

# LA VALUTAZIONE ISTITUZIONALE DEL SISTEMA SCOLATICO

## Francia e Italia a confronto

**Enrico Bottero**

E' necessario, prima di tutto, sfatare un luogo comune: è inutile invocare una valutazione "oggettiva" per la semplice ragione che una valutazione "oggettiva" non esiste. *Valutare è produrre un giudizio di accettabilità su un'azione*, dire cioè in che misura una data realtà è accettabile rispetto alle attese. In campo educativo, valutare significa formulare un giudizio sulla qualità di un'azione formativa. Esistono pertanto una valutazione "onesta" e una valutazione "disonesta", una valutazione che rispetta un corretto iter metodologico e una valutazione che non lo rispetta, una valutazione che rispetta criteri di trasparenza (fini esplicitamente dichiarati) e coerenza (corretto rapporto tra fini e mezzi utilizzati) e una valutazione che non li rispetta, una valutazione che ha scopi eticamente e socialmente accettabili e ragionevoli e una valutazione che persegue scopi dannosi e condannabili.

La valutazione nel campo dei sistemi di istruzione ha diversi livelli, tipologie e funzioni. La principale distinzione è quella tra il polo pedagogico e il polo istituzionale. Il primo è organizzato dagli insegnanti, il secondo è scelto e organizzato dai decisori politici ed amministrativi. Mentre la valutazione pedagogica ha il compito di osservare e valutare gli apprendimenti degli allievi per favorire e regolare il loro percorso formativo, la valutazione istituzionale ha lo scopo di chiarire il funzionamento generale del sistema di istruzione per controllarlo meglio, valutarlo e regolarlo. Il rapporto tra valutazione pedagogica e valutazione istituzionale è un tema delicato. Se uno dei due poli prevale sull'altro andando al di là dei suoi compiti si rischia di danneggiare tutto il sistema. Oggi, a causa della forte competizione internazionale, su pressione dei governi e dei mercati assistiamo a un forte sviluppo della valutazione istituzionale. E' vero che, soprattutto in Italia, la valutazione istituzionale riempie un vuoto durato troppo a lungo. E' anche vero, però, che oggi questa valutazione, per ragioni extrapedagogiche, rischia di sovrapporsi a quella pedagogica, imponendole logiche ad essa estranee. In questo contributo prenderò in esame il quadro della valutazione istituzionale in un Paese a noi vicino, la Francia, che ha avuto in passato un ruolo importante nell'ispirare l'organizzazione politica ed amministrativa del più giovane Stato italiano. Svolgerò infine qualche analisi e raffronto con il sistema italiano di valutazione istituzionale.

### *1. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*

In Francia i compiti di valutazione del sistema formativo e di istruzione sono assegnati alla *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP), un organismo che fa parte del Ministero dell'Educazione Nazionale. La DEPP esercita le sue competenze di valutazione e misura della *performance* nei campi dell'educazione e della formazione. La DEPP contribuisce in questo modo alla valutazione delle politiche condotte dal Ministero dell'Educazione Nazionale e dal Ministero dell'insegnamento superiore e della ricerca (Università). La DEPP produce dati statistici pubblici, esercita un funzione di assistenza e supporto al Ministero dell'Educazione Nazionale e mette a disposizione dell'insieme degli attori (insegnanti e scuole) strumenti utili alla valutazione, al pilotaggio delle azioni e alle decisioni, elabora previsioni a corto e breve termine e contribuisce a produrre ricerche che indicano prospettive a livello nazionale e locale.

La DEPP rende conto dello stato del sistema di formazione e di educazione per mezzo di studi e di ricerche messi in atto con istituti di insegnamento superiore (Università) e organismi di ricerca. Lo stesso organo contribuisce a orientare e alimentare la ricerca di campo educativo e concorre a sviluppare i suoi lavori e a valorizzarne i risultati. Per conto del Ministero partecipa a progetti europei o internazionali con l'obiettivo di confrontare le *performances* e i modi di funzionamento dei diversi sistemi educativi. La diffusione dell'insieme dei lavori della DEPP contribuisce a arricchire il dibattito pubblico sull'educazione e sulla formazione.

### *1.1.Valutazione delle conoscenze/competenze degli allievi*

La *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* (DEPP), compie anche valutazioni su campioni di allievi a livello nazionale. Con il Cedre (*cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons*), a partire dal 2003, si valutano le competenze degli allievi in diversi campi disciplinari (padronanza della lingua, matematica, lingue straniere, scienze, storia, geografia) con riferimento ai programmi di fine scuola primaria e fine scuola secondaria di primo grado. Ogni sei anni le prove sono rinnovate su tutti i campi.

A partire dal 2014 la DEPP organizza un ciclo triennale di valutazioni su campioni al termine del secondo anno della scuola primaria (CE1), del primo anno di scuola secondaria di primo grado (sixième) e del primo anno di scuola secondaria superiore (troisième). Gli oggetti di indagine sono la padronanza della lingua francese e i principali elementi di matematica e cultura scientifica e tecnologica. La valutazione nelle classi di prima media offre alle *Académies* (l'equivalente dei nostri USR ma con compiti molto più ampi) indicatori di *performance* sulla base di campioni rappresentativi di allievi. La DEPP porta anche un contributo alla *Journée Défense et citoyenneté* (JDC) elaborando test di lettura per giovani di 17 anni con analisi successiva dei risultati.

L'analisi delle conoscenze e delle competenze degli allievi nelle diverse discipline costituisce un materiale che viene messo a disposizione degli insegnanti.

### *1.2. La valutazione dei Licei*

La DEPP pubblica ogni anno gli indicatori di *performance* dei Licei facendo riferimento all'esame di maturità (baccalauréat). La DEPP calcola per ogni istituto un tasso di riuscita atteso che poi viene confrontato con quello reale. Un altro indicatore individuato è il tasso di accesso degli allievi del penultimo anno all'esame finale. Questo tasso indica la proporzione di allievi entrati nel penultimo anno che, passati all'ultimo, otterranno la maturità. Per la DEPP costituiscono un valore aggiunto gli istituti che hanno un tasso reale di riuscita superiore a quello atteso. Un altro valore aggiunto è rappresentato dalla proporzione di allievi usciti dall'esame finale tra gli allievi che lasciano il liceo. In pratica con questo indicatore si valutano le possibilità che ha un allievo del penultimo anno di lasciare il Liceo con in tasca il diploma. Più specificamente, si rileva la capacità del Liceo di conservare i propri bocciati fino al conseguimento della maturità. Un dato interessante è il calcolo del valore aggiunto. Il valore aggiunto sta nella differenza tra il tasso reale e il tasso atteso, ovvero il tasso di riuscita che l'istituto scolastico avrebbe dovuto raggiungere se tutti gli allievi avessero gli stessi risultati del candidato medio della stessa età e della stessa origine socio-professionale. La comparazione tra i dati reali e quelli attesi offre la possibilità di tener conto della specificità degli utenti e delle condizioni in cui si svolge l'insegnamento. Si tratta dunque di un progresso nella valutazione delle scuole che attenua l'aspetto negativo: l'apertura alla concorrenza. I dati acquisiti vengono infatti resi pubblici. Il Ministero ha anche introdotto un certo numero di criteri che permettono di assegnare mezzi aggiuntivi agli istituti che incontrano maggiori difficoltà (alto tasso di allievi provenienti da categorie socio-professionali in difficoltà, alto tasso di allievi di origine straniera, alto tasso di allievi in ritardo scolastico, ecc.).

## 2. *Gli Ispettori generali*

Gli Ispettori generali dell'Educazione nazionale (IGEN) , sono un corpo collocato sotto l'autorità del Ministero. Il corpo è composto di 14 gruppi disciplinari e di specialisti:

- Economia e gestione
- Educazione fisica e sportiva
- Insegnamento ed educazioni artistiche
- Insegnamento primario
- Istituti scolastici e vita scolastica
- Storia e geografia
- Lingue straniere
- Lettere
- Matematica
- Filosofia
- Fisica- chimica
- Scienze economiche e sociali
- Scienze tecniche ed industriali
- Scienze e tecnologie della vita, della salute e della Terra

Gli ispettori hanno l'obiettivo di assicurare a livello nazionale il controllo dei metodi di insegnamento e delle politiche educative. Gli Ispettori valutano i risultati dell'insegnamento primario e secondario.

**Scuola primaria:** storicamente, il modello ispettivo si è focalizzato sulle ispezioni individuali degli insegnanti e, in misura minore, su altro personale scolastico. Gli IEN (Ispettori dell'Educazione Nazionale) che lavorano sotto l'egida del Ministero dell'educazione nazionale, dell'istruzione superiore e della ricerca, conducono però anche valutazioni esterne di determinate scuole sulla base di esigenze di regolamentazione che coinvolgono la corrispondenza dell'insegnamento con i programmi nazionali e con la politica locale (insegnamento delle lingue moderne, partenariati locali, etc.). Il lavoro degli IEN consiste nel controllo della qualità dell'insegnamento offerto, nel controllo dei tassi di ripetenza e dell'orientamento agli studenti nelle classi principali, e nella verifica di tutti i servizi disponibili per studenti con difficoltà o disabilità. Questa ispezione può interessare anche aspetti organizzativi, per i quali sono direttamente responsabili le scuole

**Scuola secondaria:** a partire dal 2005 è stata avviata la pratica del contratto.. Le scuole secondarie attualmente firmano con l'autorità educativa regionale un contratto basato su degli obiettivi (contrat d'objectifs), che viene rinnovato a cadenza triennale o quadriennale. Tale contratto copre obiettivi educativi ampi che sono considerati una priorità, ma non copre tutte le attività svolte dalla scuola. Il monitoraggio di questi contratti ha portato pertanto, in anni recenti, le autorità educative regionali a condurre valutazioni maggiormente sistematiche sulle politiche delle scuole secondarie e sulla loro attuazione pratica. Le valutazioni sono per lo più condotte da gruppi di ispettori educativi del livello secondario (ispettori regionali o ispettori educativi nazionali)

Gli Ispettori nazionali accompagnano la riflessione didattica e pedagogica dei diversi gruppi di Ispettori locali e costruiscono insieme a loro una riflessione sull'evoluzione dell'insegnamento. Gli Ispettori hanno anche un ruolo importante nella riflessione sui programmi scolastici, nell'osservazione, valutazione e diffusione delle pratiche di insegnamento.

### 3. I centri di ricerca specializzati in ricerca pedagogica

Alcuni centri di ricerca specializzati in ricerca pedagogica hanno un ruolo indiretto nella valutazione, in particolare l'*Institut français de l'Éducation* (Ifé).

L'Ifé ha nel suo Statuto i seguenti scopi:

- Sviluppare ricerche sulle diverse forme e pratiche educative in Francia e all'estero
- Accompagnare l'evoluzione dei sistemi di insegnamento a tutti i livelli
- Dare sostegno al governo e alla valutazione delle politiche in campo educativo, in Francia e nelle organizzazioni internazionali
- Proporre formazioni iniziali o continue in campo educativo in tutti i settori della vita economica e sociale.
- Mettere a disposizione del pubblico risorse scientifiche in materia educativa
- Alimentare il dibattito sui grandi temi contemporanei dell'educazione.

### 4. Un sistema centralistico con una sua logica interna

Il sistema scolastico francese è sostanzialmente centralistico. Esistono programmi prescrittivi e il Ministero, attraverso le sue strutture centrali e periferiche, offre sostegno sui metodi di insegnamento, la ricerca pedagogica, ovvero sui mezzi per raggiungere gli scopi formativi previsti dai Programmi vigenti. In questo quadro, la valutazione dei risultati ha uno scopo prevalentemente regolativo e non certificativo, cioè offre alle scuole e agli insegnanti informazioni utili e strumenti per la didattica e la valutazione. Pertanto la valutazione standardizzata nazionale degli apprendimenti opera su campioni rappresentativi e non su tutti gli allievi di determinate fasce di età. Anche qui tuttavia, non mancano azioni di dubbia trasparenza, come l'operazione di valutazione nazionale condotta nel 2009 dalla *Direction de l'enseignement scolaire* senza coinvolgere la DEPP, una valutazione fatta nel mese di gennaio e con scopi non ben chiari. La valutazione dei Licei, poi, apre apertamente alla concorrenza tra di essi. C'è dunque chi ha ipotizzato scopi di reconditi di messa in concorrenza delle scuole nel quadro di una politica di eliminazione della *carte scolaire* (la zonizzazione per iscriversi alle scuole, che in Italia è già stata di fatto superata introducendo la concorrenza) e nella valutazione dei Licei sulla base dei tassi di riuscita all'esame di maturità (v. sopra).

### 5. Tra Italia e Francia: confronti e analisi

In Italia sono coinvolti nella valutazione istituzionale l'Invalsi, l'Indire e il corpo degli Ispettori (molto più ridotto che in Francia e con compiti più limitati). Le due strutture principali, *Invalsi* e *Indire*, dispongono di un personale reclutato prevalentemente tra statistici e tecnici informatici mentre il Presidente è attualmente una psicologa dell'Educazione. Il Miur non offre direttamente formazione e ricerca pedagogica alle scuole (non avendo, per scelta, al suo interno, personale con competenze approfondite in materia e dotate di autonomia scientifica) ma esercita un sempre più forte controllo sui risultati attraverso strutture di tipo tecnocratico. In pratica, non si sostengono le scuole sui mezzi ma si controllano i fini (e dunque, indirettamente, anche i mezzi). Le prove *Invalsi* interessano tutta la popolazione scolastica e sembrano avere un doppio scopo: informare la collettività e i decisori politici, valutare i singoli istituti scolastici (I risultati delle prove costituiscono un indicatore di risultato nel Rapporto di autovalutazione o RAV). Nello Statuto

Invalsi si precisa che l'Istituto "promuove il miglioramento dei livelli di istruzione e della qualità del capitale umano, contribuendo allo sviluppo e alla crescita del Sistema d'Istruzione, motore di sviluppo dell'economia italiana", lasciando così intendere che l'Invalsi possa agire direttamente sull'azione delle scuole, non solo comunicando i risultati dei test nazionali. Colpisce poi, una novità: il riferimento esplicito allo sviluppo dell'economia. Il sistema di istruzione viene visto principalmente come un motore per lo sviluppo dell'economia, semplificandone dunque molto i compiti. L'Invalsi non ha solo scopi conoscitivi e di informazione della collettività ma agisce direttamente sulle scuole e sui soggetti in due modi:

- le prove Invalsi concorrono alla valutazione della scuola e del Dirigente Scolastico.
- Scuola primaria: le prove Invalsi vengono somministrate nelle classi secondo e quinte. Per le classi quinte, alle prove di italiano e matematica verrà aggiunta una nuova rilevazione sull'apprendimento della lingua inglese.
- Nella scuola media inferiore le prove Invalsi verranno somministrate durante il terzo anno e con la sola funzione di requisito obbligatorio di ammissione all'esame. Alle prove di italiano e matematica verrà aggiunta una nuova rilevazione sull'apprendimento della lingua inglese.
- Scuola superiore: viene introdotta una nuova prova Invalsi per le classi quinte, si svolgerà durante l'anno scolastico e rileverà le competenze in italiano, matematica ed inglese.

Da un confronto generale appare come un sistema, quello francese, al di là delle diversità di struttura, sia, nel complesso, meno orientato di quello italiano ad una messa in concorrenza delle scuole. Nel primo caso si può dunque parlare di responsabilità fondata sul governo, nel secondo caso di responsabilità fondata sul mercato<sup>1</sup>. Nel sistema italiano di valutazione emergono poi alcuni problemi di metodo non del tutto assenti da quello francese. Prima di tutto si mescolano fini e funzioni diverse della valutazione. La valutazione istituzionale avrebbe scopi regolativi e contemporaneamente (e surrettiziamente) certificativi e/o di classificazione. Sarebbe come se, a livello di valutazione degli apprendimenti, si sovrapponessero valutazione formativa e valutazione certificativa.

### *La valutazione delle scuole*

Fare riferimento ai risultati degli allievi nelle prove standardizzate nazionali per valutare le singole scuole è una scelta che solleva alcuni dubbi, soprattutto per il modo in cui è stata realizzata. In primo luogo, l'oggetto della valutazione non è ben definito. Per valutare le reali competenze degli allievi le valutazioni standardizzate dovrebbero infatti essere integrate con valutazioni specifiche elaborate a livello di scuola riferite agli obiettivi effettivamente perseguiti. Anche in presenza di prove più centrate sugli allievi e sul loro percorso, non va poi dimenticato che il risultato a test ed esami costituisce solo un elemento tra altri, spesso più decisivi (livello socio- culturale ed economico delle famiglie, ecc.), per valutare la riuscita dell'apprendimento. E' dunque possibile un buon uso dei risultati degli allievi per una valutazione delle scuole solo ad alcune condizioni. Faccio riferimento a Charles Hadji che le elenca con chiarezza: 1. La valutazione si deve realizzare con scopi non ambigui né contestabili (ad esempio, classificare, mettere in competizione, ecc.). 2. Non ci si deve accontentare di un solo indicatore vista la pluralità e la diversità degli effetti attesi nell'azione di ogni scuola. 3. Si devono utilizzare indicatori che tengano conto della durata e della natura del percorso degli allievi e non solo dei risultati. 4. Si deve tener conto del valore aggiunto di

---

<sup>1</sup> Per l'utilizzo di questa terminologia v. Harris, D. N. & Herrington, C. D., 2006. *Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century*. American Journal of Education, 112(2), pp. 209-238.

ogni scuola in base al suo ambiente e alla composizione della sua popolazione scolastica (Hadji, 2012, 41-42)<sup>2</sup>.

In sintesi, una buona valutazione dell'istituto scolastico è, in primo luogo, quella che produce un'informazione di qualità sulla scuola oggetto di valutazione (è meglio informare e chiarire piuttosto che classificare). In secondo luogo, è una valutazione i cui esiti sono positivi e utili per l'azione sociale in vista della realizzazione degli scopi prioritari della scuola (Hadji, 2012, 44-45).

Alcune di queste condizioni sono assicurate dalle modalità di uso delle prove Invalsi per valutare le singole scuole: ad esempio, vengono utilizzati più indicatori e si inserisce un confronto con le scuole che presentano condizioni socioculturali simili. Quest'ultima condizione costituisce un passo avanti rispetto alla semplice comparazione tra Istituti ma non è ancora sufficiente. Sarebbe stato meglio calcolare il valore aggiunto facendo la differenza tra il tasso reale e il tasso atteso come accade nella valutazione dei Licei in Francia.

Non vengono però assicurate altre condizioni. In primo luogo, c'è una tendenza evidente a mettere le scuole in concorrenza tra loro. I risultati delle prove Invalsi, a livello di dati statistici complessivi dell'istituto scolastico, sono resi pubblici con la pubblicazione del rapporto di autovalutazione. Non sono presenti indicatori che tengano conto del percorso svolto dagli allievi. Infine, va ricordato che l'utilizzo sistematico dei test standardizzati per valutare la scuola e il dirigente scolastico (e domani, magari, gli insegnanti) influisce sull'azione di insegnamento. Molti insegnanti rinunciano infatti al percorso didattico previsto, più centrato sulle necessità degli allievi reali, per concentrarsi nella preparazione dei test. Diventano così i *coacher* dei propri allievi, in una prevedibile alleanza tra valutati per ottenere buone valutazioni. Ad eliminare l'effetto distorsivo, non serve neppure l'applicazione di un indice di *cheating* (termine inglese con cui pudicamente si indica il tentativo di falsare le prove aiutando gli allievi). Al contrario, lo potrebbe aggravare. Questa scelta ricorda un po' l'atteggiamento tradizionale dello Stato nei confronti del cittadino di fronte all'esigenza di pagare le tasse: invece di formare alla coscienza civica e combattere l'evasione accertata, si applica a tutti i lavoratori autonomi un indice di correzione delle loro dichiarazioni dei redditi. Se tutti vengono *a priori* considerati possibili evasori il rapporto di fiducia tra Stato e cittadino non può certo migliorare. La stessa cosa si può verificare nel rapporto tra MIUR-Invalsi ed insegnanti, con il rischio di pregiudicare la collaborazione con gran parte del corpo docente. Una buona valutazione, anche quella istituzionale, non può che passare attraverso gli insegnanti e svolgersi attraverso un reciproco rapporto di fiducia.

### *La valutazione degli apprendimenti degli allievi*

Inizialmente i risultati della prova Invalsi concorrevano alla determinazione del voto d'esame di terza media. L'utilizzo delle prove Invalsi per una valutazione sommativa o certificativa degli allievi non può essere accettato. In primo luogo, per una ragione di metodo. I test Invalsi, per la loro struttura, sono in grado di valutare i livelli di apprendimento a livello aggregato ma a livello del singolo allievo la loro precisione è molto scarsa. I singoli allievi vanno valutati sugli obiettivi di apprendimento perseguiti dalla singola scuola e nell'ambito del suo Piano di istituto e dagli insegnanti sulla base del loro progetto didattico e non su prove standardizzate. Il principio è quello già enunciato sopra: non si possono mescolare fini e funzioni diverse. Per evitare l'arbitrio e l'eccessiva soggettività delle valutazioni da parte degli insegnanti, il problema reale è la loro formazione sulla valutazione e la messa a loro disposizione di strumenti specifici. Né

---

<sup>2</sup> Va ricordato che per risultati degli allievi Charles Hadji intende i risultati ottenuti negli esami e nelle prove condotte dagli insegnanti, non i risultati ottenuti nelle prove standardizzate nazionali (che in Francia, come abbiamo visto, sono svolte su campioni rappresentativi).

l'informazione sui risultati ai test nazionali né la minaccia di valutazioni negative della scuola possono compensare l'assenza di una formazione professionale in campo valutativo. Su questo anche la Francia è in difficoltà perché è stata molto indebolita la formazione degli insegnanti. In Italia il MIUR ormai si limita a finanziare progetti delle scuole o a fornire un *bonus* agli insegnanti. Tutto ciò in assenza di risorse e volontà di interventi sistematici (del resto molto più difficili dopo che tutto il sistema precedente, vedi gli IRRSAE, è stato smantellato nel corso degli anni).

### *Gestione del processo e gestione dei risultati*

Il sistema francese, più centralizzato, sembra offrire minore libertà alle scuole e agli insegnanti rispetto a quello italiano. La realtà, però, è un po' più complessa. In Francia si esercita un più stretto controllo sui mezzi utilizzati dagli insegnanti e dalle scuole offrendo qualche sostegno alla ricerca pedagogica e al rinnovamento dei metodi di insegnamento. Ciononostante, l'organizzazione interna delle scuole è ancora poco flessibile e poco adatta a realizzare un'autentica pedagogia differenziata, la via più utile per la riuscita di tutti gli allievi. Si esercita una valutazione standardizzata degli apprendimenti degli allievi su campioni rappresentativi a scopo conoscitivo e regolativo. Nelle scuole secondarie superiori (i Licei), vengono utilizzati i risultati scolastici degli allievi per valutare l'istituto scolastico anche rendendo pubblici i dati. In generale, anche qui si registra dunque una tendenza verso un maggior utilizzo delle valutazioni nazionali per valutare le scuole.

In Italia non si esercita più alcun controllo sui mezzi. In particolare, non si offre di fatto alcun sostegno diretto agli insegnanti e alla loro formazione in servizio. Ci si limita a offrire fondi per una formazione *à la carte*<sup>3</sup>. Si esercita però un controllo sugli esiti anche a scopi certificativi. In generale, si può dire che si stia passando “da una cultura della gestione del processo a una cultura della gestione dei risultati” (Lessard, Meirieu, 2005, 27), in Italia in modo più accentuato che in Francia. In questo passaggio, comune ad altri Stati europei, l'Italia sta bruciando le tappe. Il problema è che si tratta di un passaggio ricco di insidie. Scrive in proposito Philippe Meirieu: “L'educazione non è un processo di fabbricazione, ma il percorso che accompagna la crescita di un soggetto libero. E' per questo che nessun sistema educativo dovrebbe esser costretto all' 'obbligo di risultati'. In compenso, è costretto a un 'obbligo dei mezzi' e deve render conto nel modo più trasparente possibile di tutti gli strumenti che mette in atto per lottare contro l'insuccesso scolastico generatore di difficoltà individuali e sociali. L'insuccesso, infatti, compromette l'avvenire di tutta la società e produce, nel tempo, immensi costi sociali”<sup>4</sup>. Se è giusto controllare anche i risultati, questi ultimi non possono però costituire un'occasione per mettere le scuole in concorrenza tra loro. E' infatti l'obbligo dei mezzi lo strumento più efficace per combattere l'insuccesso scolastico e promuovere l'apprendimento di tutti. Il sistema competitivo creato dall'obbligo dei risultati, non offrendo sostegno e formazione diffusa e uniforme sui mezzi, introduce una gara che avrà vincitori e vinti e dunque una promozione dei “migliori” e un abbandono di fatto degli altri. E' la logica implicita alla legge del mercato, un esito non augurabile, ma promosso da molti. La Fondazione Agnelli (emanazione dell'IFI S.p.A., Istituto Finanziario Industriale, ora EXOR) ha avviato una piattaforma ([www.eduscopio.it](http://www.eduscopio.it)) il cui scopo è “valutare uno degli esiti successivi della formazione secondaria - i risultati universitari degli studenti - per trarne un'indicazione di qualità sull'offerta formativa delle scuole da cui essi provengono”. Gli studenti che stanno per iscriversi ad una scuola secondaria superiore, collegandosi al sito prima di scegliere la scuola, possono vedere quali sono le scuole “migliori” secondo l'indagine della Fondazione. Si tratta, come si vede, di un'indebita ingerenza nei compiti dello Stato che non mancherà di produrre effetti distorsivi.

---

<sup>3</sup> Fanno eccezione i finanziamenti per lo sviluppo delle competenze digitali, della conoscenza della lingua inglese e i corsi sulla sicurezza.

<sup>4</sup> Philippe Meirieu, *Principi possibili per un'educazione democratica*, in <http://www.enricobottero.com/insegnare/wp-content/uploads/2015/07/Meirieu.educazione-democratica.pdf>.

### *Una valutazione istituzionale per promuovere l'apprendimento di tutti: metodi e finalità*

Per concludere, ribadita la necessità di una valutazione istituzionale, indispensabile a chiarire il funzionamento generale del sistema di istruzione e a regolarlo, è bene ricordare alcuni principi di metodo che vengono spesso violati. Li riassume con chiarezza Charles Hadji (Hadji, 2012, 27 – 29):

- l'intenzione non deve essere mascherata ma va dichiarata esplicitamente e pubblicamente.
- Gli obiettivi di apprendimento richiesti agli allievi devono essere conosciuti in anticipo e calibrati sulla singola scuola (in Italia le Indicazioni Nazionali non sono sufficienti perché gli obiettivi definiti in quel testo sono ancora troppo generali).
- Non si possono mescolare fini e funzioni. Ad esempio, non è possibile dichiarare di voler acquisire informazioni per informare le Autorità politiche e la pubblica opinione sui risultati complessivi della scuola e contemporaneamente utilizzare gli stessi dati per classificare i soggetti (allievi, insegnanti, Dirigenti), le classi o le scuole.
- Non tutti i fini sono accettabili. Non è possibile agire per scopi inopportuni o condannabili come, ad esempio, la classificazione degli Istituti scolastici per promuovere la concorrenza tra le scuole e tra gli insegnanti.
- La finalità di classificazione è condannabile sia per ragioni di *equità* che di *efficacia*. Di *equità*, perché le diverse scuole non ospitano allievi dello stesso livello di apprendimento, con le stesse motivazioni allo studio e con lo stesso livello socio-economico. Per poter effettuare una comparazione, tutti i fattori devono essere identici, il che si presenta come molto difficile. Come abbiamo visto, qualche tentativo è stato fatto in questa Direzione, soprattutto in Francia, ma non ancora sufficiente. Anche se fosse garantita l'equità resta il problema dell'*efficacia*. E' molto dubbio che la classificazione e la competizione possano costituire un fattore positivo per il miglioramento delle pratiche didattiche interne alla scuola. Le energie spese a competere rischiano infatti di oscurare il vero scopo della scuola: contribuire alla crescita e all'apprendimento di tutti. Una scuola che si concentra soprattutto sui migliori (anche perché favoriti dal loro ambiente di origine) e sui risultati ai test senza agire adeguatamente per l'equità e l'apprendimento di tutti aumenta le disuguaglianze sociali e diminuisce le probabilità di sviluppo economico e civile. Ai tanti sostenitori della concorrenza nella scuola va ricordato che nel sistema di istruzione finlandese (quello che registra i migliori risultati di apprendimento secondo gli standard internazionali) sono previsti gratuita totale degli studi nella fascia dell'obbligo e sostegni consistenti agli studenti nelle classi successive. Inoltre le scuole adottano un'organizzazione modulare e non per classi rigide per permettere attività che tengano conto dei diversi ritmi di apprendimento (pedagogia differenziata). La priorità dunque, attraverso l'obbligo dei mezzi, è il successo formativo di tutti. Di qui anche l'alto tasso di risultati positivi.

### ***Bibliografia e sitografia***

L'évaluation globale du système éducatif français (quadro generale):

<http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html>

Programma di attività della Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Ministero dell'Educazione Nazionale):

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=76886](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76886)

Gli studi statistici della DEPP:

<http://www.education.gouv.fr/pid25496/statistiques.html>

Depp, *Maitrise de la langue en fin d'école*, , in Note d'information, n. 20, juillet, 2016 al seguente indirizzo: [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/90/1/depp-ni-2016-20-cedre-2015-ecole\\_604901.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/90/1/depp-ni-2016-20-cedre-2015-ecole_604901.pdf)

Sito dell' *l'Institut français de l'Éducation*:

<http://ife.ens-lyon.fr/ife>

Bottero, Enrico (2013), “Merito”, in *Infanzia*, 1/2013, p. 20.

Lessard Claude, Meirieu Philippe Eds, (2005), *L'obligation des résultats en éducation*, Bruxelles et Paris, De Boeck.

Hadji, Charles, (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation?*, Bruxelles, De Boeck Université.

Perrenoud, Philippe, (1998), *L'évaluation des élèves. De la fabrication des excellences à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université.

Vertecchi, Benedetto, *Valutazione senza idee*, in *Academia.edu* scaricabile al seguente indirizzo: [https://www.academia.edu/19986524/Valutazione\\_senza\\_idee](https://www.academia.edu/19986524/Valutazione_senza_idee)