

Quand les compétences cessent de mesurer : capabilités et accessibilité dans le curriculum tessinois

Entre intentions curriculaires et pratiques d'évaluation, les enjeux d'une lecture non normative

Matteo Luigi Piricò

Résumé

Le Plan d'études tessinois (DECS, 2022) propose une interprétation des compétences comme facteurs de capabilisation – processus de construction des capabilités –, articulée à une réflexion sur la différenciation, l'individualisation, la personnalisation et l'accessibilité curriculaire. Cet article analyse les fondements théoriques de cette approche et examine ses implications pour l'évaluation dans des contextes hétérogènes, notamment à travers les profils de compétence et les dispositifs de formation des enseignantes et enseignants.

Zusammenfassung

Der Tessiner Lehrplan (DECS, 2022) interpretiert Kompetenzen als Faktoren der Befähigung beziehungsweise als Konstruktionsprozesse von Befähigung. Er verbindet dies mit Überlegungen zu Differenzierung, Individualisierung, Personalisierung und der Zugänglichkeit des Lehrplans. Dieser Artikel analysiert die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes und untersucht dessen Auswirkungen auf die Bewertung in heterogenen Kontexten, insbesondere anhand von Kompetenzprofilen und Massnahmen zur Ausbildung von Lehrpersonen.

Keywords: accessibilité, capabilités, compétences, curriculum, différenciation, évaluation, plan d'études, Tessin / Barrierefreiheit, Curriculum, Differenzierung, Evaluation, Fähigkeiten, Kompetenzen, Lehrplan, Tessin

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2026-03-06>

Revue suisse de pédagogie spécialisée, Vol. 16, 03/2026



Le Plan d'études tessinois : un curriculum orienté vers l'accessibilité

Le *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (Plan d'études tessinois ; ci-après PdS), dans sa version révisée de 2022 (DECS), constitue le cadre curriculaire de référence pour l'ensemble de la scolarité obligatoire du Canton du Tessin. Organisé en trois volets : formation générale, compétences transversales et compétences disciplinaires ; il se distingue par une réflexion explicite sur les liens entre approche par compétences, hétérogénéité des élèves et accessibilité du curriculum (Mainardi, 2021).

Cette réflexion s'est développée en parallèle avec les travaux du groupe « *Ripensare l'inclusione* » (Repenser l'inclusion), créé par la Division de l'école (*Divisione della scuola*) en 2021, et en collaboration avec la Section de pédagogie spécialisée (SPS) (*Sezione della pedagogia speciale [SPS]*) du Département de l'éducation, de la culture et du sport (*Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* [DECS]). Le document institutionnel *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese* (Inclusion et accessibilité dans le système scolaire tessinois [DECS, 2024]) explicite cette vision : un système scolaire inclusif est une « école pour toutes et tous » dans laquelle on intervient sur les situations et les contextes pour les rendre *a priori* accessibles au plus grand nombre d'élèves, en articulant les soutiens au contexte et les mesures individuelles.

Demo (2016) soutient qu'un curriculum véritablement inclusif suppose des objectifs d'apprentissage formulés à large horizon, offrant aux enseignantes et enseignants une marge d'interprétation suffisante pour ajuster les attentes aux profils des élèves sans dénaturer les apprentissages visés. Des objectifs trop opérationnels ou prescriptifs ont tendance

à réduire la compétence à une performance standardisée, ce qui fragilise les possibilités de différenciation et de personnalisation. Le PdS s'inscrit dans cette logique : ses *traguardi di competenza*¹, définis pour la fin de chacun des trois cycles scolaires et reformulés à chaque étape, dessinent un horizon de développement progressif plutôt qu'un seuil binaire à franchir.

La notion de compétence dans une perspective inclusive

Le PdS inscrit explicitement la notion de compétence dans le champ de la capabilisation (Melchiori, 2017) : « les compétences sont interprétées à la lumière du concept émergent de capabilisation, en tant que facteurs de promotion du développement de l'individu, de sa capacité d'agir et donc de sa liberté » (PdS, 2022, p. 30). La compétence est ici envisagée comme un pont entre les traits personnels de l'individu et les occasions offertes par le monde, comme une opportunité de vie pour un accès concret à la citoyenneté.

Cette formulation s'inscrit dans un débat théorique dense. Porcarelli (2020) distingue une approche fonctionnaliste ou techniciste de la compétence – centrée sur la performance mesurable et les exigences du marché – et une approche personnaliste, qui conçoit la compétence dans une perspective socioconstructiviste, centrée sur les personnes, leurs besoins de développement et la valorisation de leurs talents.

Les compétences s'éloignent d'une lecture performative pour rencontrer une version centrée sur les besoins de la personne, la valorisation des talents et la promotion de projets personnels.

Baldacci (2012) a précisé le passage des compétences aux *capabilities*. Si la notion de compétence s'est largement diffusée dans les curricula scolaires sous l'influence de la formation professionnelle et des politiques économiques internationales – ce qui expose le curriculum au risque d'une subordination au monde de l'entreprise –, elle acquiert une légitimité pédagogique dès lors qu'elle est envisagée dans le cadre d'un paradigme de la citoyenneté. Sen (2001) et Nussbaum (2001) ont montré qu'il ne suffit pas de jouir de droits formels ; il faut aussi disposer des capacités pour en faire usage. Nussbaum (2001) distingue les capacités de base, internes et combinées, soulignant que chaque personne doit pouvoir expliciter son éventail de compétences en affirmant le principe de la capacité individuelle. Former des compétences signifie alors rendre les personnes capables de jouir réellement de leurs droits, en les transformant en opportunités de vie (Baldacci, 2012). Le PdS tessinois fait sien ce positionnement : les compétences s'éloignent d'une lecture performative pour rencontrer une version centrée sur les besoins de la personne, la valorisation des talents et la promotion de projets personnels.

Repères conceptuels : différenciation, individualisation, personnalisation, accessibilité

Le PdS (2022) définit la différenciation comme « un présupposé de l'action didactique, une vision de l'enseignement et de la culture éducative qui embrasse et interprète la diversité dans le contexte de la classe ». Différencier signifie adapter les modalités d'accès aux savoirs et aux habiletés en tenant compte de l'hétérogénéité des élèves en termes de besoins, de connaissances préalables, d'intérêts, de motivations, de préférences d'apprentissage et de perception de soi. Cette définition dialogue avec les travaux de Tomlinson (2012) et de Meirieu (2011), pour qui la différenciation consiste à diversifier les activités afin de guider chaque élève dans ses parcours d'apprentissage et de l'accompagner vers l'autonomie.

¹ En italien, le terme *traguardo* renvoie littéralement à une « ligne d'arrivée » ou à un point vers lequel on tend. Dans le *Piano di studio* tessinois, cette expression conserve cette idée d'orientation et de progression, sans pour autant désigner un seuil uniforme à atteindre impérativement.

Dans cette perspective, il convient de distinguer les notions d'individualisation et de personnalisation. L'individualisation vise à garantir à toutes et tous l'atteinte des compétences fondamentales du curriculum en diversifiant les parcours d'enseignement. La personnalisation, quant à elle, vise à assurer à chaque élève une forme propre d'excellence cognitive en lui permettant de cultiver ses potentialités (Baldacci, 2008). Le PdS articule explicitement ces deux stratégies en les reliant à la notion de capabilisation.

Sur le plan opérationnel, le paradigme de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA)², issu des recherches en neurosciences et promu par le *Center for Applied Special Technology* (CAST), offre un cadre cohérent avec cette vision. La CUA repose sur trois principes – (1) moyens multiples de représentation, (2) d'action et d'expression, et (3) d'engagement – qui correspondent aux réseaux neuronaux, respectivement, de (1) reconnaissance, (2) stratégiques et (3) affectifs (Cottini, 2019 ; Savia, 2016 ; Rusconi & Squillaci, 2023). Ce cadre renonce à calibrer l'offre sur un hypothétique « sujet moyen » et adopte une posture proactive de conception : le dispositif didactique intègre d'emblée les trois principes, de sorte que l'accessibilité soit inscrite dans la structure même de l'enseignement et non ajoutée en réaction à des difficultés constatées.

Ce modèle s'inscrit dans une conception de l'inclusion au sens large, entendue comme un processus continu d'évolution entrepris par des écoles qui visent à valoriser les diversités de chaque élève afin de garantir à chacune et chacun apprentissage et participation.

Le document élaboré par le DECS (2024) *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese* (Inclusion et accessibilité dans le système scolaire tessinois) traduit cette articulation dans un modèle à trois niveaux, inspiré du modèle Réponse à l'intervention combiné à la différenciation pédagogique : un premier niveau de pédagogie universelle, un deuxième niveau d'accommodement et de stratégies individuelles, et un troisième niveau de modifications substantielles pour les situations de besoins éducatifs les plus spécifiques. Ce modèle s'inscrit dans une conception de l'inclusion au sens large (Demo, 2016), entendue comme un processus continu d'évolution entrepris par des écoles qui visent à valoriser les diversités de chaque élève afin de garantir à chacune et chacun apprentissage et participation.

L'évaluation dans les situations d'hétérogénéité et d'adaptation curriculaire

La question de l'évaluation dans des contextes hétérogènes constitue sans doute le nœud le plus délicat de l'approche par compétences. L'expression « atteindre une compétence » est souvent interprétée comme un seuil binaire – atteint ou non atteint – ce qui réduit la compétence à une performance ponctuelle. Or, le concept même de compétence, avec ses caractéristiques de dynamicité, de situationnalité et de pluralité (Castoldi, 2016), appelle une évaluation d'une autre nature.

Force est de constater que cette tension n'est pas seulement théorique. Dans la pratique, des dispositifs d'évaluation standardisée continuent de fonctionner selon une logique qui accède, au mieux, à la vérification de connaissances et d'habiletés ponctuelles, sans saisir la complexité de l'agir compétent. Le risque est celui d'une incohérence systémique : un curriculum qui affirme une conception émancipatrice et personnaliste des compétences, mais dont la mise en œuvre évaluative retombe dans un réductionnisme fonctionnaliste. Le PdS en est conscient et prend position de manière explicite, en inscrivant la compétence dans le registre de la capabilisation et en proposant des profils de compétence conçus pour dépasser cette impasse.

En effet, le PdS a développé, pour chaque discipline et pour les compétences transversales, des *profils de compétence* (voir Tableau 1) articulés en quatre niveaux de maîtrise – initial, base, intermédiaire, avancé – qui fonctionnent comme des outils herméneutiques et interprétatifs plutôt que comme des grilles normatives. Ces profils partagent plusieurs caractéristiques importantes : ils traduisent les *traguardi* en indicateurs observables organisés selon des critères et une

² La CUA correspond à l'*Universal Design for Learning* (UDL) dans la littérature anglophone.

progression. Ils sont exprimés par des synthèses progressives et dynamiques, à partir de ce que l'élève sait faire, et non selon une logique déficitaire – centrée sur ce que l'élève ne sait pas encore faire ou sur ce qui lui manque par rapport au niveau attendu – et ils peuvent être pondérés et interprétés pour des aspects de personnalisation des apprentissages (Piricò et al., 2023).

La progression entre les niveaux repose sur une logique d'évaluation positive, additive et évolutive : l'élève passe progressivement de situations fortement guidées à des formes croissantes d'autonomie, mobilise des processus cognitifs et métacognitifs de plus en plus complexes et est amené à agir dans des tâches progressivement moins familières et plus inédites (Trinchero, 2017).

Tableau 1 : Niveaux de maîtrise des profils de compétence (adapté du Cadre européen des qualifications)

Profil de compétence	Descripteurs du niveau	Synthèse
Niveau initial	Si l'élève est guidé de manière adéquate, elle ou il accomplit des tâches simples dans des contextes connus. Elle ou il manifeste des difficultés dans les phases d'interprétation et d'autorégulation.	Non autonome
Niveau de base	L'élève accomplit des tâches simples dans des situations de faible complexité, en montrant qu'elle ou il sait résoudre de manière autonome des problèmes purement exécutifs. Cependant, elle ou il a normalement besoin d'aide pour interpréter la tâche et peine à justifier ses propres choix (autorégulation).	Exécutrice ou exécuteur autonome
Niveau intermédiaire	L'élève est en mesure, de manière autonome, d'interpréter la situation en choisissant les ressources les plus appropriées et de résoudre des problèmes y compris dans des situations connues. Toutefois, elle ou il manifeste certaines difficultés, surtout sans guidage, dans les tâches d'autorégulation (comme justifier ses propres choix).	Compétente ou compétent
Niveau avancé	L'élève est en mesure d'interpréter la situation, d'agir en démontrant une pleine maîtrise et de s'autoréguler, en adaptant sa réponse à la tâche et en justifiant ses propres choix. Elle ou il fait preuve, par moments, d'originalité et de créativité.	Compétente ou compétent avec créativité et maîtrise

Dans un contexte de différenciation, l'évaluation se déploie selon quatre principes complémentaires. Premièrement, le recours à un continuum varié d'outils d'évaluation, dépassant les seules épreuves sommatives pour inclure des observations, des contrôles informels, des épreuves authentiques et des portfolios (Wiggins & McTighe, 2004). Deuxièmement, l'élaboration de plans d'apprentissage personnalisés en référence au profil de compétence, en considérant prioritairement le progrès (*effort grade*) par rapport à une situation initiale. Troisièmement, la prise en compte des compétences transversales du PdS – développement personnel, collaboration, communication, pensée réflexive et critique, pensée créative, stratégies d'apprentissage, technologie et médias – qui sont nécessaires pour un concept plus large de maîtrise et de capabilisation. Quatrièmement, la possibilité de concéder une « deuxième chance », en considérant la dimension temporelle du développement des compétences et en déconnectant la performance de la vitesse d'exécution (Mincu, 2015 ; Moon, 2005 ; Porcarelli, 2020 ; Tomlinson, 2012).

Un point mérite d'être souligné : les profils de compétence peuvent accueillir des déclinaisons personnalisées pour les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers sans qu'il s'agisse d'une « réduction » du curriculum, mais d'une interprétation orientée vers le développement du potentiel de chaque élève. Sur la question spécifique de l'adaptation des objectifs et de la rédaction des projets pédagogiques individuels, on se reportera utilement à [Gremion et al. \(2026 ; dans ce même numéro\)](#), qui approfondissent la démarche d'observation et de traduction pédagogique dans le cadre des adaptations curriculaires.

Formation des enseignantes et enseignants

La réalisation effective de ces principes repose en grande partie sur la formation, initiale et continue, des professionnelles et professionnels de l'éducation. Le document *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese* (p.13) souligne la nécessité d'investir dans la formation l'ensemble des actrices et acteurs scolaires, afin qu'elles et ils acquièrent une vision partagée de la valeur de l'hétérogénéité et de la gestion de la complexité.

La réalisation effective de ces principes repose en grande partie sur la formation, initiale et continue, des professionnelles et professionnels de l'éducation.

Sur le plan structurel, le Département de la formation et des apprentissages de la Haute école pédagogique / Haute école spécialisée de la Suisse italienne (*Dipartimento formazione et apprendimento / Alta Scuola Pedagogica Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* [DFA /ASP-SUPSI]) propose depuis 2021 un *Master of Arts* en pédagogie spécialisée et didactique inclusive, qui forme des enseignantes et enseignants spécialisés capables d'intervenir dans des contextes scolaires hétérogènes en articulant compétences didactiques, connaissances en pédagogie spécialisée et pratiques fondées sur l'accessibilité.

Un outil opérationnel central est le modèle d'adaptation des objectifs curriculaires d'Ianes et Cramerotti (2019), qui identifie cinq niveaux progressifs :

1. substitution (traduction dans un autre code sans simplification),
2. facilitation (recontextualisation par des environnements et aides adaptés),
3. simplification (réduction de la complexité de certaines composantes),
4. décomposition en noyaux fondamentaux (identification d'activités disciplinaires fondatrices et accessibles),
5. participation à la culture de la tâche (occasions de vivre des moments significatifs d'utilisation des compétences).

Ce continuum offre un répertoire structuré allant des aménagements aux modifications substantielles.

La recherche doctorale de Rusconi (2025), conduite dans le canton du Tessin, a étudié les effets d'une formation à la CUA fondée sur les neurosciences, sur le développement des compétences des enseignantes et enseignants travaillant en classes inclusives. Les résultats montrent des effets positifs sur les conceptions constructivistes de l'intelligence, sur la capacité à planifier des leçons accessibles, sur les pratiques de coenseignement et sur le sentiment d'autoefficacité, confirmant ainsi les recommandations du Profil des enseignantes et enseignants inclusifs de l'Agence européenne (*European Agency for Development in Special Needs Education* [EADSNE], 2012).

Par ailleurs, un dispositif de formation continue sur les neurosciences et la neurodiversité, développé au DFA / ASP-SUPSI, diffuse une conception actualisée de la variabilité cognitive. Le paradigme de la neurodiversité (Honeybourne, 2018 ; Walker, 2014) considère les différences neurologiques comme une partie naturelle de la variation humaine. Le modèle des « niches positives » (Armstrong, 2012), qui articule plusieurs dimensions – conscience des forces de chaque élève, recours aux technologies d'aide et à la CUA, stratégies d'apprentissage fondées sur les points forts et aménagements environnementaux – offre un cadre complémentaire. Les compétences telles que le PdS les conçoit ne sont pas des instruments de pilotage standardisé, mais des outils au service du projet éducatif de chaque élève, capables de répondre à un large éventail de besoins.

Perspectives

L'architecture argumentative de cet article repose sur un enchaînement qui se résume ainsi : la manière dont on conçoit la compétence détermine la manière dont on construit le curriculum, qui conditionne à son tour la manière dont on évalue. Or, cette évaluation ne peut se transformer durablement sans une formation cohérente avec ces prémisses. Lorsque l'un de ces maillons se désolidarise des autres – par exemple, lorsque des dispositifs d'évaluation standardisée contredisent une conception émancipatrice du curriculum – c'est l'ensemble de la chaîne qui perd en crédibilité.

Le Canton du Tessin se trouve dans une phase de transition où différents chantiers avancent simultanément : consolidation des classes inclusives, notamment à l'école secondaire, gestion coordonnée des mesures de soutien par le SPS, extension des principes d'accessibilité au post-obligatoire (DECS, 2024), transformation des pratiques évaluatives dans des contextes d'hétérogénéité croissante. L'Index pour l'inclusion (Booth & Ainscow, 2014) rappelle que la culture, les politiques et les pratiques inclusives doivent avancer de concert.

Un curriculum qui interprète les compétences comme des horizons de capacités offre un cadre dans lequel la différenciation, l'évaluation et la formation peuvent se nourrir mutuellement au service du projet éducatif de chaque élève.

Plusieurs tensions restent ouvertes : l'articulation entre accessibilité universelle et personnalisation, la question des indicateurs de qualité permettant d'évaluer si un établissement est effectivement inclusif, ainsi que la traduction durable des compétences acquises en formation dans les pratiques quotidiennes. Cependant, la direction est tracée : un curriculum qui interprète les compétences comme des horizons de capacités – et non comme des seuils de performance à franchir – offre un cadre dans lequel la différenciation, l'évaluation et la formation peuvent se nourrir mutuellement au service du projet éducatif de chaque élève.

Auteur



Matteo Luigi Piricò

Expert cantonal en sciences de l'éducation pour l'école obligatoire

Chef de projet pour le *Piano di studio* de l'école obligatoire tessinoise

Professeur associé en didactique générale et didactique de la musique

Département formation et apprentissage, Haute école pédagogique DFA-ASP

Centre de compétences Besoins éducatifs, école et société (BESS)

Haute école spécialisée de la Suisse italienne SUPSI

matteo.pirico@supsi.ch

Références

Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom*. ASCD.

Baldacci, M. (2008). *Una scuola a misura d'alunno*. UTET Università.

Baldacci, M. (2012). Scuola, lavoro e democrazia. In M. Baldacci & A. De Simone (Éds), *La formazione dell'umano. Bildung e giovani in una prospettiva europea* (pp. 23-38). Consiglio Regionale delle Marche.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione* (a cura di F. Dovigo). Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci.

Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Giunti.

Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione*. Erickson.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS]. (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. <https://pianodistudio.edu.ti.ch>

- Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport [DECS]. (2024). *Inclusione e accessibilità nel sistema scolastico ticinese*. Divisione della scuola Sezione della pedagogia speciale. https://m3.ti.ch/COMUNICAZIONI/241151/1_DECS%20Inclusione%20e%20accessibilità%20nel%20sistema%20scolastico%20ticinese.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion (FEPI) : *Profil des enseignants inclusifs*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_fr.pdf
- Gremion, F., Rytz, V., & Fuchs Fateh, A. (2026). De l'observation au projet de développement. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 16(03), 2-7. <https://doi.org/10.57161/r2026-03-01>
- Honeybourne, V. (2018). *The neurodiverse classroom: A teacher's guide to individual learning needs and how to meet them*. Jessica Kingsley Publishers.
- lanes, D., & Cramerotti, S. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Erickson.
- Mainardi, M. (2021). L'accessibilité pédagogique : un catalyseur de pratiques novatrices. In S. Ebersold (Éd.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (pp. 83-101). ISTE éditions.
- Meirieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe*. Démocratie et pédagogie. ESF.
- Melchiori, R. (2017). Talento, competenza, capacitazione: caratterizzazioni comuni per uno schema concettuale operativo. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 65-85. https://www.academia.edu/65639221/Talento_competenza_capacitazione_caratterizzazioni_comuni_per_uno_schema_concettuale_operativo
- Mincu, M. (2015). Quale valutazione nell'ambito della differenziazione? *Scuola Ticinese*, 324, 23-26. [ST_324_mincu_quale_valutazione_nell_ambito.pdf](https://www.scuola-ticinese.ch/ST_324_mincu_quale_valutazione_nell_ambito.pdf)
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7
- Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone*. Il Mulino.
- Piricò, M. L., Salvisberg, M. & Giovannini, V. (2023). *La valutazione per competenze. Dalla teoria alla prassi*. Repubblica e Cantone Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, CERDD. https://pianodistudio.edu.ti.ch/wp-content/uploads/2023/11/Valutazione-per-competenze_Dalla_Teorìa_alla_Prassi-OK.pdf
- Porcarelli, A. (2020). *Progettare per competenze*. Diogene Multimedia.
- Rusconi, L. (2025). *La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) dans la formation des enseignants : Les effets d'une formation à la CUA, fondée sur les neurosciences, sur le développement des compétences des enseignants travaillant en classe d'inclusion* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Folia.Unifr. <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2025.045>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a UDL training course on teachers' competences. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Savia, G. (Éd.) (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Tomlinson, C. A. (2012). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Trincherò, R. (2017). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Rizzoli Education.
- Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*. <https://neurocosmopolitanism.com>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). *Understanding by design*. ASCD.