

# La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi

Renata Viganò • Università Cattolica del Sacro Cuore – renata.vigano@unicatt.it

## Assessment as an exercise of responsible citizenship Issues and perspectives in educational and training systems

Il contributo muove dal concetto di valutazione come giudizio sul valore di qualcosa o di qualcuno e dà evidenza alle dimensioni etiche e culturali della valutazione e alle responsabilità connesse, con particolare riferimento al campo educativo e formativo. Approfondisce poi alcune criticità e derive dei sistemi valutativi vigenti, imperniati su modelli culturali e su approcci metodologici non sufficientemente sensibili agli aspetti sociali e contestuali delle realtà (professionali, organizzative, educative) oggetto di valutazione. Individua quindi, sulla base dei contributi della ricerca e della letteratura scientifica internazionale, la prospettiva culturale e collaborativa come direzione di lavoro per costruire sistemi e pratiche valutative corrispondenti alle esigenze differenziate dei vari soggetti (amministrazioni, responsabili, professionisti, utenti ecc.), atti a sviluppare una cultura condivisa della valutazione e a motivare ciascun soggetto ad operare in maniera responsabile per il buon uso di questa.

**Parole chiave:** valutazione, responsabilità, policy making, collaborazione, cittadinanza

The paper moves from the evaluation concept as judgment about the value of something or someone and puts into evidence its cultural and ethical dimensions and the related responsibilities, with particular attention to education. It then deepens some issues and shifts of the current evaluation systems, based on cultural models and methodological approaches not sufficiently sensitive to the social and environmental aspects of the (professional, organizational, educational) evaluated contexts. On the basis of the international research, the paper points therefore out the cultural and collaborative perspective in order to develop evaluation systems and practices suitable for the needs of different subjects (administrations, professionals, customers etc.) so to develop a shared culture of evaluation and to motivate everyone to act responsibly for its good use.

**Keywords:** evaluation, responsibility, policy making, cooperation, citizenship



studi

# La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi

## 1. Valutare tra responsabilità e coraggio educativo

Il tema non è nuovo. Le pratiche valutative hanno preso sempre più terreno sino a penetrare in tutte le sfere della quotidianità. Valutiamo e siamo valutati ovunque e per qualsiasi cosa e non senza derive, in particolare quando – per dirla con Haroche (2010) – “ci si ostina a valutare l’invalidabile”. È perciò utile avviare la presente riflessione riprendendo il concetto fondamentale di valutare inteso come emettere un giudizio sul valore di qualcosa o di qualcuno: immediatamente risalta il paradigma in seno a cui la valutazione deve essere pensata e agita, ossia quello dell’etica e della responsabilità. L’azione valutativa necessita il tempo per riflettere e ricercare, soppesare pro e contro prima di decidere, avere consapevolezza dei propri valori (Morin, 2004).

La valutazione rileva sotto il profilo dell’etica ma è anche questione di tecnica. La sua attuazione richiede condizioni e strumenti atti ad assicurare efficienza senza perdere di vista l’obiettivo primario ossia “giudicare il valore di ...”; non è mai perciò neutra. Esprimendosi sul valore del suo oggetto concorre infatti a mantenerlo e rafforzarlo o – all’opposto – a indebolirlo e ad eliminarlo (De Peretti, 2000). Gli aspetti tecnici, riguardanti procedure, metodi, strumenti, esigono anch’essi di essere rapportati alla questione del senso (Hadji, 1989).

In campo educativo e formativo vi è inoltre la necessità di prendere in conto la relazione intersoggettiva: il valutatore deve essere attento a permettere al soggetto valutato di situarsi in modo corretto nel rapporto valutativo. Questo, anche quando è improntato al dialogo e allo scambio, non ammette confusione di ruoli e responsabilità tra valutatore e soggetto valutato. Le loro rispettive priorità e doveri sono differenti: la responsabilità del valutatore supera e include quella del soggetto valutato, né può essere compresa nel perimetro della mera attività formativa e valutativa circostanziate. In realtà, essa affonda le radici nella visione che ha del rapporto con l’altro, con il mondo e con sé stesso (Beauvais, 2012). Nella valutazione in un contesto formativo, tale responsabilità è doppiamente sollecitata, poiché connessa con l’impegno di disporre le condizioni affinché il formando possa raggiungere gli obiettivi individuati e di pronunciarsi sul valore di ciò che avrà appreso e sul modo in cui avrà operato. Il formatore-valutatore soddisfa così due funzioni principali della valutazione: regolare il processo formativo e facilitare l’apprendimento; con ciò verifica anche il proprio lavoro, trae indicazioni per migliorarlo e valorizza le proprie competenze progettuali (Guba, Lincoln, 1989).

La valutazione può però esitare anche in un’attribuzione di valore inferiore a quello atteso, con effetti sul formando, sul formatore e sul contesto di appartenenza, sulle dimensioni sia concrete sia immateriali. Assumere la responsabilità di valutare implica perciò ponderare le proprie scelte in riferimento non solo alla definizione di criteri e indicatori, alla costruzione di metodi e strumenti ma anche guardando all’insieme del quadro di ricadute, con gli effetti attesi e inaspettati, desiderabili e indesiderabili, valorizzanti o sminuenti (cfr. Lecointe, 1997).

L’asimmetria è strutturale nel rapporto tra chi forma e valuta e il destinatario



della sua azione; lo stesso vale per la responsabilità. Accade in realtà che quest'ultima sia proiettata in misura eccessiva sul soggetto valutato. Anche nel dibattito corrente sono spesso addotte argomentazioni tendenti a minimizzare la responsabilità di chi valuta e a trasferirla a committenti, referenti e soggetto formato e valutato, indicato come attore e autore del suo apprendimento; a costui spetta definire i suoi obiettivi, trovare ed attivare le proprie risorse, autovalutarsi. Mettere il formando al centro del processo diventa così un alibi per addossargli la responsabilità della valutazione; con una sottesa ed erronea confusione di ruoli e sotto il pretesto del rispetto della sua autonomia e responsabilità.

Quando si produce il paradosso di tale fuga dalla responsabilità della valutazione, vi è il segnale che l'orizzonte teorico e pedagogico di riferimento è debole. Come detto, pensare a un'azione valutativa esige in primo luogo dare risposta alla domanda circa il senso e lo scopo di tale azione. In assenza di ciò, è giusto interrogarsi circa la pertinenza dell'azione e se necessario abbandonarla.

La responsabilità della valutazione è intrinsecamente orientata al futuro, non solo perché legata alle domande riguardanti ciò che essa produce e il modo in cui contribuisce all'apprendimento e alla formazione ma anche perché implica prefigurare ciò che il soggetto valutato farà dopo che il processo formativo e valutativo saranno terminati. Un fine talvolta implicito motiva l'azione valutativa: l'ideale di persona, cittadino, professionista che si vuole formare per il futuro. Risalta il cosiddetto paradosso etico della responsabilità della valutazione (Beauvais, 2012/2103): il formatore-valutatore ha il compito di dire oggi, con un minimo di attendibilità, se le conoscenze acquisite e le competenze sviluppate nel soggetto formato permetteranno a costui di agire come cittadino e professionista domani, ma è sempre più difficile configurare gli scenari sociali e professionali futuri.

Valutare implica perciò postura etica e responsabilità; necessita nondimeno di coraggio e di una profonda consapevolezza e visione culturale. Serve coraggio per giudicare, concorrere a produrre e a rinnovare valori sulla cui base decliniamo la relazione con il mondo, con noi stessi e con l'altro; occorre coraggio per agire nell'incertezza e assumersene la responsabilità, per farsi coinvolgere anche da ciò che non riguarda la nostra esistenza individuale presente, per rimettere in questione il valore della valutazione sino a contestarla quando non tiene conto della singolarità dei soggetti, delle situazioni e dei contesti, quando non è più avvaloramento delle conoscenze e degli uomini ma deprezzamento e inganno (Ardoino, Berger, 1989). A questo ordine di riflessioni va ricollegato l'affollato e spesso confuso dibattito attuale sulla valutazione il quale resta altrimenti acefalo, privo della necessaria consapevolezza culturale – che è la base di ogni forma di cittadinanza attiva – e con ciò subordinato a molteplici forme di condizionamento e strumentalizzazione.

## 2. Valutare è necessario: sempre e a ogni costo?

Vi sono perciò ragioni per capire le preoccupazioni diffuse a fronte del dilagare di procedure e obblighi valutativi. Alcuni studiosi (Demailly, 1995, 2014; Hadji, 2012) avevano indicato la necessità di porre adeguata attenzione a tale tendenza già negli anni Novanta ossia circa un decennio dopo l'inizio della spinta espansiva, con il richiamo a considerare, nello studio dei programmi e dei dispositivi di valutazione, non solo le forme, le sfide di poteri e di legittimità ma anche le conseguenze e gli effetti concreti e imprevisi della loro attuazione. Uno studio della Demailly (2014) documenta che la letteratura scientifica in argomento, all'inizio cumulativa e problematizzante, diventa invece in seguito ripetitiva. Gli analisti si



interrogano perciò circa le ragioni della permanenza di interesse, da parte dei ricercatori, per un campo ormai ampiamente studiato e oggetto di costante osservazione critica rivolta a pressoché tutti i suoi aspetti: oggettivi e soggettivi, macro e microsociale, correlati a cambiamenti storici, effetti strutturali o fattori contingenti. L'ipotesi esplicativa (Demailly, 2014) è che l'insistenza dei ricercatori sia indotta dalla scarsa attenzione dei poteri pubblici nazionali e internazionali. Eppure il contributo della ricerca scientifica risulta per lo più corretto e misurato, lontano dal negare l'interesse della valutazione come strumento di riflessività individuale e collettiva e di controllo democratico; né vi è avversione preconcepita all'impiego di grandi indagini statistiche come base per l'analisi e il contrasto alle disegualianze e alle disfunzioni dei sistemi di istruzione e formazione. Nondimeno, come è proprio dell'approccio scientifico, quest'ultimo documenta anche le derive dei sistemi di valutazione, gli effetti perversi, i tecnicismi eccessivi e incapaci di tener conto delle conseguenze negative dei dispositivi valutativi.

Queste analisi sono ormai entrate nel dibattito pubblico e sono note a fasce ampie di cittadini; non sembrano però aver ricevuto adeguata attenzione da parte dei decisori politici e dalle amministrazioni; all'opposto, la tendenza a sofisticare e ad appesantire sempre di più gli oneri valutativi sembra aumentare. Di là dalle criticità dei dispositivi e dalle prevedibili resistenze fra i soggetti valutati, l'adozione estensiva di metodi e strumenti di indagine non sufficientemente sensibili genera una duplice distorsione conoscitiva rispetto al lavoro reale dei professionisti, a motivo sia delle inadeguatezze metodologiche degli strumenti medesimi sia degli *escamotages* e delle astuzie dei soggetti che forniscono i dati. In tal senso sono poco efficaci ai fini della regolazione dell'azione pubblica poiché risultati poco affidabili tendono a non essere seguiti da revisioni al livello dell'azione (Merle, 2014). In tale scenario si spiegano l'insistenza e l'atteggiamento critico da parte della ricerca nel campo delle scienze sociali e valutative.

A ben vedere, rigidità e distorsioni dei sistemi di valutazione espongono a rischi ulteriori. Abituano infatti il soggetto a non preoccuparsi delle conseguenze della sua azione alimentando un deterioramento a livello etico (cfr. Jeffrey, 2014). L'effetto è paradossale: il *new public management* sollecita i professionisti a dare conto del loro operato ma le procedure valutative li inducono a una forma di irresponsabilità, a non preoccuparsi delle ricadute globali delle loro azioni rispetto alla dimensione sociale e culturale, scaricando responsabilità sulle misure specifiche prodotte dalle procedure di valutazione. Si inoculano così nel sistema i germi dell'opportunismo e del cinismo: ciò che conta è corrispondere a indicatori e criteri, soddisfare ciò che è oggetto di misura piuttosto che considerare il senso, la finalità, l'etica e gli effetti globali dell'azione (cfr. Sèguéda, Morrissette, 2014). La pervasività e la pressione esercitate dai sistemi valutativi in atto spingono il soggetto a non riflettere più in maniera ampia e personale ma a conformare il suo operato a codici, classificazioni, procedure, cosiddette "buone pratiche" decise da altri. La valutazione appiattita a tecnologia sociale dell'azione espropria i soggetti della loro etica professionale.

Sarebbe però ingenuo asserire che sia chiaro il percorso per approdare a un sistema valutativo democratico e attento alle sue ricadute sociali ed etiche. La ricerca indica come suoi aspetti fondamentali la contestualizzazione di ciascuna azione valutativa e l'orientamento partecipativo (cfr. Hadji, 2014) nel senso del coinvolgimento e della responsabilizzazione di coloro che saranno valutati, anche nell'elaborazione dei metodi e degli strumenti e per definire l'utilità degli esiti valutativi come strumenti per la riflessività e il miglioramento professionale.

Ad oggi ciò non corrisponde ai sistemi vigenti o, a voler riconoscere gli sforzi



posti in atto, è auspicato e sollecitato ma risulta esageratamente appesantito da un corredo di procedure tecniche e burocratiche rigide e farraginose. Anche gli ideali beneficiari ultimi del processo – studenti, genitori, soggetti destinatari individuali e collettivi – finiscono per essere oggetto di osservazione eterocondotta più che attori responsabili e responsabilizzati; le rilevazioni a loro rivolte sono piegate a legittimare la valutazione, a fare pressione sui professionisti e a introdurre concorrenza generalizzata nell’universo sociale e produttivo della formazione. Secondo Ségueda e Morrissette, il ruolo e il potere a essi attribuito risulta più fantasmatico che reale (2014). Come ampiamente documentato (Haroche, 2010) l’eccesso di valutazioni genera diffidenza, perdita di fiducia in sé e nell’altro; per dirla con Birman (2010), si provoca “una riduzione del pensiero”. Quando la valutazione non rispetta la singolarità e i tempi di chi apprende diventa rapidamente controproducente: non è più svaloramento ma deprezzamento, non favorisce l’apprendimento ma lo rallenta e lo inibisce. Le troppo frequenti richieste di dar conto di ciò che si appreso mentre ancora non lo si è acquisito, costruito, compreso, indeboliscono il soggetto che non trova modo e tempo per dare ragione, prima di tutto a sé stesso, di ciò che sta imparando.

L’ideale di una valutazione democratica, ancorché difficile e impegnativo, non è però irrealistico. Un dispositivo di valutazione può essere il risultato di un negoziato attento alle esigenze e ai bisogni di soggetti diversi. L’analisi delle dinamiche di apprendimento che accompagnano il lavoro di valutare o quello di ricevere una valutazione dà evidenza al ruolo fondamentale della fiducia tra esperti e soggetti valutati (cfr. Torrigiani, 2010) per concorrere alla co-costruzione di un consenso attorno al concetto di qualità e impegnare a trasformazioni effettive di pratiche e visioni dei compiti da realizzare.

Resta aperta la questione complessa della possibile strategia per procedere nella direzione di sistemi valutativi democratici, resa ancor più ardua in una fase storica in cui il pensiero neoliberista influisce profondamente sul funzionamento delle organizzazioni e sulle rappresentazioni individuali. La valutazione è oggi un dispositivo centrale di governo e di regolazione delle condotte; in linea con tale premessa, andrebbero valutati anche tutti gli apparati e i sistemi valutativi. Non si misura quasi mai il costo economico esorbitante del lavoro di valutazione (costi dei sistemi e del loro funzionamento, orario di lavoro dei professionisti deviato sulle attività richieste per la valutazione) e neppure quello dell’attuazione di politiche dopo una valutazione (cfr. Merle, 2014).

Può essere avveniristico pensare che un’amministrazione valuti ogni valutazione riguardo a costo economico, obiettivi, epistemologia e metodologia, etica, effetti. In realtà, nell’uso corrente la valutazione è resa funzionale soprattutto a legittimare le scelte e i sistemi stabiliti; anche quando sembra criticare l’esistente, l’attenzione è centrata sul controllo dei professionisti rispetto al soddisfacimento degli standard definiti. Chiedere ai decisori politici che la valutazione sia invece sottoposta al dubbio metodico e alla discussione pubblica sarebbe probabilmente percepito sfavorevolmente ma sarebbe il modo per rallentare lo sviluppo di valutazioni costose, inutili e nocive.

### 3. Ragioni, limiti e rischi di una razionalità strumentale

In tale orientamento culturale diffuso lo sviluppo di una logica eminentemente tecnica della valutazione ha pervaso pressoché tutti i settori di attività, pubblici e privati. La valutazione occupa infatti un ruolo crescente nelle società occidentali



contraddistinte da obbligo di risultati, prestazione, concorrenza, globalizzazione dei mercati. Tali principi si conformano ai criteri del *new public management*, sostenuto da organizzazioni internazionali fra cui l'OCSE e la *World Bank*. Questa logica ha conseguenze concrete sul piano delle pratiche dei professionisti sul campo i quali devono fondare le decisioni sui risultati prodotti da diverse valutazioni che non solo orientano le loro azioni ma servono anche a legittimarle, in un circuito che si autoalimenta (Legendre, Morrissette, 2014).

La logica della gestione basata sulla valutazione suscita interesse crescente nei ricercatori sollecitati a mettere a punto nuovi strumenti per corrispondere a molteplici aspettative. Gli specialisti di valutazione sono interpellati per supervisionare la regolazione di programmi, l'implementazione di politiche, la costruzione di prove ecc. In questo scenario sono avvalorati i metodi statistici sofisticati in base alla convinzione che garantiscano validità e affidabilità alle procedure valutative adottate. Valutazione e misura non sono confuse fra loro ma i dati quantitativi, troppo spesso reificati, sono considerati neutri e oggettivi. In verità la ricerca sociale sulla valutazione ha posto in risalto che tali dati discendono da sistemi e strumenti di misurazione che non possono essere considerati neutri poiché trovano ancoraggio in un'idea determinata riguardo alle persone, ai contesti e alle finalità (cfr. Bourgeault, 2014). Inoltre, i dati quantitativi occultano a volte le intenzioni e gli interessi dei soggetti che li scelgono ed elaborano, mascherando la soggettività sottesa a qualsiasi forma di valutazione; tali dati sono inoltre molto attraenti giacché rapidamente accessibili e utilizzabili da parte dei decisori che possono avvalersene per legittimare o delegittimare azioni e iniziative. In sintesi, a monte e a valle di procedure valutative all'apparenza neutre e oggettive possono esservi rischi non secondari di strumentalizzazione (cfr. Zuliani, 2010).

Il mondo dell'istruzione e della formazione non sfugge alla logica valutativa sopra descritta; ciò impone di riflettere senza preconcetti ma con vigilanza critica sul ruolo della valutazione in una temperie governata dall'obbligo di risultati (cfr. Lessard, Merieu, 2005). La proliferazione di strumenti di valutazione e indicatori di prestazione che permettono la comparazione internazionale dei sistemi educativi attesta la tendenza in parola e ha un ruolo determinante nella gestione delle politiche educative suscitando l'interesse crescente dei poteri pubblici, alla ricerca di norme e *standard* per comparare le prestazioni di studenti e insegnanti. La valutazione è pertanto funzionale alle strategie di regolazione dei sistemi educativi sul piano internazionale, strettamente legate al contesto di globalizzazione e d'internazionalizzazione che rafforza la concorrenza tra i paesi, in particolare nelle società in cui conoscenza, innovazione e redditività economica sono interconnessi. La cultura tecnica della valutazione è anche in relazione con la crescente mobilità professionale da cui discende il bisogno di standardizzare i percorsi di formazione.

Forse il più noto tra i programmi posti in atto nel quadro delle strategie di regolazione dei sistemi educativi è PISA (*Programme for International Student Assessment*), pilotato dall'OCSE, i cui dati rappresentano in molti paesi un riferimento per decidere le politiche educative. Esistono però voci critiche anche autorevoli riguardo ai grandi studi internazionali, i quali comparano gruppi di studenti di vari paesi senza tenere conto delle differenze di cultura, di lingua e di modalità d'insegnamento (cfr. Meyer, Benavot, 2013).

Le ricadute dello scenario di concorrenza internazionale riguardano anche i singoli istituti d'istruzione i quali vedono ridefinito il loro ruolo, alle prese con una logica di mercato. L'impiego dei dati di rilevazioni internazionali e nazionali sui risultati di apprendimento degli studenti e della comparazione con altre scuole è parte dei compiti dei dirigenti scolastici per la loro funzione manageriale; la va-



lutazione genera concorrenza, soprattutto nei centri urbani in cui gli istituti cercano di attirare i migliori studenti, rafforzata dall'elaborazione e dal rilievo mediatico di classifiche e *ranking*.

Come sottolineano Legendre e Morrissette (2014), l'obbligo di risultati e la rendicontazione sociale sono i termini-chiave del *new public management* in campo educativo e scolastico e la loro legittimità non è in discussione. Occorre tuttavia non trascurare le possibili derive: in un contesto educativo è scorretto ignorare la differenza sussistente tra obbligo di risultati e obbligo di mezzi; il concetto stesso di riuscita scolastica o successo formativo è contornato da considerevole ambiguità, giacché può concretizzarsi in forme assai differenziate, non tutte misurabili e comparabili, connesse con visioni educative e finalità diverse. La razionalità strumentale è preziosa ma ha evidenti limiti quando è applicata, pretendendosi esautiva, a contesti e processi complessi come quelli educativi.

Ciò vale anche per l'enfasi viepiù assunta dal concetto di competenza, spiegabile alla luce di un modello culturale dominante imperniato su misurazioni e standardizzazioni, al punto da essere assimilata nel linguaggio delle direttive internazionali e della normativa nazionale in campo educativo e formativo. Come è noto, tale concetto è ad oggi oggetto di un dibattito aperto non scevro di contrasti, a motivo della sua complessità e dell'inevitabile legame fra i modi in cui le competenze trovano espressione in tratti oggettivanti (condotte, indicatori ecc.) e sono più o meno avvalorate e l'insieme di valori sociali dei contesti di appartenenza specifici (Baillargeon, 2006; Crahay, 2006; Pellerey, 2011).

In sintesi, un approccio corretto alla valutazione necessita la presa in conto di tutte le sue dimensioni: etiche, sociali, politiche e ideologiche, e impone una problematizzazione equilibrata. Non è messo in discussione ciò che permette di assicurare obiettività alla valutazione soddisfacendo i criteri riconosciuti di validità, affidabilità, pertinenza, utilità ecc.; occorre però considerare i quadri d'azione in cui essa è posta. Questi sono sempre socialmente situati, interpretati da soggetti specifici e legati a contesti contraddistinti da valori, norme e limiti. Solo alla luce di un'analisi così ampia e integrata è possibile cogliere la portata ed il significato dei programmi e delle azioni valutative.

#### 4. La valutazione oltre la misura. Ampliare i riferimenti teorici per sviluppare una responsabilità condivisa

Già prima degli anni Ottanta sono maturate, per poi aumentare, le critiche circa la pertinenza della misura come unico paradigma per pensare la valutazione (Dauvisis, 2006). Sono state sviluppate molteplici argomentazioni volte ad ampliare i quadri teorici di riferimento della valutazione in campo educativo e formativo, inerenti i vari livelli del sistema: dalla valutazione di un individuo a quella di un'azione collettiva, sino alle pratiche valutative delle amministrazioni. Due problematiche hanno raccolto particolare attenzione: la prima attiene alla necessaria distinzione – teorica e pratica - fra misurazione e valutazione; la seconda riguarda le resistenze suscitate dalle misure di valutazione presso i vari soggetti.

La prima è materia di studio e dibattito ampi e approfonditi nella letteratura pedagogica, a cui si rinvia non essendo queste righe la sede in cui riprendere tale argomenti; è però opportuno sottolineare che nella pratica valutativa agita la distinzione in parola non sempre è padroneggiata ed esercitata perciò rappresenta uno snodo e un bisogno formativo tanto sconosciuto quanto aperto e rilevante.



Ci si sofferma di seguito sulla seconda problematica, più direttamente connessa con il tema del presente scritto.

Nelle pagine precedenti sono già stati menzionati contributi autorevoli che hanno esaminato tale questione additando i rischi generati dalla cosiddetta “quantofrenia” ossia la follia di volere quantificare tutto, allorché la valutazione è ridotta all’impiego intensivo della misura e alla produzione di indicatori quantitativi. La valutazione è allora vista come una minaccia (Butera, Buchs, Darnon, 2011), comparata a una tirannia (Del Rey, 2013), generatrice di paure (Hadjji, 2012); appare come strumento al servizio del controllo, dell’*accountability* e della sanzione. In risposta alle ingiunzioni politiche ed economiche, si valuta – o per meglio dire si crede di valutare – sempre più: si moltiplicano indicatori quantitativi sofisticati, si compara, si classifica, si gerarchizza. Vi è da domandarsi, riprendendo la riflessione un po’ provocatoria di Droz (2004), se questa tendenza a classificare attraverso la misura non celi un modo per evitare di pensare in direzioni più approfondite e problematiche.

Anche Rey (2011) allerta riguardo alla pseudorazionalità tecnoscientifica, ossia l’impiego di dati numerici privo di ponderazione riflessiva e critica, il quale condiziona la scelta di criteri e indicatori poiché privilegia solo quelli osservabili e quantificabili e pregiudica pertanto gli esiti della valutazione. Gli studi di Demailly sulla valutazione degli istituti scolastici (2003) danno evidenza delle considerevoli resistenze di insegnanti e dirigenti scolastici rispetto alle forme troppo tecniciste di valutazione, percepite come inadeguate rispetto alla loro esperienza professionale e ai valori educativi cui si ispirano. Al dire di Bourgeault (2014) “la misura ignora molti aspetti costitutivi della complessità del reale [...] ossia ciò che attiene alla sfera dell’inedito, del singolare, di ciò che non è consueto”; essa si avvale spesso del riferimento alla media “mentre gli interventi situati toccano individui unici, singolari”.

Le situazioni menzionate e lo sviluppo, dagli anni Settanta in poi, degli studi sulla valutazione formativa fondati su quadri teorici che non assumono come criterio esclusivo la misura (cfr. Allal, Mottier Lopez, 2005) concorrono ad ampliare i modelli per pensare la valutazione scolastica. Si giunge al concetto di valutazione come attività sociale situata in un contesto dato la quale non si presta ai dettami della misurazione fisica e quantitativa, come la docimologia dei primordi auspicava. Si differenziano inoltre le problematiche valutative: dall’iniziale centrazione sulla valutazione di un individuo (l’alunno e i suoi apprendimenti) l’attenzione si estende ad altri oggetti e rivela tensioni fra i vari livelli del sistema educativo (le politiche educative, i sistemi d’istruzione, l’istituto scolastico, la classe, lo studente) e nell’articolazione fra mondo scolastico e del lavoro (convalida degli apprendimenti generati dall’esperienza, valutazione delle competenze nel mondo professionale ecc.). Si definiscono e entrano in dialettica nuovi modelli, alcuni associati a discipline come la sociologia o l’economia, che non escludono la misura quantitativa, altri a quadri teorici più strettamente educativi e didattici che tendono ad allontanarsene (cfr. De Ketele, 1993; Mottier Lopez, Figari, 2012).

Fra gli orientamenti recenti gode già di un’ apprezzabile diffusione quello cosiddetto “del giudizio professionale in valutazione” (Allal, Mottier Lopez, 2009; Laveault, 2008; Wyatt-Smith, Klenowski, Gunn, 2010) il quale tende alla ricerca di una sintesi equilibrata fra i piani individuale e collettivo della valutazione e, senza escludere la misura, avvalora le prospettive di ampliamento qualitativo, aprendosi alle dimensioni sociali e di collaborazione dell’attività valutativa. In particolare, attinge alle proposte epistemologiche e teoriche della prospettiva situata (Lave, Wenger, 1991; Wenger, 1998). Tale modello merita attenzione scientifica





poiché è indicativo del passaggio progressivo dalla valutazione dei singoli a quella dell'azione collettiva, nonché della rivoluzione paradigmatica che ha integrato riferimenti diversi dalla misura per pensare la valutazione, sui piani sia teorico sia metodologico. Lo snodo ambizioso del modello in parola è integrare e concettualizzare l'articolazione e l'interazione tra i vari piani, rivelandosi perciò interessante anche per la prospettiva amministrativa allorché si valutano dispositivi, programmi e politiche pubbliche movendo dall'analisi di attività collettive basate su azioni individuali. Importanza particolare è attribuita alle dimensioni critiche ed etiche che intervengono nell'attribuzione di valore all'oggetto valutato e ai processi comunicativi e decisionali connessi, tenendo ferma l'attenzione sulla qualità di procedure e strumenti impiegati.

Sulla base della letteratura scientifica e di rilevazioni empiriche Allal e Mottier Lopez (2009) hanno individuato tre passi principali costitutivi del giudizio professionale in valutazione, concettualizzato ad un tempo come pratica sociale e processo conoscitivo:

- a) la messa in relazione di diverse fonti informative. Sono poste in atto molteplici e varie rilevazioni, con l'impiego di metodi diversi quindi con l'acquisizione di informazioni di diversa natura; la misurazione rappresenta perciò uno fra i metodi di lavoro e i dati quantitativi sono confrontati con informazioni qualitative generate da altri metodi informativi;
- b) l'interpretazione del significato delle informazioni raccolte alla luce di un quadro teorico di riferimento (cfr. Figari, 2006). Questa interpretazione, come attribuzione di un valore all'oggetto valutato, è multireferenziale; il significato si costruisce in virtù di una relazione dinamica rispetto a molteplici referenti (attese, regole, norme, valori) con aggiustamenti in funzione dei bisogni e dei vincoli situazionali;
- c) l'anticipazione e la ponderazione delle probabili conseguenze delle azioni previste alla luce dei risultati della valutazione. Questo passo dà risalto all'etica della responsabilità che il valutatore deve assumere; la validità della valutazione è giudicata anche in relazione alle conseguenze generate sugli individui e sui sistemi.

In sintesi, il modello in esame soppesa gli apporti e i limiti delle fonti d'informazione e delle azioni previste, ne apprezza la pertinenza e la coerenza rispetto agli scopi da raggiungere, accompagna a decidere per l'azione considerata più adeguata fra quelle possibili in un contesto di regole, norme e valori. La valutazione si smarca così dall'idea di una procedura meccanica di misurazione e assume le caratteristiche di un atto di discernimento, una capacità di rendere intelleggibili situazioni e oggetti. “La questione – osservano Allal e Mottier Lopez (2009) – è sapere come integrarlo in un quadro di professionalità con elevate esigenze metodologiche ed etiche”.

Molteplici studiosi (cfr. Laveault, 2008) propongono diverse piste per corrispondere a tale questione. Particolare favore incontra la triangolazione come modo per rafforzare la qualità e la validità dei giudizi (Allal, Mottier Lopez, 2009; Mottier Lopez, Allal, 2010). Fra le varie concettualizzazioni e tipologie di triangolazione individuabili in letteratura, due appaiono interessanti per affrontare gli snodi della valutazione. La prima ha funzione di convalida, poiché “aumenta la validità e l'affidabilità dei dati valutativi” (Patton, 1990, p. 245); l'obiettivo è ridurre gli errori sistematici associati a ciascun metodo di valutazione e l'incertezza di interpretazioni e risultati. La triangolazione tende a individuare le concordanze tra le infor-



mazioni prodotte dai diversi metodi e strumenti valutativi. La seconda prospettiva ha una funzione di ampliamento della comprensione degli oggetti valutati; quando dalla triangolazione emergono discordanze, l'esperto cerca di capire perché si producono e in quali circostanze (Patton, 1990). Cohen e Manion (1994) definiscono interpretativa questa modalità giacché avvalora il confronto e la messa in relazione di visioni diverse di un fenomeno multidimensionale.

Accanto alle sperimentazioni di tale modello valutativo in contesti scolastici e nel lavoro degli insegnanti, anche nel campo della valutazione di programmi si sono sviluppate concezioni e modelli analoghi sotto il profilo della ricerca di una sintesi equilibrata fra esigenze di misura e capacità di tenere in conto la natura situata dei processi. A tale proposito Hurteau, Houle e Guillemette (2012) insistono molto sul concetto di giudizio e in particolare di costruzione della credibilità di questo affinché sia percepito dai partner interessati come giusto - ossia valido - e accettabile - ossia degno di fiducia. Nella modellizzazione proposta dagli autori è sottolineata l'importanza della flessibilità e dell'adattabilità del processo valutativo, dell'argomentazione solida che stabilisce un legame tra giudizio e dati, del coinvolgimento dei diversi attori, fra cui i destinatari, nella formulazione del giudizio.



## 5. Valutare in una prospettiva culturale e collaborativa

Su un piano generale merita attenzione l'espansione progressiva, dall'area dell'attività educativa a quella più ampiamente sociale sino alla sfera amministrativa, di interesse e costruzione di modelli volti a superare approcci valutativi settoriali e riduttivi a favore della presa in conto anche delle dimensioni sociali, culturali e collaborative.

Anche lo studio della natura situata del giudizio si è sviluppato alla luce di sensibilità analoghe per comprendere meglio il rapporto tra il contesto socio istituzionale e l'attività della persona che partecipa alla valutazione, come pratica sociale ed epistemica di una comunità data. In tal senso trova attenzione specifica il concetto di cultura della valutazione (Mottier Lopez, 2013), locuzione peraltro assai ricorrente nelle politiche e istanze decisionali ma non di rado come retorica più che in termini attuativi (Pons, 2008). Tale concetto è sempre più presente anche nei testi scientifici ma spesso manca una sua precisa definizione. Nelle pagine precedenti si è già detto della presenza di culture della valutazione diverse nelle varie categorie socioprofessionali dei soggetti. Per gli amministratori, tale cultura è associata ai criteri di controllo e di prestazione, per cui chi opera nel sistema educativo deve rispondere all'esigenza dare conto rispetto a obiettivi di efficacia ed efficienza (Thélot, 1993). Questa impostazione entra in tensione o in conflitto diretto con i valori, le norme, le pratiche e i linguaggi del mondo degli educatori i quali hanno una loro cultura valutativa, razionalità e riferimenti propri (Demailly, 2003).

A ben vedere, va considerato già uno snodo importante superare la retorica che parla di una sola cultura della valutazione, standardizzata e spesso imposta dal vertice, a favore dell'attenzione alla pluralità di culture esistenti, così da capire meglio le resistenze e prevedere mezzi di regolazione adatti. Avviare processi di co-costruzione di culture condivise, dando spazio al negoziato e alla collaborazione tra le varie categorie di attori sociali interessati è un modo per procedere in tal senso, da affrontare con la consapevolezza della sua complessità. La capacità di confrontarsi e incontrarsi non è immediata: tra diverse culture e mondi sociali sono necessari sforzi di "traduzione" affatto automatici e privi di difficoltà (cfr. Akrich et al., 2006).

È auspicabile percorrere la strategia di sviluppare partenariati attorno alla valutazione, fondati su almeno due valori principali. Il primo è l'implicazione degli attori interessati avendo, secondo l'espressione di Zay (2012), "la preoccupazione di non considerare mai l'altro come un oggetto valutabile dell'esterno ma come soggetto partecipe della sua valutazione". Occorre non solo sollecitare il punto di vista dei soggetti ma anche disporre le condizioni affinché autovalutino le loro percezioni, esperienze, interventi situati riguardo ai dispositivi di valutazione. A tale proposito è necessario comunicare, scambiare, confrontarsi, costruire conoscenze condivise e senso comune. Il secondo valore è perciò la collaborazione che caratterizza la natura della relazione valutativa tra i soggetti, improntata all'interazione ossia al processo dialogico di coordinamento e di negoziato, in un rapporto d'interdipendenza positiva tra gli attori e di responsabilità individuale (Johnson, Johnson, 2005). Questa forma di collaborazione è intesa a perseguire scopi comuni; i soggetti implicati hanno coscienza che ciò richiede la partecipazione attiva di ciascuno e che ne sono responsabili.

Su un piano più ampio, tale modo di procedere trova fondamento anche nella teoria della comunità di pratica come proposta da Wenger (1998) ossia nell'articolazione fra le teorie della struttura sociale e quelle dell'esperienza situata. L'interesse per tale approccio muove anche dal suo tendere a definire i piani individuali e collettivi come reciprocamente costitutivi. In riferimento al problema della coerenza e della sostenibilità dell'attività valutativa nelle sue realizzazioni collettive risultano significative le tre principali condizioni, fra loro interconnesse, indicate da Wenger:

- a) il mutuo impegno che caratterizza la forza del legame sociale nella comunità di pratica. È il risultato dell'implicazione dei soggetti nelle azioni comuni associate alla valutazione e postula applicazione per negoziare senso, condividere conoscenze, riconoscere la responsabilità individuale e collettiva;
- b) l'impresa comune, che lo studioso intende non limitata a raggiungere lo scopo considerato – per esempio valutare un apprendimento – ma riguardante tutte le azioni che dovranno essere svolte per giungervi. In tal modo scambi, confronti di concezioni e competenze, revisioni di intenzioni e di strumenti operativi, riorientamenti di riferimenti, acquisizione di nuove informazioni ecc. permettono alla valutazione di evolvere in modo dinamico durante il processo;
- c) la costruzione di un repertorio condiviso in forma di lingua comune, simboli, segni, strumenti, azioni, *routines*, modi di fare. La comunità di pratica sviluppa così nuove risorse in aggiunta a quelle esistenti, si irrobustisce per condurre a termine il progetto valutativo e rafforzare il sentimento di appartenenza.

L'approccio descritto appare promettente anche ai fini della valutazione di una politica pubblica, di un programma o di un dispositivo, benché necessita di ricerche e studi ulteriori per capirne meglio i contributi, i limiti e gli effetti. Occorre conoscere quale implicazione sia realmente possibile per le diverse categorie di attori in funzione degli oggetti valutati e delle caratteristiche contestuali, su quali attività valutative in particolare i vari soggetti possono collaborare, con quale tipo di apporto e di potere d'azione. Serve inoltre precisare quali strumenti, metodi e relazioni meglio sostengono le mediazioni necessarie le quali possono essere di ordine epistemologico, pragmatico e sociale e riflessivo (Paavola et al., 2012).



## 6. Mantenere aperta la riflessione e promuovere la cittadinanza valutativa

Assumendo la proposta di Landri (Landri, Maccarini, 2016), è importante non chiudere il dibattito sulle forme di istituzionalizzazione della valutazione scolastica e dei sistemi educativi e formativi. La partita è assai delicata ed è necessario privilegiare l'opzione del pluralismo metodologico ed epistemologico. La valutazione di sistema non è riconducibile a un algoritmo ma è piuttosto la risultante di una composizione eterogenea di attori e dispositivi multipli, nella quale occorre coltivare e sostenere il dialogo e il mutuo riconoscimento fra saperi accademici e professionali.

Come detto, sotto la pressione degli organismi sovranazionali i policy-maker hanno di fatto scelto di riprodurre modelli valutativi che favoriscono la misurabilità delle variabili e una rappresentazione causale dei processi. Alla base vi sono prospettive teoriche di orientamento economicistico – la teoria del capitale umano, la letteratura sulla *school effectiveness* e il movimento della *school improvement* – volte a produrre una documentazione empirica sui fenomeni educativi di tipo numerico per la produzione di evidenze, secondo presupposti epistemologici che neppure troppo remotamente evocano un'impronta neo-positivista (cfr. Benadusi, Gianicola, 2016). È indubbio che tale approccio ha permesso di costruire un'ampia base di dati sul funzionamento del sistema scolastico ma a più riprese ne sono stati fondatamente posti in luce i limiti. Fra quelli già considerati nelle pagine precedenti merita ricordare per esempio l'inadeguata attenzione agli aspetti non misurabili dei processi educativi, la spinta a forme di *teaching to test* con la conseguenza di restringere il curriculum e la sperimentazione di prove valutative alternative, la percezione di estraneità alla pratica quotidiana dell'insegnamento, l'elevato grado di eterodirezione e di centralizzazione della valutazione a sfavore della riflessività professionale.

Per ragioni più che evidenti di buona amministrazione e gestione del sistema scolastico e degli istituti educativi e formativi il rifiuto preconcepito o ideologico e corporativo di tale approccio è errato e denota scarsa responsabilità sociale e civile. Non meno errato e irresponsabile però è non tenere conto dei rischi e degli effetti collaterali da esso generati e non dare la dovuta attenzione a quanto la riflessione e la ricerca scientifica hanno chiarito riguardo alla complessità dell'oggetto e delle variabili in gioco, alle dimensioni sociali e culturali, alle dinamiche relazionali implicite nonché all'universo delle dimensioni non misurabili che pure condizionano e determinano la qualità dei processi e dei sistemi educativi. La responsabilità è di tutti, dagli organi decisionali di vertice al singolo individuo direttamente o indirettamente coinvolto nella valutazione; affinché quella sia adeguatamente assunta, occorre riconoscerla, esigerla ma anche tutelarla.

### Riferimenti bibliografici

- Akrich M., Callon M., Latour B. (eds.) (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs*. Paris: Presses des mines de Paris.
- Allal L., Mottier Lopez L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD-CERI Publication, 241-264.
- Allal L., Mottier Lopez L. (2009). Au coeur du jugement professionnel en évaluation: des démarches de triangulation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 25-40.
- Ardoino J., Berger G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Paris: Andsha.



- Baillargeon N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique. *Possible*, 30(1), 139-184.
- Beauvais M. (2012/13). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation. *Empan*, 87, 132-139.
- Benadusi L., Gianicola O. (2016). Per una valutazione bilanciata del sistema educativo italiano. In P. Landri, A.M. Maccarini (Eds.). *Uno specchio per la valutazione della scuola* (pp. 49-64). Milano: Franco Angeli.
- Birman J. (2010). L'éclipse du sujet et de la singularité dans le discours de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129, 217-244.
- Bourgeault G. (2014). Evaluation, éthique et théories de l'action. In J.M. Morrisette, M.-F. Legendre (Eds.). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 11-36). Québec: PUL.
- Butera F., Buchs C., Darnon C. (2011). *L'évaluation, une menace?* Paris: Dunod.
- Cohen L., Manion L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Crahay M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Dauvisis M.C. (2006). La docimologie et la réflexion sur les nombres, genèse d'une science éphémère. In G. Figari, L. Mottier Lopez (Eds.). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 117-123). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103, 59-80.
- De Peretti A. (2000). *Pour l'honneur de l'école*. Paris: Hachette.
- Del Rey A. (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris: La découverte.
- Demailly L. (1995). Observer les pratiques d'évaluation. *CLES*, 25, 79-100.
- Demailly L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 115-129.
- Demailly L. (2014). La salutaire résistance à l'irrésistible evaluation. In J.M. Morrisette, M.-F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. XIII-XVIII). Québec: PUL.
- Figari G., Tourmen C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. *Mésure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.
- Guba G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publication.
- Hadji C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: PUF.
- Hadji C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Hadji C. (2014). Pour une évaluation démocratique. In J.M. Morrisette, M.-F. Legendre (Eds.). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 57-88). Québec: PUL.
- Haroche C. (2010). L'inévaluable dans une société de défiance. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129, 52-78.
- Hurteau M., Houle S., Guillemette F. (2012). *L'évaluation de programme axée sur le jugement credible*. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Jeffrey D. (2014). Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire. In J.M. Morrisette, M.-F. Legendre (Eds.), *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 37-56). Québec: PUL.
- Johnson D., Johnson R. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Psychology Monographs*, 131, pp. 285-358.
- Landri P., Maccarini A.M. (Eds.) (2016). *Uno specchio per la valutazione della scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Laveault D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Lecointe M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Legendre M.F., Morrisette J. (2014). Introduction. In M. Morrisette, M.-F. Legendre (Eds.).



*Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 1-10). Québec: PUL.

- Lessard C., Merieu Ph. (Eds.) (2005). *L'Obligation de résultats en éducation. Évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle P. (2014). Penser à la refondation de l'éducation prioritaire: obstacles et perspectives. In M. Morrissette, M.-F. Legendre (Eds.). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 89-110). Québec: PUL.
- Meyer H.D., Benavot A. (Eds.) (2013). *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Morin E. (2004). *La méthode 6. L'Éthique*. Paris: Le Seuil.
- Mottier Lopez L. (2013). Vers une culture de l'évaluation conjointement construite. In J.F. Marcel, H. Savy (Eds.), *Évaluons, évoluons. De l'évaluation dans l'Enseignement agricole* (pp. 197-207). Dijon: Educagri Editions.
- Mottier Lopez L., Allal L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation: quelles triangulations méthodologiques et théoriques? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 237-250). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez L., Figari G. (Eds.) (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Paavola S., Engeström R., Hakkarainen K. (2012). The Triological Approach as New Form of Mediation. In A. Moen, A. Morch, S. Paavola (Eds.) (dir.), *Collaborative Knowledge Creation* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Pellerey M. (2001). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, 37-54.
- Pons X. (2008). *Évaluer l'action éducative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Science and Society*, 2(2), 97-108.
- Sèguéda S., Morrissette J. (2014). Les enjeux de l'évaluation dans le champ de l'enseignement supérieur à l'aune de la nouvelle gestion publique. In J.M. Morrissette, M.-F. Legendre (Eds.). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (pp. 185-210). Québec: PUL.
- Thélot C. (1993). *L'évaluation du système éducatif: coûts, fonctionnement, résultats*. Paris: Nathan.
- Torrigiani C. (2011). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: Franco Angeli.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wyatt-Smith C., Klenowski V., Gunn S. (2010). The Centrality of Teachers' Judgement Practice in Assessment. A Study of Standards in Moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.
- Zay D. (2012). Michel Lecoq, une pensée de sortie de crise. Actualité et pertinence d'une redéfinition de l'évaluation. In D. Odry (Ed.), *Évaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation* (pp. 97-103). Chasseneuil du Poitou: ESEN.
- Zuliani A. (2010). *Statistiche come e perché. A cosa servono, come si usano*. Roma: Donzelli.

