

Ricerca educativa e professionalità docente nel quadro di una ricerca-intervento per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica: genesi ed evoluzione di un dispositivo di sviluppo professionale

Teresa Grange, Chiara Annovazzi

Abstract – *The article addresses the issue of teacher professionalism and the role of educational research in the processes that oversee the transition from a functional perspective of training to a cultural stance of professional development. Some avenues for pedagogical exploration of these processes will be explored through the discussion, with reference to the connections between research and training and the paradigms of adult learning, of the genesis and evolution of a system developed within the framework of a project aimed at preventing and combating school dropout.*

Riassunto – *L'articolo affronta il tema della professionalità docente e del ruolo della ricerca educativa nei processi che presiedono al passaggio da una prospettiva funzionale di formazione ad una postura culturale di sviluppo professionale. Saranno esplorate alcune piste di approfondimento pedagogico di tali processi, attraverso la discussione, con riferimento ai nessi tra ricerca e formazione e ai paradigmi dell'apprendimento adulto, della genesi e dell'evoluzione di un dispositivo elaborato nell'ambito di un progetto volto alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica.*

Keywords – teacher education, adult education, action-research, professional culture, educational achievement

Parole chiave – professionalità docente, educazione degli adulti, ricerca-intervento, cultura professionale, successo formativo

Teresa Grange è Professoressa Ordinaria di Pedagogia Sperimentale presso l'Università della Valle d'Aosta. Già Preside della Facoltà di Scienze della Formazione, attualmente è Delegata Rettorale per le Relazioni Internazionali e titolare della Chaire Senghor de la Francophonie. I suoi interessi di ricerca riguardano la qualità dei sistemi educativi, l'equità e il successo formativo, l'innovazione educativa, didattica e sociale. Tra le sue pubblicazioni: *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido* (Firenze, ETS, 2013); *L'accueil des mineurs en difficulté* (in coll. con J.P. Pourtois, A. Bobbio, G. Nuti, Bruxelles, EME-L'Harmattan, 2015); *Lo sviluppo professionale dell'insegnante: una sfida transdisciplinare* (in “Nuova Secondaria Ricerca”, 6, 2022).

Chiara Annovazzi è Assegnista di ricerca di Pedagogia Sperimentale presso l'Università della Valle d'Aosta dove si occupa, secondo l'approccio Life Design, di ricerche e interventi nell'ambito dell'orientamento e dell'equità di genere con l'obiettivo di favorire autonomia, inclusione e successo formativo per tutti e tutte, in un contesto in costante cambiamento. Tra le sue pubblicazioni: *Life design facing the fertility gap: promoting gender equity to give women*

and men the freedom of a mindful life planning (in coll. con E. Camussi, D. Meneghetti, R. Rella, M.L. Sbarra, E. Calegari, C. Sassi, in "Frontiers of Psychology", 14:1176663, 2023); *What future are you talking about? Efficacy of Life Design Psy-Lab, as career guidance intervention, to support university students' needs during Covid-19 emergency* (in coll. con E. Camussi, D. Meneghetti, M.L. Sbarra, R. Rella, P. Grigis, in "Frontiers in Psychology", 13, 8255, 2023).

L'articolo è espressione di una sinergica condivisione da parte delle due Autrici. Teresa Grange ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 3; Chiara Annovazzi quella dei paragrafi 2 e 4.

1. Professionalità docente, identità e sviluppo

L'ampia letteratura transdisciplinare sul tema della professionalità docente e del suo sviluppo mostra – nella varietà dei quadri teorici, delle entrate concettuali e degli assunti metodologici adottati – un tratto dinamico evolutivo comune, per il quale la concezione, la percezione, la definizione, la pratica e la valutazione del compito educativo prendono forma e si modificano al di fuori da modelli deterministici, per privilegiare una postura critico-interpretativa e situata, capace di integrare la complessità, la contestualità, la processualità, l'irriducibile unicità del gesto educativo¹. Le traiettorie professionali sono dunque dirette a generare identità² secondo una logica di *sviluppo* che non si esaurisce nel mero adattamento funzionale a un referenziale di competenze³, ma che riconosce, promuove e valorizza la consapevolezza, l'agentività, la responsabilità e la *phronesis* che presiedono ai processi di decisione e di scelta concettualmente fondati ed eticamente orientati tipici, appunto, dell'agire professionale in senso lato e in ambito educativo⁴, in particolare, processi questi che risultano, al tempo stesso, fonte di realizzazione, emancipazione e crescita personale⁵.

¹ Un interessante osservatorio di ricerca sul tema è costituito dalla Cattedra Unesco "*Former les enseignants au XXI^e siècle*" che ha sede presso l'École Normale Supérieure de Lyon (F), e che offre risorse internazionali aggiornate in materia di ricerca e formazione rispetto allo sviluppo di culture professionali in educazione.

² Cfr. D. Beijaard, *Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics*, in "Teachers and Teaching", 25(1), 2019, pp. 1-6.

³ Tra gli approcci non funzionalisti allo sviluppo professionale giova ricordare, per la sua portata innovativa nella sociologia delle organizzazioni, l'impianto *grounded* di A. Strauss, che considera le professioni come *processi*, come luoghi di negoziazione permanente: un amalgama fluido di segmenti la cui eterogeneità costitutiva ne sollecita l'evoluzione, anziché una loro ipotetica organizzazione intorno a un nucleo centrale stabile (cfr. R. Bucher, A. Strauss, *Professions in Process*, in "American Journal of Sociology", 66 (4), 1961, pp. 325-334).

⁴ Per un approccio multidimensionale ed evolutivo al costrutto di sviluppo professionale dell'insegnante, si veda R. Sancar, D. Atal, D. Deryakulu, *A new framework for teachers' professional development*, in "Teaching and Teacher Education", 101, art. 103305, 2021.

⁵ Sul ruolo del benessere nello sviluppo professionale, si veda R. Karasek, T. Theorell, *Healthy Work: stress, productivity and the reconstruction of the working life*, New York, Basic Books, 1990 e, con riferimento alla professionalità docente, K. Launis, A. Koli, *Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants. Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité*, in "Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la

Se si assume la processualità come invariante dello sviluppo professionale dell'insegnante⁶, il ruolo della ricerca educativa si dispiega in tutta la sua portata euristica, critico-ermeneutica e metodologica⁷, oltre che prasseologica⁸, a sostegno di una cultura professionale aperta a interrogare fatti e fenomeni, impegnata a reperire pertinenti fonti di legittimazione dei saperi, pronta a intraprendere percorsi attendibili di validazione dei saperi d'azione, incline a esercitare una progettualità flessibile, disponibile all'innovazione e al cambiamento positivo⁹. Nel caso delle ricerche che si inscrivono in un approccio partecipativo, come la ricerca-azione, la ricerca-intervento, la ricerca-formazione, la ricerca collaborativa, la co-costruzione di significati è simultaneamente un processo e un esito di un itinerario di sviluppo professionale¹⁰, e rappresenta un'interessante, duplice occasione di approfondimento teoretico e di declinazione operativa sia della triade teoria-prassi-teoria¹¹ sia del raccordo mezzi-fini in educazione¹².

In questo sfondo concettuale, i dispositivi per lo sviluppo della professionalità docente ripropongono necessariamente, per coerenza epistemologica, i tratti di complessità, contestualità e processualità innanzi evidenziati, come pure, beninteso, la dimensione assiologica sottesa all'intenzionalità educativa. I processi inerenti alla loro ideazione, costruzione, messa in opera

santé", 6(2), 2004, pp. 1-18; P.A. Daudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, N. Lafranchise (Eds.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011. L'interesse crescente rispetto alle implicazioni del benessere degli insegnanti sulla qualità dell'educazione ha dato origine a revisioni sistematiche di letteratura; fra le più recenti, si segnala: T. Hascher, J. Waber, *Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019*, in "Educational research review", 34, art. 100411, 2021, condotta su 98 studi multidisciplinari selezionati secondo le linee guida PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) a partire da un database iniziale di 1212 ricerche.

⁶ Il lemma *invariante* è inteso qui nella sua accezione scientifica, come proprietà che si mantiene costante in presenza di altri cambiamenti concomitanti.

⁷ Cfr. P. Cordingley, *The contribution of research to teachers' professional learning and development*, in "Oxford review of education", 41(2), 2015, pp. 234-252. Per una riflessione sul ruolo della ricerca educativa nella formazione iniziale dell'insegnante in Regno Unito e Irlanda, Cfr. L. Guilfoyle, O. McCormack, S. Erduran, *The "tipping point" for educational research: The role of pre-service science teachers' epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research*, in "Teaching and Teacher Education", 90, art. 103033, 2020. Per un esempio relativo al ruolo della ricerca nella formazione in servizio, si veda Leow R.P., Thinglum A., Havenne M., R. Tseng, *Bridging the gap between researchers and teachers: A curricular perspective*, in "The Modern Language Journal", 106(3), 2022, pp. 564-582.

⁸ Cfr. A. Calvani, *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 13(2), 2013, pp. 91-101; D. Muijs, D. Reynolds, *Effective teaching: Evidence and practice*. London, Sage, 2017; C. Winch, A. Oancea, J. Orchard, *The contribution of educational research to teachers' professional learning: Philosophical understandings*, in "Oxford Review of Education", 41(2), 2015, pp. 202-216.

⁹ Cfr. F.A.J. Korthagen, *The gap between research and practice revisited*, in "Educational Research and Evaluation", 13, 2007, pp. 303-310.

¹⁰ Cfr. P. Magnoler, *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensamultimedia, 2012.

¹¹ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2005.

¹² Cfr. T. Grange, *Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 9, 2017, pp. 70-73.

e valutazione costituiscono, pertanto, a loro volta, un fecondo, reticolare terreno di ricerca pedagogica¹³, in special modo per quanto riguarda – quale che sia l’oggetto della formazione – le relazioni tra due aspetti fondativi e sincronici: la scelta di opportuni paradigmi dell’apprendimento adulto e la costruzione di contesti di apprendimento favorevoli alla mobilitazione di un pensiero critico-trasformativo che abbracci *congiuntamente* questioni di senso e questioni di metodo riferite all’agire professionale nei contesti educativi.

In questo solco investigativo, il contributo intende discutere, da una prospettiva dinamica di processo, la genesi e l’evoluzione di un particolare dispositivo di sviluppo professionale degli insegnanti, elaborato e utilizzato nell’ambito di una ricerca-intervento che si è svolta nel quadro di un progetto europeo Italia-Francia, denominato *PRIMO*, finalizzato alla prevenzione e al contrasto della dispersione scolastica¹⁴.

2. Elementi di contesto, tra formazione e ricerca

L’Università della Valle d’Aosta ha partecipato in qualità di soggetto attuatore delegato con funzioni di supervisione scientifica e con compiti specifici di ricerca da svolgere in collaborazione con INETOP – Paris (*Institut National d’Étude du Travail et d’Orientation Professionnelle*); ha inoltre assicurato la formazione degli insegnanti italiani e francesi e, al termine di tutte le attività, la stesura di *Linee guida* per la prevenzione e il contrasto alla dispersione scolastica nei contesti interessati dal progetto.

Il mandato di ricerca e di formazione indicava un approccio al fenomeno della dispersione scolastica dichiaratamente sistemico nel prendere in considerazione un insieme ampio e articolato di relazioni e interazioni tra scuola, famiglia, territorio, al fine di attivare la comunità educante nella realizzazione di interventi rivolti sia a *target* considerati “a rischio”, con obiettivi col-

¹³ Cfr. R. Bourdoncle, *Professionalisation, formes et dispositifs*, in “Recherche & Formation”, 35, 2000, pp. 117-132; L. Espinassy, F. Brière-Guenoun, C. Félix, *De l’intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants*, in “Recherche et formation”, 87, 2018, pp. 47-60.

¹⁴ Si tratta del Progetto n. 1579 Interreg V-A Italia-Francia, *PRIMO - Perseveranza, Riuscita, Inclusione, Motivazione. Alleanze educative transfrontaliere per la prevenzione della dispersione scolastica - Persévérance, Réussite, Insertion et Motivation. Alliance éducative transfrontalière pour la prévention du décrochage scolaire*, Capofila Regione autonoma Valle d’Aosta – Sovrintendenza agli Studi (I), finalizzato a contribuire alla riflessione strategica sul tema nei territori interessati e alla riduzione del tasso di abbandono precoce della scuola nelle regioni Valle d’Aosta (I) e Provence-Alpes-Côte d’Azur (F), attraverso un approccio multi-dimensionale, una partnership multi-settoriale (istituzioni competenti per l’Istruzione e le Politiche Sociali, Enti di Formazione, Università) e una cooperazione transfrontaliera specifica nella formazione congiunta di insegnanti e formatori. Il progetto muove dalla constatazione della portata del fenomeno dispersione nelle regioni interessate: al momento della partecipazione al bando Interreg V A Italia – Francia, Alcotra (2014-2020), il tasso di dispersione, misurato con indicatore europeo ESL (Early School Leaving) era del 19,8% per la Valle d’Aosta e dell’11,15% per Provence-Alpes-Côte d’Azur (fonte: Eurostat, 2014), in entrambi i casi superiore alle rispettive medie nazionali (15% per l’Italia, 9% per la Francia). Il progetto *PRIMO* ha coinvolto circa 1300 studenti, studentesse e loro famiglie, più di 150 insegnanti, oltre a diversi operatori e professionisti del Terzo Settore e del mondo imprenditoriale, nel periodo 2018-2022 (la durata originaria, triennale, ha beneficiato di una proroga a seguito della pandemia da Covid-19).

locati nel breve e nel medio periodo, sia alla generalità della popolazione studentesca interessata, principalmente per lo sviluppo di competenze trasversali. Più propriamente, si chiedeva di esplorare, implementare o innovare tale insieme di relazioni lungo tre linee di intervento:

- Azione 1: l'individuazione di risorse, fattori di protezione e di rischio legati alla dispersione scolastica e di caratteristiche e potenzialità individuali e delle intere classi partecipanti al progetto. Questa fase ha previsto l'utilizzo di questionari originali e di restituzioni personalizzate per classi e per scuole.

- Azione 2: la creazione di alleanze educative territoriali e dell'intera comunità orientante e educante, anche attraverso la collaborazione *con* e *fra* insegnanti e genitori. Questa azione ha previsto la costruzione di questionari originali per famiglie e insegnanti, nonché restituzioni scritte e incontri di discussione per gli insegnanti.

- Azione 3: la realizzazione di percorsi formativi per docenti volti all'incremento delle competenze degli insegnanti, particolarmente nelle aree di intervento prefigurate dal progetto (orientamento, tutorato, relazioni scuola-extrascuola).

Considerate l'entità e la complessa struttura del progetto *PRIMO*¹⁵, saranno qui ripresi soltanto gli aspetti del mandato utili a discutere i processi che hanno originato e accompagnato la costruzione progressiva del dispositivo in relazione alla finalità di aumentare il successo formativo nelle scuole interessate.

Il progetto identificava distintamente le azioni di "formazione degli insegnanti", in un'ottica essenzialmente strategica e funzionale all'innovazione didattica. Questa rappresentazione sottendeva un modello di formazione incentrato su uno sviluppo tipicamente tattico di competenze professionali, con un orientamento esplicito verso i risultati e la soluzione del problema attraverso precise linee di azione da intendersi in ottica sistemica rispetto al loro dispiegarsi nella comunità, su più livelli, luoghi e momenti; tuttavia, lasciava implicite le premesse pedagogiche e culturali dell'approccio al problema.

I compiti di "ricerca scientifica" erano definiti in termini prevalentemente strumentali ad una lettura approfondita del contesto per calibrare in modo mirato l'azione, e volti a offrire una maggiore comprensione del fenomeno dispersione attraverso fonti e chiavi interpretative ulteriori, provenienti dalla letteratura sul tema, al fine di rendere disponibili nuovi saperi e legittimare nuove pratiche.

All'avvio del progetto, formazione e ricerca procedevano in modo parallelo ed essenzialmente autonomo: la ricerca, con la costruzione di strumenti di individuazione del target "a rischio", primo destinatario delle azioni previste; la formazione, con attività di sensibilizzazione,

¹⁵ Nel progetto si articolano, segnatamente: partenariati interistituzionali e intersettoriali; la rete territoriale transfrontaliera; una ricerca pedagogica volta ad approfondire le caratteristiche del fenomeno nei territori interessati; interventi integrati di orientamento, supporto allo studio, alternanza scuola-lavoro, animazione socioculturale, mobilità studentesca per stage e laboratori teatrali, destinati a studenti e studentesse delle scuole secondarie di primo grado e del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado; un piano di formazione pluriennale destinato agli insegnanti delle scuole aderenti; un piano di formazione rivolto a professionisti, artisti, tutor aziendali coinvolti negli interventi socioeducativi del progetto; azioni di comunicazione per le famiglie e per la collettività in generale, in un'ottica di presa in carico del contrasto alla dispersione scolastica nei territori interessati da parte della comunità educante.

scambi transfrontalieri di esperienze pregresse, ricognizione di risorse, costituzione di reti territoriali. Ma un primo criterio strategico ha permesso di collegare fin dal principio i due compiti: reclutare i formatori tra i membri dell'*équipe* di ricerca. La trama relazionale si è poi via via infittita grazie ad una scelta di ampio respiro, in parte suggerita proprio dal doppio ruolo dei formatori: coinvolgere attivamente il personale docente – secondo modalità e livelli variabili che avrebbero preso forma in funzione delle finalità, dei compiti, dei ruoli, delle fasi e di ogni altro elemento pertinente, teorico o situazionale – nell'attività di ricerca.

Qualche esempio aiuterà a illustrare, in termini di processi situati, il modo in cui sono state promosse le condizioni per un dialogo sempre più vivace tra ricerca e formazione con una finalità comune di cambiamento positivo.

Gli strumenti di rilevazione del fenomeno dispersione nei territori interessati erano previsti dal progetto innanzitutto come prodotti di ricerca (i questionari sono stati costruiti in modo originale, e validati) e come dispositivi di *screening* per il reperimento puntuale di situazioni di rischio. Ebbene, i questionari e i loro risultati sono stati reinterpretati e utilizzati, oltre che per gli scopi indicati, anche ai fini della formazione dei docenti, in tre modi diversi: come strumento di sensibilizzazione rispetto alla multidimensionalità della dispersione scolastica; come strumento di analisi di bisogni formativi e di progettazione dell'autoformazione; come strumento di riflessione rispetto allo sviluppo di una cultura professionale orientata al successo formativo di tutti e di ciascuno.

Si consideri il caso del questionario destinato a studenti e studentesse. In una prospettiva pedagogica di matrice ecologico-sistemica, ispirata alla teoria dello sviluppo umano di Bronfenbrenner¹⁶, e con una sensibilità alle caratteristiche di contesto dei territori interessati¹⁷, lo strumento è stato costruito e successivamente validato¹⁸ formulando e organizzando item originali¹⁹ che saturassero quei fattori considerati in letteratura significativi rispetto al fenomeno, su tre livelli: personale, scolastico/famigliare e sociale²⁰. L'*équipe* di ricerca ha incontrato gli insegnanti

¹⁶ Cfr. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, USA, Harvard University Press, 1979.

¹⁷ Un'attenzione particolare è stata dedicata alle caratteristiche del mesosistema e dell'ecosistema e, nelle versioni italiana e francese, agli adattamenti transculturali connessi alle differenze normative e organizzative dei sistemi scolastici delle due regioni coinvolte.

¹⁸ A seguito del pre-test (sommministrato online, in orario scolastico, a un campione di 200 studenti e studentesse di scuola secondaria con caratteristiche simili a quelle del campione futuro, per genere ed età), attraverso analisi fattoriale esplorativa ed in parte confermativa delle risposte, è stata costruita una versione del questionario validata ed aggiornata.

¹⁹ Nella versione italiana sono state inserite anche due scale tratte dalla letteratura sull'orientamento in un quadro di *Life Design* (cfr. S. Soresi, L. Nota, L. Ferrari, *Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers*, in "Journal of Vocational Behavior", 80(3), 2012, pp. 705-711; M.L. Savickas, *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*, in "Journal of Counseling & Development", 90(1), 2012, pp.13-19).

²⁰ Aree del questionario: Individuale: la capacità di riflettere sulla propria progettualità in termini di strategie scolastiche e di riflettere sui propri punti di forza (*riflessività*); la propria autostima (*autostima*); la capacità di proseguire nonostante i fallimenti e il non scoraggiarsi (*perseveranza*); mancanza di motivazione e l'aspettare che le cose capitino e le scelte vengano fatte da altri/e (*difficoltà nelle scelte future*); curiosità, responsabilità, fiducia e

in ciascuna scuola aderente al progetto, per presentare il questionario (versione definitiva) e per fornire informazioni relative alla somministrazione ai loro alunni e alunne, al trattamento dei dati personali, alle analisi che sarebbero state svolte sui risultati. In queste occasioni, è stato dato spazio alle domande degli insegnanti, che si sono spontaneamente orientate verso la struttura, le scale, la formulazione degli item. Il rationale del questionario e le scale scelte costituivano, infatti, un interessante catalizzatore di senso, giacché i vari item rimandavano alle dimensioni del fenomeno entro il quadro concettuale di riferimento adottato. Così, ciò che inizialmente era stato connotato come un momento informativo di illustrazione del questionario e delle modalità con le quali gli insegnanti avrebbero dovuto somministrarlo nelle loro classi è stato ridefinito *in situazione* in termini formativi, come occasione di approfondimento e confronto riguardo: alla multidimensionalità del costrutto dispersione; alla pertinenza dell'entrata concettuale scelta; alle peculiarità di contesto. Peraltro, questa operazione ha guadagnato in profondità grazie alla presenza di elementi da qualcuno considerati inattesi o disorientanti, che hanno incoraggiato gli insegnanti a interrogarsi sul senso della loro inclusione nel questionario e dunque sulla loro relazione logica e pedagogica con il fenomeno dispersione: perché c'è una scala di *career adaptability*?; qual è la rilevanza del benessere a scuola rispetto al successo formativo?; che cosa c'entra la distanza casa - scuola con la dispersione?; ha senso proporre una scala di *burnout* a ragazzi e ragazze così giovani? Il dibattito innescato in tutti i gruppi di insegnanti da queste e altre domande ha alimentato una rielaborazione critica che ha favorito l'espansione di significati entro una specifica cornice regolativa (il modello ecologico-sistemico) e ha permesso di far evolvere e ricontestualizzare gli esiti del primo momento dichiaratamente formativo – già svolto, dedicato all'analisi dei bisogni – con una crescente sensibilizzazione verso una complessità necessaria ma gestibile entro un sistema di riferimento preciso.

Se la presentazione dello strumento è stata riconvertita “sul campo” da informazione a formazione, cogliendo, rilanciando e portando a sistema istanze che avevano preso forma in situazioni diverse cui avevano partecipato gli stessi attori, la *restituzione dei risultati* dei questionari – intervenuta in una fase in cui, come si chiarirà nel prossimo paragrafo, era già stato impostato un approccio di ricerca-intervento – è stata deliberatamente progettata a fini formativi. Durante un incontro plenario rivolto a tutte le scuole, in cui sono stati illustrati e discussi i risultati complessivi in un'ottica proattiva rispetto alla progettazione delle ulteriori fasi e azioni del progetto *PRIMO*, è emersa la richiesta di disporre dei dati suddivisi per singole scuole e classi, in modo da contestualizzare ulteriormente la riflessione pedagogico-didattica dei gruppi di docenti. Sono state allora predisposte delle relazioni scritte, intese, appunto, come base per

pre-occupazione positiva per il futuro (*career adaptability*) e percezione di una buona vita (*qualità della vita*). Sociale: il ruolo del contesto geografico, la vicinanza o meno della scuola (*contesto*); la relazione con il gruppo classe (*relazione classe*); la percezione di supporto genitoriale (*relazione con gli adulti*), il rapporto con la conoscenza scolastica, intesa come utilitaristica, con fiducia o meno (*conoscenza scolastica*); la percezione del supporto degli insegnanti (*relazione con gli adulti*); avere una classe che facilita il lavoro, il rispetto delle regole, lo stare bene a scuola, la partecipazione (*partecipazione*); il senso di giustizia percepito in classe (*giustizia*); il sentirsi sopraffatti dalla scuola e il sentirsi sfiniti (*burnout*). Emotiva: quali sono le emozioni legate alla scuola; come studenti e studentesse stanno a scuola e cosa provano.

la successiva discussione pedagogica dei significati dei dati emersi, in vista di un ri-orientamento dell'agire didattico a partire dalla conoscenza puntuale delle risorse disponibili, oltre che dei punti di sviluppo cui dare attenzione. Il formato del documento è stato oggetto di riflessione didattica in seno all'équipe di ricerca e un primo prototipo è stato proposto agli insegnanti per raccogliere le loro osservazioni circa l'adeguatezza rispetto allo scopo, per poi elaborare una versione congruente con le esigenze espresse. È stato così redatto un documento per ogni scuola in cui, dopo un sintetico richiamo all'approccio ecologico-sistemico adottato, i risultati erano organizzati riprendendo le aree del questionario; insieme all'analisi dei dati in forma aggregata e anonimizzata (resi con l'aiuto di grafici) ogni scala era descritta nella sua rilevanza in relazione alla dispersione scolastica; i docenti avevano esplicitamente richiesto questo contenuto, confermando il loro interesse verso il lavoro di (ri)significazione avviato sul costrutto di dispersione. Analoghi processi hanno riguardato i questionari destinati agli adulti.

È interessante notare come, a seguito dell'approfondimento dei significati e delle relazioni fra le dimensioni della dispersione esplorate in modo ricorrente in occasioni diverse, siano state sollevate con crescente frequenza questioni di senso, richieste di approfondimento concettuale e riferimenti di studi attuali, anche nei momenti formativi dalla connotazione operativa più marcata, come la progettazione di interventi di orientamento. Il dialogo fra ricerca e formazione è stato così implementato capillarmente in ogni fase del progetto.

3. La costruzione del dispositivo: questioni di senso, questioni di metodo

Come rimarcato dagli esempi esposti, con l'avanzare del progetto la trama che collegava ricerca e formazione diventava sempre più estesa, densa e compatta. Da una prospettiva pedagogica di insieme, si poteva riconoscere il profilarsi della ricerca-intervento, ma uno sguardo ravvicinato rivelava distintamente alcuni nodi, discontinuità, sospensioni che richiedevano attenzione per assicurare la coerenza interna del dispositivo.

Su iniziativa della componente accademica, le linee di azione richieste dalla delega sono state dunque discusse, delucidate e successivamente rinegoziate nel loro inquadramento concettuale e nella loro declinazione sul campo fra l'équipe di ricerca e la committenza, a partire da un processo di esplicitazione degli assunti e di ri-significazione condivisa che ha permesso di mettere in gioco, confrontare e valorizzare i ruoli e le risorse conoscitive, organizzative, metodologiche, professionali, sociali e personali di tutti e di ciascuno per:

(a) far emergere le premesse implicite e la compresenza di eventuali elementi contraddittori sia nella concezione-rappresentazione del problema (la dispersione scolastica nelle regioni interessate dal progetto) sia nelle possibili soluzioni prefigurate dai piani di azione;

(b) condividere esplicitamente la scelta del quadro concettuale entro cui trattare il problema;

(c) inscrivere il progetto in un paradigma di ricerca partecipativo, al fine di articolare, con un andamento spiraliforme e ricorsivo, ricerca e formazione, valorizzando la produzione di conoscenze situate per potenziare la portata critico-trasformativa delle azioni di formazione professionale dei docenti.

Pur muovendo da un'istanza accademica, il compito si è rivelato significativo anche per la committenza. Infatti, a seguito di un primo scambio di natura informale in cui sono emerse in modo libero e spontaneo le aspettative, le esigenze, le motivazioni, le preoccupazioni, le visioni, gli interessi, le priorità riguardo al senso del progetto complessivo e al ruolo della ricerca e della formazione al suo interno, ha preso forma la necessità di introdurre qualche criterio che consentisse di organizzare la messe eterogenea di idee, proposte, valori e atteggiamenti rivelatrice delle svariate possibili interpretazioni del progetto stesso, vale a dire delle molteplici opzioni di armonizzazione delle azioni rispetto alla finalità di produrre cambiamenti positivi per contrastare la dispersione scolastica nei contesti educativi coinvolti.

Riconosciuta la complessità del compito, si è concordato di creare ulteriori spazi per l'analisi riflessiva, con obiettivi prioritari di *comprensione in situazione*²¹, al fine di rendere accessibili le componenti implicite o non formalizzate delle intenzioni e delle azioni dichiarate, renderle oggetto di approfondimento e confronto, e far sì che la co-costruzione dell'*impostazione* del tema e del problema avvenisse sulla base degli aspetti via via ritenuti rilevanti ed esplicitamente elaborati e condivisi tra i committenti e i soggetti delegati alla ricerca e alla formazione nei due paesi. L'analisi riflessiva è stata effettuata anche per (ri)conoscere o identificare con altrettanta chiarezza quegli aspetti non elaborati, dissonanti o conflittuali ed espressamente tralasciati o sospesi perché ritenuti, concordemente, non pertinenti rispetto ai fini perseguiti in quel momento, riservandosi di riesaminarli laddove avessero acquisito spessore in tempi successivi.

A titolo di esempio, e per mettere in evidenza alcuni elementi di processo rilevanti ai fini di una riflessione pedagogica sulla genesi del dispositivo di sviluppo professionale per i docenti, si discutono qui alcuni passaggi della negoziazione della delega, che, per inciso, ha avuto come esito:

(a) la condivisione della scelta del quadro concettuale del progetto considerato nel suo insieme, non soltanto per quanto ricompreso nella delega di ricerca e formazione, al fine di dotarsi di un principio di coerenza interna e di un criterio di legittimità regolativo dei rapporti mezzi-fini lungo i diversi assi di sviluppo previsti;

(b) la ridefinizione dei mandati di ricerca e di formazione in termini di ricerca-intervento²², al fine di coniugare dinamicamente indagine, formazione, innovazione e intervento sociale.

Un primo elemento di processo che ha sostenuto, presso tutti gli attori, lo sforzo di adottare una postura di ricerca anziché affidarsi ad una razionalità tecnica per selezionare modelli e dispositivi ritenuti adatti al perseguimento dei fini progettuali, è stata la scelta di impostare la negoziazione essenzialmente come *ricerca di un senso condiviso*, validato intersoggettivamente, oltre che con riferimento a determinati principi, criteri, metodi e compiti ritenuti rilevanti e pertinenti. Il confronto ha, infatti, preso avvio dall'osservazione che nelle linee d'azione del mandato coesistevano premesse potenzialmente contrastanti, suscettibili di orientare gli interventi secondo direzioni divergenti, talora incompatibili. Per esempio, l'enfasi sui fattori di rischio

²¹ Si è fatto ricorso principalmente a conversazioni riflessive (cfr. D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983), e a interviste di esplicitazione (cfr. P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994).

²² Cfr. B. Cunningham, *Action research: toward a procedural model*, in "Human Relations", 29(3), 1976, pp. 215-238.

e sulla loro supposta stabilità sottende un approccio emergenziale²³, rivolto elettivamente a soggetti considerati “in difficoltà” da recuperare attraverso interventi compensativi o palliativi, rivolto elettivamente a soggetti considerati “in difficoltà”, mentre l’accento sulle risorse positive di ognuno, intese in modo incrementale, presuppone un approccio trasformativo nell’ordinarietà dell’agire didattico quotidiano rivolto a tutte e a tutti²⁴. Ora, dal punto di vista pedagogico, vincoli e risorse, ostacoli e opportunità non sono speculari: la loro definizione acquista senso entro il particolare quadro di riferimento adottato come modello di intelligibilità del fatto educativo considerato²⁵. Si è dunque ritenuto essenziale disambiguare alcuni significati attraverso l’esplicitazione degli orizzonti di senso in cui erano iscritti, per poi concordare una prospettiva comune di analisi e di azione in cui tutte le istanze fossero riconoscibili, compatibili e sostenibili sia sul piano scientifico sia rispetto al contesto specifico di intervento. Questo processo auto-riflessivo, alimentato da una circolazione esplicita di principi, saperi, credenze ed esperienze, e portato a sintesi nell’adozione di una chiave ermeneutica comune riconosciuta come legittima e pertinente ha favorito un’alleanza consapevole tra committenza e soggetti delegati.

Come anticipato nel paragrafo precedente, è stato scelto un approccio ecologico-sistemico alla dispersione scolastica, compatibile con una visione situata, complessa, multifattoriale e integrata del fenomeno²⁶ e capace di assorbire e superare in termini di interazione tra sistemi alcune (apparenti) antinomie comparse nella fase di confronto sugli assunti epistemologici taciti o dichiarati, come quelle che contrappongono orientamenti compensativi o proattivi, individuali o sociali, integrati o distinti.

Giova evidenziare come la necessità di esplorare significati e di validarne i criteri interpretativi abbia innescato un *processo di apprendimento* che ha coinvolto indistintamente tutti gli attori nell’elaborazione o nella reinterpretazione di idee ed esperienze alla luce di nuovi parametri. Inoltre, questa prima fase di natura squisitamente *contrattuale* si è rivelata, effettivamente, un passaggio *progettuale* - cui sono stati dedicati tempo, pensiero, documentazione e sforzi rilevanti - in quanto è stata presa una decisione (esplicitare e concordare il quadro concettuale di riferimento) resa operativa in una scelta (il paradigma ecologico-sistemico) ritenuta adeguata rispetto a una finalità riconosciuta come legittima all’interno di un sistema di valori condiviso (un’educazione di qualità per tutti e tutte), di un criterio metodologico ad esso coerente (un’epistemologia della pratica fondata sul principio di educabilità universale) e di un contesto specifico (i territori interessati): è stato individuato il sistema di riferimento entro cui collocare ogni piano o azione del progetto, compreso, dunque, anche il dispositivo di formazione degli insegnanti.

²³ Cfr. L. Fortin, D. Marcotte, P. Potvin, É. Royer, J. Joly, *Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors*, in “European Journal of Psychology of Education”, 21(4), 2006, pp. 363-383.

²⁴ Cfr. A. Cunti, *L’orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d’intervento*, in “Civitas Educationis. Education, Politics and Culture”, 6(2), 2017, pp. 83-98; F. Batini, M. Bartolucci (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano, Franco Angeli, 2016.

²⁵ Cfr. M. Crahay, *La recherche en éducation: une entreprise d’intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l’histoire sociale*, in M. Saada-Robert, F. Leutenegger (Eds.), *Expliquer et Comprendre en Sciences de l’Education*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 253-273.

²⁶ C. Blaya, *Décrochages scolaires. L’école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010.

La scelta dell'entrata ecologico-sistemica ha poi condotto a stabilire in modo congruente quale dovesse essere l'articolazione logica delle tre linee di azione oggetto di delega: in questo sistema di riferimento, le linee d'azione non solo si intersecano ma addirittura si intrecciano, conferendo uno spazio precipuo d'azione alla ricerca educativa per l'esercizio del suo ruolo, che è culturale prima che tecnico, e consiste nell'ampliare le prospettive di significato dei fatti e dei fenomeni considerati²⁷. Il nesso tra l'attività di ricerca e la formazione degli insegnanti coinvolti ha acquistato così circolarità e ricorsività, creando le condizioni per una consapevole iscrizione del progetto in un paradigma di ricerca partecipativa, in seguito configurata più precisamente come ricerca-intervento.

Una volta posizionata (o, meglio, *significata*) la formazione degli insegnanti nel quadro di riferimento così costruito e condiviso, ci si è interrogati sul versante metodologico, al fine di individuare approcci compatibili, cioè orientamenti metodologici che consentissero di far evolvere in modo partecipato le relazioni tra persone, ambienti e sistemi, e tra conoscenza ed esperienza, in vista di un cambiamento profondo, a livello di prospettive di significato prima che di prassi. Si è trattato dunque di volgere lo sguardo verso approcci capaci di supportare processi costruttivi, sociali e contestualizzati di apprendimento adulto²⁸ in un'ottica apertamente trasformativa delle *culture* professionali dei docenti²⁹ – e non solo di puntuali pratiche – imprimendo una curvatura esigente alla progettazione del dispositivo, precipuamente capacitante ed emancipante, non meramente strumentale. Anche in questo caso, il carattere partecipato di un lavoro di (ri)significazione delle esperienze formative pregresse nei contesti scolastici valdostano e nizzardo, dei paradigmi di azione accolti o auspicati, delle condizioni di fattibilità rispetto a vincoli e risorse contestuali è stato decisivo per l'identificazione consapevole di un approccio metodologico adeguato a una finalità di sviluppo professionale dai contorni ormai chiaramente concordati e definiti entro un preciso contesto. La condivisione del senso dell'azione formativa ha inoltre permesso di generare assetti organizzativi viepiù coerenti e compatibili, lungo tutta la durata del progetto complessivo.

Su queste basi, la formazione degli insegnanti è stata *ri-co-progettata* con la committenza integrandola nella ricerca-intervento. Questa scelta ha segnato un punto di svolta rispetto alle aspettative della committenza, ma anche degli insegnanti stessi: una sorta di rottura epistemologica che ha favorito il riorientamento degli attori verso una prospettiva schiettamente trasformativa. Infatti, le componenti della progettazione formativa sono state analiticamente formulate e regolate *in itinere* in modo non sequenziale, spesso ricorsivo, man mano che procedeva la

²⁷ Cfr. G.H. De Vries, *De Ontwikkeling van Wetenschap [The Development of Science]*, Groningen, Wolters Noordhoff, 1990.

²⁸ Cfr. F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Milano, Unicopli, 2017.

²⁹ Per una rassegna di metodi di apprendimento adulto in prospettiva trasformativa, si veda L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma, 2017. Con riferimento allo sviluppo professionale dei docenti, si veda Fabbri L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

ricerca-intervento, anche al fine di mantenere il *focus* sul cambiamento che si andava producendo nei contesti coinvolti.

4. La ricerca educativa per lo sviluppo professionale: nuove sfide pedagogiche

Rispetto all'itinerario evolutivo del dispositivo di sviluppo professionale iscritto nella ricerca-intervento – che in ragione dell'entrata concettuale scelta e del paradigma di ricerca in cui è stato generato ha seguito un andamento solidale con tutte le componenti del progetto – la sfida principale ha riguardato, da un lato, l'esigenza di riconfigurare intenzionalmente come luogo di apprendimento ogni occasione in cui fossero interessati o coinvolti insegnanti, quale che fosse la sua connotazione o collocazione formale nel progetto; dall'altro, la premura di rimettere in circolo ogni risultato raggiunto, con un effetto sinergico e moltiplicatore di senso sull'intero sistema, avendo cura di mantenere (e mostrare) *coerenza* rispetto al quadro concettuale adottato e *pertinenza* rispetto all'obiettivo di cambiamento perseguito.

L'iscrizione della formazione nella ricerca-intervento ha favorito la promozione di un movimento virtuoso di triangolazione teoria-prassi-teoria giacché la dimensione pragmatico-funzionale della professionalità docente è stata espressamente trattata in una cornice ermeneutica che ha portato a (ri)definire quale fosse, per l'insegnante professionista, il *senso* del fare quanto il progetto chiedeva – cioè orientamento, tutorato, integrazione scuola-extrascuola, in vista del raggiungimento del successo formativo per tutte e tutti – considerando criticamente, in modo simultaneo e ricorsivo, il *come* farlo.

Infine, l'adozione di una finalità di sviluppo professionale (e non solo di formazione) ha inserito gli insegnanti in un *processo continuo e intenzionale* di crescita indirizzato, fin dal suo avvio, a travalicare i confini del progetto *PRIMO*, con la consapevolezza che la partecipazione alla ricerca-intervento non soltanto avrebbe generato l'incremento di alcune competenze insieme a una riflessione mirata e intensiva riguardo ai possibili approcci al problema reale all'origine del progetto, ma avrebbe anche, soprattutto, prodotto le condizioni per comprendere perché e in che modo – insieme – queste competenze (e altre via via individuate in termini di ulteriori bisogni formativi) avrebbero potuto *capacitare* i docenti rispetto all'innalzamento della qualità del loro agire educativo ordinario e quotidiano. Tale finalità di sviluppo permanente è stata tradotta in termini progettuali con la predisposizione di appositi spazi di autoformazione aperti a tutti gli insegnanti delle due regioni interessate e resi accessibili anche dopo la conclusione formale del progetto *PRIMO* (una piattaforma interattiva di risorse e documentazione). In Valle d'Aosta, inoltre, gli esiti del progetto sono stati recepiti nelle politiche educative regionali, valorizzando l'affermazione di una cultura professionale chiaramente orientata al successo formativo di tutti e di ciascuno.

Lo sviluppo professionale comporta una tensione progettuale autenticamente trasformativa che mobilita assunti, risorse, competenze, azioni da comporre criticamente e creativamente, nel vivo del mutamento e in relazione al contesto: in questi processi la ricerca educativa svolge un ruolo culturale, la cui declinazione epistemica – che nell'esempio qui discusso ha riguardato

essenzialmente l'ampliamento delle prospettive di significato – costituisce una interessante sfida pedagogica.

5. Bibliografia di riferimento

Batini F., Bartolucci M. (a cura di), *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Beijaard D., *Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics*, in "Teachers and Teaching", 25(1), 2019, pp. 1-6.

Blaya C., (2010) *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2010.

Bourdoncle R., *Professionnalisation, formes et dispositifs*, in "Recherche & Formation", 35, 2000, pp. 117-132.

Bracci F., *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Milano, Unicopli, 2017.

Bronfenbrenner U., *The ecology of human development: experiments by nature and design*, USA, Harvard University Press, 1979.

Bucher R., Strauss A., *Professions in Process*, in "American Journal of Sociology", 66 (4), 1961, pp. 325- 334.

Calvani A., *Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica?*, in "Form@re-Open Journal per la formazione in rete", 13(2), 2013, pp. 91-101.

Cordingley P., *The contribution of research to teachers' professional learning and development*, in "Oxford review of education", 41(2), 2015, pp. 234-252.

Crahay M., *La recherche en éducation: une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale*, in M. Saada-Robert, F. Leutenegger (Eds), *Expliquer et Comprendre en Sciences de l'Education*, Bruxelles, De Boeck, 2002, pp. 253 – 273.

Crahay M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2019.

Cunningham B., *Action research: toward a procedural model*, in "Human Relations", 1976, 29(3), pp. 215-238.

Cunti A., *L'orientamento formativo per prevenire la dispersione scolastica: analisi e strategie d'intervento*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", 6(2), 2017, pp. 83-98.

Daudin P.A., Curchod-Ruedi D., Lafortune L., Lafranchise N. (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.

De Vries G.H., *De Ontwikkeling van Wetenschap [The Development of Science]*, Groningen, Wolters Noordhoff, 1990.

Espinassy L., Brière-Guenoun F., Félix C., *De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants*, in "Recherche et formation", 87, 2018, pp. 47-60.

Fabbi L., Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Roma, Carocci, 2017.

Fabbi L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

Fortin L., Marcotte D., Potvin P., Royer É., Joly J., *Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors*, in "European Journal of Psychology of Education", 21(4), 2006, pp.363-383.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2005.

Grange T., *Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative*, in "Nuova Secondaria Ricerca", 2017, 9, pp. 70-73.

Guilfoyle L., McCormack O., Erduran S., *The "tipping point" for educational research: The role of pre-service science teachers' epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research*, in "Teaching and Teacher Education", 90, art. 103033, 2020.

Hargrove B. K., Inman A. G., Crane, R. L., *Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents*, in "Journal of Career Development", 31(4), 2005, pp. 263-278.

Hascher T., Waber J., *Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019*, in "Educational research review", 34, art. 100411, 2021.

Karasek R., Theorell T., *Healthy Work: stress, productivity and the reconstruction of the working life*, New York, Basic Books, 1990.

Korthagen F.A.J., *The gap between research and practice revisited*, in "Educational Research and Evaluation", 13, 2007, pp. 303-310.

Launis K., Koli A., *Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants. Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité*, in "Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé", 6(2), 2004, pp. 1-18.

Leow, R. P., Thinglum, A., Havenne, M., R. Tseng, *Bridging the gap between researchers and teachers: A curricular perspective*, in "The Modern Language Journal", 106(3), 2022, pp. 564-582.

Magnoler P., *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*, Lecce, Pensamultimedia, 2012.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Muijs D., Reynolds D., *Effective teaching: Evidence and practice*, London, Sage, 2017.

Sancar R., Atal D., Deryakulu D., *A new framework for teachers' professional development*, in "Teaching and Teacher Education", 101, art. 103305, 2021.

Savickas M. L., *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*, in "Journal of Counseling & Development", 90(1), 2012, pp.13-19.

Schön D. A., *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York, Basic Books, 1983.

Soresi S., Nota L., Ferrari L., *Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers*, in "Journal of Vocational Behavior", 80(3), 2012, pp. 705-711.

Turner S., Lapan R. T., *Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development*, in "The career development quarterly", 51(1), 2002, pp. 44-55.

P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF, 1994.

Winch C., Oancea A., Orchard J., *The contribution of educational research to teachers' professional learning: Philosophical understandings*, in "Oxford Review of Education", 41(2), 2015, pp. 202-216.

Data di ricezione dell'articolo: 22 settembre 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 19 e 20 ottobre 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 7 novembre 2023