

Cultura della valutazione e sviluppo professionale alla scuola dell'infanzia: l'interesse di un approccio partecipativo

Teresa Grange
Università della Valle d'Aosta

*Il devient donc urgent
de se pencher sérieusement sur le travail évaluatif,
pour dire ce qu'on est vraiment en droit d'en attendre,
et quels en sont les usages légitimes;
et établir, si cela s'avère possible,
ce que pourrait être une évaluation
s'exerçant « dans les limites d'une saine raison »
Charles Hadji (2012, p. 10)*

Valutazione degli apprendimenti e progetto pedagogico

La valutazione della progressione delle acquisizioni dei bambini e delle bambine alla scuola dell'infanzia si caratterizza per la sua funzione formativa e per la sua connotazione evolutiva, a sostegno e promozione di processi di insegnamento-apprendimento emancipativi e rispondenti ai bisogni precisi di ciascun alunno. Ora, in che modo questa specificità, sottolineata dai documenti normativi e socialmente condivisa, si traduce in una presa in carico pedagogica dei processi valutativi da parte degli insegnanti di scuola dell'infanzia?

L'interrogativo sembra pertinente in quanto il riconoscimento del ruolo - e la conseguente collocazione - della valutazione nella programmazione educativa e didattica è ancora generalmente ambiguo. Infatti, risulta diffusa una persistente separazione funzionale, riferibile a un'incompiuta integrazione dei processi di apprendimento e di insegnamento. Tale dissociazione è paradigmatica nel caso dei modelli formativi semplificati, in cui «si presuppone un'attività didattica che procede in modo sostanzialmente indifferenziato, al termine della quale si procede all'accertamento di quanto ciascun allievo ha appreso» (Vertecchi, 2003, p. 177), ma compare occasionalmente anche nelle progettazioni più ricche sul piano strategico (Piu, 2005; Clerc-Georgy, Truffer Moreau, Breithaupt, 2015). La consapevolezza delle diverse funzioni della valutazione, la riflessione epistemologica quanto mai vivace in una temperie culturale che sembra intrisa di un'enfasi valutativa nei più svariati ambiti (Figari, 2012), la varietà della mediazione sociale delle pratiche (Mottier Lopez, 2006) nonché il dibattito etico riguardo all'appropriatezza dei suoi fini (Hadji, 2012), prima ancora che la padronanza tecnica e strumentale della sua pratica, necessitano di un ampio e sistematico approfondimento ai fini della promozione di una cultura della valutazione (Pellerey, 1998; Michel, 2005; Rey, 2008) come fattore di qualità della formazione.

Nella scuola dell'infanzia, questa esigenza merita forse una più esplicita e attenta considerazione rispetto agli altri ordini di scuola giacché rischia di essere paradossalmente dissolta nell'indeterminatezza di una percezione pervasiva e continua di una valutazione multiforme che accompagna, sostiene e documenta i percorsi di crescita dei bambini e delle bambine. La questione valutativa rischia di risolversi tacitamente nella sua scontata, ma indefinita, onnipresenza, mentre si tratta di distinguere la trasversalità dalla genericità, la familiarità delle pratiche dai processi decisionali che le generano, l'accidentalità dalla sistematicità delle rilevazioni, l'assenza di prescrizioni formali dalla discrezionalità assoluta

dei dispositivi: la gestione della complessità e della ricchezza di una valutazione costante, plurifunzionale, situata, multimodale esige, anzitutto, intenzionalità educativa in relazione al progetto pedagogico. Di qui l'interesse di costruire percorsi di sviluppo professionale in grado di far emergere e definire specifici bisogni formativi riguardo alla cultura della valutazione nella scuola dell'infanzia, mettendo a tema l'articolata configurazione di un contesto educativo che, libero da disposizioni normative omologanti e da pressioni sociali gravose, offre consistenti possibilità di dispiegare pratiche valutative rilevanti e fertili, al servizio del successo formativo.

Dalla formazione allo sviluppo professionale

L'ormai vastissima letteratura internazionale sulla formazione degli insegnanti - iniziale e permanente, formale e informale - mostra come una varietà ragguardevole di programmi, modelli e apparati, iscritti in diverse famiglie di paradigmi, permetta di acquisire competenze per un esercizio concettualmente fondato ed eticamente orientato della professione docente. Il grado di integrazione di tali competenze è variabile da una formazione all'altra, come pure la curvatura sulle componenti tecniche, valoriali o normative. In ogni caso, la formazione promuove in modo deliberato apprendimenti, puntuali o di ampia portata, che concorrono alla (ri)costruzione dell'identità professionale. Ma tale identità non è statica: si evolve, *si sviluppa* nel corso della carriera attraverso una lenta trasformazione sia di saperi e pratiche, sia di credenze e atteggiamenti (Ria, 2016, p.14), ad opera di un processo dinamico e ricorrente di accrescimento di competenze che contestualmente arricchisce e muta la dimensione identitaria (Donnay, Charlier, 2006, p. 13), noto come "sviluppo professionale". In questa prospettiva, il cambiamento e l'innovazione sono il frutto di un'appropriazione profonda di significati da parte del docente, a partire da bisogni formativi che, come rimarca opportunamente Boichicchio (2012), non esprimono soltanto una mancanza e l'esigenza di provvedere a rimediarsi, ma investono, appunto, l'identità del soggetto. Per questa ragione, il bisogno formativo non può essere imposto né è sufficiente che sia proposto: l'analisi dei bisogni diviene allora un compito educativo, nella misura in cui innesca processi di valutazione delle priorità e di negoziazione sociale dell'azione formativa in vista del conseguimento di una maggiore autonomia rispetto a un determinato ambito della propria professionalità. Offrire ambienti di apprendimento idonei all'elaborazione di bisogni favorisce dunque lo sviluppo professionale.

Nel caso della valutazione alla scuola dell'infanzia, i bisogni possono affiorare, distinguersi e definirsi se si adotta un approccio problematico al tema, che metta in discussione eventuali rappresentazioni condivise di processi valutativi essenzialmente impliciti, diffusi, spontanei o informali e, come tali, portatori di esigenze accidentali, periferiche o frammentate; assume allora particolare valore il quesito chiave di come coinvolgere gli insegnanti nel passaggio da un'ipotetica offerta o domanda di formazione alla formulazione di specifici bisogni professionali.

Gli approcci che si avvalgono di disegni *bottom up*, incentrati sul soggetto e sul proprio contesto di vita lavorativa, ad architettura partecipativa, con una forte valorizzazione della dimensione sociale dei processi di costruzione di senso e uno strutturale sostegno al cambiamento positivo - come, per esempio, l'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1997) o le pratiche riflessive (Schön, 1983) - paiono promettenti in quanto ricorrono espressamente a strategie di interrogazione e autoindagine che consentono di far emergere dissonanze, aporie, scarti fra una situazione auspicata e il corrispettivo di realtà, vale a dire istanze omologhe al costruito "bisogno", nella connotazione ambivalente evidenziata da Barbier e Lesne (1977): oggettiva, in quanto specchio di una necessità naturale o sociale; soggettiva, perché filtrata dalle percezioni personali di chi lo esprime.

Il confronto intersoggettivo fra professionisti, che convoca saperi, risorse, norme, valori di riferimento in una situazione che si presenta in forma problematica, disorientante, contraddittoria, insolita, incerta o ambigua conduce a definire in modo esplicito e preciso quelle necessità di delucidazione e di riorganizzazione di significati di cui il bisogno formativo è sintesi progettuale nel contesto socioculturale di riferimento (Lewin, 1935). E a partire da un'autentica, penetrante analisi dei bisogni formativi – o da una loro attiva, originale scoperta sociale, compiuta attraverso un adeguato accompagnamento alla manifestazione di idee e convinzioni fino ad allora inconsapevoli o dissimulate dalla coltre della consuetudine e dall'urgenza dell'azione – gli insegnanti possono intraprendere un itinerario di crescita professionale in cui pensare la valutazione *insieme* al progetto pedagogico diviene espressione di un assunto didattico condiviso, non già una velleitaria forzatura.

Approcci partecipativi e cultura della valutazione

Gli approcci partecipativi allo sviluppo professionale, che si fondano sulla costruzione sociale del sapere in situazione (Colazzo, 2008) e presuppongono un individuo competente portatore di una propria storia e cultura, che costituisce una risorsa per il gruppo di formazione ed è coinvolto in tutte le fasi del percorso risultano concettualmente pertinenti e dunque verosimilmente efficaci per elaborare e analizzare bisogni formativi e co-costruire traiettorie di sviluppo professionale. Occorre tener presente che la partecipazione comporta la disponibilità a mettersi in gioco, implica assetti di corresponsabilità: si tratta, come osserva Trincherò (2002) a proposito della ricerca-azione, di un impegno esistenziale. La formazione si intreccia qui estensivamente con la ricerca, che si sviluppa simultaneamente su diversi piani (individuale, di gruppo sia intraprofessionale che interprofessionale) e persegue finalità plurime e distinte di produzione di saperi contestualizzati, di comprensione di fenomeni, di trasformazione delle pratiche, di formulazione di ipotesi, di progettazione del cambiamento, di implementazione e adattamento di metodologie e strumenti. In questo senso, gli approcci partecipativi non soltanto favoriscono ma valorizzano specialmente lo sviluppo professionale, dal momento che sollecitano negli insegnanti posture attive di ricerca che qualificano i professionisti in formazione come produttori, oltre che come fruitori di sapere.

Per tornare alla valutazione, il confronto di prospettive differenti proposte da più insegnanti in un *setting* partecipativo può aiutare a definire dei bisogni e a organizzare le condizioni per far evolvere la cultura valutativa nella scuola dell'infanzia. Dal punto di vista metodologico, nel quadro di un'ontologia costruttivista sono disponibili molteplici vie di accesso all'elaborazione dei bisogni formativi: la scelta delle strategie dipende dalla peculiare entrata teorica prescelta (per esempio: apprendimento esperienziale, *action learning*, *transformative learning*, comunità di pratiche) ma anche dalle caratteristiche degli attori e del contesto, in termini di vincoli di situazione e risorse in campo. Tutte hanno comunque in comune la finalità e l'attitudine a rendere esplicito l'implicito, al fine di conferire chiara evidenza e sottoporre al confronto sociale eventuali criticità, contraddizioni, polisemie, ambiguità, domande latenti, aspettative, opinioni, valori, per avviare processi riflessivi nei quali i bisogni possano prendere gradualmente forma ed essere distintamente espressi.

Accedere alle teorie ingenuie degli insegnanti (Capasso, 2012) o alle loro rappresentazioni (Jodelet, 2003) non è tuttavia sufficiente: come già osservato altrove (Grange, 2016, p. 186), l'esplicitazione può configurarsi come una mera presa d'atto, se non addirittura una conferma acritica di convinzioni consolidate e cristallizzate individualmente o in un dato gruppo sociale di riferimento (come i colleghi di sezione o dell'istituzione oppure i portatori di una determinata tradizione metodologico-didattica) in cui l'attore si riconosce professionalmente.

Il lavoro sulle rappresentazioni diventa significativo nella misura in cui si mette in campo una dialettica fra continuità e discontinuità (una “rottura epistemologica”, nel senso di Bachelard, 1970) in grado di problematizzare, cioè di transitare dalla formulazione di un’opinione o credenza a un sapere ragionato¹ (Fabre, 2013, p. 71). Fra le strategie capaci di sostenere tale passaggio e attivare uno spirito critico costruttivo, rivestono grande interesse i dispositivi che combinano, in maniera simultanea o sequenziale, la raccolta e la discussione delle rappresentazioni: alle tecniche di rilevazione, come il questionario o l’intervista, si associano procedure riflessive volte a promuovere consapevolezza e a incoraggiare un’attiva presa in carico di eventuali incoerenze e criticità, da cui muovere verso il cambiamento positivo.

Se il tema è la valutazione nella scuola dell’infanzia in relazione al progetto pedagogico – e quindi: l’oggetto “valutazione” a tutto tondo, nella sua intrinseca complessità e nella sua diffusa incidenza sociale – ha senso inscrivere nel costrutto “cultura(e) della valutazione”. In questa sede, il concetto di cultura è inteso nell’accezione primigenia tyloriana², i cui tratti costitutivi risiedono in quello che le persone pensano, fanno e producono. Quali sono le idee, i saperi, le credenze degli insegnanti di scuola dell’infanzia intorno alla valutazione? Quali pratiche la concretizzano? A quali artefatti ricorrono per esercitarne le diverse funzioni e per comunicarne processi ed esiti? In che modo pensieri, azioni, prodotti si articolano per formare una cultura valutativa che concorre a sviluppare identità professionale? Assumere come oggetto di indagine delle rappresentazioni la cultura valutativa anziché alcune sue singole dimensioni presenta il vantaggio di generare o portare alla luce bisogni formativi integrati in una progettualità educativa di ampio respiro per la scuola dell’infanzia, anziché isolate, puntuali esigenze di acquisizione di pratiche o di soluzione di problemi precisi e circoscritti.

Con riferimento alle strategie, si riportano alcuni esempi atti ad illustrare il potenziale euristico del lavoro problematizzante sulle rappresentazioni delle culture valutative degli insegnanti.

Nell’ambito dell’assetto sequenziale, si può procedere in due fasi. Nella prima, si individuano alcuni elementi della cultura valutativa degli insegnanti, in modo diretto o indiretto. La rilevazione diretta può avvalersi di domande aperte che indagano un ampio spettro di aspettative, conoscenze, atteggiamenti, opinioni e sollecitano risposte articolate in cui è già presente un certo livello di elaborazione: “perché si valuta nella scuola dell’infanzia?”, “qual è il ruolo delle famiglie nei processi valutativi alla scuola dell’infanzia?”, “quali sono le specificità della valutazione nella scuola dell’infanzia?”, “che relazione c’è fra eterovalutazione ed autovalutazione degli apprendimenti alla scuola dell’infanzia?”, “si ritiene soddisfatto/a della gestione dei processi valutativi nella sua sezione o nella sua scuola?” ecc. La raccolta indiretta, invece, può aver luogo attraverso specifiche domande narrative, come “racconti come si svolge un colloquio con le famiglie in ordine alla valutazione degli apprendimenti”, “racconti un episodio in cui la valutazione degli apprendimenti dei bambini è stata particolarmente utile per prendere una decisione didattica adeguata” oppure sulla base del grado di accordo o disaccordo manifestato rispetto ad asserzioni che rinviano (per conformità o per contrasto) alla normativa, alla letteratura pedagogica oppure a stereotipi e pensieri di senso comune, come “la valutazione nella scuola dell’infanzia è basata essenzialmente sull’intuizione dell’insegnante”, “la valutazione alla scuola dell’infanzia è prevalentemente informale”, “la qualità dell’offerta formativa alla scuola dell’infanzia dipende dalla qualità della valutazione praticata”, “nella scuola dell’infanzia sarebbe auspicabile introdurre i voti numerici, come negli altri ordini di scuola”, “nella scuola

¹ «L’importante è problematizzare le rappresentazioni o le abitudini intellettuali per accedere a un sapere ragionato, un sapere che incorpora le proprie ragioni e dunque, per questo, può criticare le cattive ragioni della sua cultura originaria» (trad. it. dal francese, a cura dell’Autrice)

² Edward Burnett Tylor, fondatore dell’antropologia moderna, propose quella che è considerata la prima definizione scientifica di cultura nella sua opera *Primitive Culture* (1871).

dell'infanzia la valutazione consiste nella documentazione delle esperienze dei bambini", "la valutazione nella scuola dell'infanzia è una mera formalità", "alla scuola dell'infanzia gli insegnanti si confrontano sugli strumenti per una pratica sistematica della valutazione formativa", "l'osservazione è fondamentale per la valutazione alla scuola dell'infanzia", "l'insegnante di scuola dell'infanzia ha una notevole responsabilità sociale nel compiere una valutazione accurata degli apprendimenti" eccetera. Si passa poi alla seconda fase, in cui si può proporre un dibattito a partire dai dati raccolti organizzando, per esempio, un *focus group* per l'analisi dei risultati oppure un'intervista collettiva la cui traccia è delineata sulla base di una selezione di dati organizzati in categorie e per i quali si considera opportuno un approfondimento, come "la comunicazione della valutazione" o "strategie per l'osservazione". Si noti che la formulazione di risposte nella prima fase potrebbe non essere di per sé problematica: il confronto tra i partecipanti nella seconda fase stimola l'esplicitazione dei significati sottesi agli assunti di ciascuno, l'argomentazione e la discussione di contraddizioni o prospettive differenziate.

Se si sceglie invece un approccio simultaneo, il lavoro sulle rappresentazioni si svolge in una situazione sociale dinamica di elaborazione critica, di esplorazione dei saperi o delle credenze che orientano l'azione didattica, e produce dubbio, incertezza insieme a un allargamento degli orizzonti di senso del soggetto: espressione ed elaborazione si alimentano reciprocamente. Può essere appropriato fare ricorso al modello tripolare di Bourgeois (1991), che articola un bisogno formativo intorno alle rappresentazioni (1) della situazione nella sua attualità problematica, (2) della situazione auspicata o attesa, (3) delle prospettive di azione, e che può essere utilizzato in modo circolare, assumendo come punto di partenza uno qualsiasi dei tre poli in base alla percezione di priorità di ciascun partecipante. Per esempio, si può prendere avvio da una situazione problematica portata da un partecipante, come "sono in difficoltà quando devo esprimere un giudizio sul lavoro di un bambino di tre anni" per sollecitare nel gruppo una discussione che faccia emergere: a) alcuni presupposti concettuali e valoriali della valutazione alla scuola dell'infanzia, in particolare in relazione alla formulazione di giudizi di valore, di opportunità, di conformità (Paparella, pp. 226-228); b) la presenza o meno di criteri condivisi di valutazione nella programmazione didattica; c) le pratiche di valutazione formativa prefigurate o in uso. In alternativa, è altresì indicato far riferimento al noto repertorio di tecniche riflessive, dai modelli per l'analisi riflessiva dell'esperienza – come il ciclo di Kolb (1984) o lo schema *REFLECT*³ – all'incidente critico (Tripp, 1993), oppure servirsi dell'intervista riflessiva in situazione sociale, la cui traccia può essere efficacemente costruita a partire da un adattamento della struttura dell'azione morale elaborata da Tommaso d'Aquino (Dal Sasso, Coggi, 1991)⁴. Per esempio, se un insegnante presenta al gruppo un'esperienza del tipo "durante la riunione per la continuità verticale, le colleghe della scuola primaria ci hanno chiesto di comunicare le informazioni sulle competenze dei bambini secondo una certa griglia valutativa costruita sulla base delle loro attese e dei loro criteri. Ne è nata una discussione un po' tesa perché io non mi ritrovo in un sistema di indicatori così rigido, non è così che valutiamo alla scuola dell'infanzia. Alla fine abbiamo trovato un compromesso su alcune voci ma mi è rimasta la sensazione di aver perso un po' di spessore, sacrificando a un'esigenza di sintesi i molti aspetti articolati della progressione delle conquiste dei bambini", si possono coinvolgere i partecipanti nell'analisi soffermandosi: a) su "chi" per approfondire le differenze fra insegnanti della scuola dell'infanzia e scuola primaria nell'affrontare il tema della valutazione; b) su "che cosa" per esaminare le griglie valutative e

³ REFLECT è l'acronimo delle sette fasi identificate da Lawrence-Wilkes e Ashmore (2014): *Remember, Experience, Focus, Learn, Evaluate, Consider, Trial*.

⁴ La struttura dell'azione morale descritta da Tommaso d'Aquino nella *Summa Theologiae* è data dagli otto elementi *Quis, Quid, Quando, Ubi, Cur, Quantum, Quomodo, Quibus auxiliis*, che paiono particolarmente appropriati per stimolare la produzione del discorso nella narrazione riflessiva in quanto coinvolgono sia l'oggetto sia il soggetto e le circostanze dell'azione.

interrogarsi sugli assunti sottostanti; c) su “quando” per discutere di continuità e discontinuità verticale; d) su “dove” per esaminare il *setting* della mediazione sociale tra colleghi di diversi ordini di scuola; e) su “perché” per far emergere i significati del passaggio di informazioni e la natura valutativa delle operazioni di compilazione di un profilo in uscita degli allievi e delle allieve di scuola dell’infanzia; f) su “quanto” in relazione ai dati che ha senso o meno portare al confronto con gli insegnanti della scuola primaria; g) su “in che modo” per analizzare le modalità gerarchiche o partenariali della relazione fra colleghi di diversi ordini scolastici e, infine, g) su “con quali mezzi” per interrogarsi sulle proprie pratiche valutative in vista della stesura di profili in uscita. Le rappresentazioni delle culture valutative emergono così nella loro complessità dalla riflessione sull’azione e sull’esperienza, nonché dal confronto di prospettive plurime di significato.

Sia negli approcci sequenziali sia in quelli simultanei, la centralità del processo di problematizzazione delle rappresentazioni mostra come i bisogni formativi nascano dagli interrogativi che gli insegnanti *si pongono*, più che dalle domande che vengono loro poste; peraltro, per strutturare un bisogno è necessario anche percepire che il problema individuato è rilevante e che dunque vale la pena impegnarsi per risolverlo. Non è detto che le tematiche valutative riproducano *a priori* una priorità formativa per i docenti di scuola dell’infanzia: in questo senso, l’analisi critica delle rappresentazioni aiuta a impostare problemi inediti.

I bisogni così elaborati e formulati generano le condizioni per una progettualità trasformativa: dall’analisi dei bisogni formativi si procede consapevolmente alla produzione di un piano *attendibile* di sviluppo professionale che, per restare nel paradigma partecipativo, potrà assumere la forma di ricerca-azione o di ricerca-intervento o, ancora, di valutazione partecipata della qualità della didattica alla scuola dell’infanzia.

Prospettive: una scuola dell’infanzia crogiolo di culture valutative?

Nel progetto educativo della scuola dell’infanzia trovano espressione culture della valutazione differenti per specificità, complessità e integrazione, che sollecitano la realizzazione di percorsi di sviluppo professionale, elettivamente partecipativi, per accrescere le opportunità di successo formativo di tutti i bambini e le bambine. D’altra parte, in una prospettiva di ricerca, i dispositivi di sviluppo professionale tesi a esplorare e innovare le culture della valutazione nella scuola dell’infanzia offrono una preziosa occasione per indagare, in modo approfondito e nel quadro di una intenzionalità educativa globale e coerente, le funzioni valutative (in particolare la valutazione formativa) così come per scandagliare il versante assiologico ed analizzare gli apparati metodologico-strumentali. Si dispiegano qui, più che in altri ordini di scuola soggetti ad aspettative e vincoli procedurali e certificativi più stringenti, tutte le sfaccettature della valutazione in relazione al progetto pedagogico e alla qualità degli apprendimenti. La progressione delle culture valutative in un contesto educativo che coniuga un elevato grado di responsabilità con un basso livello di prescrizione formale e che presenta una potenzialità sconfinata di ricchezza programmatica costituisce, infatti, un oggetto di studio stimolante in quanto consente di cogliere, attraverso una sorta di lente di ingrandimento, processi evolutivi di costruzione e appropriazione da parte degli insegnanti di modelli, criteri, norme, strategie di valutazione specifici per la scuola dell’infanzia e, al tempo stesso, di interrogarsi sugli invarianti culturali riferibili e trasferibili, in un’ottica di identità professionale, anche alla scuola primaria e secondaria. L’accompagnamento di traiettorie innovative delle culture della valutazione scolastica può trarre allora opportuna ispirazione dalla formazione partecipata dei professionisti della prima infanzia.

Per concludere, l’impianto formativo della scuola dell’infanzia valorizza le culture della valutazione integrate al progetto pedagogico e un approccio partecipativo allo sviluppo

professionale degli insegnanti promuove la prosperità e lo scambio generativo fra tali culture: la sfida consiste nel rendere gli insegnanti sempre più consapevoli del potenziale trasformativo di una valutazione competente degli apprendimenti, per un'offerta formativa autenticamente emancipante dei bambini e delle bambine.

Bibliografia

- Bachelard G. (1970), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin (ed. or. 1938).
- Barbier J.-M., Lesne M. (1977), *L'analyse des besoins en formation*, Paris, Jauze.
- Bohicchio F. (2012), *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*, Carocci, Roma.
- Bourgeois E. (1991), "L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique", in *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), pp. 17-60.
- Clerc-Georgy A., Truffer Moreau I., Breithaupt S. (2015), "Quand l'évaluation tue le jeu", in M. Neumayer, E. Vellas (a cura di), *Evaluer sans noter. Eduquer sans exclure*, Lyon, Chronique Sociale, pp. 82-92.
- Capasso M. (2012), *Insegnare nelle scuole di base. Teorie ingenue e modelli formativi*, Roma, Aracne.
- Colazzo, S. (a cura di) (2008), *Progettazione e valutazione dell'intervento formativo*, Mc Graw-Hill, Milano.
- Dal Sasso G., Coggi R. (1991), *Compendio della Somma Teologica di San Tommaso d'Aquino*, ESD, Bologna.
- Donnay J., Charlier E. (2006), *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Presses Universitaires de Namur, Namur.
- Fabre M. (2013), "Rupture épistémologique et travail sur les représentations", in *Recherches en Education*, 17, pp. 62-72.
- Figari G. (2012), "Configurations pour une épistémologie de l'évaluation", in L. Mottier Lopez, G. Figari (a cura di), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*, Bruxelles, De Boeck, pp. 211-224.
- Grange T. (2016), "Evaluation à l'école maternelle et développement professionnel des enseignants : réflexions pédagogiques et perspectives de recherche", in C. Veuthey, G. Marcoux, T. Grange (a cura di), *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*, Louvain-La Neuve, Paris, EME- L'Harmattan, pp. 181-198.
- Hadji C. (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck.
- Jodelet D. (2003), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Kolb D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Lawrence-Wilkes L., Ashmore L. (2014), *The reflective practitioner in professional education*, New York, Palgrave.
- Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality. Selected Papers*, New York, Mc Graw-Hill.
- Mezirow J. (1997), "Transformative Learning : Theory to Practice", in *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, pp. 5-12.
- Michel A. (2005), " France. Vers une culture de l'évaluation", in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40 , pp. 39-41.
- Mottier Lopez L. (2006), "Evaluation « située » des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale", in G. Figari, L. Mottier Lopez (a cura di), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris, L'Harmattan, pp. 82-89.
- Paparella N. (2012), *L'agire didattico*, Napoli, Guida.

- Pellerey M. (1998), *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, LAS.
- Piu A. (2005), *Progettare e Valutare. Dalla comunità di apprendimento al portfolio*, Roma, Monolite.
- Rey B. (2008), "Quelques aspects éthiques de l'évaluation", in G. Baillat, J.-M., De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (a cura di), *Evaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, pp. 57-67.
- Ria, L. (2016) (a cura di), *Former les enseignants au XXI siècle*, De Boeck, Bruxelles.
- Schön D.A. (1983), *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Tripp D. (1993), *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgment*, Routledge & Falmer, London.
- Tylor E.B. (1871), *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*, Murray, London.
- Vertecchi B. (2003), *Manuale della Valutazione: Analisi degli Apprendimenti e dei Contesti*, Franco Angeli, Milano.