

## Evaluation and quality of education. Which point of arrival?

## Valutazione e qualità della formazione. Quale punto di arrivo?

Renata Viganò

Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Education, Milan, Italy

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Viganò, R. (2023). Evaluation and quality of education. Which point of arrival?. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 32-41. <https://doi.org/10.7346/sird-012023-p32>

**Corresponding Author:** Renata Viganò  
Email: [renata.vigano@unicatt.it](mailto:renata.vigano@unicatt.it)

**Copyright:** © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** February 2, 2023

**Accepted:** May 2, 2023

**Published:** June 30, 2023

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p32>

### Abstract

The relationship between evaluation and quality is intrinsic: quality to be perceived is always appreciated, that is, at least implicitly, measured and evaluated; in its social resonance evaluation is expected as a process that leads to a judgment of quality and a direction of improvement of what it evaluates. The concept of quality in itself escapes a uniform and definitive delimitation since it is also substantiated by the variable visions and expectations of the subjects involved. The paper traces the itinerary of the concept of evaluation that from a punctual act, mostly exercised in full autonomy by the evaluator, over time has assumed the characteristic of an area in which different subjects and dimensions coexist, with a high social significance. This conditions the relationship between evaluation and quality and generates important issues from a pedagogical and methodological as well as social and ethical point of view, to the point of bringing out the hypothesis of redistributing the evaluation responsibility between school and society in the articulation of all its actors.

**Keywords:** Evaluation; Quality; Education; Educational Policies; Evaluation Methods.

### Riassunto

Il rapporto tra valutazione e qualità è intrinseco: la qualità per essere percepita è sempre apprezzata ossia, almeno per via implicita, misurata e valutata; nella sua risonanza sociale la valutazione è attesa come processo che sfocia in un giudizio di qualità e in una direzione di miglioramento di ciò che valuta. Il concetto di qualità sfugge in sé a una perimetrazione uniforme e definitiva giacché si sostanzia anche delle visioni e delle attese variabili dei soggetti implicati. Il contributo ripercorre l'itinerario del concetto di valutazione che da atto puntuale, per lo più esercitato in piena autonomia dal valutatore, ha assunto nel tempo la caratteristica di un ambito in cui coabitano soggetti e dimensioni diverse, a elevata significazione sociale. Ciò condiziona il rapporto tra valutazione e qualità e genera questioni di rilievo sotto il profilo pedagogico e metodologico oltre che sociale ed etico, sino a far emergere l'ipotesi di redistribuire la responsabilità valutativa tra scuola e società nell'articolazione di tutti i suoi attori.

**Parole chiave:** Valutazione; Qualità; Istruzione; Politiche educative; Metodi di valutazione.

## 1. Definire la qualità per valutarla o valutare per conoscere la qualità?

Non è per accanimento che il presente contributo indaga la valutazione nella prospettiva del suo significato e delle sue funzioni in tutto l'arco in cui si dispiega: dai paradigmi e modelli cui attinge sino alle scelte metodologiche, strumentali e tecniche. Accostarsi alla valutazione con competenza e senso critico è irrinunciabile allorché lo si fa per ricerca scientifica o per ruolo professionale, istituzionale e politico. Eppure non sempre tale disposizione è nitida in coloro che la impiegano, la evocano o la conducono; come è intuibile, le conseguenze sono problematiche (cfr. Plessi, 2004; Fontana & Varchetta, 2005; Allal, 2012; Mottier-Lopez & Figari, 2012).

Allorché il riferimento alla valutazione si accompagna a campi non meno soggetti a complessità interpretativa la questione è ancora più delicata; basti menzionare le idee di qualità e di merito (Torres, 1996; Robert, 2005; Barrett et al., 2006; Behrens, 2007). In realtà, scindere l'orizzonte ideale della valutazione da quello della qualità è impossibile; come asserisce Figari (2006) il loro rapporto è intrinseco: la qualità per essere percepita è sempre apprezzata ossia, almeno per via implicita, misurata e valutata; nella sua risonanza sociale la valutazione è attesa come processo che sfocia in un giudizio di qualità e in una direzione di miglioramento di ciò che valuta. Per dirla in altro modo la valutazione, con le sue misurazioni, fornisce alla qualità le prove della sua esistenza; la qualità, impregnata com'è di una logica di eccellenza, induce la valutazione a orientare il suo sguardo su un concetto non qualsiasi del valore degli oggetti e dei soggetti.

Il rapporto fra valutazione e qualità alimenta da tempo studi e dibattiti che aiutano a coglierne la complessità e la delicatezza (cfr. Behrens, 2007). Il concetto di qualità sfugge in sé a una perimetrazione uniforme e definitiva giacché si sostanzia anche delle visioni e delle attese variabili dei soggetti implicati; non stupisce pertanto che per renderlo operativo, in ottica valutativa, si sia fatto ricorso a processi di quantificazione (Behrens, 2007). Questo passaggio poggia su uno scivolamento semantico dalla qualità ontologica (al singolare) alle qualità (al plurale) nel senso delle particolarità di un oggetto (Torres, 1996); tali qualità plurali permettono di elaborare una loro dimensione quantitativa. La riduzione del concetto alla sola sfera della sua gestione razionale induce però a interrogarsi riguardo alla perdita di senso legata a questa trasposizione (Develay, 2002) poiché le particolarità di un contesto formativo, per esempio la scuola, non sono in tutto medesime a quelle dell'organizzazione di un'impresa. Nell'ambito scolastico la qualità "quantificata" si declina in forma di rapporti di conformità tra una norma o uno standard da un lato e una procedura o una prestazione dall'altro lato. Legata a tali rapporti, essa finisce per essere identificata con gli esiti delle operazioni di misurazione e valutazione; questa riduzione al quantitativo indebolisce il concetto e introduce una prima fonte di confusione poiché la qualità è ineludibilmente relativa e la sua definizione è sempre per così dire tributaria rispetto ai bisogni, alle norme e alle strategie di attori e utenti.

In questa sede, la problematica delineata è approfondita in ordine ai temi dell'educazione, della formazione e dell'insegnamento-apprendimento; le considerazioni seguenti muovono perciò nello spazio da essi delimitato, peraltro assai articolato e riverberante sul piano sociale, civile e politico. In particolare merita dare evidenza, nei limiti dello spazio disponibile, all'itinerario percorso dal concetto di valutazione; quest'ultimo da atto puntuale, per lo più esercitato in piena autonomia dal solo valutatore, ha assunto nel tempo la caratteristica di un ambito in cui coabitano diversi soggetti (valutatori, valutati, *decision-makers*, gruppi di interesse ecc.) e dimensioni (prestazioni, processi, cognizioni, metariflessioni ecc.), a elevata significazione sociale. Ciò condiziona il rapporto tra valutazione e qualità e genera questioni di rilievo sotto il profilo pedagogico e metodologico oltre che sociale ed etico.

## 2. Una valutazione che cambia, fra ricerca e trasformazioni sociali

Soprattutto dal finire degli anni Sessanta (cfr. Pawson, 2006; Stame, 2007; Patton, 2010; Viganò, 2021) con il crescente sviluppo della valutazione di programmi, condurre attività valutative rende implicati in dispositivi nuovi e complessi, in interazione con i vari *stakeholder* del sistema educativo e sociale. Lo scenario nel quale agiscono i responsabili istituzionali e i ricercatori è disegnato dalle relazioni tra sistema formativo e socioeconomico, con questioni e sfide generate dal loro intreccio (Figari & Achouche, 2001; Bottani, 2006; Lawn, 2008; Slavin, 2008).

La riflessione critica alimentata dalla ricerca sulla valutazione approda a individuare molteplici snodi

problematici, connessi per esempio con l'ampliamento dei campi di applicazione: dall'acquisizione di conoscenze allo sviluppo di competenze; dai risultati conseguiti alle strategie poste in atto per raggiungerli; dall'oggettività della misura e della valutazione esterna all'autovalutazione e alla sua dimensione cognitiva e metacognitiva, sino ad abbracciare la cultura sociale della valutazione e il significato attribuitole dalla comunità di appartenenza. Altri aspetti su cui si sofferma l'attenzione attengono agli errori e alle derive dei comportamenti valutativi; in virtù del contributo di studi multidisciplinari matura la consapevolezza critica circa l'influsso del modello socioeconomico sulla valutazione nei contesti educativi e formativi (Rey, 2011; Meyer & Benavot, 2013; Morrissette, Legendre, 2014; Viganò, 2017). In proposito, è utile avvalersi di alcune categorie di sintesi delineate da Figari (2006) a valle di una sua sistematica ricognizione del dibattito scientifico in area prevalentemente francofona (Younès et al., 2020) con cui delinea tre macro-concezioni della valutazione riferita all'educazione: attività, cognizione, risposta sociale.

## 2.1 Dalla valutazione all'attività valutativa

L'idea della valutazione come attività è diffusa e descritta in termini di processo, presentando le procedure e i metodi e considerando lo svolgimento dell'azione valutativa nella prospettiva sia del valutatore sia del valutato. La tendenza crescente a impiegare l'espressione "attività valutativa" in luogo di "valutazione" (Barbier, 1989; Chardenet, 1999; Cardinet & Laveault, 2001; Palumbo, 2001; Vial, 2012a) è emblematica dell'orientamento in parola, come lo è il ricorso alle nozioni di compito e competenza per illustrare le pratiche valutative delle quali si pone in risalto la funzionalità. L'attenzione è rivolta alle situazioni, ai comportamenti di valutatori e valutati nel modo in cui si svolgono, alle relazioni fra costoro. A questa visione è possibile collegare anche l'apporto degli studi di psicologia cognitiva, fra cui l'analisi delle attività del soggetto che apprende (Vergnaud, 2001) e di psicologia sociale riguardanti le determinanti del giudizio valutativo, con le nozioni di attribuzione causale e di norma di internalità (Monteil, 1989; Dubois & Beauvois, 2001; Py, 2001).

La tendenza delineata concorre a spostare il dibattito sulla valutazione da ciò che attiene l'insegnante al dipanarsi della situazione (Altet, 2001): non basta indicare quello che l'insegnante fa, deve o può fare ma occorre osservare la dinamica della relazione didattica, del processo valutativo, dell'apprendimento. Nella valutazione è sempre presente un rapporto fra soggetti diversi - il valutatore e il valutato ma anche altri variamente agenti nelle rispettive sfere relazionali e sociali - i cui ruoli vanno indagati e definiti ai fini di un'interazione costruttiva.

In tale ordine di studi affondano le radici i modelli di didattica e valutazione situate e contestualizzate (McLellan, 1993; Astrup RØmer, 2002; Vial, 2012; Luisi, 2020; Mottier Lopez, 2021). Le pratiche valutative sono esaminate in rapporto al contesto in cui avvengono: individuale, per esempio il percorso di uno studente e i suoi antecedenti, e sociale, per esempio i fattori economici, socioprofessionali, culturali, etnici. L'attenzione verte in particolare sul significato assunto dalla valutazione sia essa standardizzata, locale o nazionale, in relazione a una data situazione nonché sulle ricadute riguardo all'agire e al profilo dei valutatori. Per costoro si apre un ampio orizzonte di complessità giacché sono tenuti a elaborare e far funzionare dispositivi valutativi improntati alla misurazione, ossia a garantire obiettività e validità procedurale ma altresì a tener conto dell'attività valutativa nel suo svolgersi, del modo di partecipare dei diversi attori, dei significati espliciti e impliciti. Conseguono un ampliamento consistente del campo di riflessione e di ricerca sulla valutazione (Crahay, 2006; Stame, 2007; Landri & Maccarini, 2016), la consapevolezza della necessità di studi interdisciplinari, la critica a visioni solo tecnico-strumentali della valutazione e delle competenze valutative poiché non è giustificabile una sua messa in atto per così dire a cieco, senza considerare le ricadute sui vari attori.

## 2.2 I processi cognitivi al centro dei modelli e delle pratiche valutative

Fra gli ulteriori sviluppi della riflessione e delle indagini sull'attività valutativa si osserva il cosiddetto "trionfo del cognitivismo" secondo l'espressione di Cardinet e Laveault (2001, p. 15), evincibile dai termini che si fanno viepiù ricorrenti nelle valutazioni in ambito scolastico: competenze, strategie, autovalutazione

sottendono l'interesse crescente ai processi cognitivi del soggetto che apprende. Le categorie sino ad allora più usuali ossia valutazione diagnostica, prognostica, formativa, sommativa ecc. si fanno meno ricorrenti in letteratura a vantaggio dell'enfasi sugli aspetti inerenti la comunicazione, la regolazione, la rappresentazione cioè questioni attinenti l'analisi del processo, per comprendere il senso delle attività del soggetto che apprende (Allal & Mottier-Lopez, 2007; Noël, Cartier, 2016). L'enfasi sulla valutazione formativa, molto presente nella seconda metà del ventesimo secolo, si rimodula guardando alla cognizione intesa come condizione in virtù della quale lo studente apprende anche partecipando al processo valutativo; il soggetto che apprende diventa il meta-referente del discorso sulla valutazione (Figari, 2006).

In tale quadro si situano i contributi di molteplici studiosi. Vial (2001) esamina i modelli e le logiche della valutazione, pone in luce le differenti accezioni del concetto di regolazione e sostiene che questa può diventare per lo studente uno strumento utile per partecipare alla relazione triangolare fra il sapere, l'insegnante e la cosiddetta "postura durevole di apprendimento continuo" (p.68). Altet (2001) studia le pratiche di valutazione e di comunicazione in classe e trae le condizioni per mettere in opera una regolazione pedagogica interattiva. Jorro (2001) vede la valutazione come un'apertura di senso indirizzata al soggetto che apprende a cui si riconosce un ruolo indagatore, aiutandolo a rimettere in causa le proprie certezze e a elaborare nuovi significati; la studiosa differenzia questo approccio dalla valutazione formativa giacché è centrato primariamente sul soggetto e non sull'oggetto di conoscenza. Veslin O. e J. coniano l'espressione valutazione "formatrice" (2001, p. 89) per accentuare la funzione di aiuto all'apprendimento; la corrispondenza ai criteri e agli standard di risultato non appare più un fine in sé bensì assume primariamente il valore di scopo orientativo per lo studente nel farsi esperto in materia di apprendimento. Nei decenni in parola gli snodi dell'esattezza della misurazione e dell'oggettività della valutazione attraversano assai meno il dibattito a vantaggio di quelli dell'implicazione dei vari attori e in particolare dell'attivazione dei processi cognitivi alla base dell'apprendimento. Al dire di De Ketele i percorsi evolutivi dei discorsi e delle pratiche valutative sfociano nell'arricchimento del paradigma della regolazione e nella cosiddetta messa in mora di quello docimologico mentre si delinea un nuovo paradigma detto "della valutazione regolatrice centrata sull'azione situata" (2001, p. 39).

Non stupisce che nell'alveo della tendenza menzionata emerga anche il tema dell'autovalutazione in rapporto alla metacognizione, definita da Noël "operazioni mentali esercitate su operazioni mentali" (2001, p. 109). L'aspetto di novità consiste nell'affievolimento dell'idea della valutazione come esercizio di potere, al più mediato dalla condivisione fra soggetti diversi, a favore di una dinamica di soggettivizzazione in virtù dell'autoanalisi dei processi cognitivi implicati nell'apprendimento. La partecipazione attiva del soggetto che apprende nella regolazione dei suoi apprendimenti è presente – come detto - già nei modelli valutativi sostenuti dagli studi dei decenni precedenti; l'ampia attenzione e il florilegio di ricerca sul funzionamento cognitivo modificano tuttavia nel tempo l'approccio alla valutazione legandola molto alla metacognizione. In consonanza con Noël (2001) è possibile scorgere luci e ombre in questa evoluzione: essa favorisce la responsabilizzazione poiché indica il soggetto che apprende come attore corresponsabile del suo apprendimento ma non è scevra di rischi dell'individualismo e dell'insufficiente sensibilità alla dimensione sociale dell'apprendimento medesimo e della valutazione (Romainville, 2000; Berger & Karabenick, 2019).

Ulteriore ricaduta dello spazio guadagnato dai processi cognitivi e metacognitivi nella comprensione della valutazione è la necessità di integrare concetti di impiego comune, per esempio quelli di valutazione formativa e sommativa, con significati e sfaccettature più articolate. Al loro nascere, tali espressioni indicavano l'intenzione del valutatore mentre ora è assunto che i processi di valutazione trovano compimento soprattutto nella relazione con la cognizione del valutato; in altri termini, la valutazione degli apprendimenti non si giustifica in sé ma in rapporto alla sua funzione nello sviluppo cognitivo. Dal canto della ricerca valutativa si fa spazio così la consapevolezza che la misura delle prestazioni non è più sufficiente a rendere conto degli apprendimenti (cfr. Hacker et al., 2009).

### 2.3 La valutazione a servizio della richiesta sociale

Il discorso delle scienze sociali irrobustisce parecchio l'idea della complessità della valutazione come oggetto di studio e campo professionale; con una metafora si potrebbe dire che esse concorrono a spostare il centro

di gravità delle problematiche valutative dal sistema scolastico e formativo alla società (Tessaro et al., 2016). L'influsso esercitato dal contesto sociale e professionale sulle pratiche e sui comportamenti valutativi è oggetto di numerose ricerche e dibattiti (Mottier Lopez, 2021); l'accento sulla valutazione delle competenze e delle acquisizioni professionali o personali, accanto all'interesse sull'occupabilità dei diplomati e sulle informazioni riguardanti i percorsi di carriera denotano il rapporto tra sistema formativo e referenti socioprofessionali (Hadwin et al., 2011). Questi ultimi si interessano sempre più al prodotto della scuola; gli attori scolastici ne hanno coscienza e si impegnano, rispetto ai primi, a giustificare la pertinenza degli apprendimenti promossi, pur con qualche dialettica. In questo senso è sempre più sottolineata la funzione della valutazione scolastica come risposta alla richiesta sociale ed economica (Solaux, 2000; Duru-Bellat & Jarousse, 2001; Huguenin & Solaux, 2017;).

La ricerca riguardo alla dimensione sociale dell'attività educativa e valutativa dà evidenza all'influsso delle norme sociali sulle pratiche e sui giudizi. Studi diffusi soprattutto da psicologi sociali (cfr. Jellison & Green 1981; Somat & Vezel, 1999; Dubois & Beauvois, 2001; Py, 2001) sui comportamenti valutativi indagano la cosiddetta norma di internalità intesa come norma sociale che condiziona il giudizio, influisce sugli insegnanti e sugli studenti e consiste nell'avvaloramento socialmente appreso di spiegazioni che accentuano la responsabilità dell'attore. In termini esemplificativi, dinanzi all'esito della valutazione di una prestazione alcuni soggetti invocano come spiegazione una causa endogena (lavoro dedicato, attenzione o disattenzione ecc.) mentre altri attribuiscono i risultati a cause esogene (tempo disponibile, stato di salute, qualità delle spiegazioni da parte dell'insegnante ecc.). Le ricerche documentano che gli insegnanti tendono a privilegiare gli alunni propensi all'attribuzione endogena (Bressoux & Pansu, 2001) i quali risultano più numerosi nei contesti avvantaggiati.

L'enfasi sulla valutazione delle competenze (Aiello, 2003; Viteritti, 2005; Cepollaro, 2008; Lodigiani, 2011) è ricollegabile alla significazione sociale in esame. La nozione di competenza penetra in ambito scolastico e formativo in tempi relativamente recenti, non senza cautele riguardo alle ricadute che un approccio tipico della cultura del *management* può avere in campo educativo; come è noto, il dibattito in proposito è assai articolato e aperto (cfr. Baillé, 2001; Gewirtz, 2001; Van Zanten, 2005; Maroy, 2006) e interpella molteplici fronti di studio. Un apporto relativamente più recente, che annovera ormai autorevoli contributi, proviene dalla cosiddetta didattica professionale secondo la visione di Pastré (1997): la competenza può essere osservata e in qualche modo perimetrata in virtù dell'analisi del lavoro la quale costituisce essa stessa un fattore del processo di apprendimento (Barbier & Durand, 2017; Dujarrier et al. 2021). La competenza non è perciò descrivibile in sé ma solo nella situazione in cui essa si elabora e si esprime, in un contesto dato (Le Boterf, 2008).

Da tali attenzioni prende forza l'orientamento a riconoscere le competenze maturate nel corso dell'esperienza professionale e personale. Il tema inizia a svilupparsi nel secondo dopoguerra in Québec e negli anni Ottanta matura l'idea di poter disporre di un bilancio di competenze di soggetti adulti come strumento utile per orientarli verso ulteriori percorsi formativi o lavorativi; in Europa trova accoglienza particolare soprattutto in Francia, ove nel 1991 una disposizione normativa ne sancisce l'impiego. Nel suo contributo del 1994 Aubret esamina la necessità di definire una forma di valutazione che tenga conto degli itinerari formativi, professionali ed esperienziali individuali ai fini del loro riconoscimento per considerare poi eventuali percorsi di formazione integrativi, in virtù della validazione delle acquisizioni personali e sociali. Soffermandosi sui modelli, criteri, indicatori da assumere per valutare ciò che un soggetto scopre, apprende e rielabora nelle occasioni di vita e di lavoro incontrate, l'autore in realtà rinvia al soggetto e alla sua attività cognitiva organizzatrice, in consonanza con gli orientamenti del periodo.

Negli anni seguenti, dopo un prima ondata di lavori e pubblicazioni in argomento, sono poste in luce altre problematiche in particolare in Europa e in America del Nord, con lo sviluppo di dispositivi valutativi per riconoscere e validare apprendimenti non formali e informali, oggetto di ulteriori riflessioni e studi (cfr. Colardyn & Bjornavold, 2004; 2005). Con l'ampliamento della riflessione in argomento, il concetto si posiziona in uno spazio intermedio fra l'autoconsapevolezza cognitiva del soggetto e le attese sociali, come sottolinea Kouabénan descrivendo l'interesse di uno strumento che aiuta la persona a identificare il suo contesto e la sua storia e a "reperire e valutare le sue acquisizioni legate al lavoro, alla formazione e alla vita sociale, meglio identificare le proprie conoscenze, competenze, attitudini, scovare le proprie potenzialità non sfruttate, gestire le proprie risorse e punti di forza per costruire elementi trasferibili a nuove situazioni" (2001, p. 287). Si colgono le analogie con la logica del portfolio di competenze

introdotto nell'ambito formativo, la qual cosa attesta la progressiva interpenetrazione dei contesti scolastico e socioprofessionale.

Gli sviluppi menzionati rafforzano la funzione certificativa della valutazione. Le trasformazioni della domanda sociale influiscono sugli sguardi valutativi degli attori interni al sistema educativo e sulle loro pratiche. Alla scuola è chiesto di preparare soggetti competenti che si inseriscano senza difficoltà nel mondo socioprofessionale; la tendenza a valutare e certificare non solo le conoscenze ma anche le competenze nelle loro articolazioni, in maniera che siano riconoscibili anche fuori della scuola, è connessa con tale richiesta (Mottier-Lopez & Crahay, 2009). La funzione certificativa della valutazione si indirizza sempre più ai *partners* esterni: futuri datori di lavoro, genitori ecc. consegnando loro un'informazione riguardante l'adeguatezza dei diplomati rispetto ai progetti sociali, economici, tecnici e politici (Lessard & Merieu, 2005; Dardot & Laval 2009; De Corte, 2010; Boutang, 2011; European Council, 2018).

### 3. Conciliare standard e dispositivi valutativi differenziati?

Nell'esercizio delle responsabilità valutative ciò implica interrogativi e sfide che riguardano tutti i soggetti del sistema formativo, lavorativo e sociale sino ai *policy-makers* (Rey, 2008). La ricerca sulle competenze indica per esempio che esse non sono le prestazioni cui danno luogo ma sussistono proprio allorché il soggetto sa elaborare strategie e prestazioni differenti modificandole alla luce della varietà dei contesti e delle situazioni; in tal senso la concretezza della situazione data, per esempio quella formativa o lavorativa, entra nella genesi cognitiva, decisionale e operativa che produce e può modificare la prestazione assunta come segnale di competenza. Vale a dire che il cosiddetto lavoro scolastico, inteso in senso stretto, non completa la costruzione delle competenze – se mai queste ultime possano essere traguardabili una volta per tutte – poiché a quella concorrono molte altre esperienze personali, professionali e sociali. Nel sistema educativo alcuni dispositivi, pur perfettibili, hanno recepito tale visione, per esempio la formazione professionale e il sistema dell'alternanza; occorre riflettere riguardo alle modalità in virtù delle quali integrarla sin dal primo ciclo scolastico, la qual cosa costituisce una questione assai complessa in tutti i suoi risvolti: pedagogico, amministrativo, ordinamentale, politico ecc.

Con riferimento più specifico alla valutazione delle competenze, non è facile comporre in una soluzione scientificamente valida e sostenibile la necessità di considerare non solo le prestazioni ma anche i processi e le strategie nella variabilità delle situazioni. In altri termini, un conto è costruire modalità valutative, validarle, sperimentarle e introdurle con successo in contesti magari anche di una certa ampiezza, un altro conto è condurle a regime nell'intero sistema formativo. Non si intende con ciò demotivare alla base qualsiasi impegno di ricerca, innovazione, governo e policy di sistema; merita però perseguire la lucidità e il coraggio di recuperare una visione ampia, complessa e lungimirante. È fuori dalla realtà rimettere in discussione l'idea che tutto il sistema assuma in maniera uniforme procedure e modalità valutative? Esplorare l'ipotesi di un dispositivo differenziato in considerazione delle diverse caratteristiche sociali, strutturali, demografiche, produttive ecc. dei nostri territori sarebbe un'assurdità illusoria o riuscirebbe forse ad avvalorare le diverse risorse migliorative talvolta non ravvisate e ad approssimare meglio il principio di equità – per gli individui e per le comunità – sancito dalla Costituzione? Non si fraintendano tali interrogativi come forme di indulgenza a localismi non atte a considerare le istanze internazionali e globali, anzi; il punto è dare spazio alla concretezza delle varie specificità per cercare e condividere il modo in cui far emergere e riconoscere le competenze che, pur espresse in una particolare realtà situata, corrispondono a quelle che entrano in gioco in innumerevoli altre e diverse realtà situate.

### 4. Dare voce alla qualità per poterla valutare. Condividere la responsabilità valutativa

La riflessione può portare ancora oltre. Le misurazioni di risultato isolano e normano i prodotti perseguiti dalla scuola in termini di apprendimenti scolastici e sono una risorsa irrinunciabile. Tuttavia accanto a questi risultati la scuola genera una varietà di altri - per così dire - "prodotti", non necessariamente perseguiti i quali nondimeno concorrono alla sua qualità complessiva; per esempio, è probabile che una scuola con risultati eccellenti ma in cui vi sono più docenti inclini al *burnout*, oppure un numero anomalo di

comportamenti discriminatori fra gli studenti, oppure una conflittualità accesa e ripetuta con le famiglie e così via, non sia riconosciuta come scuola di qualità, di là dagli esiti alle prove standardizzate, dai voti a fine anno, dalle carriere scolastiche dei suoi studenti. In un Paese scolarizzato ma anche connotato da una considerevole varietà di territori, culture e contesti è ragionevole considerare che la modulazione della qualità scolastica attesa dai vari attori abbia sfaccettature differenti e che siano diversificati anche i “prodotti” scolastici; questi ultimi non possono però essere conosciuti e riconosciuti se non vi sono modi validi e riconosciuti per rilevarli.

Nella sfera di tali prodotti vi sono per esempio i valori sociali, politici e morali; questi ultimi si sviluppano per lo più in forza di trame implicite – il cosiddetto curriculum latente – non corrispondenti a programmi o progetti definiti ma, di fatto, annoverabili tra gli esiti del lavoro scolastico. La competizione individuale per la migliore prestazione, gli atteggiamenti svalutanti rispetto ai soggetti più fragili, l'avvaloramento di alcune competenze (personali o professionali) a svantaggio di altre non appartengono all'orizzonte educativo che la scuola intende perseguire ma accade purtroppo che siano fra le ricadute dell'esperienza scolastica. Forme di valutazione qualitativa, scientificamente riconosciute e valide ma modulabili secondo le diverse situazioni, possono porre in luce anche questa tipologia di “prodotti” integrando la conoscenza e la comprensione dei risultati. Lo scopo non è privilegiare questo o quel prodotto ma in primo luogo conoscerlo, dare evidenza ai valori impliciti che fanno da riferimento all'attività formativa quotidiana e confrontarli con quelli espliciti.

Si assume che tra la scuola e il suo contesto sussista una relazione fiduciaria la quale va però meglio documentata, valutata e avvalorata. I metodi e gli strumenti per attingere a tale obiettivo non si esauriscono nelle procedure standardizzate e nelle analisi quantitative che attengono invece alla valutazione dei risultati né nelle verifiche riguardanti i processi di autovalutazione e i piani di miglioramento espressi dalle scuole; occorre integrarli ricorrendo all'ampio e ormai consolidato ventaglio delle metodologie qualitative per riconoscere e dare consapevolezza di effetti che spesso non appartengono alla sfera degli esiti perseguiti o i cui segnali non sono evidenti e univoci ma sono innegabilmente rilevanti. La valutazione della qualità evoca e necessita norme, standard, certificazioni ma non può fare a meno di itinerari di conoscenza differenziati, di narrazioni, di approcci multiformi che possono includere anche forme di *goal-free evaluation* per approssimare la qualità reale di un sistema scolastico e formativo.

C'è da domandarsi se, in tale scenario, il compito valutativo e certificativo sia da consegnare in maniera esclusiva al sistema scolastico e formativo; alla luce del complesso ma accresciuto rapporto tra scuola e società nell'articolazione di tutti i loro attori, ci si può interrogare riguardo all'opportunità di redistribuire tale responsabilità. Le implicazioni di simili prospettive possono essere dirimpenti su molti piani: teorico, metodologico, politico, amministrativo, gestionale, formativo ecc. Nondimeno il senso autentico della ricerca obbliga a confrontarsi con tali questioni, non per riversare fiumi di parole o disegnare utopie prive di possibili ricadute sulla realtà ma per capirla meglio e intravedere nuove vie per migliorarla. Sono note le pesantezze dell'apparato, la debolezza endemica dei mezzi, i freni che concorrono allo scarto fra ciò che gli studi sulla valutazione indicano e la quotidianità delle pratiche; serve perciò continuare a studiare e a interrogarsi per problematizzare, sostanziare l'idea che la valutazione non è isolata né isolabile da molti altri fattori e che solo in quest'ottica può essere compresa e resa migliore. Le difficoltà sono indubbie e inevitabili ma riflettere sulla valutazione è una maniera di pensare all'educazione, di porsi domande su ciò che è insegnato, su ciò che gli studenti apprendono, sul ruolo dei vari attori del sistema formativo e sociale. Vale a dire che la qualità socialmente condivisa della formazione non può essere perseguita senza una sua valutazione non meno socialmente condivisa, come dimensione indispensabile di un servizio di formazione che essa contribuisce a esaminare e migliorare.

## Bibliografia

- Aastrup RØmer, T. (2002). Situated Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3, 233-241. <https://doi.org/10.1080/02602930220138598>.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives et leurs paradigmes de référence. In L. Mottier

- Lopez & G. Figari (Eds.), *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques* (pp. 181-194). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In Figari, G., Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 78-83). Bruxelles: De Boeck Université.
- Aubret, J. (1994). Valider les acquis professionnels à l'université. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 13, 199-217. <https://doi.org/10.3406/spira.1994.1901>.
- Baillé, J. (2001). Les compétences, de nouveaux «objets» pour l'évaluateur. In Figari, G., Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 52-67). Bruxelles: De Boeck Université.
- Barbier, J.M. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: PUF, Formation et pratiques professionnelles.
- Barrett, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J., & Ukpo, E. (2006). *The Concept of Quality in Education: A Review of the International Literature on the Concept of Quality in Education*. Bristol: EdQual Working Paper n.3, University of Bristol.
- Behrens, M. (Ed.), (2007). *La qualité en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Berger, J.-L., & Karabenick, S. (2019). Une affaire de métacognition: l'autoévaluation des stratégies d'apprentissage par questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), 67-85.
- Bottani, N. (2006). Le niveau de l'huile, le moteur et la vecture: les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. *Education et Sociétés*, 18, 141-161. <https://doi.org/10.3917/es.018.0141>.
- Boutang, Y.M. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 353-371. <https://doi.org/10.4000/osp.5133>.
- Cardinet, J., & Laveault, D. (2001). L'activité éducative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari, & M. Achouche, (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 15-29). Bruxelles: De Boeck.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini & Associati.
- Chardenet, P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris: Harmattan.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J., (2004). Validation of Formal, Non-formal, Informal Learning: Policy and Practices in EU Member State. *European Journal of Education*, 39: 69-89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167>.
- Colardyn, D. & Bjornavold, J., (2005). *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-formal and Informal Learning. National Policies and Practices in Validating Non-formal and Informal learning*. CEDEFOP Panorama series, 117.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110. <https://doi.org/10.4000/rfp.143>.
- Dardot, P., & Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essais sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte.
- De Corte, E. (2010). Historical Developments in the Understanding of Learning. In Dumont, H., Istance, D., & Benavides, S. (Eds.), *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (pp. 35-67). Paris: OECD Publishing.
- De Ketele, J. M. (2001). Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages. In Figari, G., & Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 39-43). Bruxelles: De Boeck.
- Develay, M. (2002). *Les enjeux d'une école saisie par les concepts du management*. Conférence non publiée dans le cadre du Colloque de l'ADMEE-Europe, Lausanne.
- Dubois, N. & Beauvois, J. (2001). Désirabilité et utilité: Deux composantes de la valeur des personnes dans l'évaluation sociale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 391-405. <https://doi.org/10.4000/osp.5151>.
- Dujarrier, M. A., Gaudart, C., Gillet, A. & Lenel, P. (Eds.) (2021). *L'activité en théorie. Regards croisés sur le travail*. Toulouse: Octarès, collection Travail et activités humaines.
- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Education et Sociétés*, 8, 97-109. <https://doi.org/10.3917/es.008.0097>.
- European Council (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels: European Council.
- Fontana, A. & Varchetta, G. (2005). *La valutazione riconoscente. La valutazione della formazione nelle organizzazioni contemporanee*. Milano: Guerini e Associati.
- Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale: nouveaux défis pour les évaluateurs. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 5-18. <https://doi.org/10.7202/1086964ar>.
- Figari, G., & Achouche, M. (Eds.), (2001). *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Gewirtz, S. (2001). *The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. (Eds.), (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Hadwin, A. F., Jarvela, S. & Miller, M. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 65-84). New York: Routledge.
- Huguenin, J.M. & Solaux, J. (2017). *L'évaluation partenariale des politiques publiques d'éducation. L'expérience d'un dispositif d'évaluation du fonctionnement de l'enseignement primaire*. Berne: Peter Lang.
- Jellison, J.M. & Green, J. (1981). A Self-present Approach to the Fundamental Attribution Error: The Norm of Internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.4.643>.
- Jorro, A. (2001). L'évaluation comme ouverture du soi. In G. Figari & M. Achouche, (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 83-89). Bruxelles: De Boeck.
- Kouabéban, R. (2001). Les pratiques de bilan de compétences: une nouvelle forme d'évaluation dans les organisations. In G. Figari & M. Achouche, (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 287-299). Bruxelles: De Boeck.
- Lawn, M. (2008). *Atlantic Crossing? The Work of the International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lessard, C. & Merieu, Ph. (Eds.) (2005). *L'obligation des résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Luisi, D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo. *Formazione & Insegnamento, XVIII*, 145-154. [https://doi.org/10.73461/-feis-XVIII-01-20\\_12](https://doi.org/10.73461/-feis-XVIII-01-20_12)
- Landri, P. & Maccarini, A. (2016) (Eds.). *Uno specchio per la valutazione della scuola*. Milano: FrancoAngeli
- Lodigiani, R. (2011). Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo. *Quaderni di Sociologia*, 55, 139-159. <https://doi.org/10.4000/qds.662>.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a Situated Learning Environment. *Educational Technology*, 33, 39-45.
- Meyer, H.D. & Benavot, A. (Eds.), (2013). *PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium Books.
- Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble: P.U.G.
- Morrisette, M. & Legendre, M.-F. (Eds.), (2014). *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec: PUL.
- Mottier-Lopez, L. & Crahay, M. (Eds.), (2009). *Evaluations en tension*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier-Lopez, L., Figari, G. (Eds.), (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). L'évaluation située élargie: Objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, de l'apprentissage situé et de la référentialisation. In C. Costa, B. Leduc & I. Nizet, (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Noël, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition: essai d'opérationnalisation. In G. Figari & M. Achouche, (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 109-118). Bruxelles: De Boeck.
- Noël, B. & Cartier, S.C. (Eds.), (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles: De Boeck.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42, 89-100. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Patton, M. Q. (2010). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based Policy: A Realist Perspective*. London: Sage.
- Plessi, P. (2004). *Teorie della valutazione e modelli operativi*. La Scuola: Brescia.
- Py, J. (2001). Les apports de la Psychologie Sociale à la problématique de l'évaluation. In G. Figari, & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 181-187). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. In G. Baillat, J. M. De Ketele, L. Paquay & C. Thélot, (Eds.), *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs* (pp. 57-67). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Science and Society*, 2, 97-108.
- Robert, F. (2005). Une approche conceptuelle de la qualité en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 13, *Évaluations et cultures*, 115-125. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1062>.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration

- des performances. In R. Pallascio & L. Lafortune (Eds.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-85). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Solau, G. (Ed.) (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Publication issue du Colloque ADMEE (1999) de Dijon. CRDP de Dijon.
- Somat, A. & Vezel, M. A. (1999). Normative Clearheadedness: A General Knowledge of Social Valuation. *European Journal of Social Psychology*, 29, 691-705. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199908/09\)29:5/6<691::AID-EJSP957>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199908/09)29:5/6<691::AID-EJSP957>3.0.CO;2-I).
- Slavin, R. (2008). Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 1, 47-50. <https://doi.org/10.3102/0013189X08315082>.
- Stame, N. (2007) (Eds.). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tessaro, W., Dechamboux, L., Morales Villabona, F. & Mottier Lopez, L. (2016). La moderation sociale pour se former a l'évaluation des apprentissages. *Éducation permanente*, 208, 65-76.
- Torres, J. C. (1996). Héxis et poios: essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Education Permanente*, 126, 31-44.
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4, 155-169. <https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.3.1>.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 43-51). Bruxelles: De Boeck.
- Veslin, J. & Veslin, O. (2001). Evaluation formatrice et critères de réalisation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 89-101). Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (2001). Evaluation et régulation. In G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 68-77). Bruxelles: De Boeck.
- Vial, M. (2012a). Caractériser l'évaluation en éducation? In M. Vial (Ed.), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes – Dispositifs – Outils* (pp. 7-17). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Vial, M. (2012b). L'évaluation située. In M. Vial (Ed.), *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes – Dispositifs – Outils* (pp. 347-403). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Viganò, R. (2017). La valutazione come esercizio di cittadinanza responsabile. Snodi e prospettive nei sistemi educativi e formativi. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 69-82.
- Viganò, R. (2021). Genesi e sviluppo della ricerca empirico-sperimentale in educazione. In G. Domenici, P. Lucisano & V. Biasi (Eds.), *Ricerca empirico-sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 1-24). Milano: McGraw-Hill.
- Viteritti, A. (2005). *Identità e competenze*. Milano: Guerini Scientifica.
- Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E. (Eds.), (2020). *Evaluations, sources de synergies*. Neuchâtel: Presses de l'ADMEE.