

# 16. COSTRUIRE UNA CULTURA DELLA VALUTAZIONE CONDIVISA IN CLASSE ATTRAVERSO IL PATTO PER LA VALUTAZIONE. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA<sup>1</sup>

Massimo Marcuccio

Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

Sofia Torresani

Università di Roma La Sapienza

## ABSTRACT

Il presente contributo si configura come un articolo riflessivo sul processo di costruzione e operazionalizzazione di costrutti teorici complessi nella ricerca educativa, con particolare riferimento al concetto di *cultura condivisa della valutazione*. A partire da una ricerca-azione condotta in una classe di liceo scientifico (23 studenti, 8 docenti), si analizza il percorso che ha portato alla progettazione e implementazione del *Patto per la valutazione*, inteso sia come strumento operativo sia come processo partecipativo. L'articolo adotta una prospettiva costruttivista integrata, valorizzando la riflessività come risorsa per interrogare il rapporto tra teoria e prassi, l'adeguatezza delle rappresentazioni empiriche e il ruolo situato del ricercatore. Le sfide affrontate nella co-costruzione di pratiche valutative con-

---

<sup>1</sup> Il presente testo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. Sono tuttavia attribuibili a M. Marcuccio l'Introduzione e il paragrafo 3 e a S. Torresani i paragrafi 2 e 4 e la Conclusione. In conformità con le *Policy di Ateneo per un uso etico e responsabile dell'Intelligenza Artificiale Generativa nelle attività di didattica e ricerca* dell'Università di Bologna dichiariamo che nel presente articolo abbiamo fatto ricorso a strumenti di intelligenza artificiale (IA) (ChatGPT-4o). L'utilizzo è stato limitato alla redazione di bozze iniziali, con stesura definitiva, revisioni successive e validazioni condotte personalmente dagli autori per garantire l'originalità e la precisione del lavoro.

divise sono discusse alla luce delle implicazioni metodologiche e pedagogiche di una ricerca orientata al cambiamento.

#### PAROLE CHIAVE

Riflessione metodologica; cultura condivisa; valutazione; patto.

## 1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, la riflessività ha assunto un ruolo centrale nel dibattito metodologico delle scienze sociali, fungendo da dispositivo epistemico in grado di interrogare le assunzioni teoriche, la coerenza metodologica e le dinamiche relazionali che attraversano il campo di indagine (Finlay, 2002; Schön, 1983; Arnold et al., 2022). In ambito educativo, essa consente di superare l'idea di oggettività neutrale, valorizzando la connessione tra posizionamento del ricercatore, costruzione della conoscenza e trasformazione del contesto.

Il presente contributo si colloca entro questa cornice, offrendo una riflessione metodologica sul processo di concettualizzazione e operazionalizzazione del costruito di “cultura condivisa della valutazione”, sviluppato nell'ambito di una ricerca-azione in una classe di liceo scientifico dell'Emilia-Romagna. L'intervento ha condotto alla co-costruzione del *Patto per la valutazione*, dispositivo dialogico, generativo e situato, orientato a trasformare rappresentazioni e pratiche valutative.

Nel quadro del costruttivismo integrato (Mason, 2013), la riflessività è assunta come principio metodologico e risorsa euristica per rendere visibili le tensioni tra teoria e prassi, tra oggetto concettuale e campo. Il contributo mira a documentare il processo di costruzione dello strumento e a discutere le condizioni epistemiche che ne legittimano l'adozione come pratica trasformativa.

Originata da una presentazione al workshop SIRD (Trieste, 2025), l'esperienza è qui rielaborata in forma di reflective paper per contribuire al dibattito sulla qualità della ricerca educativa, valorizzando la funzione formativa e negoziale della valutazione.

## 2. IL CONTESTO DELLA RIFLESSIONE

La ricerca-azione presentata è stata condotta in una classe quinta di un Liceo Scientifico dell'Emilia-Romagna, composta da 23 studenti e 8 docenti. L'intervento è scaturito dalla percezione condivisa, tra studenti e insegnanti, di un “clima negativo” rispetto al tema della valutazione. Da questa situazione è emersa la seguente domanda di ricerca: è possibile costruire una cultura condivisa della valutazione? L'ipotesi iniziale era che l'introduzione di uno strumento partecipativo, quale il Patto per la valutazione, potesse favorirne lo sviluppo.

Il processo ha previsto più fasi, articolate tra ottobre e dicembre 2025: una prima discussione interna al gruppo docenti, la raccolta dei desiderata degli studenti attraverso un'attività scritta, una seconda discussione docente a partire da tali evidenze, la redazione della bozza del Patto e la sua successiva discussione con la classe. Le opinioni di studenti e studentesse sulla bozza sono state raccolte tramite questionari aperti.

Gli strumenti di rilevazione utilizzati finora comprendono registrazioni audio (nelle discussioni tra docenti) e questionari aperti (per gli studenti). I dati raccolti sono attualmente in fase di analisi.

Le prossime fasi della ricerca includeranno: la stesura finale del Patto, la sua presentazione pubblica alla classe, il monitoraggio della sua applicazione e la raccolta delle percezioni finali attraverso osservazioni partecipanti, diari di bordo e ulteriori discussioni. Il coinvolgimento delle famiglie sarà incoraggiato nella prospettiva di una corresponsabilità educativa estesa.

L'intero disegno si basa su un impianto qualitativo, con un'analisi tematica dei dati (interazioni, narrazioni scritte, osservazioni), integrata da un'analisi documentale delle versioni del Patto e dei verbali prodotti. I dati saranno triangolati per migliorarne la validità.

I limiti riconosciuti della ricerca riguardano i bias interpretativi, le dinamiche gerarchiche del contesto scolastico e i vincoli istituzionali (come le prove INVALSI). La riflessione metodologica condotta in occasione del workshop SIRD ha consentito di tematizzare alcune domande-chiave relative al processo: come si è concettualizzato il problema di partenza? Quali presupposti teorici sorreggono l'idea di cultura condivisa della valutazione? Che ruolo gioca lo strumento nella trasformazione delle pratiche valutative? Le sezioni successive affrontano queste questioni in chiave riflessiva e metodologica.

### 3. LA PRIMA FASE DELLA RIFLESSIONE METODOLOGICA: LA COSTRUZIONE DELLA RETE CONCETTUALE

Il nostro approccio riflessivo assume un orientamento esplicito: alla narrazione delle pratiche messe in atto segue una rilettura metodologica volta a mostrare come i costrutti teorici siano stati costruiti, messi alla prova e trasformati nel campo. In particolare, questa sezione analizza le problematiche legate alla costruzione concettuale della “cultura condivisa della valutazione” e alla definizione della rete teorica ad essa connessa.

Il costrutto in questione è di natura sistemica, relazionale e non direttamente osservabile. Esso necessita, da un lato, di una traduzione empirica in comportamenti, interazioni e discorsi; dall'altro, di una ricostruzione teorica esplicita, capace di ancorarlo a un modello coerente e situato. La scelta di denominare il problema osservato come “assenza di cultura condivisa della valutazione” ha richiesto una riflessione accurata sul significato attribuito a ciascuna componente del costrutto, coerentemente con le indicazioni metodologiche sul concetto di costrutto nella ricerca sociale (Peng, 2003; Boncori, 1993).

Il termine *cultura* è stato inteso non come insieme statico di norme e pratiche, ma come processo partecipativo e situato di costruzione di significati. A partire dalle prospettive di Bourdieu (1974; 1993; 2001) e Geertz (1973), abbiamo con-

siderato la cultura come il risultato dell'interazione tra disposizioni individuali e contesti sociali, tra *habitus*, capitale culturale e campo educativo<sup>1</sup>. Tale impostazione è coerente con l'idea di cultura proposta da Gallino (1993), che la definisce come patrimonio intellettuale e materiale articolato in valori, norme, linguaggi e pratiche socialmente condivise.

L'aggettivo *condivisa* richiama la dimensione relazionale e negoziale del costruito. La cultura valutativa non è data, ma co-costruita attraverso il dialogo tra soggetti, in un processo di riconoscimento reciproco e di definizione partecipata dei criteri valutativi.

Infine, il complemento *della valutazione* delimita il dominio del costruito, che viene inteso non in senso tecnico-quantitativo, ma come pratica educativa e formativa, capace di sostenere l'apprendimento e promuovere processi riflessivi (Giovannini, 1995).

La situazione in cui si è svolta la ricerca – una classe con specifiche dinamiche relazionali, attese, ruoli e vincoli – ha assunto un ruolo centrale nella costruzione del costruito. In linea con la prospettiva situata, la *situazione* è stata considerata non come sfondo, ma come parte integrante della rete concettuale, luogo di emersione e trasformazione del costruito stesso. In tal senso, cultura e situazione sono intrecciate in un processo reciproco di significazione.

Per costruire un modello coerente, si è ritenuto necessario esplicitare anche le dimensioni concettuali trasformative: il processo di apprendimento/insegnamento, inteso in chiave dialogica e costruttivista, e lo strumento operativo attraverso cui il costruito prende forma nel campo, ovvero il Patto per la valutazione. L'approccio teorico di riferimento è quello del costruttivismo integrato (Mason, 2013), che pone al centro dell'apprendimento la mediazione tra dimensione individuale e sociale, la negoziazione dei significati e la riflessione condivisa. In questa cornice, lo strumento del Patto diventa non solo un esito, ma parte integrante del processo di apprendimento collettivo e trasformativo.

La rete concettuale elaborata, coerente con i presupposti del costruttivismo integrato, è stata costruita in modo riflessivo, esplicitando i passaggi logici, i riferimenti teorici e le implicazioni trasformative del modello. In questo senso, l'operazione concettuale compiuta si colloca nel solco di una metodologia attenta alla costruzione attiva dei concetti come pratica epistemologica (Marcuccio, 2020), e non solo come operazione di chiarificazione di significati preesistenti.

In conclusione, il costruito di cultura condivisa della valutazione è stato costruito riflessivamente come elemento situato, dinamico e trasformativo, capace di connettere teoria e campo, concettualizzazione e partecipazione. La sezione seguente sarà dedicata alla definizione dello strumento e alla sua articolazione in relazione al modello educativo adottato.

---

<sup>1</sup> Si rimanda all'equazione [(*habitus*)(capitale)] + campo = pratica (Bourdieu, 2001). Per approfondimenti cfr. anche M. Grenfell (2014).

#### 4. LA SECONDA FASE DELLA RIFLESSIONE METODOLOGICA: L'ELABORAZIONE DEL CONCETTO DI PATTO PER LA VALUTAZIONE E L'INTEGRAZIONE TRA STRUMENTO E MODELLO EDUCATIVO

Esplicitare le concettualizzazioni alla base di una ricerca significa definire in modo chiaro gli obiettivi, i processi da attivare e gli strumenti coerenti per realizzarli. Un modello educativo svolge in tal senso la funzione di mappa teorica, capace di orientare la pratica a partire da un insieme di concetti, principi e metodi esplicitamente assunti (Bertin, 1968). Secondo Meirieu (1994), ogni modello educativo scolastico si struttura attorno a cinque elementi interdipendenti: obiettivi, situazioni, valutazione, relazioni e strumenti. Nel nostro caso, l'obiettivo – costruire una cultura condivisa della valutazione – coincide con il processo stesso scelto per raggiungerlo. Questa visione richiede un approccio che valorizzi la negoziazione di significati, l'interazione e la partecipazione. Il costruttivismo integrato (Mason, 2013) rappresenta la cornice teorica entro cui tali dimensioni possono essere comprese e agite. Su questa base, diventa possibile esplorare da un lato la natura e la funzione del Patto per la valutazione come strumento generativo (§4.1), dall'altro la sua integrazione nei processi di insegnamento/apprendimento (§4.2).

##### 4.1 IL CONCETTO DI PATTO PER LA VALUTAZIONE

La definizione del Patto per la valutazione è il frutto di un processo riflessivo che ha intrecciato pratiche di campo, elaborazione concettuale e confronto con la letteratura. Fin dall'inizio, non è stato concepito come un semplice documento da sottoscrivere, ma come strumento generativo e partecipativo, finalizzato a sostenere una cultura valutativa condivisa all'interno della comunità educativa.

La costruzione concettuale del Patto si è ispirata a una pluralità di fonti. Il primo riferimento è rappresentato dalla nozione di *contratto didattico* introdotta da Brousseau (1980; 1986; 2004) nell'ambito della didattica della matematica. Il contratto, secondo l'autore, si fonda su aspettative implicite che regolano la relazione tra docente e discente in rapporto al sapere, e si configura come struttura dinamica, soggetta a trasformazioni in caso di "rottura del contratto". Questa concezione sottolinea la centralità del disallineamento come momento di apprendimento<sup>2</sup>.

Un secondo riferimento è costituito dalla critica alla costante macabre elaborata da André Antibi (2007, 2014), che denuncia la prassi per cui una parte degli

---

<sup>2</sup> In Sarrazy (1995) troviamo un'articolata ricostruzione storica e sistematizzazione teorica del concetto di *contratto didattico*. Nel contesto italiano, in analogia con quello francese, la riflessione sul contratto didattico è stata sviluppata soprattutto nell'ambito della ricerca sulla didattica della matematica (D'Amore & Martini, 1997; D'Amore et al., 2020). Troviamo tuttavia un riferimento al contratto didattico anche all'interno di un manuale di didattica generale (Nigris et al., 2016).

studenti è sistematicamente condannata all'insuccesso per ragioni formali o simboliche. Per contrastare tale dinamica, l'autore propone il *contrat de confiance*, basato su: criteri trasparenti, prevedibilità e coerenza con i contenuti affrontati. Questa prospettiva ha fornito elementi centrali per la nostra riflessione, in particolare il richiamo alla trasparenza valutativa e alla fiducia tra attori.

Un ulteriore contributo concettuale è offerto dalla letteratura sui *contratti di apprendimento* (Anderson, Boud & Sampson, 1996), intesi come documenti negoziati tra docente e studente per pianificare e rendere espliciti obiettivi e criteri di apprendimento. In questa visione, la negoziazione diventa strumento pedagogico che legittima l'assunzione di responsabilità reciproche.

Rispetto a queste prospettive, il nostro concetto di Patto si distingue per tre elementi: 1) è *collettivo*: coinvolge l'intera classe e, ove possibile, anche le famiglie o i caregiver; 2) è *dinamico*: prevede momenti formalizzati di revisione condivisa; 3) è *ecologico*: tiene conto delle interazioni tra soggetti, ruoli e vincoli situazionali.

In questo senso, il Patto si avvicina, ma non si sovrappone, al *Patto educativo di corresponsabilità* previsto nel sistema scolastico italiano<sup>3</sup>: se quest'ultimo tende a essere un documento prescrittivo e standardizzato, il Patto per la valutazione nasce dalla partecipazione dialogica e si configura come dispositivo trasformativo, capace di agire sulle pratiche e sulle rappresentazioni della valutazione.

Possiamo dunque definire il Patto per la valutazione<sup>4</sup> come:

un accordo educativo esplicito e formalizzato, costruito attraverso un processo partecipativo e condiviso tra insegnanti, studenti e – ove possibile – famiglie, che stabilisce criteri, responsabilità e modalità del processo valutativo all'interno di una comunità educativa, con l'obiettivo di promuovere consapevolezza, corresponsabilità e sviluppo riflessivo.

Il Patto si configura, in ultima analisi, come strumento che rende visibili e negoziabili le regole implicite del gioco valutativo, contribuendo alla costruzione di una cultura formativa basata su fiducia, equità e partecipazione.

Il processo riflessivo che ha accompagnato questa ricerca si è sviluppato in coerenza con un'ipotesi iniziale già orientata verso una concezione dialogica della valutazione. Sin dalle prime fasi, il Patto è stato inteso come processo negoziale e non come esito documentale. Tuttavia, il confronto con studenti e docenti ha progressivamente affinato la nostra comprensione del suo potenziale trasformativo, mettendone in luce implicazioni relazionali e pedagogiche più ampie. Questa

---

<sup>3</sup> <https://www.mim.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita>

<sup>4</sup> In questa sede si è preferito l'uso del termine *patto* invece di *contratto* per evitare le connotazioni economicistiche e giuridiche che quest'ultimo assume nel discorso contemporaneo. Pur riconoscendo l'esistenza di una tradizione filosofico-politica — come il *Contratto sociale* di Rousseau — che ne offre una lettura non utilitaristica, il termine *patto* è apparso più coerente con l'intento educativo di sottolineare un accordo dialogico e relazionale, fondato sulla fiducia e sulla corresponsabilità.

consapevolezza ha guidato la rielaborazione concettuale e metodologica che presentiamo nelle sezioni successive.

#### 4.2 L'ESPLICITAZIONE DELLE INTERCONNESSIONI TRA IL CONCETTO DI STRUMENTO E IL PROCESSO DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Alla luce del quadro concettuale presentato, il Patto per la valutazione si configura come uno strumento che non si limita a supportare il processo educativo, ma che partecipa attivamente alla sua costruzione. Esso nasce da un *percorso di co-costruzione*, in cui i soggetti della comunità educativa sono coinvolti in modo intenzionale e strutturato nella definizione di significati, criteri e responsabilità condivise. Tale processo promuove pratiche dialogiche, riflessive e negoziali, fondando la valutazione su basi relazionali e partecipative.

L'approccio teorico che orienta questa prospettiva è quello del *costruttivismo integrato* (Mason, 2013), che mette in relazione le dimensioni individuali e sociali dell'apprendimento, valorizzando il ruolo delle interazioni dialogiche nella costruzione del sapere. In questa cornice, il Patto rappresenta una mediazione flessibile tra fattori interni (aspettative, intenzioni, rappresentazioni) e fattori esterni (vincoli organizzativi, relazioni, norme), rendendo esplicite regole altrimenti implicite e contribuendo alla costruzione di un clima educativo fondato sulla fiducia.

Il Patto svolge così una duplice funzione: da un lato, è *strumento operativo*, che formalizza criteri e responsabilità; dall'altro, è *processo generativo*, che accompagna l'apprendimento promuovendo responsabilizzazione, metacognizione e autoriflessione. Il dialogo attivato durante la co-costruzione del Patto diventa esso stesso contesto di apprendimento significativo, in cui studenti e docenti sperimentano una forma di valutazione formativa, condivisa e trasformativa.

È importante distinguere il documento finale dalla dinamica processuale che lo origina e dalla sua possibile rinegoziazione nel tempo. La *flessibilità* del Patto è un aspetto costitutivo: esso può essere riaperto, adattato e rielaborato in base all'evoluzione dei bisogni e delle condizioni contestuali. Anche il processo di revisione diventa così occasione educativa, coerente con una visione dell'apprendimento come processo dialogico e non lineare.

In sintesi, il Patto per la valutazione, in quanto strumento flessibile e co-costruito, incarna una logica trasformativa coerente con il costruttivismo integrato. Esso favorisce lo sviluppo di competenze metacognitive, relazionali e critiche, e contribuisce a ridefinire la valutazione come pratica educativa situata, partecipata e orientata allo sviluppo.

## 5. CONCLUSIONI

Questo contributo ha inteso proporre una riflessione metodologica sulla costruzione e sull'operazionalizzazione del costruito di cultura condivisa della valutazione, a partire da un'esperienza di ricerca-azione condotta in un contesto scolastico. L'elaborazione e la sperimentazione del *Patto per la valutazione* hanno costituito un'occasione per interrogare, in chiave riflessiva, il rapporto tra teoria e prassi, tra concettualizzazione e trasformazione educativa.

Il lavoro ha evidenziato come la costruzione di uno strumento valutativo non possa prescindere da un modello concettuale esplicito, capace di integrare finalità formative, dimensioni relazionali e vincoli situazionali. In tal senso, l'adozione di un approccio di tipo costruttivista integrato (Mason, 2013) si è rivelata fondamentale per comprendere il Patto come dispositivo co-costruito, dinamico e partecipativo, in grado di agire sia sul piano delle pratiche valutative sia su quello delle rappresentazioni condivise.

La riflessività, assunta qui nella sua accezione epistemica e situata (Finlay, 2002; Schön, 1983; Arnold et al., 2022), ha accompagnato l'intero percorso di ricerca, orientando le scelte metodologiche e consentendo di rendere visibili le implicazioni teoriche, relazionali e trasformative del processo. Il Patto per la valutazione è emerso così non solo come prodotto di un intervento, ma come strumento flessibile e generativo, capace di attivare dinamiche di negoziazione, corresponsabilità e apprendimento condiviso.

Sul piano metodologico, il contributo si propone come un esempio di come la riflessività possa essere operazionalizzata attraverso la costruzione di strumenti situati e partecipativi. La capacità di connettere livelli concettuali e pratici, individuali e collettivi, si configura come elemento centrale per affrontare la complessità della valutazione educativa contemporanea.

In prospettiva, il lavoro suggerisce la necessità di approfondire le potenzialità trasformative di dispositivi riflessivi co-costruiti nei contesti scolastici, indagando ulteriormente le condizioni che ne favoriscono l'emergere e la sostenibilità. Più in generale, esso invita la comunità scientifica a valorizzare la riflessività come risorsa per una ricerca educativa capace di coniugare rigore teorico, consapevolezza metodologica e tensione trasformativa.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, G., Boud, D., & Sampson, J. (1996). *Learning contracts: A practical guide*. New York: Routledge.
- Antibi, A. (2007). *Les Notes : La fin du cauchemar: Ou en finir avec la constante macabre*. Math'Adore.

- Antibi, A. (2014). *Pour des élèves heureux en travaillant: Ou Les bienfaits de l'évaluation par contrat de confiance*. Math'Adore.
- Arnold, R., Ireland, J., Mahato, P., & van Teijlingen, E. (2022). Writing and publishing a reflective paper: Three case studies. *Welhams Academic Journal*, 1(1), pp. 4-11.
- Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecniche dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston, *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: IL: University of Chicago.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*. 41, pp. 177-182  
ffhalshs-00483165.
- Brousseau, G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. *Doctoral dissertation, Université Sciences et Technologies - Bordeaux I*. <https://theses.hal.science/tel-00471995v3>.
- Brousseau, G. (2004). Les représentations: étude en théorie des situations. XXX, 2, pp. 241-277.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Marazzani, I., & Sarrazy, B. (2020). *Gli effetti del contratto didattico in aula. uno strumento concreto per gli insegnanti di Matematica*. Bologna: Pitagora.
- D'Amore, B., & Martini, B. (1997). Contratto didattico, modelli mentali e modelli intuitivi nella risoluzione di problemi scolastici standard. *La matematica e la sua didattica*, 2, pp. 150-175.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), pp. 209-230.
- Gallino, L. (1993). *Dizionario di sociologia*. Milano: TEA.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giovannini, M. L. (1995). *La valutazione ovvero oltre il giudizio sull'alunno*. Ethel.
- Grenfell, M. (2014). *Pierre Bourdieu: Key concepts (2nd ed.)*. Abingdon: Routledge.
- Marcuccio, M. (2020). Tra chiarificazione, scelta e costruzione dei concetti: un possibile percorso per promuovere lo sviluppo dell'atteggiamento scientifico nella professionalità docente. In G. Domenici, & V. Biasi, *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, p. 84-91. Milano: FrancoAngeli.
- Mason, L. (2013). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione. Seconda edizione*. Il Mulino.
- Meirieu, P. (1994). Méthodes pédagogiques. In P. Champy, & C. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 660-666). Paris: Nathan.
- Nigris, E., Teruggi, L., & Zuccoli, F. (2016). *Didattica Generale*. Milano: Pearson.

- Peng, C.-Y.J. (2003). Construct. In M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T. F. Liao, *The SAGE encyclopedia of social science research methods* (p. 181-182). Sage Publications.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp. 85-118.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.