione si gioca prevalentemente nell'incontro tra modelli e tecniche di progettazione e valutazione e tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, intese queste ultime come strumenti informativo-comunicativi che, da un lato possono facilitare la formazione degli insegnanti e, dall'altro, aiutarli a sfruttare appieno il potenziale della tecnologia per migliorare l'apprendimento degli studenti (UNESCO, 2003). Tale incontro ha nel tempo introdotto nuove forme di insegnamento e apprendimento, ampliando i repertori esperienziali di insegnanti e studenti, che hanno visto incrementare il bisogno di competenze metodologiche a seguito della estensione e diversificazione dei differenti modi di comunicazione (fonti di accesso alle informazioni, dei canali, degli strumenti ecc.) nella creazione di significati e di configurazione del mondo, dal momento che le nuove tecnologie avviano a inedite modalità di rappresentazione della conoscenza e ad approcci didattici multimodali.

4. I processi di insegnamento-apprendimento tra *methodological skill* e *pedagogical literacy*

Uno studio del 1994 condotto dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE-OECD), fondato sulla considerazione che la qualità dell'insegnamento dovrebbe essere considerata come un concetto globale, evidenzia cinque dimensioni chiave della professionalità insegnante: conoscenza sostanziale e contenutistica delle aree curriculari; abilità pedagogiche, compresa l'acquisizione e la capacità di utilizzare un repertorio di strategie di insegnamento; riflessione e capacità di auto-critica, quale segno distintivo della professionalità docente; empatia e impegno nel riconoscimento della dignità degli altri; competenze manageriali per assumere una serie di responsabilità all'interno gestionali all'interno e all'esterno dell'aula (OECD, 1994). Nella stessa direzione sono andati altri studi relativi all'efficacia dell'insegnamento (DfEE, 2000a; 2000b) che hanno individuato vari fattori capaci di influenzare i progressi dei destinatari della formazione, tra i quali compaiono la capacità di insegnare e le caratteristiche professionali, che sono macro-categorie composte da elenchi gerarchici

di disposizioni desiderabili, qualità e comportamenti. Emerge comunque in tutti i casi sotteso il bisogno di conoscenze e competenze metodologiche robuste che vadano a sostegno dei processi di gestione, pianificazione delle lezioni, comprensione curricolare, comunicazione efficace ecc. (Brock & Grady, 1998; 2007; Renwick, 2007), così come delle politiche e delle procedure di valutazione e di qualità dell'istruzione e della formazione, a testimonianza di quanto affermato in precedenza. Tutto questo risulta visibilmente soprattutto nelle ricerche che si sono dirette a studiare gli insegnanti in formazione iniziale, quei principianti che sembrano continuamente avere necessità di una preparazione che vada a sostegno della capacità di comprendere "come fare" per costruire la proposta culturale e "come saper intervenire" nell'istruzione e nella formazione. D'altro canto la richiesta continua, da più parti avanzata (insegnanti, educatori e formatori), di potere contare su maggiori supporti professionali in merito alla progettazione, alla comunicazione e alla valutazione, indica evidentemente un bisogno di accrescere quell'insieme di conoscenze e abilità che aiutino a sostenere la formazione dal punto di vista pedagogico, didattico, comunicativo-sociale ecc. Questo dato è avvalorato dal fatto che la letteratura rileva come spesso gli insegnanti si percepiscano inadeguatamente preparati a svolgere il proprio lavoro, proprio perché scarsamente addestrati ad utilizzare principi di apprendimento e modelli di progettazione didattica (Klein, 1991), in sostanza "tecnicamente" impreparati. Appare dunque urgente volgersi a sostenere uno sviluppo professionale solido in grado di fornire opportunità avanzate in termini di dispositivi multipli della formazione tali da supportare l'integrazione di esperienza e riflessione nel percorso di apprendimento di una "scienza dell'insegnamento" per far fronte al bisogno di competenze metodologiche. Gli studi, a livello internazionale, incentrati sulle competenze metodologiche sono tutti legati al concetto di "competenza professionale", le cui categorie sono definite assai variamente e spesso appaiono declinate in sottocategorie di insiemi specifici, come ad esempio quelle comunicative, relazionali e di gestione della formazione. Il basso consenso raggiunto in merito alle competenze di area metodologica sembra però aprire un versante di lavoro molto interessante su ciò che possa intendersi tale e ciò che non lo sia. Inoltre, coloro che se ne sono occupati le hanno descritte in termini piuttosto generali, probabilmente per il loro carattere trasversale che le connette a diversi ambiti, oltre che:

- Ad un uso ottimale degli elementi spazio-temporali per l'efficienza del processo educativo;
- Ad una manifestata condotta professionale innovativa sul piano metodologico;
- Ad una appropriata realizzazione dei processi dell'istruzione e della formazione in merito alle procedure, alle attività, agli strumenti ecc.

Le competenze metodologiche rappresentano dal punto di vista strumentale e procedurale una componente operativa importante senza la quale non è possibile realizzare l'insegnamento e la formazione in ordine:

- Alla progettazione degli interventi e delle attività di insegnamento-apprendimento;
- Alla progettazione curricolare;
- Alla pianificazione, organizzazione e realizzazione delle prospettive curricolari;
- All'uso di strategie di insegnamento appropriate rispetto agli obiettivi perseguiti;
- Alla gestione delle risorse per efficienti approcci didattici;

- Alla valutazione appropriata dei processi in senso temporale (prima, durante e dopo).

Quando ci si riferisce all'ambito metodologico nella formazione lo si fa frequentemente in maniera estesa, effettuando una riflessione teoretica sui metodi in generale e sulle loro applicazioni specifiche. Sul piano didattico tale ambito attiene allo studio delle tecniche e dei procedimenti di insegnamento, che sono messi in atto allo scopo di stimolare la capacità di apprendimento attivo da parte di tutti i soggetti, anche di coloro che necessitano di particolari interventi, relativamente a singoli aspetti riguardanti specifiche discipline o gruppi di esse. Si tratta di perseguire modelli organizzativi ottimali della didattica capaci di coniugare la ricerca sulla natura dell'apprendimento e dell'insegnamento eretti su precise basi teoriche e tecniche, capaci di soddisfare tutte le necessità dei destinatari della formazione, ma anche ad un modo di pensare, ad un atteggiamento così vitale capace di influenzare le ipotesi didattiche, le modalità di intervento e le fonti e i mezzi utilizzati nella progettazione. La complessa relazione tra il "come" si insegna e ciò che si crede sia il modo migliore per insegnare e realizzare la formazione, nonché tra ciò che si insegna in base a ciò che sappiamo e su come si impara nei diversi momenti della vita, va messo in rapporto alle competenze, ai modelli e alle relazioni, oltre che alla pluralità degli apprendimenti, dei contesti, dei processi, dell'azione e delle routine che fanno variare profondamente questo "come". Tuttavia la trasformazione della conoscenza e la gestione dell'aula non sono presupposti sufficienti per definire "buono" un "insegnamento", che necessariamente rimane legato anche alle capacità di riflessione degli insegnanti sul loro insegnamento (Korthagen & Wubbels, 1991) e su competenze metacognitive originariamente definite in relazione alla conoscenza e alla regolazione delle proprie attività cognitive all'interno dei processi di apprendimento (Flavell, 1979; Brown, 1978; Brown & Palincsar, 1987). In questo contesto le competenze metodologiche si connotano come competenze "meta", come struttura, strumenti e linguaggio di una scienza dell'insegnamento dialetticamente teorico-pratica. Tuttavia la comprensione reale di tali generi di competenza richiede un certo accordo su come delimitare conoscenze, abilità e competenze in questa area. Rientrerebbero pertanto in questo gruppo le abilità legate allo svolgimento di compiti gestionali o tecniche di insegnamento, così come le capacità progettuali, della programmazione e valutative o quelle relazionali e comunicative, divenendo così il collante principale che tiene insieme altri tipi di competenza come, ad esempio, le capacità di analisi, di sintesi, la flessibilità ecc. Esse rappresentano il "set di strumenti" indispensabile per insegnare (pensiamo, ad esempio, ai linguaggi di programmazione, agli strumenti di progettazione ecc.), che può essere descritto in termini operativi e procedurali. Tale impostazione costringe a mettere in discussione un approccio "prescrittivista" alla metodologia a favore di uno riflessivo, in un momento in cui gli standard di apprendimento di una scienza dell'insegnamento sono in rapida espansione. Attualmente l'interpretazione è quella di considerare le competenze metodologiche come sapere esperto di insegnanti e formatori, i quali possedendole sono in grado di conoscere, utilizzare e interpretare le spiegazioni scientifiche rispetto a precisi fenomeni educativi, nonché comprendere perché i fenomeni stanno accadendo. Vi è anche un crescente interesse circa il ruolo da esse assunto nella costruzione della *pedagogical literacy*. Nella formazione questi ultimi sono costantemente chiamati ad osservare ed esplorare, ad assumere nuove informazioni e a generare proprie idee su come funziona il mondo dell'insegnamento; il che spiega il tentativo e l'esigenza di sviluppare repertori e categorie di competenze metodologiche descritte dettagliatamente e con precisione, pertinenti a ciascun ambito e riferite a concreti comportamenti osservabili. Lo scopo è quello di assicurare, en-

tro un quadro concettuale coerente, lo sviluppo progressivo di una serie di capacità, non ultima quella di riuscire a pensare indipendentemente e criticamente all'insegnamento, nonché al dominio degli strumenti e dei processi che producono e danno accesso ai risultati.

5. Competenze, pensiero metodologico e ricerca sull'insegnamento

È noto come le convinzioni precedenti incidano sulla qualità della proposta di formazione e si riflettano sulla natura della conoscenza, dell'insegnamento e dell'apprendimento, interferendo notevolmente con l'incorporazione di nuove pratiche didattiche e di queste nel "fare professionale" (Pecore, 2013; Simmons, Emory, Carter, Coker, Finnegan, Crockett & Labuda, 1999) e riducendo, talvolta drasticamente, lo spazio di innovatività che finisce per indurre pratiche adusi stereotipati, talora logori. Al contrario la maggior parte di insegnanti esperti, ovvero "metodologicamente sicuri", mostra credenze ben articolate su ciò che rende "buono" un insegnamento e "buoni" gli insegnanti (Richards & Lockhart, 1995), laddove l'aggettivo "buono" è da intendersi come "robusto", "solido", ovvero "metodologicamente sicuro". La "cultura dell'insegnamento" vive nei sistemi di credenze degli insegnanti che si fondano su obiettivi, valori e convinzioni (Clark & Yinger, 1977) legate alla scienza dell'insegnamento, alimentando una relazione continua tra contenuti e processi, la cui comprensione varia in riferimento ai sistemi e contesti nei quali si opera. Se queste credenze e valori fungono da sfondo rispetto a gran parte dei processi decisionali e dell'azione del docente, le competenze metodologiche servono dunque a ridurre lo spazio di "arbitrarietà conformistica" e ad incrementare quello di innovatività alimentando un sapere didattico teorico-pratico di forte spessore scientifico, che non esclude la sfera affettiva ed emozionale, cioè le fonti a cui l'apprendimento attinge ed elabora le motivazioni. Bourdieu (1977) sostiene che le pratiche degli individui sono incorporati all'interno delle loro culture; di conseguenza, esse formano, in maniera consapevole e inconsapevole, un habitus attraverso le loro esperienze passate e presenti. L'idea è che le pratiche didattiche siano legate ad un insegnamento guidato dalla ricerca e che non possano essere pienamente comprese senza considerare le norme sociali e culturali entro cui prendono forma le specifiche culture pedagogiche entro le quali si formano. Rimangono allora aperte le seguenti domande: come le pratiche pedagogiche si formano? Quali sono le norme sociali e culturali di apprendimento della professionalità che influenzano l'acquisizione e l'uso di competenze metodologiche da parte degli insegnanti? In che modo un atteggiamento sperimentale nella didattica può influenzare favorevolmente le pratiche didattiche di insegnanti e formatori? Come insegnanti e formatori costruiscono attraverso la ricerca la loro *literacy* pedagogica? Molta parte della letteratura, specie gli studi empirici sull'efficacia nell'ambito della formazione iniziale e continua degli insegnanti, tenta di andare questa direzione, cercando di fornire risposte più esaustive ad alcune di queste domande; così come una serie di studi internazionali di diversa estrazione (Kelly & Grenfell, 2004; González & Wagenaar, 2005; OCSE, 2009; Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid & Clevenger, 2008) tenta di abbracciare molti aspetti del problema, a partire dal dibattito dal mancato dialogo tra istruzione e politica (European Commission, 2011) e da una serie di azioni (trarre conclusioni, raccogliere e analizzare prove, ad esempio, risultati di apprendimento degli alunni ecc.) che aiutano a delimitare in parte il campo delle competenze metodologiche. Il progetto "Tuning" (Gonzalez & Wagenaar, 2005), diretto a sviluppare linee guida condivise in fatto di competenze metodologiche, fornisce un riferimento internazionale importante per riflettere su aspetti rilevanti che aiutino a descrivere i quadri di competen-

za nei programmi di formazione e nei profili culturali degli insegnanti europei (e in grado di esprimere punti di vista specifici su tematiche fondamentali), ma ciò non sempre può dirsi sufficiente per comprendere chiaramente ciò che è da intendersi come tale e ciò che non lo è. L'indagine internazionale "Talis" dell'OCSE-OECD offre prospettive attuali e politiche in materia di efficacia e sviluppo professionale, descrivendo la qualità dell'insegnante come stato di connessione tra conoscenza pedagogica, stili dell'insegnamento, auto-efficacia, motivazione, valutazione formativa, retroazione, misurazione e valutazione (OECD, 2009, pp. 19-28), fondamentali per lo sviluppo di una cultura dell'evidenza in materia di istruzione e formazione (Taylor & Nolen, 2004), che contribuiscono a definire "l'insegnante/formatore competente"; il che richiama anche la combinazione dinamica delle abilità cognitive con quelle metacognitive (González & Wagenaar, 2005) ed implica l'interrelazione tra imparare a pensare, conoscere, sentire e agire come insegnanti/formatori (Feiman-Nemser, 2008). Ciò sottolinea l'importanza di rendere capaci gli insegnanti di assumere un "atteggiamento sperimentale", che è di fatto la sola condizione più difficile da realizzare, con la quale è possibile assumere una disponibilità di apertura e di indagine, che non si accontenta di pensare all'educazione in termini di scelta tra alternative contrapposte a idee già formulate, ma aiuta a capire che il progresso dipende da un metodo atto a controllare le scoperte (Dewey, 1940/1986, pp. 153-143), che sostituisce "la connessione o la coincidenza ripetuta di fatti separati con la scoperta di un singolo fatto comprensivo ed effettua questa sostituzione col dirompere i fatti grezzi e grossolani dell'osservazione in un numero di processi più dettagliati non direttamente accessibili alla percezione" (Dewey, 1971, p. 284), nella comprensione continua di un legame tra cause ed effetti. In questa accezione il pensiero metodologico diviene pensiero sperimentale diretto a verificare determinate ipotesi didattiche concernenti i processi di insegnamento-apprendimento e teso al cambiamento di una situazione data in una desiderata. Le competenze metodologiche aiutano insegnanti e formatori a pensare all'insegnare e all'apprendere, che implica un esame critico delle credenze e lo sviluppo di quell'"habitus sperimentale" che è l'esito di un pensiero pedagogico nuovo e che si qualifica come una struttura interna all'individuo riflettente la struttura della società, la cui comprensione comporta un'esplicitazione preliminare di alcuni nodi metodologici cruciali. Tale habitus si volge a rintracciare infatti una connessione tra cause ed effetti, tra obiettivi collegati a strumenti e a mezzi che si impiegano nei processi di insegnamento-apprendimento per produrre risultati. Le competenze metodologiche esigono dunque non solo un pensare analitico e concettuale, ma anche l'evolvere di una consapevolezza metacognitiva, ovvero di una strutturazione del pensiero che riflette su un pensare e un decidere organizzato sull'insegnamento, che aiuta ad adeguare, di volta in volta, le pratiche (Hay McBer, 2000) alle condizioni e ai contesti. Imparare, conoscere e "pensare come insegnanti" coinvolge diversi aspetti della conoscenza, compresa quella generata dalla pratica, e dipendono da quadri di abilità e conoscenze che vengono sostenute da competenze metacognitive e strategie di gestione per il loro recupero e uso rapido (Feiman-Nemser, 2008), oltre che derivate da altri generi di acquisizione. Per perseguire una profonda conoscenza metodologica sono necessarie dunque competenze di ordine superiore (pensiero critico, riflessività, problem solving ecc.) (Nuzzaci, 2012b) o emergenti (come quelle digitali) (Mishra & Koehler, 2006), poiché essa si nutre di quella consapevolezza epistemologica, necessaria alla conoscenza e alla comprensione dei fenomeni educativi sotto il profilo storico, culturale e strutturale sia in senso diacronico che sincronico; così nella gestione dell'aula, delle metodologie, delle teorie, delle tecniche e degli strumenti della formazione e della valutazione gli insegnanti/formatori dovrebbero incorporare una più elevata consapevolezza circa l'impatto che producono, in termini di raggiungimento

degli obiettivi educativi (Darlin-Hammond & Bransford, 2005). L'imparare a sentirsi insegnanti, educatori o formatori è intimamente connesso all'identità professionale, al contempo cognitiva ed emotiva (Hagger & McIntyre, 2006), comprendente atteggiamenti (impegno, fiducia, affidabilità, rispetto), aspettative (iniziative, guidare per il miglioramento, alla ricerca di informazioni), forme di leadership (la flessibilità, la responsabilità, la passione per l'apprendimento), senso di auto-efficacia, autocoscienza e consapevolezza. In questa direzione le competenze metodologiche si situano al crocevia tra ideali, obiettivi e realtà come capisaldi fondamentali che collegano gli altri generi di famiglie di abilità all'intenzionalità pedagogica; sono guide ai corsi di azione e comprendono le disposizioni dei docenti verso gli ideali democratici, la collaborazione con i colleghi per finalità educative condivise, la massimizzazione del potenziale di apprendimento di ogni studente (attraverso insegnamento individualizzato, grandi aspettative ecc.) (Feiman-Nemser, 2008; Geijsel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009), ma soprattutto verso la funzione sociale dell'istruzione e della formazione che sottintende l'assunzione di un maggior grado di consapevolezza della responsabilità sul piano sociale e culturale da parte degli insegnanti e formatori. Questo significa che gli insegnanti, attraverso una appropriata formazione metodologica possono sviluppare un "sentimento sociale" che li prepari ad affrontare una società in mutamento che ponga attenzione alle problematiche e alle difficoltà che richiedono un cambiamento. Le competenze metodologiche hanno dunque a che fare con molti piani dell'imparare a divenire insegnanti e formatori e comportano l'integrazione di pensieri, conoscenze, disposizioni e pratiche informate in linea con principi coerenti, così come corrispondenti a finalità ed obiettivi preventivamente definiti.

L'insegnamento efficace ruota attorno dunque non tanto ad un "efficientismo economicista" quanto ad un desiderio di equità/qualità per tutti, riconducibile a una serie di fattori (come la dimensione curricolare, la capacità di progettare e pianificare, di usare il feedback ecc.), la cui natura multidimensionale viene controllata proprio dalla robustezza metodologica che, attraverso una vasta gamma di attività e impostazioni, offre all'incertezza e alla variabilità dell'insegnamento un ancoraggio per superare il divario tra credenze, intenzioni e azioni reali (Kennedy, 1999). Gli insegnanti hanno bisogno di implementare vasti repertori di competenze metodologiche, strategie e modelli di azione ecletticamente intese, ma soprattutto di sostenere la capacità di valutare e agire in situazione con un "habitus sperimentale" per poter realizzare significative pratiche didattiche e riuscire ad integrarle in un tutto coerente: il sistema d'azione didattico. Un insegnamento e una formazione equi e di qualità richiedono una trasposizione di abiti di pensiero (appunto la costruzione di un "pensiero e habitus metodologico"), competenze adattive e riflessive, una valutazione sistematica delle conoscenze e azioni professionali che rivendicano una gamma di costrutti e criteri provenienti dalle teorie, dalla ricerca, dall'esperienza professionale e dall'evidenza per attuare il miglioramento e l'innovazione (Hagger & McIntyre, 2006). Il dominio metodologico, spazio comune tra culture dell'insegnamento e della formazione diverse, può essere declinato in ampi paradigmi, ma va inteso come "territorio integrato" degli aspetti complementari della professione (Paquay & Wagner, 2001) e della riflessione su di essa. Le competenze metodologiche e riflessive solitamente presenti nei programmi di formazione di insegnanti/formatori costituiscono oggi riferimenti concreti per la formazione iniziale e per lo sviluppo professionale dei professionisti di tutta Europa.

6. Conclusioni

La ricerca sulle competenze metodologiche degli insegnanti e formatori e su come esse debbano essere insegnate implica una riflessione sui modi, sui metodi e sulle forme assunte dalla formazione comprendendo un ampio corpus di ricerca che si è concretizzato in gran parte a partire dagli anni '60-'70 del Novecento. In questo filone di studi, rintracciabile trasversalmente nella letteratura di settore, la ricerca sulla formazione degli insegnanti e dei formatori si è incentrata prevalentemente sull'acquisizione della "capacità di insegnare" e sull'assunzione di un solido corredo di competenze tecniche, temi questi che sono ancora oggi emergenti. Tali studi, anche se in maniera non sempre uniforme e concorde, hanno rivolto direttamente o indirettamente uno sguardo privilegiato all'uso delle competenze metodologiche nella didattica, in quanto elementi propulsori del processo di professionalizzazione. Tuttavia, essi, benché abbiano contemplato al loro interno prevalentemente paradigmi di stampo comportamentista e cognitivista, mostrano ancora scarsa cura per la classificazione delle competenze metodologiche e per una tassonomizzazione delle loro componenti e sotto-componenti, spostando l'accento soprattutto sull'incidenza delle "pratiche professionali, appositamente organizzate e fondate, su un certo repertorio di competenze e viceversa. Non si può dimenticare che una difficoltà propria delle competenze metodologiche è il bisogno di variare in modo sistematico i compiti e i domini coinvolti, condizione inevitabile per l'evoluzione dinamica della conoscenza scientifica alimentata da sempre diverse forme di ricerca e di indagine sui processi di insegnamento-apprendimento. Allo stesso tempo, con approcci spesso multidimensionali e multi-prospettici la letteratura, nel suo processo di raccolta di evidenze, mostra come siano proprio le competenze metodologiche a determinare maggiori effetti sull'efficacia dell'insegnamento (in particolare, progettazione, comunicazione e valutazione), anche se quando sono state studiate dal punto di vista della ricaduta che le pratiche della formazione hanno su di esse non sempre hanno fornito prove convincenti. Lo stesso vale per quel filone di ricerca che ha cercato di determinare l'effetto di alcune specifiche variabili della conoscenza metodologica su aspetti peculiari dell'azione (uso del feedback, del modelling ecc.) (Turney, Clift, Dunkin, & Traill, 1973). Progressivamente, comunque, dagli anni '60 in poi nuove prospettive hanno iniziato ad emergere dalla ricerca sulla formazione degli insegnanti (Gliessman, 1981a; Gliessman, 1981b; Hargie & Maidment, 1978; MacLeod & McIntyre, 1977), che hanno via via sottolineato l'importanza assunta dallo sviluppo di precise abilità e atteggiamenti riguardanti il "dominio metodologico", mediato dall'uso di abilità pratiche e da un pensiero critico. Diversi approcci (Gagnè, 1965; 1987; Gagne & Driscoll, 1988) hanno anticipato questo paradigma presumendo vari tipi di risultato legati all'apprendimento, ognuno dei quali meglio sostenuto da una progettazione corrispondente a precisi eventi didattici e a peculiari processi cognitivi. Si avverte qui la necessità di un insegnamento capace di fare leva su un corpus di pratiche, procedure e regole e di un insieme strutturato di skill di diversa natura, che consentano a coloro che lavorano nell'istruzione e nella formazione di individuare, accedere e usare le informazioni relative ai problemi didattici, facendo un impiego appropriato dei principi e dei dispositivi della ricerca. Si tratta di identificare e declinare meglio quell'insieme di competenze metodologiche che possono essere apprese con successo attraverso percorsi e programmi di formazione e addestramento professionale e che, sulla base delle loro caratteristiche, definiscono e influenzano la "capacità di insegnare". È ragionevole dunque aspettarsi, sulla base di quanto affermato, che la qualità degli esiti in termini di capacità di insegnare sia positivamente correlata ad altre variabili, così come altrettanto signifi-

ficative correlazioni positive sono da attendersi (e già confermate dalla ricerca) tra formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e risultati degli studenti e tra qualità dell'insegnamento, riferita al profilo metodologico, e rendimento degli studenti, fattori interrelati con cui si spiega complessivamente più dell'85% dei risultati delle prestazioni degli studenti. In questo excursus, al centro dei "discorsi e delle azioni della ricerca" viene dunque posto quel "come didattico-scientifico", che ha origine dalla spinta di un bisogno sentito come tale, di un desiderio generale di conoscenza o di un successo particolare, fino al momento in cui, per spinta della stessa conoscenza, si cerca di tradurre le conclusioni in principi generali e i risultati vengono integrati nel contesto delle conoscenze già possedute e messi a disposizione di chi li vuole utilizzare (De Landsheere, 1973, pp. 16-17). Ricerca finalizzata ad accrescere la conoscenza nel campo dei processi di insegnamento-apprendimento, la ricerca didattica fa progredire l'insegnare per consentire ai professionisti di essere maggiormente efficaci e di determinare cosa, come e quando e a quali condizioni qualcosa debba essere insegnato, che è l'essenza stessa del lavoro didattico; essa rappresenta un indispensabile "equipaggiamento" per gli insegnanti quando si accingono a progettare l'istruzione, la quale si avvale di tecniche efficaci per un'efficace attuazione degli obiettivi curriculari e funge da potente catalizzatore per l'apprendimento degli studenti. L'insegnante, per anni concepito come un donatore/dispensatore di informazioni e di sapere, ha modificato il suo ruolo proprio quando hanno iniziato a fare ingresso nell'istruzione nuovi schemi interpretativi, forme, ausili ecc., che hanno progressivamente caratterizzato in senso trasformativo i suoi spazi di intervento (Programmed Instruction, Mastery Learning, Personalized System of Instruction, Computer Assisted Instruction, Individually Prescribed Instruction, Individually Guided Education, Individually Guided Education, Individued Guided learning, precision teaching, Audiotutorial Approach, Competency Based Approaches, Contingency Management, Learning Activity Packages, Assisted Learning ecc.). Quando la *needs analysis*, l'*instructional design*, la *communication*, l'*assessment* e l'*evaluation* hanno incontrato quei modelli "tecnologici" che hanno aperto la strada ad approcci organizzativi e funzionali all'istruzione e alla formazione, nonché inediti e non convenzionali, si è assistito ad una razionalizzazione del processo didattico, applicando leggi desunte dalla ricerca scientifica, operando attraverso diverse fasi conoscitive (dall'accertamento delle condizioni di ingresso, all'effettuazione dei processi decisionali, alle scelte operative e valutative) e procedendo con una rigorosa pianificazione. Tali proposte oggi sono aumentate esponenzialmente e rimangono a fondamento delle scelte metodologiche che un insegnante/formatore fa per realizzare l'insegnamento, anche in ordine, per esempio, all'integrazione e applicazione delle nuove tecnologie dell'istruzione a tutti i livelli. Questo crea nuovi modi di progettare, adeguare la proposta alle esigenze dei destinatari, pianificarla e valutarla, poiché "l'istruzione tecnologica", modificando e ampliando registri e ruoli della comunicazione e dell'informazione alimenta il bisogno di nuove forme di *literacies*, spingendo l'insegnante/formatore a divenire, di volta in volta, regista, facilitatore, fornitore di feedback, accompagnatore dell'esperienza conoscitiva e coordinatore del successo nell'apprendimento del destinatario della formazione. Ciò gli dà la libertà di progettare il percorso didattico più adatto agli studenti di cui si occupa, più confacente alle loro necessità e a ciò che deve essere loro insegnato. Con questa libertà d'azione, egli viene messo in grado di descrivere e lavorare per obiettivi e competenze, impiegando specifici orientamenti che lo conducano a leggere, interpretare e comprendere tutto ciò che accade nel processo di formazione e a migliorare i processi decisionali, guidato da quei "venti della scienza" che lo accompagnano verso un "fare intenzionale, organizzato e riflessivo". L'insegnamento, definito nelle sue proprietà metodologiche, diventa "scientifico", nel senso che assume a

riferimento e introietta nel proprio “abito” i metodi scientifici, tipici dello scienziato che indaga, i quali danno una esposizione esatta e concreta del cammino che l’attività mentale compie “quando lavora colla maggiore efficacia e nelle migliori condizioni” (Dewey, 1940/1986). Esso, in quanto scientifico, da un lato prefigura gli eventi che guidano lo svolgimento delle attività, dall’altro predefinisce le modalità di raccolta dei dati e i criteri di analisi da seguire nella loro successiva elaborazione. Ciò sottolinea l’importanza di rendere capaci gli insegnanti di assumere un “atteggiamento sperimentale”, che è allo stato attuale una condizione difficile da realizzare, con la quale è possibile assumere una disponibilità di apertura e di indagine, che non si accontenta di pensare all’educazione in termini di scelta tra alternative contrapposte a idee già formulate, ma aiuta a capire che il progresso dipende da un metodo atto a controllare le scoperte (Dewey, 1940/1986, pp. 153-143), che sostituisce “la connessione o la coincidenza ripetuta di fatti separati con la scoperta di un singolo fatto comprensivo ed effettua questa sostituzione col dirompere i fatti grezzi e grossolani dell’osservazione in un numero di processi più dettagliati non direttamente accessibili alla percezione” (Dewey, 1971, p. 284), nella comprensione continua di un legame tra cause ed effetti. In questa accezione il pensiero metodologico diviene “pensiero e atteggiamento sperimentale”, che si serve della ricerca per verificare determinate ipotesi concernenti i processi di insegnamento-apprendimento e teso al cambiamento di una situazione data in una desiderata. Solo applicando principi e costrutti riconosciuti, che si sono evoluti e sono stati confermati dalla ricerca empirica, si può sperare di far progredire l’insegnamento e di avere insegnanti migliori, i quali, affinando le loro pratiche, assumendo la direzione dell’insegnamento e guidando quella dell’apprendimento, imparano a sviluppare sistemi e piani per il raggiungimento di obiettivi definiti nella convinzione che la modifica di un elemento possa causare o cambiare altri elementi all’interno del sistema stesso.

Riferimenti bibliografici

- Brock, B., & Grady, M. (1998). *Beginning teacher induction programs: the role of the principal*. *The Clearing House*, 71(3), 179-183.
- Brock, B., & Grady, M. (2007). *From first-year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension skills: a natural history of one program for enhancing learning. In J. D. Day & J. G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionality: New directions for theory, assessment, and instructional practices* (pp. 81-131). Norwood (NJ): Ablex.
- Brown, S., & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Clark, C. & Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7, 279-304
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Clerc, J.-B., Minder, P. & Roduit, G. (2006). *La transposition didactique*. Document téléaccessible à l’adresse: <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Colman, J. F. (1967). *The master teachers and the art of teaching*. New York: Pitman Publishing.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996a). *Effective Teaching and Learning: Teachers’ and Students’ Perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Cooper, P., & McIntyre, D. (1996b). The importance of power-sharing in classroom learning. In M. Hughes (Ed.), *Teaching and Learning in Changing Times* (pp. 88-108). Oxford: Blackwell.

- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione* (1916). Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986³). *L'educazione oggi* (1940). Firenze: La Nuova Italia.
- DfEE – Department for Education an Employment (2000a). *Professional development: support of teaching and learning*, DfEE, 8/2000. London: HMSO.
- DfEE – Department for Education an Employment (2000b). *Research into Teacher Effectiveness* (The Hay McBer Report). London: DfEE.
- European Commission (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Author: Francesca Caena. Brussels: European Commission.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008³). Teacher learning: how do teachers learn to teach? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 697-705). New York (NY): Routledge.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gagné, R., Briggs, L. & Wager, W. (1992⁴). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth (TX): HBJ College Publishers.
- Galliani, L. (a cura di) (1993). *L'operatore tecnologico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gbamanja, P. T. (1989). *Essentials of curriculum and instruction, theory and practice*. Port Harcourt: Pam Unique Publishing Company.
- Geijssel, F., Slegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gliessman, D. H. (1981). *Learning how to teach: Processes, effects and criteria*. Washington (DC): ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Gliessman, D. H., Pugh, R.C., Dowden, D. E., & Hutchins, T. F. (1988). Variables influencing the acquisition of a generic teaching skill. *Review of Educational Research*, 58(1), 25-46.
- Gonzalez, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Guttek, G. L. (1988). *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood Cliffs (N.J): Prentice Hall.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargie, O. D. W., & Maidment, P. (1978). Discrimination training and microteaching: implications for teaching practice. *British Journal of Educational Technology*, 2(9), 87-93.
- Hargie, O. D. W., & Maidment, P. (1979). *Microteaching in perspective*. Jordanstown (UK): Ulster Polytechnic.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton (UK): University of Southampton.
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy* (pp. 54-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klein, J. D. (1991). Preservice teacher use of learning and instructional design principles. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 83-89.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, Th. (1991). *Characteristics of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection*, Paper American Educational Research Association, Chicago. ERIC-nr. ED 334 183.
- Kyriacou, C. (1997²). *Effective teaching in schools*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Laeng, M. (a cura di) (1990). *Atlante della pedagogia. Le idee* (Vol. I). Napoli: Tecnodid.
- MacLeod, G. R., & McIntyre, D. (1977). Towards a model for microteaching. In D. McIntyre, G. R. MacLeod & R. Griffiths (Eds), *Investigations of microteaching* (pp. 117-130). London: Croom Helm.
- McBer, H. (2000). *Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness*. Research report No. 216. Norwich: The Crown Copyright Unit.
- Mishra & Koehler, 2006). Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017-1054.
- Mottet, G. (1988). L'analyse dans les laboratoires d'essais pédagogiques: une hypothèse de

- formation. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 4-5, 33-84
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Verloop, N., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2005). Assessment of beginning teachers' interpersonal competence: the quality of assessors' judgement processes. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 89-102. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.008.
- Nuzzaci, A. (1999). La competenza nella riflessione pedagogica. *Scuola democratica*, 22(1/2), 214-243.
- Nuzzaci, A. (2004). *Profili di competenza e trasformazioni sociali. Insegnare e apprendere*. Cosenza: Lionello Giordano Editore (seconda edizione rivista 2010).
- Nuzzaci, A. (2009a). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(2/3), 59-76.
- Nuzzaci, A. (2009b). La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine. In N. Paparella, *Il progetto educativo* (Vol. 3, pp. 71-81). Roma: Armando.
- Nuzzaci, A. (2009c). Il Progetto LEONARDO REFLECT. Competenze riflessive e processi valutativi: per un'analisi dell'azione dentro l'azione. In G. Domenici, & R. Semeraro (a cura di). *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture, SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)* (pp. 35-51), Roma, 11-13 dicembre 2008. Roma: Monolite, 2009.
- Nuzzaci, A. (2011). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci, A. (2012a). *Il Progetto REFLECT*, Brescia-Lecce, Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2012b). *Competenze, processi regolativi e riflessivi*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.
- Nuzzaci, A. (2015). L'apprendimento della 'scienza dell'insegnamento': il test di accesso a Scienze della Formazione Primaria predice il successo nella progettazione didattica? - Learning the 'science of teaching': Does the access test of Degree Course in Primary Education Sciences predicts the success in instructional design? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 227-247. ISSN: 2038-9736.
- OECD (1994). *Quality in Teaching*. Paris: CERI.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Ololube, N. P. (2005a). Benchmarking the motivational competencies of academically qualified teachers and professionally qualified teachers in Nigerian Secondary Schools. *The African Symposium*, 5(3), 17-37.
- Ololube, N. P. (2005b). School effectiveness and quality improvement: quality teaching in Nigerian Secondary Schools. *The African Symposium*, 5(4), 17-31.
- Ololube, N. P. (2006). Teachers instructional material utilization competencies in Secondary Schools in sub-Saharan Africa: professional and non-professional teachers' perspective". In Conference Proceedings of the 6th International Educational Technology Conference EMU, 19-21 April 2006 North Cyprus.
- Paquay, L. & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L., Paquay, M., Altet, E., Charlier & Ph., Perrenoud (Eds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles: de Boeck.
- Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 7-33.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Pastré & P. Rabardel (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-31). Toulouse: Octarès.
- Renwick, L. (2007). Keeping new teachers happy. *District Administration*, 43(1), 26. Retrieved from <http://www.districtadministration.com/article/keepingnew-teachers-happy>. [Ultima consultazione 17/11/2017].
- Richards, J., & Lockhart, C. (1995²). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simmons, P. E., Emory, A., Carter, T., Coker, R., Finnegan, B., Crockett, D., & Labuda, K. (1999). Beginning teachers: beliefs and primary school actions. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 930-954.

- Stones, E. (1992). *Quality Teaching*. London and New York: Routledge.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education.
- Taylor, C. & Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River (NJ): Prentice.
- Turney, C., Clift, J. C., Dunkin, M. J., & Traill, R. D. (1973). *Microteaching: Research, theory and practice*. Sydney, AUS: Sydney University Press.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright M. (2008). Rethinking teacher capacity. In CochranSmith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts* (pp. 134-156). New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Willman, O. (1962). *Didattica come teoria della cultura (1882-1889)*, a cura di M. Laeng. Brescia: La Scuola.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: the art of creative teaching in primary school*. Buckingham: Open University Press.
- Yinger, R. J. (1979). Routines in Teacher Planning. *Theory Into Practice*, 18(3), 163-169.
- Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1994). Teacher planning, approaches to. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (Vol. 10, pp. 6031-6035). New York: Elsevier Science.
- Yinger, R. J. & Hendricks-Lee, M.S. (2000). The language of standards and teacher education reform. *Educational Policy*, 14(1), 94-106
- Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33(3), 134-139.