

A glowing lightbulb is the central focus, resting on a purple, textured base. The bulb is illuminated from within, casting a warm, golden glow. The background is a soft, out-of-focus bokeh of light colors. Overlaid on the bulb is the main title in a bold, dark purple font.

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione

Atti del Convegno Nazionale del
Gruppo di lavoro SIPED - Teoria e Metodi della
Ricerca Empirica in Educazione
a cura di *Luca Ghirotto*



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

Siped
Società Italiana di Pedagogia
fondata nel 1989

Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione

A cura di Luca Ghirotto

Edito da: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita - Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2017

Politiche editoriali: tutti i contributi presenti in questo volume sono stati selezionati con il metodo della *double blind peer review* dal Comitato Scientifico del Convegno, composto da:

Luigina Mortari (coordinatrice, Università di Verona)
Massimiliano Tarozzi (coordinatore, Università di Bologna)
Chiara Bove (Università di Milano-Bicocca)
Luca Ghirotto (Università di Bologna)
Marcella Milana (Università di Verona)
Chiara Sità (Università di Verona)
Paolo Sorzio (Università di Trieste)
Andrea Traverso (Università di Genova)
Lucia Zannini (Università Statale di Milano)



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale 3.0 Italia.

© 2017, by Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, QuVi

ISBN 9788898010691

Immagine in copertina con Licenza Creative Commons CC0 1.0. Fonte: Pixabay.

Indice

Linee di ricerca e competenze metodologiche.

Una premessa

Luca Ghirotto7

Didattica universitaria ed educazione degli adulti

La “non direttività” come prospettiva educativa e di ricerca.

Un approccio esperienziale alla didattica universitaria

Anna Bondioli, Donatella Savio17

TrasFormAzione nel sistema di accoglienza dei richiedenti asilo.

Fenomenologia di una ricerca partecipata

Rosanna Cima, Mariateresa Muraca, Maria Livia Alga, Sabaudin Varvarica26

Educare alla giustizia per educare al futuro: impegno delle istituzioni e prospettive pedagogiche.

Una ricerca empirica sul territorio pugliese

Alberto Fornasari, Gabriella Calvano, Francesco Schino*35

Analizzare una ricerca narrativa.

Aprire campi semantici attraverso polarità complementari

Andrea Galimberti44

La formazione alla ricerca nel dottorato tra competenze disciplinari e transferable skills

Cristina Lisimberti52

L’accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti.....62

Applicazione e analisi della Tecnica dell’Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività.

Possibilità e limiti

Antonella Nuzzaci72

Care Leavers, pratiche e significati educativi.

Analisi metodologica e sviluppi condivisi di una ricerca

Luisa Pandolfi.....86

Approcci capacitativi sull’azione professionale docente.

Una ricerca “quanti-qualitativa” di valutazione delle competenze per lo sviluppo dell’agency

Chiara Urbani96

Didattica, programmazione, servizi educativi

Musica e Arti Visive nell'Educazione.

Didattica interdisciplinare e qualità dell'apprendimento

Alessandra Anceschi106

Risposte adattive delle organizzazioni scolastiche e percezione del cambiamento da parte degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine esplorativa

Davide Capperucci, Marianna Piccioli115

Insegnare ad apprendere a leggere.

Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica.

Giusi Castellana, Guido Benvenuto126

Uno "sguardo pedagogico" nell'ambito della programmazione didattica

Elvia Ilaria Feola140

L'apprendimento delle competenze vocali in ambito di educazione

Marco Galignano148

...E il Ludo prese il vizio.

Appunti di ricerca sulla didattica della lingua italiana

Margherita Ghetti158

Processi integrati di video-analisi individuale e collaborativa sull'insegnamento.

Questioni metodologiche

Giancarlo Gola169

I valori personali e professionali degli insegnanti di scuola primaria.

Un'indagine qualitativa

Immacolata Brunetti181

Suggerimenti metodologici a partire da una ricerca educativa nei Centri per Bambini e Famiglie

Tiziana Morgandi203

Il ruolo dell'insegnante tra metodo e qualità dell'esperienza scolastica.

Un intervento di ricerca-formazione

Cristina Palmieri212

Mixed method e ricerche quantitative

Un modello di Team Based Learning per la ricerca empirica in educazione

Rosa Cera223

La ricerca empirica in campo educativo speciale nella prospettiva dell'EBE. <i>L'impianto teorico e metodologico fornito dall'ICF-CY</i>	
Lucia Chiappetta Cajola, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti	230
Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. <i>Un approccio critico-euristico</i>	
Chiara D'Alessio	239
Per un'educazione alla giustizia. <i>Una ricerca empirica multi-metodo</i>	
Antonia De Vita	250
Un mixed-method study sui percorsi di successo scolastico degli studenti di origine migrante nella scuola secondaria in Italia	
Giovanna Malusà	258
Quello che gli studenti non dicono. <i>Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti</i>	
Serafina Pastore	269
Il valore aggiunto come misura di efficacia delle scuole e degli insegnanti. <i>Riflessioni su un percorso di ricerca di natura longitudinale</i>	
Alessandra Rosa, Liliana Silva	279
Percorsi di valutazione in prospettiva pedagogica. <i>Riflessioni in P.I.P.P.I. - Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione</i>	
Sara Serbati	288
Riflessioni metodologiche relative a una ricerca empirica nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna	
Elisa Truffelli	298
Contesti educativi eterogenei e nuove tecnologie. <i>Una ricerca multi-metodologica</i>	
Luisa Zinant	308

Salute, corpo e disabilità

Emozioni in gioco. <i>Uno studio sull'attività motoria scolastica a partire dalle cornici della Prasseologia Motoria e dell'Educazione Fisica Critica</i>	
Alessandro Bortolotti	319
Playfulness. <i>Criticità di un costrutto e della sua misurazione nel caso della disabilità</i>	
Daniela Bulgarelli, Nicole Bianquin	329

Educare attraverso la corporeità. <i>Ricerca sulla qualità delle pratiche laboratoriali</i>	
Rita Casadei	340
La ricerca sulle metafore linguistiche: aspetti metodologici e impatto sulle pratiche educative. <i>Uno studio nell'ambito della Medicina Generale</i>	
Marika D'Oria	348
L'utilizzo di un software per l'analisi nella ricerca qualitativa. <i>Potenziali e limiti di NVivo in un progetto fenomenologico-ermeneutico</i>	
Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Elisabetta Biffi,	358
Lucia Zannini*	358
Vissuti e rappresentazioni del DSA. <i>Focus sulla metodologia della ricerca per il campione di bambini e ragazzi con DSA</i>	
Giulia Lampugnani	370
Educazione alla salute in giovani pazienti sottoposti a trapianto di fegato. <i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di strumenti di dialogo educativo condotto presso l'Azienda Ospedaliera di Padova</i>	
Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Mara Cananzi*, Patrizia Burra*, Giuseppe Milan	381
L'Educazione dei Minori Stranieri non Accompagnati Richiedenti Asilo e Rifugiati (MSNARA) con Disabilità a Roma. <i>Processi e discorsi discriminatori nella strategia d'Integrazione'</i>	
Valentina Migliarini	392
La valutazione degli interventi di prossimità. <i>Uno studio pilota</i>	
Cleta Sacchetti, Stefano Gardenghi, Stefano Martinelli,	402
Marco Bassani, Anna Rita Atti*, Giuseppe Pascarella	402
Aspettare e affidarsi come allenamento alla vita. <i>L'etica dell'ascolto in Terapia Intensiva Pediatrica</i>	
Chiara Tosin, Luigina Mortari, Amabile Bonaldi*, Paolo Biban*	412

L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica.

Implicazioni per la didattica universitaria

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Il contributo accosta e problematizza il tema della formazione “alla” e “attraverso” la ricerca movendo da una sperimentazione didattica svolta presso la sede milanese dell’Università Cattolica; tale esperienza offre l’occasione per riflettere circa i modi, i tempi e gli strumenti a disposizione del docente universitario per promuovere nei professionisti la competenza di ricerca intesa come disposizione personale e professionale che innerva e sostanzia l’azione educativa e l’identità professionale di chi la attua. L’accompagnamento emerge come postura formativa particolarmente pregnante; agendo in questa prospettiva, il docente ha la possibilità non solo di ancorare i contenuti metodologici alla pratica professionale (presente o futura) degli studenti ma anche di mettere in relazione e far dialogare le due dimensioni (di ricerca e di formazione) che costituiscono il suo profilo professionale.

Parole chiave: Ricerca empirica – Accompagnamento – Competenze di ricerca – Docente universitario – Professionisti

The paper focuses on the issue of training practitioners to develop research skills in pre-service education. Moving from an experience carried out at the Catholic University in Milan it reflects upon approaches, strategies and tools available to the university teacher to promote students’ learning. Giving them the opportunity to plan a real research process by supporting their work emerges as an effective training approach because of methodological contents are related to students’ educational practice (present or future); it allows the university teacher to link research and training activities which constitute the principal dimensions of his professional profile.

Keywords: Empirical research – Research skills – University teacher – Educational support – Practitioners

La ricerca empirica come risorsa per le professionalità educative

Vi è un consenso ampio in letteratura circa l'esigenza di integrare la dimensione della ricerca nella formazione delle professionalità educative e formative (Mialaret, 1999; Hensler, 1993; Viganò, 2003, 2016; Baldacci & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Trincherò 2002; Felisatti & Clerici, 2009; Wentzel, 2008); sperimentare il modo di procedere tipico della ricerca fondato sui criteri di validità, pertinenza, affidabilità offre l'occasione per imparare ad agire con metodo nella pratica professionale, argomentare le proprie scelte, documentare i processi, socializzare gli esiti facendo proprio un atteggiamento di costante rimessa in discussione e di apertura al confronto. In tale prospettiva la dimensione di ricerca si configura non come un insieme di abilità tecniche piuttosto come un *habitus* professionale (Magnoler, 2012) che sorregge la progettualità educativa e la progressiva definizione identitaria (Montalbetti, 2005); consegue l'esigenza di avviarne lo sviluppo nella formazione iniziale e di offrire percorsi di supporto e di accompagnamento in quella in servizio.

Con riferimento specifico alla formazione dei *practitioners*, Perrenoud (1994) pone in evidenza gli obiettivi associati alla "iniziazione" alla ricerca: facilitare un'appropriazione critica del sapere prodotto dalle scienze dell'educazione, mettere nelle condizioni di leggere e comprendere i risultati delle ricerche disponibili in letteratura, sviluppare un atteggiamento riflessivo verso se stessi e la propria pratica, contrastare un approccio dogmatico a favore del rigore scientifico. Sullo sfondo risalta l'ambizione di riuscire a ridurre la distanza fra mondo della ricerca e mondo della pratica gettando le premesse per la costruzione di spazi di comunicazione (Altet, 2009) e di collaborazione (Desgagné, 1997) fra ricercatori e *practitioners* (Hofstetter, 2005).

Tuttavia, come argomentato altrove con esplicito riferimento al contesto nazionale (Montalbetti & Lisimberti, 2015), i corsi di area metodologica nell'ambito della formazione universitaria dei futuri professionisti dell'educazione spesso suscitano scarso interesse negli studenti poiché la metodologia della ricerca empirica è percepita a priori come periferica rispetto agli altri ambiti disciplinari e si fatica a cogliere la reale spendibilità delle competenze di ricerca nella propria attività professionale (Cottini, 2002; Coggi & Ricchiardi, 2005).

Diverse ragioni possono aiutare a comprendere questa situazione (Montalbetti, 2015); in questa sede, l'attenzione è posta sulla qualità delle strategie didattiche adottate per proporre la metodologia della ricerca nei percorsi universitari di formazione iniziale; sottesa vi è l'idea che privilegiare un approccio *teacher-centred* piuttosto che uno *student-centred* (Melacarne & Fabbri, 2015) possa risultare inefficace rafforzando nei futuri professionisti un atteggiamento di sfiducia nei confronti del mondo della ricerca con

ricadute negative a lungo termine ben documentate in letteratura (Mortari, 2009, 2010; Hemsley-Brown & Sharp 2004; Stuessy & Metty, 2007).

Accompagnare la maturazione di competenze di ricerca

Vi è convergenza in letteratura circa alcuni criteri orientativi cui ispirarsi nella progettazione didattica dei percorsi di natura metodologica: offrire l'opportunità di mobilitare conoscenze e abilità metodologiche attraverso una sperimentazione diretta (Barbier, 2009); orientare l'attenzione sugli aspetti pragmatici e le ricadute della ricerca empirica sulla pratica educativa in modo da dimostrare quanto la prima sia risorsa per la seconda (Mellouki, 2010); prendere in esame come oggetti di analisi questioni strettamente connesse con le preoccupazioni degli studenti in quanto professionisti dell'educazione (Coen, Pineiro, Herklots & Haymoz, 2010); non ridurre la formazione alla sola componente tecnica (Le Bouëdec & Tomamichel, 2003). Tali criteri muovono dalla consapevolezza circa il *gap* esistente fra il sapere metodologico codificato nei manuali e la messa in atto di pratiche di ricerca reali (Avanzini, 2003) la quale richiede la capacità di dialogare con le situazioni e di muoversi con intelligenza critica; consegue, in questa prospettiva, l'esigenza di offrire, in sede formativa, la possibilità di confrontarsi con tali complessità facendo interagire la dimensione teorica del sapere metodologico con quella operativa.

A tali coordinate si ispira l'esperienza di formazione alla ricerca condotta nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore¹; agli studenti è stato chiesto di sperimentarsi nella progettazione di un percorso di ricerca reale con l'obiettivo di integrare il piano dell'apprendimento di conoscenze e dell'acquisizione di abilità metodologiche, comunque necessario con studenti in formazione iniziale, con quello della maturazione di attitudini (Baldacci, 2006).

Durante lo svolgimento del progetto agli studenti è stato chiesto di tenere traccia del loro lavoro all'interno di un diario di bordo e, al termine del percorso, di stendere individualmente una riflessione critica sul processo e sulle acquisizioni maturate. Per guidarli e orientarli sono stati forniti alcuni strumenti di supporto: una traccia per la stesura del progetto la quale riprende, nella sequenza logica e nel linguaggio, la struttura del manuale di riferimento adottato nel corso (Montalbetti & Lisimberty, 2015); un documento per organizzare le informazioni nel diario di gruppo con un relativo *timing* per la compilazione cui attenersi; un *format* per la redazione della relazione critica individuale. L'ampio spazio attribuito alla documentazione all'interno del dispositivo mira a stimolare l'abitudine a riflettere in modo sistematico sia nel corso dell'azione sia

¹ Il riferimento è all'insegnamento di «Metodi e tecniche per la sperimentazione educativa» svolto da chi scrive nel primo semestre dell'a.a. 2015/2016 presso la sede di Milano.

sull'azione, data l'importanza strategica di questa competenza ai fini della qualità della pratica educativa (Montalbetti, 2005).

Gli studenti hanno lavorato al progetto sia nelle ore di lezione, sotto la supervisione del docente, sia organizzandosi in maniera autonoma. I frequenti scambi anche fuori dalle ore del corso hanno permesso di raccogliere *in itinere* informazioni preziose circa le dinamiche di sviluppo dell'attività portate avanti nei diversi gruppi e di intervenire a supporto laddove opportuno. In sede valutativa, è stata considerata sia la qualità del prodotto (progetto di ricerca elaborato), sia la qualità del processo analizzando il materiale documentario e le annotazioni del docente.

Il valore formativo dell'esperienza va ricercato non tanto nei risultati ottenuti quanto nella mobilitazione delle capacità di analisi critica e di sintesi che hanno permesso l'iniziale maturazione di un *habitus* professionale fondato sulla capacità di diagnosi e sull'osservazione, qualità essenziali per leggere le situazioni educative nella loro complessità, progettare interventi coerenti e disporre di strumenti per poterli valutare.

In questa sede non intendiamo tracciare un bilancio della sperimentazione (Montalbetti & Lisimberti, 2016) bensì riflettere sull'esercizio della funzione docente. Costui infatti ha agito non solo una funzione di esperto nei contenuti, essenziale soprattutto nelle fasi introduttive del corso per fornire le conoscenze metodologiche di base, ma anche di *scaffolding* ovvero di impalcatura e di sostegno ai gruppi riducendo i suoi interventi in modo progressivo. In tale prospettiva, il docente più che insegnare la metodologia della ricerca ha accompagnato lo sviluppo delle competenze di ricerca lasciando che gli studenti confrontassero il sapere metodologico con una pratica di ricerca reale.

La nozione di accompagnamento (Paul, 2004) oggi risulta piuttosto attuale in campo educativo e non solo, a motivo anche della sua estrema flessibilità, la qual cosa rende necessario specificarla con riferimento esplicito al ruolo del docente universitario (Charlier & Biémar, 2012). Come fa notare giustamente De Ketele (2014) l'accompagnamento nel contesto accademico è associato ad altre figure diversamente denominate (tutor, supervisore ecc.) che hanno il compito, in particolare nelle attività di tirocinio o *stage* o in quelle di orientamento, di fornire supporto e di guidare gli studenti nel percorso di studio o in momenti di particolare importanza. A nostro modo di vedere, in realtà l'accompagnamento ben si presta a descrivere anche il ruolo del docente universitario che sperimenta strategie formative non tradizionali.

Nell'esperienza assunta ad oggetto costui ha agito infatti secondo i tre principali registri individuati dalla Paul (2004) come specifici dell'accompagnamento: 1) ha "condotto" secondo una progressione di fasi finalizzata; 2) ha "scortato" fornendo elementi di protezione e di supporto; 3) ha "guidato" offrendo indicazioni per compiere le scelte metodologiche. Strategico per il buon andamento dell'attività è stato trovare un equilibrio

dinamico fra i due poli sottesi alle diverse azioni: dirigere fissando alcuni paletti di riferimento e seguire lasciando spazio all'iniziativa degli studenti, senza tuttavia perdere il governo complessivo del processo connesso con la responsabilità del ruolo del docente. In tal senso, il supporto fornito non si è tradotto nel suggerimento di soluzioni precostituite piuttosto si è configurato come orientamento e indirizzo alla ricerca di ipotesi risolutive da parte degli studenti stessi che hanno pertanto sperimentato un itinerario di scoperta guidata (Biasin, 2010; Serbati, 2014).

Accompagnare i processi di lavoro non ha escluso la trasmissione di conoscenze piuttosto, nel caso specifico dell'esperienza presentata, le ha ancorate a situazioni/oggetti di lavoro reali per facilitare un'appropriazione personale e critica. In altre parole, i contenuti metodologici sono stati inseriti in un progressivo percorso di scoperta in modo da farne risaltare il senso in un dialogo virtuoso fra teoria-pratica-teoria.

L'accompagnamento così declinato e agito può porre un problema di percezione del ruolo e di aspettative: gli studenti spesso si aspettano dal docente risposte e soluzioni mentre in questo modo di procedere l'attenzione è centrata sulle domande piuttosto che sulle risposte. A questo proposito, alcuni studiosi sottolineano che la modifica graduale del rapporto con gli studenti tradizionalmente basato sui principi di trasmissione può ingenerare difficoltà a livello identitario (Verzat, 2010; Cosnefroy & Annoot, 2014). Tuttavia se l'accompagnamento è interpretato come postura (Paul, 2016) l'identità del docente non solo non è rimessa in discussione o svilita ma è agita in modo più articolato coniugando la dimensione di *expertise* esperta, legata alla padronanza dei contenuti, con quella di facilitazione dei processi di apprendimento. Nell'accompagnamento costui funge infatti da persona-risorsa che si pone "di fianco" anziché "davanti" al soggetto il quale diviene pertanto il protagonista del suo processo formativo (Biasin, 2010; Charlier & Biémar, 2012).

Tale postura formativa risulta particolarmente indicata quando l'obiettivo è favorire lo sviluppo di competenze di ricerca che necessitano di essere apprese in un circolo virtuoso fra teoria e pratica pena il loro isticarsi in tecnicismi e la perdita di legame con le pratiche educative reali che rappresentano l'orizzonte professionale di riferimento. Del resto, obiettivo della formazione alla ricerca nel segmento iniziale è non formare ricercatori in miniatura ma fare in modo che le competenze di ricerca, o meglio l'*habitus* della ricerca, entrino a far parte del modo di agire e di percepirsi del futuro educatore/formatore (Baldazzi, 2010; Snoek & Moens, 2011). L'accompagnamento si iscrive perciò all'interno di un paradigma problematizzante finalizzato alla promozione di una postura riflessiva la quale a sua volta costituisce una condizione per la formazione non solo di professionisti competenti ma anche di persone responsabili e autonome (Paul, 2016).

Oltre l'esperienza. Spunti per riflettere sulla didattica universitaria

L'esperienza brevemente descritta e la riflessione specifica condotta sulla postura di accompagnamento assunta dal docente offrono l'occasione per sviluppare alcune considerazioni più generali circa la qualità della didattica universitaria.

Rimettere in discussione prassi didattiche tradizionali optando per esempio per strategie di accompagnamento ai processi di apprendimento degli studenti richiede al docente un investimento di tempo maggiore, la disponibilità a mettersi in gioco uscendo dalla sua *comfort zone*, l'accettazione di un margine più elevato di imprevedibilità e non linearità poiché il processo non può essere del tutto predeterminato ma si co-costruisce e si modifica *in itinere* in ragione della stretta interazione fra docente e studenti.

Come è noto nel nostro Paese l'attività istituzionale di valutazione del comparto universitario (VQR) è centrata esclusivamente sulla qualità dei prodotti di ricerca senza includere la qualità dell'attività didattica. Tali fattori non incentivano ad investire nell'innovazione didattica e favoriscono spesso la riproposizione di prassi ispirate ad un orientamento *teacher-oriented* piuttosto che uno *student-centred*. Simili riflessioni lanciano una sfida all'idea stessa di pedagogia universitaria (De Ketele, 2010) e richiamano la necessità di avviare una seria riflessione sull'esercizio della funzione docente nella formazione superiore per meglio delinearne le caratteristiche e il profilo di competenze e per poter ipotizzare strategie valutative appropriate che valorizzino le buone pratiche esistenti.

Ragionare sull'attività didattica del docente e su come possa essere attuata significa interrogarsi circa le modalità più opportune per collegare l'apprendimento e l'insegnamento, per facilitare un'appropriazione personale e critica del sapere, per saldare i contenuti della formazione al profilo professionale auspicato in uscita dal percorso. Ciò richiede di ripensare l'esercizio della funzione docente secondo strategie differenziate che, pur non rinnegando la dimensione trasmissiva, sappiano fare spazio alle funzioni di attivazione e di promozione di attitudini negli studenti. Tale riflessione appare particolarmente significativa in ordine alla formazione di competenze di ricerca poiché l'atteggiamento euristico sul quale esse poggiano non può essere trasmesso ma ne va piuttosto accompagnato lo sviluppo ponendo al centro il soggetto che apprende.

Come argomentato in letteratura (Galliani, 2011; Rossi, Magnoler & Marcelli, 2012), conciliare ricerca e didattica per il docente universitario è certamente un compito complesso e vi è il concreto rischio che procedano a velocità differenziate e secondo binari paralleli. Poteaux (2014, p. 96) pone l'accento sulla diversità dell'atteggiamento assunto dal docente quando fa ricerca e quando fa didattica:

Quand on enseigne, on est dans les certitudes et on fait peu d'épistemologie de la discipline. On enseigne aux étudiants des résultats, des choses avérées, on passe sous silence les méandres des découvertes. Quand on est en recherche on est dans le doute, le questionnement. On a l'impression qu'en enseignant on va perdre de cette attitude.

Tale situazione non solo impoverisce e rende meno efficace la didattica sul piano degli apprendimenti degli studenti ma rischia anche di centrare l'attenzione solo sui prodotti della ricerca e non sul processo di scoperta e di indagine proprio di qualunque campo disciplinare.

Se, come osserva la Paul, l'elemento tipico dell'accompagnamento è il *questionnement* assumere tale postura formativa può facilitare la configurazione di spazi di contaminazione virtuosa fra attività didattica e attività scientifica a beneficio della qualità di entrambi. In particolare, per il docente universitario impegnato nell'insegnamento della metodologia della ricerca empirica tale prospettiva appare particolarmente significativa data la stretta interconnessione fra il suo oggetto di insegnamento e la sua attività scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Avanzini, G. (2003). Formation à la recherche et formation de la personne. In G. Le Bouëdec, S. Tomamichel (Eds.). *Former à la recherche en éducation et formation* (pp. 195-206). Paris: L'Harmattan.
- Baldacci, M. & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldazzi, A. (2010). L'accompagnamento alla ricerca. *Vademecum*. In C. Biasin (2010) (Ed.). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti* (pp. 184-201). Milano: Angeli.
- Barbier, J.-M. (2009). Voies pour la recherche en formation. *Education et didactique*, 3, 120-129.
- Biasin, C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*, Milano: Angeli.
- Boutinet J.-P. & Denoyel, N., & Pineau, G. & Robin, J.-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris: PUF.
- Charlier, É. & Biémar, S. (Eds.) (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 3, 5-10.
- Coen, P.F., Pineiro, C., Herklots, L., & Haymoz, J.Y. (2010). La recherche. *Actes de la Recherche*, 8, 37-53.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

- Cottini, L. (2002). *Fare ricerca nella scuola autonoma*. Milano: Mursia.
- Cosnefroy, L. & Annot, E. (2014). Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui?. *Recherche et formation*, 77, 9-15.
- Cros, F. (1989). Ciel, qui suis-je: chercheur, formateur, ni l'un ni l'autre ou les deux à la fois? *Recherche et formation*, 5, 9-23.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Eds.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?*. Bruxelles: De Boeck.
- Fabbri, L. & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E. & Clerici, R. (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Galliani, L. (Ed.) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Hemsley-Brown, J.V. & Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Hensler, H. (1993) (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Hofstetter, R. (2005). La professionnalisation des enseignants à travers une initiation à la recherche. Le mémoire professionnel comme formation à et par la recherche de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 2, 71-89.
- Le Bouëdec, G. & Tomamichel, S. (Eds.) (2003). *Former à la recherche en éducation et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mellouki, M.H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. *Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 151-173.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.

- Montalbetti, K. & Lisimberti C. (2015). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. & Lisimberti, C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca tra teoria e pratica. *Scuola democratica*, 7(3), 687-706.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi Sulla Formazione*, 12(1/2), 33-46. doi:10.13128/Studi_Formaz-8583
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, I (1),143-156.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1,10-27.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2010). Le processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherche en Education*, 8, 121-126.
- Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche & formation*, 3(77), 87-100.
- Rossi, P. G., Magnoler, P. & Marcelli, M. (2012). Quale rapporto fra ricerca e didattica nella formazione universitaria?. In M. Corsi, A. Ascenzi & P.G. Rossi (Eds.), *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 529-543). Roma: Armando.
- Sayac, N. (2013). La recherche dans la formation des enseignants: quel impact sur les étudiants en termes de développement professionnel et de rapport au(x) savoir(s)? *Formation et profession*, 21(1), 1-12.
- Serbati A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Snoek M. & Moens, E. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37(5), 817-835.
- Stuessy, C.L. & Metty, J.S. (2007). The Learning Research Cycle: Bridging Research and Practice. *Journal of Science Teacher Education*, 18(5), 725-750.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Angeli.
- Van der Maren, J-M. (1993). La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants? In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres* (pp. 87-108). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Van der Maren, J-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec. Un témoignage: le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche et formation*, 59, 75-88.

- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui?. In B. Raucent, C. Verzat & L. Villeneuve (Eds.). *Accompagner des étudiants: quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelle mise en oeuvre?* (pp. 27-50). Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.