

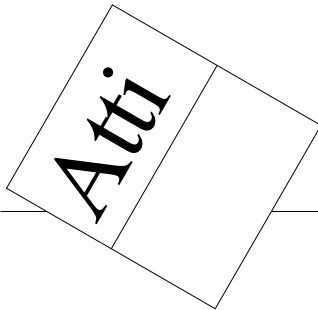
A cura di
Emanuele Berger e Francesca Pedrazzini-Pesce

Verso una scuola che apprende

Strategie innovative per uno sviluppo e miglioramento della scuola

ATTI

Ufficio
studi e ricerche



Atti

Repubblica e Cantone del Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura
e dello sport

© 2004
Divisione della scuola
Ufficio studi e ricerche

A cura di
Emanuele Berger e Francesca Pedrazzini-Pesce

Verso una scuola che apprende

Strategie innovative per uno sviluppo e miglioramento della scuola

Atti

Ufficio
studi e ricerche

Ringraziamo in particolare:

Sandra Bernasconi Zucchetti per aver curato la composizione e l'impaginazione del testo.

Indice

	Presentazione degli autori	7
	Introduzione	9
1.	Mario Castoldi Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale	11
2.	Jean-Pierre Obin Culture et changement à l'école	31
3.	Kate Myers Creando la scuola intelligente	45
4.	Michael Schratz Autovalutazione nelle scuole europee: una storia di cambiamenti	53
5.	John MacBeath L'importanza della valutazione nelle scuole	75
6.	Charles Hadji Une évaluation formative au service d'une dynamique de progression: vers une école plus cohérente	87
7.	Conclusion e allegati	103

Mario Castoldi. Ricercatore presso l'IRRE Lombardia di Milano, si occupa da anni di valutazione del servizio scolastico e dell'azione di insegnamento. Tra i suoi lavori su questo tema si segnalano "Verso una scuola che apprende" (SEAM, 1995), "Segnali di qualità" (La Scuola, 1998), "Scuola sotto esame" (La Scuola, 2000).

Jean-Pierre Obin. Ingegnere della Scuola centrale di Lille, dottore in meccanica dei solidi, dottore in lettere e scienze umane. E' stato maestro di conferenze all'Università Joseph-Fourrier di Grenoble, capo della Missione della formazione e della ricerca in educazione del ministero dell'Educazione nazionale, aggiunto del Direttore generale del Centro nazionale di documentazione pedagogica, consigliere del Segretario di Stato incaricato dell'insegnamento tecnico. Dal 1990 è Ispettore generale dell'educazione nazionale e dal 1992 Professore associato all'Istituto universitario di formazione dei Maestri di Lione.

Kate Myers. E' *Visiting Professor* all'Homerton College, Cambridge, e consulente indipendente. In precedenza è stata docente di sviluppo in educazione all'Università di Keele e Direttrice associata dell'*International School Effectiveness and Improvement Centre* dell'Istituto di Educazione dell'Università di Londra. Prima di entrare nel settore universitario, era *Project Manager* del progetto *Schools Make a Difference* di Londra sotto la responsabilità di Hammersmith & Fullan. Ha pure avuto esperienze d'insegnamento in scuole inferiori, come pure di consulenza nell'ambito delle pari opportunità tra i sessi

Michael Schratz. E' professore di scienze dell'educazione all'Università di Innsbruck e attualmente dirige il Dipartimento di formazione degli insegnanti e ricerca scolastica in Austria. Si interessa di innovazione e cambiamento scolastici, in particolare di sviluppo della qualità e di autovalutazione. Ha inoltre insegnato in Gran Bretagna, ha condotto ricerche presso l'Università della California a San Diego e ha lavorato presso l'Università di Deakin in Australia.

John MacBeath. E' professore di scienze dell'educazione alla *School of Education* di Cambridge, e direttore del *Quality in Education Centre* all'Università di Strathclyde. Ha sviluppato diversi modelli di valutazione e autovalutazione delle scuole, è consulente del Governo britannico, europeo e di altre nazioni, ed è considerato un'autorità a livello mondiale in tale settore.

Charles Hadji. Si è formato alla Scuola Magistrale degli insegnanti della Savoia. Ha poi proseguito gli studi di filosofia all'Università di Grenoble. Si è dedicato innanzitutto alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, prima di diventare *maître de conférences* di scienze dell'educazione all'Università di Lione 2, poi professore universitario all'UIFM di Grenoble. Attualmente svolge le sue attività d'insegnamento e di ricerca all'Università Pierre Mendès-France di Grenoble.

Introduzione

Nell'agosto 2001 l'Ufficio studi e ricerche, l'Ufficio insegnamento medio e l'Ufficio insegnamento primario (ora Ufficio scuole comunali) hanno organizzato il Convegno «Verso una scuola che apprende. Strategie innovative per un continuo sviluppo e miglioramento della scuola».

Il Convegno ha permesso di riunire in Ticino alcuni fra i massimi esperti internazionali nell'ambito dello sviluppo e del miglioramento della scuola. Nel corso delle due giornate il tema è stato affrontato da diversi punti di vista: alcuni relatori hanno presentato le loro esperienze pratiche nell'ambito dell'autovalutazione degli istituti come strumento di miglioramento della scuola, mentre altri hanno proposto un approccio maggiormente teorico e di riflessione, dando così ai partecipanti una visione globale di questo importante ambito di ricerca e d'azione.

Il presente documento raggruppa i contributi, in lingua italiana o francese, proposti durante il Convegno e un capitolo conclusivo in cui si è cercato di ripercorrere le attività di autovalutazione, intesa come tappa di un processo di costante miglioramento e sviluppo dell'istituto, svolte in diverse scuole del Cantone Ticino.

Ci auguriamo che questo documento, benché pubblicato con un certo ritardo, possa aiutare la scuola e i suoi operatori a percorrere la strada verso «una scuola che apprende».

1. Mario Castoldi Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale*

«*La scuola è nata per valutare, non per essere valutata*». Chiunque abbia avuto frequentazioni con il mondo della scuola riconosce la profonda verità di questa massima. Se su una ipotetica bilancia mettessimo su un piatto gli studi e le pubblicazioni prodotte negli ultimi venti anni sulla valutazione degli apprendimenti e sull'altro piatto i lavori relativi alla valutazione dell'insegnamento avremmo la prova inconfutabile di come l'attenzione del mondo scolastico si sia esclusivamente concentrata sul primo aspetto, con l'intento di fornire una risposta tecnicamente adeguata alla propria funzione sociale: certificare il profitto scolastico.

L'eccessiva angustia di questa prospettiva è sotto gli occhi di tutti ed è universalmente condivisa; qual è quell'insegnante che non riconoscerebbe l'esigenza di valutare il proprio operato come contrappunto alla valutazione degli apprendimenti degli studenti? A nessuno sfugge l'intrinseca relazione che connette determinati risultati formativi con l'azione che il singolo docente e la scuola hanno messo a punto per perseguirli. Nelle prassi professionali, d'altro canto, le forme di controllo dell'insegnamento e della qualità del servizio erogato dalla scuola sono pressoché inesistenti e la valutazione continua ad esaurirsi in rituali più o meno stantii (compilazione di documenti, scrutini, colloqui con i genitori) che puntano impietosamente il dito su un unico imputato: lo studente ed il suo profitto.

Se dovessimo ordinare concettualmente i possibili oggetti di una valutazione educativa «a tutto campo» in ambito scolastico potremmo prendere a prestito il titolo di una ricerca curata da Cesare Scurati e pubblicata qualche anno fa: «*Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*». A partire da un'idea di servizio scolastico come sistema organizzato finalizzato a produrre apprendimento, il focus della valutazione si centra su tre piani di osservazione strettamente intrecciati: gli **esiti formativi** degli allievi, le **azioni professionali** degli insegnanti, il **contesto organizzativo** entro cui si

* Saggio pubblicato sulla rivista *Scuola e città*, anno LII, n. 2/3, primavera-estate 2001, pp. 87-103.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

colloca la relazione educativa. La scuola non può non fare i conti con i tre piani indicati e le loro reciproche relazioni se vuole imparare a guardarsi allo specchio, oltre che esprimere verdetti di promozione o bocciatura.

Nel presente articolo focalizzeremo l'attenzione sulla valutazione dell'azione di insegnamento come opportunità di sviluppo professionale per i docenti. A partire da alcune riflessioni sui limiti e le potenzialità di una concezione professionale della funzione docente, cercheremo di delineare alcuni tratti caratterizzanti un percorso formativo fondato su procedure riflessive in merito alle proprie pratiche professionali. Nella terza parte proveremo ad esplorare la problematicità dell'azione di insegnamento come oggetto di valutazione e il significato da attribuire ai modelli e agli strumenti di analisi dell'insegnamento; all'interno di questo quadro presenteremo i tratti salienti di una proposta di autovalutazione dell'insegnamento elaborata nell'ambito di un progetto di ricerca promosso dall'IRRSAE Lombardia¹.

1.1. Valutare perché? Una professione adolescente

Rispetto agli attributi che qualificano le professioni «forti» il ruolo docente ha storicamente mostrato, e continua a mostrare, contraddizioni e ambivalenze che ne indeboliscono la natura professionale. Tali attributi sono connessi all'idea stessa di professione intesa come *«un lavoro di natura intellettuale per il quale occorre un curriculum di studi specifico e ampio, l'aver realizzato un tirocinio più o meno lungo, l'aver superato un esame pubblico di idoneità, l'essere iscritto ad un ordine professionale, l'aderire ad un codice etico e deontologico, l'aver una grande discrezionalità nel proprio lavoro»* (cfr. Summa-Arnome, 2000).

1.1.1 Tra semi-professione e professione emergente

La linea di sviluppo del nostro sistema scolastico si continua a caratterizzare per spinte di segno opposto in rapporto alla natura professionale del ruolo docente, alcune orientate verso un rafforzamento dei segnali professionali, altre verso un indebolimento ed una banalizzazione deontologica. Tra i primi ricordiamo le nuove politiche per la formazione iniziale avviate con i corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e con le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, i (timidi) tentativi di differenziazione della funzione professionale introdotti con le Funzioni Obiettivo, la valorizzazione del ruolo docente connessa ai processi di potenziamento dell'autonomia didattica e organizzativa delle istituzioni scolastiche. Tra i secondi possiamo richiamare le tutele e i limiti delle procedure di reclutamento del personale docente (sia per incarichi a tempo indeterminato, sia per incarichi a tempo determinato), le forti spinte verso l'appiattimento contrattuale e l'avalutabilità del lavoro docente clamorosamente venute alla ribalta dei riflettori con la vicenda del «con-

1. Si tratta del progetto EDI «Efficacia dell'insegnamento», realizzato dall'IRRSAE Lombardia nel periodo 1998-2001.

corstone», un'idea di libertà di insegnamento intesa come forma di difesa e di «impunità professionale» ancora molto diffusa nella categoria.

Da qui un profilo professionale di segno debole, nel quale la stessa idea di responsabilità tende ad oscillare tra una visione «contrattualistica» – per la quale la responsabilità docente si esplica nel rispetto di un insieme di diritti e doveri contrattualmente definiti – e una visione «moralistica» – per la quale si enfatizza la dimensione oblativa e vocazionale connessa alla professione docente –. Ciò che rimane assente, o in larga misura implicita, è appunto una responsabilità professionale caratterizzata da un codice etico e deontologico che definisca i principi e i comportamenti su cui orientare la propria azione e in base a cui verificare l'operato dei singoli.

1.1.2. L'evoluzione del ruolo docente

Il tema della responsabilità si collega più specificamente all'evoluzione della ruolo docente nel contesto dell'autonomia scolastica. Potremmo rappresentare l'evoluzione del ruolo docente nella scuola italiana attraverso tre fasi:

- prima del '74 emergeva un'idea di insegnante come **esecutore** di prescrizioni programmatiche definite a livello nazionale in uno specifico contesto didattico. L'enfasi veniva posta sul singolo docente, a cui era richiesta l'elaborazione di un piano individuale di lavoro, e risultavano centrali le competenze didattiche utili a tradurre operativamente le finalità e i contenuti previsti dai programmi.
- nei venticinque anni successivi ai decreti del '74 si è venuta delineando un'idea di insegnante come **interprete** delle indicazioni programmatiche in rapporto ad uno specifico contesto socio-ambientale. L'attenzione si è venuta spostando sulla programmazione collegiale – educativa e didattica –, rispetto alla quale risultavano necessarie competenze psico-pedagogiche di analisi dei bisogni formativi e dei requisiti d'ingresso e di progettazione di percorsi educativo-didattici congruenti.
- con l'avvento dell'autonomia viene emergendo un'idea di insegnante come **coautore** di un progetto curricolare. L'enfasi si sposta sul curricolo di scuola, come elaborazione progettuale della propria identità formativa in rapporto ai vincoli e alle linee programmatiche fissate a livello nazionale. Ciò richiede la messa in gioco di competenze culturali, oltre che di ordine psico-pedagogico e didattico, necessarie per la definizione di un progetto formativo che qualifichi la proposta culturale della scuola.

Anche il rapporto tra individuo e gruppo docente si viene riconfigurando, sulla base del rafforzamento della identità culturale e progettuale della singola scuola e del conseguente valore cogente che tale identità assume in rapporto all'operato del singolo. Lo slittamento semantico dal concetto di «libertà di insegnamento» – inteso come tutela di un diritto soggettivo di esercizio discrezionale dell'azione formativa –, a quello di «**autonomia didattica**» – inteso come espressione di libertà progettuale nello svolgimento di una funzione sociale – sottolinea un mutamento della dinamica tra responsabilità individuale e collegiale.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Tale mutamento ridefinisce il tema della responsabilità docente in termini professionali, di professionista che esplica il suo intervento nell'ambito di un codice deontologico condiviso. Proprio l'oscillazione tra un'idea di insegnamento come semi-professione, schiacciata su un profilo impiegatizio e carente di una competenza tecnica esclusiva e socialmente riconosciuta, e un'idea di insegnamento come professione emergente, caratterizzata da ampi margini di autonomia professionale e da una specifica competenza, qualifica questa fase di transizione (cfr. Scurati, 1990). Il tema della responsabilità professionale rimane più un riferimento ideale che un tratto qualificante la scuola attuale.

1.1.3. Il docente come professionista riflessivo

Sul piano culturale un prezioso contributo su cui impostare una ridefinizione in senso professionale del ruolo docente viene proposto da Schon (1993) nel suo lavoro significativamente intitolato *«Il professionista riflessivo»*. In esso l'Autore distingue tra **razionalità tecnica** e **riflessione in azione**, riferendosi ai modi in cui la conoscenza è percepita e usata. La razionalità tecnica emerge dalla epistemologia positivista della conoscenza, per la quale la conoscenza può essere considerata significativa solo se è validata da osservazioni empiriche. Conseguentemente agli operatori è richiesto di applicare le generalizzazioni elaborate dalla ricerca in modo sistematico, considerando i fini e i mezzi. La particolare natura dello specifico contesto può essere ignorata in accordo a questa visione, quindi i fini e i mezzi devono essere definiti a priori.

Gli oppositori di questa visione affermano che la razionalità tecnica non può lavorare in situazioni confuse e ambigue, o in ambienti professionali in cui l'esistenza di paradigmi conflittuali e percezioni pluralistiche è una caratteristica intrinseca. Le pratiche professionali includono elementi imprevedibili che non possono essere considerati nella pre-progettazione sistematica. Le situazioni reali richiedono un approccio differente, che può confutare le categorie della scienza applicata. Il divario tra conoscenza professionale – come percepita nel contesto della razionalità tecnica – e pratica del mondo reale genera il bisogno di metodi addizionali di uso della conoscenza.

Schön propone di *«collocare la soluzione di problemi tecnici in un più ampio contesto di indagine riflessiva ... collegando l'arte della pratica nell'incertezza e nell'unicità all'arte della ricerca degli scienziati»* (Schon, 1993, p. 69) e in tal modo sviluppa una epistemologia della pratica. L'idea definisce la scena per l'emergenza del concetto della riflessione in azione, un processo di pensiero circa qualcosa nel corso dell'azione stessa. Il processo è spesso basato sulla conoscenza tacita che è implicita nell'azione del soggetto ed è caratterizzata da un comportamento spontaneo ed intuitivo. Mentre riflettono in azione gli individui cercano di attribuire significato a ciò che stanno facendo e conseguentemente modificano i mezzi e i fini in rapporto alla situazione.

L'Autore afferma che questo è un tipo di intelligenza che occorre nelle azioni intelligenti e che *«noi siamo spesso inconsapevoli di aver imparato a fare delle cose, noi semplicemente ci osserviamo a farle»*. Come l'improvvisazione, la riflessione in azione richiede di combinare e ricombinare, di conferire senso a situazioni mutevoli

e cambiare strategie di azione in accordo a tali mutamenti. Il fuoco è sull'interazione tra gli esiti dell'azione, l'azione stessa e la conoscenza intuitiva implicita nell'azione. Attraverso la riflessione, la conoscenza tacita può essere riconsiderata e criticata: mentre riflettono in azione gli insegnanti divengono ricercatori della loro azione e possibilmente costruiscono una propria teoria piuttosto che riferirsi a tecniche.

Una ridefinizione in termini professionali del ruolo docente, pertanto, passa attraverso non una negazione, bensì una valorizzazione delle peculiarità della professione in rapporto ad altre. Un insieme di peculiarità da non assumere come pretesti per arroccarsi in difesa di una libertà d'azione e di una avalutatività anacronistiche, bensì da riconoscere come premessa su cui fondare strategie di formazione e di valutazione delle pratiche professionali dei docenti pertinenti e funzionali (cfr. Calidoni, 2000).

1.2. Valutare come? Valutazione e sviluppo professionale

Le ambivalenze e le incertezze registrate in rapporto alla professionalità docente e alle forme di responsabilità a cui è chiamato l'insegnante si riflettono inevitabilmente sul significato e sulle funzioni da attribuire ai processi valutativi. Perché valutare? Attraverso quali modalità? Con quali conseguenze sulle carriere professionali? Gli stessi timidi tentativi avviati in relazione ai dispositivi contrattuali presenti nel CCNL¹ del '95 (progetti di valutazione sperimentale della qualità delle prestazioni professionali – CM 220/98) e nel CCNL del '99 (trattamento economico accessorio connesso allo sviluppo della professione docente – art. 22) risultano privi di un impianto organico di riferimento e soggetti a continui ripensamenti in relazione ad eventi congiunturali.

1.2.1. Modelli di valutazione dell'insegnamento

In assenza di percorsi chiari può essere utile gettare uno sguardo sui modelli di valutazione dell'insegnamento realizzati in altri paesi. Sulla base della ricognizione effettuata da Townshend (1997) possiamo riconoscere due tipologie di modelli valutativi. Da una lato un modello di tipo **rendicontativo** – rintracciabile nelle esperienze di Francia, Inghilterra, Stati Uniti, Australia, Nuova Zelanda – ispirato ad una logica di controllo delle prestazioni professionali dei docenti funzionale all'erogazione di misure incentivanti e/o sanzionatorie. L'attenzione è prevalentemente centrata sui risultati di apprendimento e sul «valore aggiunto» imputabile all'insegnamento, attraverso procedure di verifica standardizzabili e comparabili e uno spostamento della funzione valutativa verso l'esterno della scuola (ispettori, esperti, personale qualificato).

Dall'altro un modello di **sviluppo professionale** – rintracciabile nelle esperienze di Germania, Irlanda, Danimarca, Spagna, Giappone – ispirato ad una logica formativa funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. L'attenzione si sposta sulla qualità dei processi insegnativi, attraverso procedure qualita-

1. Contratto collettivo nazionale di lavoro [Ndc].

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

tive e idiografiche attente alle caratteristiche degli specifici contesti scolastici e alle ricadute professionali sui docenti. Ne consegue una focalizzazione su forme di autovalutazione da parte degli stessi docenti e di valutazione «tra pari» supportate da azioni di consulenza e di guida.

La stessa questione della professionalità docente e delle forme di responsabilità a cui l'insegnante è chiamato assume significati diversi in rapporto ai due idealtipi valutativi indicati, per quanto incrociati e combinati diversamente nelle esperienze pratiche. Mentre nel primo modello viene esercitata una responsabilità di tipo contrattuale, per quanto riferita ai risultati di apprendimento più che al rispetto di adempimenti formali, il secondo modello si fonda sulla responsabilità professionale dei docenti. Le stesse forme di (auto)valutazione, in questa direzione, divengono strumenti di consolidamento della propria identità professionale, attraverso percorsi di autoriflessione e di co-costruzione di un codice deontologico condiviso e consapevole.

Evidentemente un modello di valutazione dell'insegnamento basato sullo sviluppo professionale richiama un'idea di formazione fortemente agganciata ai processi di cambiamento e imperniata su processi di ricerca e di rielaborazione delle proprie esperienze professionali. Proveremo a sviluppare questa argomentazione richiamando le diverse concezioni della formazione dei docenti nel corso della loro carriera professionale.

1.2.2. Rapporti tra formazione e cambiamento

In rapporto ai modi in cui la formazione favorisce i processi di cambiamento possiamo riconoscere tre livelli di relazione tra eventi formativi e processi innovativi, sulla base delle diverse funzioni assegnate alla formazione. In primo luogo la formazione può svolgere una funzione di adeguamento professionale di determinati soggetti a un insieme di richieste che modificano significativamente il loro ruolo. Scopo dell'esperienza formativa consiste nel colmare delle lacune presenti nel patrimonio professionale degli operatori, in modo da consentire risposte adeguate alle nuove richieste professionali. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini strumentali, di formazione **sul** cambiamento: la prima diviene azione di supporto del secondo, strumento utile a creare le condizioni per il processo innovativo. Il concetto di *aggiornamento* esprime bene la funzione «ortopedica» assegnata alla formazione, centrata sul superamento di «gap» formativi tra l'idea di ruolo docente veicolata attraverso i processi di cambiamento e quella emergente nella testa e nelle azioni reali dei docenti.

In secondo luogo la formazione può svolgere una funzione di leva strategica per l'implementazione di processi innovativi. Scopo dell'esperienza formativa consiste nel supportare l'azione professionale degli operatori, nel prepararli al cambiamento. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini funzionali, di formazione **per il** cambiamento: la prima diviene azione preparatoria per il secondo, volano per favorire una sensibilizzazione e una condivisione di processi innovativi. Il concetto di *formazione in servizio* evidenzia la funzione «propedeutica» assegnata alla formazione per l'innescare di processi innovativi, strumento utile a preparare il cambiamento sul piano motivazionale, culturale, professionale, organizzativo.

In terzo luogo la formazione può qualificarsi come opportunità di crescita professionale per gli operatori, di arricchimento e consolidamento del proprio bagaglio di competenze e capacità. Scopo dell'esperienza formativa consiste nell'alimentare un percorso evolutivo della professionalità degli operatori, nello stimolare un processo di estensione orizzontale e verticale del proprio bagaglio professionale. La relazione tra formazione e cambiamento si qualifica in termini culturali, di formazione **come** cambiamento: la prima diviene modalità con cui si esercita il secondo, occasione di innovazione di per se stessa in quanto evento trasformativo del proprio sé professionale. Il concetto di *sviluppo professionale* evidenzia la funzione «trasformativa» assegnata alla formazione, evento utile a recuperare, rielaborare, spostare in avanti la propria esperienza professionale, all'interno di una visione dinamica ed evolutiva della professionalità docente.

La fig. 1.1 riassume i diversi scopi ascrivibili alla formazione nei rapporti che essa instaura con il processo di cambiamento. Le rappresentazioni della formazione tendono a combinare diversamente le categorie proposte, pur evidenziando delle prevalenze in rapporto ai tre livelli di relazione.

Figura 1.1
I rapporti tra formazione e cambiamento

Formazione SUL Cambiamento	ADEGUAMENTO PROFESSIONALE	AGGIORNAMENTO
Formazione PER IL Cambiamento	LEVA STRATEGICA	FORMAZIONE IN SERVIZIO
Formazione COME Cambiamento	OPPORTUNITA' DI CRESCITA	SVILUPPO PROFESSIONALE

1.2.3. I rapporti tra conoscenza e prassi

Un secondo analizzatore utile a strutturare l'idea di formazione sottesa a processi (auto)valutativi dell'azione di insegnamento riguarda i rapporti che si vengono ad instaurare tra momento formativo e momento operativo, tra conoscenza educativa e processi professionali. Riprendendo la proposta avanzata da Mario Dutto (2000), possiamo riconoscere tre concezioni del rapporto tra conoscenza e prassi:

- La formazione come **alimentazione**. La prima concezione può essere descritta come «conoscenza in funzione della prassi/pratica»; l'assunto è che la ricerca universitaria e scientifica in senso generale produce la conoscenza formale che serve all'insegnante, conoscenza da usare in classe per migliorare la pratica corrente. L'universo della conoscenza è quindi polarizzato tra la conoscenza formale costruita nelle università e la conoscenza pratica che appartiene agli insegnanti. Più l'insegnante conosce e meglio insegna: i contenuti sono quelli relativi alle discipline, ma anche alle teorie pedagogiche, alle strategie didattiche, alla gestione della classe («*Knowledge base*»). L'evento formativo si caratterizza in

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

termini di alimentazione della prassi professionale, in una prospettiva di apprendere **per il** lavoro: la formazione fornisce la strumentazione professionale utile a fronteggiare le sfide che l'esperienza pratica comporta.

- La formazione come **socializzazione**. La seconda concezione è invece quella che mette in evidenza la «conoscenza nella pratica». La conoscenza essenziale per insegnare è la conoscenza pratica, quella conoscenza che è implicita nella pratica e che l'insegnante esplicita nella riflessione. L'insegnante impara impadronendosi della conoscenza che è presente nelle attività dell'insegnante esperto. La socializzazione professionale è fondamentalmente l'acquisizione delle conoscenze già esistenti tra gli insegnanti; in questo contesto si colloca anche la distinzione tra insegnante esperto e insegnante novizio. L'evento formativo si caratterizza in termini di disseminazione di pratiche professionali efficaci, in una prospettiva di apprendere **dal** lavoro: la formazione rappresenta lo spazio in cui avviene la socializzazione orizzontale tra le esperienze professionali dei soggetti.
- La formazione come **ricerca**. La terza concezione è quella che viene definita come «conoscenza sulla pratica». La conoscenza, in questa ottica, nasce quando l'insegnante considera la classe e la scuola come terreni di investigazione intenzionale, utilizzando le conoscenze e le teorie prodotte da altri come materiale generativo per interrogativi ed interpretazioni. In questa prospettiva l'insegnante apprende e genera una conoscenza sulla pratica interagendo all'interno di comunità di ricerca per teorizzare e ricostruire il proprio lavoro e connettersi a questioni di carattere più generale (pedagogiche, sociali, culturali e politiche). L'evento formativo si caratterizza in termini di ricerca basata sulla relazione tra esperienza professionale e riflessione su di essa, in una logica di apprendere **con** il lavoro: la formazione diviene un'opportunità di rielaborazione della pratica professionale in rapporto a un quadro concettuale ed euristico.

La fig. 1.2 riassume i tre approcci alla formazione in funzione del rapporto tra conoscenza ed azione su cui si fondano.

Figura 1.2
I rapporti tra conoscenza e prassi nella formazione

Apprendere PER il lavoro	Apprendere DA il lavoro	Apprendere CON il lavoro
CONOSCENZA ↓ PRATICA	CONOSCENZA ↑ PRATICA	CONOSCENZA ↕ PRATICA
paradigma RAZIONALITA' TECNICA	paradigma APPRENDISTATO	paradigma RIFLESSIONE NEL CORSO DELL'AZIONE
pratica come APPLICAZIONE	pratica come IMITAZIONE	pratica come RIELABORAZIONE

A partire da queste considerazioni sulla natura dei processi di formazione del personale docente riteniamo che si possa fondare un approccio alla valutazione dell'insegnamento come strumento di sviluppo professionale. L'idea di valutazione intesa come percorso di rielaborazione critica della propria esperienza professionale e l'idea di formazione fondata sull'interazione dialettica tra pratica professionale ed elaborazione culturale tendono a richiamarsi e a rinforzarsi reciprocamente.

1.3. Valutare che cosa? L'azione di insegnamento come oggetto problematico

L'azione di insegnamento si presenta come un oggetto particolarmente complesso. La sua natura **processuale** impedisce una valutazione «a freddo», distanziata nel tempo e nello spazio, bensì richiede di fare i conti con la dinamica degli eventi nel corso del loro svolgimento. La sua natura **contestuale** non consente l'assunzione di idealtipi di comportamento universali, bensì richiede di calibrare la realtà e le azioni in rapporto ad un «qui e ora» unico e irripetibile. La sua natura **relazionale** non permette di limitare l'osservazione al piano del contenuto, bensì richiede un'assunzione delle modalità di reciproca interazione e della dinamica relazionale agita con i singoli e con il gruppo.

La sua natura **pragmatica** – finalizzata al raggiungimento di determinati risultati di apprendimento – implica l'esigenza di commisurare i comportamenti professionali e le azioni didattiche in rapporto agli apprendimenti effettivamente conseguiti dagli allievi. La sua natura **plurale** – in quanto rivolta ad un gruppo di allievi nel quale ciascuno è portatore di un proprio insieme di bisogni, motivazioni, preconcoscenze, attitudini, stili di apprendimento – richiede di valutare l'efficacia in rapporto alle risposte fornite a tali diversità. La sua natura **istituzionale** – in quanto agita all'interno di un contesto scolastico dotato di norme, indicazioni programmatiche, codici

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

simbolici – richiede di collocare l'azione del singolo insegnante entro un quadro interpretativo più ampio.

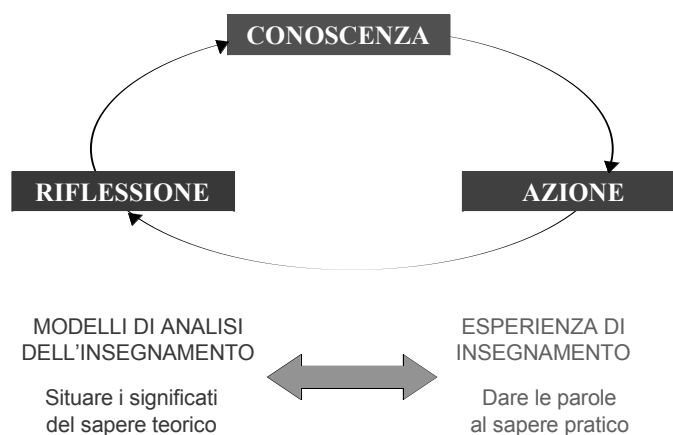
1.3.1. Modelli di analisi ed esperienza professionale

In rapporto a tali specificità si tratta di evidenziare qual è il significato e il ruolo potenziale dei modelli di analisi dell'insegnamento su cui impostare uno schema valutativo. Un buon punto di ancoraggio è rappresentato dal contributo di Calidoni (2000), il quale – utilizzando espressioni mutate dalla linguistica – propone tre concezioni differenti della ricerca didattica intesa come studio delle condizioni di efficacia dell'azione di insegnamento.

In primo luogo una concezione **grammaticale** a segnalare un approccio di tipo prescrittivo-normativo all'azione di insegnamento, nel quale la ricerca didattica si qualifica come definizione di procedure operative, di regole, di precetti e assume come prodotto atteso la strutturazione di guide, più o meno minuziose, per l'azione didattica. In secondo luogo una concezione **sintattica** a segnalare un approccio di tipo descrittivo-paradigmatico all'azione di insegnamento, nel quale la ricerca didattica si qualifica per il riconoscimento di un insieme di regolarità, di criteri di riferimento, di categorie di lettura, di ambiti di esplorazione utili a descrivere la strutturazione delle condizioni per un apprendimento efficace; il prodotto atteso sono modelli di analisi, in grado di descrivere in maniera rigorosa e comprensiva l'azione di insegnamento. In terzo luogo una concezione **semantica** a segnalare un approccio di tipo narrativo-sintagmatico all'azione di insegnamento, attento all'evolversi singolare del processo insegnativo, nel quale la ricerca didattica si qualifica per la ricostruzione del senso, del significato, delle ragioni dell'esperienza pratica; il prodotto atteso sono storie di formazione, capaci di esprimere il carattere singolare dell'esperienza, attento al contesto reale dentro cui l'azione didattica viene a svolgersi.

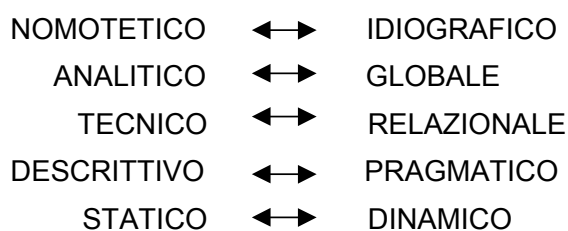
A partire dalla tripartizione indicata possiamo pensare la ricerca didattica come una combinazione di questi diversi approcci, all'interno di una prospettiva che assume la didattica come spazio di strutturazione di una conversazione riflessiva con l'esperienza di insegnamento. La valenza riflessiva della didattica si esprime nel rapporto ciclico tra conoscenza, azione e riflessione, nella ricorsività tra teoria e prassi, tra modelli di analisi e esperienza di insegnamento (v. fig. 1.3). Questa dialettica consente, da un lato, di dare le parole al sapere pratico, ovvero di rendere consapevole la conoscenza tacita presente negli operatori educativi, dall'altro lato di situare i significati del sapere teorico ancorando i modelli concettuali in rapporto a contesti reali.

Figura 1.3
La ricerca didattica come riflessione sull'azione di insegnamento



D'altro canto la dialettica tra modelli di analisi ed esperienza di insegnamento evidenzia una problematicità intrinseca, ben espressa da Hopkins in riferimento all'impiego di indicatori per la costruzione di modelli di analisi: «*esiste una tensione strutturale tra la natura analitica e statica di un sistema di indicatori e il carattere globale e dinamico del processo educativo*» (Hopkins, 1994). Una tensione che si esprime in un insieme di polarità che rappresentano le opposizioni tra i tratti distintivi dei modelli di analisi dell'insegnamento e le caratteristiche peculiari del processo educativo (v. fig. 1.4).

Figura 1.4
Alcune polarità tra modelli di analisi e processo educativo



Una prima polarità oppone una prospettiva *nomotetica*, sottesa all'idea di modello di analisi come ricerca degli elementi strutturali e funzionali che accomunano i processi reali, a una prospettiva *idiografica*, insita nell'idea di processo educativo come evento singolare, situato in rapporto a specifici contesti, alunni, oggetti di insegnamento, intenzionalità. Una seconda polarità riguarda la tensione tra una visione *analitica*, sottesa al potenziale spezzettamento «ad infinitum» di una realtà complessa nelle sue componenti elementari che genera la elaborazione di un modello, e una vi-

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

sione *globale* del processo educativo, che fatica a prestarsi ad una riduzione analitica e richiede di essere vista in una logica sistemica, comprensiva della sua complessità. Una terza polarità oppone l'enfasi *tecnica* sottesa alla costruzione di un modello, in quanto costruzione di variabili con cui leggere la realtà e con cui assegnare misure agli oggetti di osservazione, all'enfasi *relazionale* del processo educativo, che si struttura all'interno di una dinamica relazionale tra soggetti. Una quarta polarità evidenzia l'ambivalenza tra il carattere *descrittivo* di un modello, come strumento funzionale ad una rappresentazione sistematica dell'oggetto osservato, e il carattere *pragmatico* del processo educativo, per il quale le azioni didattiche non sono rappresentabili in termini astratti, bensì sono sempre orientate a degli scopi, a delle intenzionalità che conferiscono significato alle azioni stesse. Un'ultima polarità riguarda la dialettica tra una visione *statica*, propria dei modelli di analisi come dispositivi volti a fornirci una fotografia del reale, a fissare i processi reali in un'immagine fissa e atemporale, e una visione *dinamica*, propria del processo educativo assunto nella sua intrinseca dimensione evolutiva e di sviluppo.

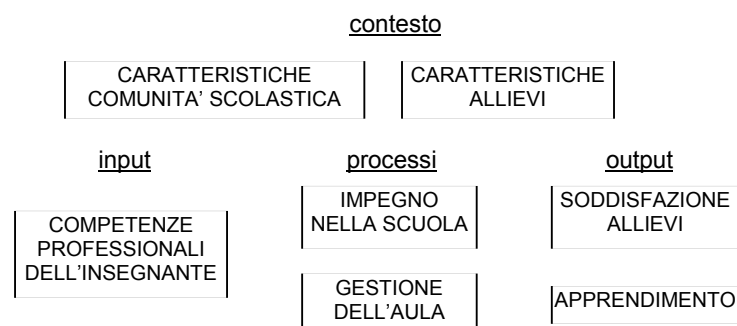
1.3.2. Verso un modello sistemico dell'efficacia di insegnamento

All'interno di questo sfondo possiamo provare a rappresentare le componenti chiave di un modello comprensivo di analisi dell'insegnamento su cui strutturare processi di valutazione. Rinviano ad altri contributi per un resoconto analitico delle diverse proposte e della loro evoluzione², proponiamo una rielaborazione dello schema concettuale di Mitzel (1957) (in Bennett, 1981), attraverso cui riconoscere cinque angolature da cui esplorare l'efficacia dell'insegnamento (v. fig. 1.5):

- il **profilo professionale dell'insegnante**, come repertorio di competenze da impiegare produttivamente in rapporto alla concreta situazione educativa;
- l'**impegno professionale nella scuola**, come contesto d'azione organizzativa e collegiale che condiziona l'azione educativa in classe;
- la **gestione della relazione didattico-educativa**, come cuore del processo di insegnamento;
- la **soddisfazione degli allievi**, come rispondenza alle aspettative dei destinatari dell'azione formativa;
- i **risultati di apprendimento**, come esiti indiretti dell'azione formativa in base a cui verificarne l'efficacia.

2. Cfr. M. Castoldi.

Figura 1.5
L'efficacia dell'insegnamento: un modello di analisi.



Un percorso di valutazione dell'efficacia dell'insegnamento può trovare nel modello proposto un punto di ancoraggio su cui individuare i diversi piani di esplorazione, all'interno di una logica sistemica e comprensiva dell'azione formativa. In particolare è interessante sottolineare come il focus sull'azione di insegnamento, identificabile nel tassello dello schema «*Gestione dell'aula*», venga messo in relazione con altri piani di analisi correlati. In primo luogo i risultati del processo formativo, a richiamare – pur entro una relazione probabilistica e non deterministica – una concezione dell'insegnamento come strutturazione delle condizioni volte a favorire un processo di apprendimento efficace. In secondo luogo l'impegno professionale nella scuola, a evidenziare una concezione dell'insegnamento non come atto individuale e solipsistico, bensì agito all'interno di un contesto organizzativo e istituzionale in rapporto al quale riconoscerne la valenza formativa e le condizioni di efficacia.

In terzo luogo le competenze professionali del docente, come insieme di variabili predittive che caratterizzano il profilo del docente e strutturano i comportamenti professionali effettivamente messi in atto in rapporto agli specifici contesti formativi in cui ci si trova ad operare; tale attenzione sulle competenze professionali a monte del comportamento docente risulta fondamentale per la valutazione dell'azione di insegnamento in virtù della natura singolare e idiosincratca che la caratterizza. In quarto luogo le caratteristiche del contesto d'azione entro cui si agisce l'azione insegnativa, in quanto insieme di variabili che contribuiscono a definire i suoi significati peculiari e ne condizionano i risultati.

1.4. Una proposta operativa: percorsi e strumenti per l'autovalutazione dell'insegnamento

Entro lo sfondo concettuale delineato intendiamo concludere il nostro contributo con la presentazione delle caratteristiche salienti di una proposta di autovalutazione dell'insegnamento, allo scopo di provare a rileggere molte delle riflessioni proposte in chiave propositiva e operativa. Si tratta del Progetto di ricerca «*Efficacia dell'Insegnamento*», realizzato dall'IRRSAE Lombardia nel periodo 1998-2001, e fi-

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

nalizzato alla costruzione di percorsi e strumenti per l'autovalutazione dell'insegnamento rivolti a insegnanti della scuola di base (scuola dell'infanzia, elementare, media superiore). Il prodotto che ne è scaturito consiste in una proposta di percorso formativo da rivolgere alle scuole, di cui presenteremo alcuni tratti distintivi, il modello di analisi dell'insegnamento impiegato e la struttura dell'itinerario di formazione.

1.4.1. Alcune scelte di fondo

Il percorso formativo intende, innanzi tutto, rivolgersi a gruppi operativi di insegnamento (consigli di classe nella scuola media, team docente nella scuola elementare, gruppo docente nella scuola materna) a cui proporre un percorso di riflessione in merito alle proprie pratiche professionali strettamente agganciato all'azione progettuale e formativa svolta dal gruppo. Tale scelta evidenzia la stretta integrazione tra il livello individuale e il livello (micro)collegiale dell'azione di insegnamento alla base dell'impianto valutativo proposto; la valutazione delle azioni individuali svolte dai singoli docenti viene inquadrata e connessa ad una valutazione collegiale dell'intero gruppo di insegnamento, inteso come gruppo di lavoro che ha la responsabilità di progettare, implementare e valutare una proposta formativa rivolta ad un determinato gruppo di allievi.

Nel contempo la proposta valutativa viene innestata nell'azione professionale svolta dal gruppo, in modo da valorizzarne i collegamenti con le prassi operative e la potenziale ricaduta sul lavoro collegiale e individuale. Da qui la valenza formativa che il percorso proposto intende assumere, sia come opportunità per una riflessione e un confronto collegiale sulle pratiche messe in atto, sia come dispositivo di orientamento e regolazione delle scelte future agite dal gruppo.

1.4.2. Il modello di analisi

Come per qualsiasi proposta valutativa anche in questo caso si è trattato di strutturare un modello di analisi del proprio oggetto, l'efficacia dell'insegnamento, su cui impostare le scelte strumentali e operative. Il modello messo a punto muove da due presupposti che richiamano alcune delle considerazioni svolte in precedenza:

- la *complessità* dell'azione di insegnamento, in quanto oggetto plurifattoriale, che richiede un approccio sistemico e comprensivo delle principali dimensioni in gioco;
- la *flessibilità* dell'azione di insegnamento in rapporto al contesto in cui si situa come tratto qualificante l'efficacia dell'insegnamento.

Ciò implica una presa di distanza da due assunti base rintracciabili nella maggior parte della riflessione su questo tema: la focalizzazione dell'analisi dell'insegnamento su una dimensione assunta come cruciale della sua efficacia (la gestione delle relazioni comunicative, la mediazione didattica, i risultati di apprendimento, le competenze professionali del docente o altro); il riferimento ad un modello di efficacia i cui

tratti sono riconosciuti come validi in termini assoluti, indipendentemente dalle condizioni contestuali nei quali viene agito.

I due principi indicati rappresentano la chiave di accesso con cui esplorare rispettivamente gli ambiti di indagine e i criteri di qualità che strutturano il modello di analisi. Gli **ambiti di indagine** sono stati organizzati intorno a quattro cerchi concentrici che vanno dall'aula – il cerchio interno – in direzione del sistema scuola nel suo complesso – il cerchio esterno – (v. fig. 1.6). Il primo cerchio focalizza l'azione di insegnamento come ambito di responsabilità individuale, articolandolo in rapporto a tre dimensioni di analisi:

- la *dimensione organizzativa*, in rapporto alla predisposizione del setting formativo;
- la *dimensione metodologica*, in rapporto alle forme della mediazione didattica;
- la *dimensione relazionale*, in rapporto alla gestione della relazione comunicativa.

Il secondo cerchio focalizza il lavoro cooperativo come ambito di responsabilità collegiale, articolandolo in rapporto a tre dimensioni di analisi:

- la *dimensione culturale*, in rapporto alla cultura professionale condivisa dal gruppo;
- la *dimensione progettuale*, in rapporto alla progettazione educativo-didattica;
- la *dimensione operativa*, in rapporto all'azione didattica gestita in comune tra più docenti.

Il terzo cerchio focalizza le variabili di contesto dentro cui situare l'azione di insegnamento, sul piano individuale e collegiale, articolandole in rapporto a tre livelli:

- il *contesto classe*, in rapporto alle caratteristiche culturali, personali e sociali degli allievi;
- il *contesto scuola*, in rapporto alle caratteristiche culturali e climatiche della comunità scolastica;
- il *contesto ambientale*, in rapporto alle caratteristiche socio-economiche, culturali e territoriali dell'ambiente in cui opera la scuola.

Il quarto cerchio focalizza le variabili di sistema che condizionano l'efficacia dell'azione di insegnamento, articolandole in rapporto a tre piani:

- la *competenza professionale*, in quanto repertorio di competenze a disposizione del docente che qualificano il suo profilo professionale;
- l'*impegno professionale*, in quanto motivazione al ruolo e azione del docente nel sistema organizzativo della scuola;
- l'*efficacia*, in quanto rispondenza alle aspettative dei destinatari della formazione e corrispondenza tra risultati formativi conseguiti e risultati attesi.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

In coerenza con il principio di *complessità*, i quattro cerchi sono pensati come a rotazione indipendente l'uno dall'altro, pertanto configurano dodici ambiti di indagine potenziali variamente combinabili tra loro.

I **criteri di valutazione** definiscono i parametri di riferimento con cui apprezzare contestualmente l'efficacia dell'azione di insegnamento in rapporto alle condizioni di operatività in cui si colloca (v. fig. 1.7). Più specificamente riconoscono l'efficacia dell'azione di insegnamento in quanto:

- *significativa* in rapporto al contenuto di insegnamento a cui si riferisce;
- *adeguata* in rapporto ai soggetti di apprendimento a cui si rivolge;
- *congruente* in rapporto alle intenzionalità didattiche del docente;
- *coerente* in rapporto alle scelte collegiali assunte a livello di gruppo di insegnamento e di scuola.

In coerenza con il principio di *flessibilità*, il valore da attribuire alle azioni del docente richiede di essere apprezzato non in termini assoluti, ma in relazione ai quattro parametri proposti.

Figura 1.6
Progetto EDI. Modello di analisi dell'efficacia dell'insegnamento – ambiti di indagine

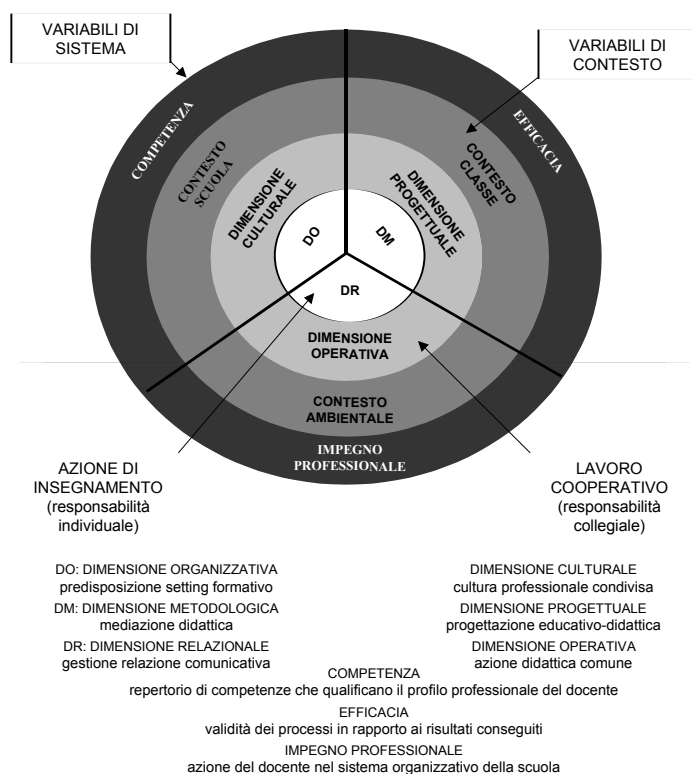
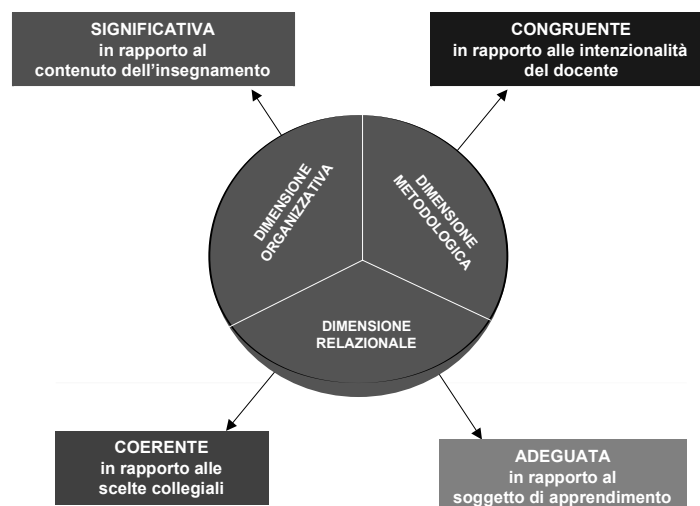


Figura 1.7
 Progetto EDI. Modello di analisi dell'efficacia dell'insegnamento – criteri di valutazione.



1.4.3. La proposta formativa

Sulla base del modello di analisi messo a punto è stato strutturato un percorso formativo rivolto al gruppo operativo di insegnamento di 30 ore, articolato in 4 momenti (per una presentazione più analitica v. fig. 1.8):

- un primo momento collegiale, centrato sull'analisi delle modalità e dei significati del lavoro cooperativo – attraverso un'intervista di gruppo – e sull'analisi della cultura professionale in rapporto all'idea di insegnamento – attraverso un q-sort –;
- un secondo momento centrato sull'osservazione diretta delle pratiche di insegnamento attraverso tre strumenti rivolti alle tre dimensioni di analisi previste dal modello:
 - la relazione comunicativa, con uno strumento di osservazione di una specifica unità di lavoro con gli allievi gestita dal singolo docente;
 - la mediazione didattica, con uno strumento di osservazione di una sequenza didattica realizzata da una coppia di docenti in compresenza;
 - la predisposizione del setting formativo, con uno strumento di osservazione della strutturazione della settimana scolastica da parte del gruppo di insegnamento nel suo insieme.
- un terzo momento, centrato sulla rilevazione delle percezioni di genitori e studenti in merito alla loro idea di insegnamento e ai comportamenti messi in atto dagli insegnanti, attraverso un questionario strutturato;
- un quarto momento, centrato su una lettura comparata dei dati raccolti e su una sintesi di gruppo funzionale a definire linee di sviluppo e percorsi di azione progettuale.

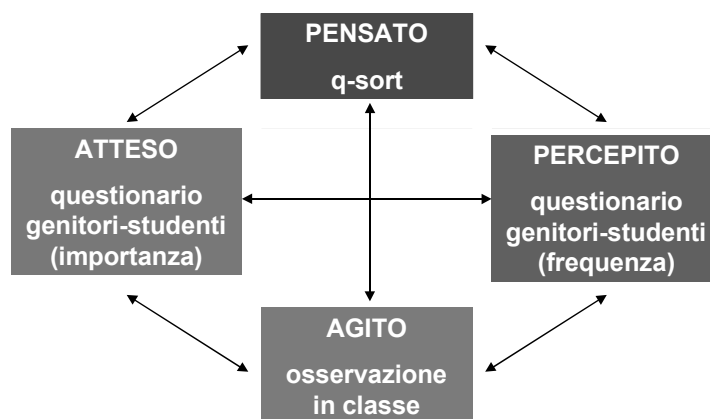
1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Figura 1.8
Progetto EDI. Struttura del percorso formativo

Inquadramento culturale e metodologico	4 h con tutor + 6 h autoformazione
Focus group con il gruppo di insegnamento: <i>Dall'analisi del lavoro collegiale alla definizione di una cultura professionale condivisa</i>	4 h con tutor
Uso percorsi di analisi dell'azione di insegnamento: <ul style="list-style-type: none"> • <i>La gestione della relazione comunicativa</i> (unità di analisi: unità di lavoro con gli allievi; destinatario: singolo docente) • <i>La mediazione didattica</i> (unità di analisi: unità didattica; destinatario: coppia di docenti in compresenza) • <i>La predisposizione del setting formativo</i> (unità di analisi: settimana scolastica; destinatario: gruppo di insegnamento) 	6 h autoformazione per ciascuno strumento
Uso strumenti di analisi percezione studenti/genitori	6 h autoformazione
Confronto e interpretazione dei dati raccolti a livello di gruppo di insegnamento	4 h con il tutor

In rapporto a quest'ultimo passaggio la fig. 1.9 rappresenta lo schema di lettura comparata proposto al gruppo, centrato su un confronto tra modello ideale e reale di insegnamento da parte del gruppo docente (asse verticale) e dei genitori e studenti (asse orizzontale). Sulla base di esso si propone al gruppo di portare a sintesi i punti acquisiti e i punti problematici emergenti in rapporto ai diversi aspetti esaminati e di ricavarne alcune linee di sviluppo per il lavoro cooperativo.

Figura 1.9
Schema per una lettura comparata dei dati



Pur nei limiti e nelle parzialità di qualsiasi percorso operativo, la proposta emergente dal progetto EDI ci pare un buon esempio di traduzione del principio di sviluppo professionale basato su una rielaborazione delle pratiche di insegnamento che abbiamo discusso nella prima parte. Un'epistemologia della pratica richiede, oltre che di riconoscere il valore conoscitivo dell'azione professionale, di dotarsi di linguaggi e

strumenti con cui dare le parole all'esperienza professionale e consentire il confronto e la rielaborazione collettiva in una comunità di pratiche.

Riferimenti bibliografici

- Arnone, A., Summa, I. (a cura di) (2000). La professionalità della funzione docente, inserto monografico in *Notizie della scuola*, anno XXVIII, n. 8.
- Bennett, N. (1981). *Stili di insegnamento e progresso scolastico*. Roma: Armando.
- Calidoni, P. (2000). *La didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (1999). Sistemi e modelli per l'analisi dell'insegnamento: origini e svolgimenti attuali. *Ricerche pedagogiche*, n. 131, 59-65.
- Compagnoni, E. (1996). *L'osservazione nei contesti educativi*. Novara: De Agostini.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Dutto, M. (2000). La ricerca degli insegnanti: una questione rimossa e una strada da riaprire. In IRRSAE Sardegna. *Quale ricerca per gli IRRE*. Cagliari: IRRSAE Sardegna.
- Hopkins, D. (1994). Indicatori del processo educativo per un miglioramento della scuola. In OCSE-CERI. *Valutare l'insegnamento*. Roma: Armando, 162-190.
- Mariani, A. M. (1991). *Valutare gli insegnanti*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità*. Roma: Armando.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (a cura di) (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED.
- Schon, A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Scurati, C. (a cura di) (1990). *Realtà e forme dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (a cura di) (1993). *Valutare gli alunni, gli insegnanti, la scuola*. Brescia: La Scuola.
- Townshend, J. (1997). La valutazione del personale docente nei paesi europei. In De Martin, G. C. (a cura di), *La valutazione del personale della scuola*. Milano: Angeli.

2. **Jean-Pierre Obin** **Culture et changement à l'école**

Dans une période récente, un certain nombre de commentateurs et de responsables politiques français n'ont pas hésité à soutenir l'idée que les enseignants constitueraient un des principaux obstacles à l'adaptation de l'école aux évolutions de la société, non sans avoir reçu l'appui d'un fort courant de l'opinion. Ne s'agit-il pas là d'une conception paradoxale? Pourquoi les principaux agents culturels de la société s'opposeraient-ils aux réformes visant une plus large diffusion de la culture? Pour certains, la «culture» professionnelle des enseignants serait profondément conservatrice; pour d'autres, à l'inverse, les enseignants représenteraient l'ultime rempart de défense de la vraie «culture». Ces controverses, loin de provoquer une clarification des enjeux, semblent les avoir plutôt obscurcis, et avoir eu pour conséquence de développer dans une profession traumatisée une sorte de crispation obsessionnelle.

Cet épisode nous invite d'abord à tenter de définir plus précisément la notion de culture et ses diverses utilisations, ce qui constituera notre première partie; puis, seconde partie, à étudier comment cette notion, prise dans son sens anthropologique contemporain, est utilisée dans les modèles sociologiques et les stratégies de pilotage des systèmes éducatifs; enfin, troisième partie, à discuter la légitimité des adaptations possibles de l'école aux évolutions culturelles de la société.

2.1. **La culture: de quoi parle-t-on?**

Le terme de «culture» n'est pas dépourvu d'ambiguïté. Parmi ses nombreux sens, on se contentera ici d'en évoquer quatre qui, plus que les autres, marquent les discours sur le rôle de l'école et les finalités de l'enseignement: le travail de transformation de l'homme et d'humanisation, l'idéal académique de distinction, le «génie» d'un peuple et le concept anthropologique.

2. Culture et changement à l'école

2.1.1. Le travail d'humanisation

Le mot et la notion de culture nous viennent de Rome; le mot dérive du latin *colere* qui signifie cultiver, mais aussi demeurer, prendre soin, entretenir. Il renvoie au rapport que développe l'homme avec la nature quand il se met à cultiver la terre, et non plus seulement à en recueillir les produits. Au sens premier, cultiver désigne l'activité par laquelle l'homme transforme et entretient la nature pour la rendre propre à l'habitation. Par la culture il s'attaque à l'inculte, à ce qui est sauvage ou en friche. Une terre sauvage, au sens propre, est une terre de forêts: règne du monde animal régi par la nature. C'est au milieu d'un peuple agricole, les Romains, que la notion prend forme: de cultiver la terre, on passe à cultiver l'esprit. Terres incultes et jardinées s'opposent, comme esprits en friche et cultivés.

Le premier à utiliser le mot pour les choses de l'esprit semble être Cicéron qui désigne par *culture* une activité de transformation de l'esprit par laquelle l'être se dégrossit et devient proprement humain. L'appartenance de l'homme au règne animal, au monde de la nature est indiscutable, l'enfant et l'homme adulte gardent une parenté originelle avec les autres espèces animales. Mais seul le petit d'homme accède à la forme adulte en se cultivant, en se dégageant de l'informe par l'éducation. Chez Cicéron l'activité de transformation de l'esprit se fait par la fréquentation des hommes et des oeuvres remarquables que nous lègue le passé: la *cultura animi* s'élabore en s'intéressant aux «*monuments du passé*». On ne devient pas humain seul, mais par la fréquentation des oeuvres qui ont résisté à l'épreuve du temps. La culture désigne alors l'interminable activité d'acquisition de notre héritage humain, une transformation de l'âme, de l'esprit par la fréquentation d'un héritage collectif.

C'est à la Renaissance que l'accent est mis sur l'usage de la raison pour devenir *cultivé* puis, avec les philosophes des Lumières, sur l'esprit critique. Pour ce courant de pensée l'homme se caractérise par sa capacité à faire usage de la raison pour passer au crible l'héritage de la tradition. Mais il faut remonter à Descartes pour trouver cette revendication d'un sujet capable de décision et de rupture avec le préjugé, l'opinion reçue, le dogme et l'argument d'autorité. On n'insiste sans doute pas assez sur l'extraordinaire révolution contre l'obscurantisme, le fatalisme et la soumission qui se joue alors. L'invention du *cogito* tient à cette affirmation que l'esprit humain, par ses propres facultés, est capable de construire un jugement universellement vrai, acceptable pour chacun à condition qu'il reprenne le chemin et la méthode que le concepteur lui transmet. Descartes, relayé ensuite par les philosophes des Lumières, a le souci d'intégrer et de penser les conséquences du développement de la pensée scientifique. Pour être producteur de science l'homme doit apprendre à penser par lui-même, sortir des différentes tutelles qui brident sa pensée, il doit acquérir son autonomie par rapport à tout ce qui lui à été transmis par imprégnation sensible, par contrainte, par tradition et par autorité. Il ne doit tenir aucune chose pour vraie qui n'ait été passée au tamis de la raison. Le sujet est investi d'un formidable pouvoir: celui de fonder un discours universellement vrai sur les choses. Imprégnés de l'esprit de Descartes et de celui des Lumières, les enseignants de l'école publique vont devenir, à partir du 19ème siècle - et demeurent sans doute aujourd'hui - l'instrument privilégié de cet accès à une vérité universelle, fondé sur la formation d'un esprit critique.

2.1.2. L'enjeu de distinction

Peu transformé de l'antiquité latine au 18ème siècle, le terme de culture se met à désigner à la fin du siècle suivant, par glissement de sens, un idéal académique de raffinement. Cette *distinction* (Bourdieu, 1979), assimilable à une forme de snobisme, va devenir le signe de l'accès symbolique à une aristocratie de l'esprit qui renforce et parfois concurrence l'aristocratie sociale. Après avoir désigné l'effort d'affinage de l'être, la culture devient enjeu social, signe de noblesse et d'appartenance à une élite, qui renvoie les *incultes* à leur rang de rustres. Au moment où les positions sociales cessent d'être déterminées par la naissance, où le capitalisme conquérant fait de la réussite économique un puissant moteur d'ascension sociale, la lutte pour l'enrichissement se double d'un combat pour la reconnaissance symbolique par la culture. Au capital économique se substitue le capital culturel (ibidem, pp. 21-22), bien plus important pour la réussite scolaire des enfants. L'école n'a pas, loin de là, le monopole de sa transmission, mais elle conserve celui de sa certification, de sa validation sociale, entraînant le développement de la formidable polarisation des familles sur l'école dont nous sommes les témoins, source objective de tension avec les enseignants.

Ce retournement singulier de valeur était depuis longtemps en gestation, sous les influences d'un romantisme qui dès le 19ème siècle revalorise les cultures populaires, puis, au 20ème siècle, de l'anthropologie. La *culture cultivée*, produit élitiste de la fréquentation des oeuvres et des arts se voit dénier par les romantiques sa prétention à l'universalité. Considérée comme un vernis, réduite à une fonction d'ostentation, conçue pour briller dans les salons, elle est disqualifiée au nom d'une autre culture jugée plus «authentique», plus significative de l'humain: celles des *racines*, des origines nationales, ethniques ou sociales. À la culture marque de raffinement, va répondre la culture marque d'appartenance.

2.1.3. La quintessence ou le génie d'un peuple

Ce sont des penseurs du courant romantique allemand, comme Herder ou Novalis qui développent autour du thème du *Volkgeist* (l'esprit du peuple) les idées de retour aux racines et à la tradition. Cette pensée se construit en opposition à celle des Lumières, qui fait de l'arrachement aux ténèbres de la tradition une tâche pour la raison humaine et pour l'histoire. Pour les romantiques, à l'inverse, c'est dans la filiation profonde à une tradition que l'homme trouve son meilleur accomplissement. Lorsqu'il vient au monde, l'être humain trouve un acquis sédimenté dans l'esprit d'un peuple et c'est en s'imprégnant de cet esprit qu'il se cultive. La culture apparaît alors comme une sorte d'antidote à la raison et au développement de l'esprit critique: l'esprit du peuple imprègne à la fois les pensées les plus hautes et les gestes les plus simples de l'existence quotidienne.

Cette culture-là ne se définit plus par le lent travail qui conduit à un esprit plus universel, susceptible de communiquer avec tout autre homme sur le terrain des connaissances. Elle est la manifestation en soi du génie national. Se cultiver c'est retrouver ses racines. Dès 1774, en publiant son ouvrage sur «*Une autre philosophie de l'histoire*», Herder (1964) exalte l'identité collective d'une Allemagne émietée en une

2. Culture et changement à l'école

multitude de principautés et appelle les Allemands à se révolter contre l'humiliation imposée par une France sûre d'elle-même, se réclamant de valeurs «universelles» afin de justifier une hégémonie culturelle qu'il récuse au nom de la spécificité allemande. Des deux côtés du Rhin, au 19ème et au 20ème siècles, une historiographie approximative (*Nos ancêtres les Gaulois...*) fonde un enseignement scolaire chargé de développer l'idéologie nationaliste. L'homogénéité politique devient ainsi la conséquence de l'idéologie (certains diront de la mythologie) nationale basée sur la croyance en la préexistence d'une culture, d'une ascendance, d'une *souche* commune. On connaît de nos jours les terribles conséquences des idées qui prenaient ainsi forme.

2.1.4. Le concept anthropologique

Un lien va s'opérer au 20ème siècle entre ce sens du mot culture, *le génie d'un peuple*, et le courant culturaliste dans les sciences humaines. Non explicite, il sera recouvert, masqué en quelque sorte, par le statut scientifique acquis par la notion de culture dans le développement de l'anthropologie. C'est ce sens qui est de nos jours dominant et imprègne l'ensemble des pratiques et des réflexions autour de concepts banalisés comme ceux d'identité culturelle ou professionnelle. Le mot culture est alors convoqué pour désigner des objets divers, de la «culture mélanésienne» à la «culture ouvrière», et de la «culture jeune» à la «culture d'établissement». Par «culture» l'anthropologie désigne l'ensemble des modes de vie d'une population, l'héritage social que l'individu acquiert de son groupe. En d'autres termes la culture est cette partie de son milieu que l'homme a lui-même créée. L'anthropologie, parmi ses apports décisifs, permet de reconnaître l'humain dans toutes ses manières d'être. Elle conduit à penser que tout mode de vie en commun est une forme de civilisation, que chaque tradition est une manière unique et irremplaçable de vivre l'humanité, et que l'homme est tout entier réfugié dans un seul des modes historiques ou géographiques de son être. Conjointement elle refuse le découpage et la hiérarchisation de l'héritage. La culture, c'est l'ensemble du mode de vie qui imprègne l'enfant, même dans les formes les plus mineures, les plus modestes. La culture est un tout et chacun de ses éléments est porteur des valeurs du tout. «*Une modeste casserole est un produit de culture aussi bien qu'une sonate de Beethoven*», va jusqu'à écrire Clyde Kluckhohn (1965). Dans cette perspective, la tradition se donne comme une totalité. Aucune activité n'est plus porteuse que d'autres du sens de la culture, chacune est prise dans un tout, est un vecteur singulier. Il n'existe pas de production *noble*, susceptible d'être transmise en priorité et de mieux élever ou aiguïser l'esprit.

Cette conception de la culture a eu, à son heure, une efficacité sociale et politique indéniable. Les ethnologues font connaître la complexité des sociétés que le colonialisme a voulu détruire ou «civiliser». Ils soulignent et défendent la richesse inestimable des multiples manières d'être homme. Leurs concepts permettent de lutter contre l'ethnocentrisme, qui produit dans le champ de la connaissance le même nivellement que celui qu'opère le colonialisme dans la réalité géopolitique. Il s'agit d'affirmer qu'il n'y a ni *sauvages* ni *civilisés*, chaque groupe possédant sa culture, qui atteste autant qu'une autre de son humanité. Même la vie des peuples les plus «primitifs» s'in-

scrit dans un monde caractérisé par un tissu complexe d'usages, d'habitudes, d'attitudes et de croyances conservé par la tradition. Cette lutte contre l'ethnocentrisme a contribué à développer le principe de l'égalité de valeur des cultures, au risque, pour quelques-uns, de sombrer dans un relativisme sans principes. Ainsi, les mutilations sexuelles étant un rituel de marquage des corps donnant la place symbolique des sexes dans la société d'origine, un rituel d'intégration donc, certains travailleurs sociaux, au nom du respect de la culture, hésitent à juger du caractère légitime ou non de l'excision! De l'idée que nous sommes originellement inscrits dans un monde, un peuple, on passe insensiblement à une idée d'enfermement dans cette origine. La culture «universelle» est alors assimilée à une machine de nivellement vers une indifférenciation sans racines, sans âme, sans goût, ou pire, à la forme la plus achevée de l'impérialisme occidental. Du souhait de reconnaissance d'une identité culturelle, le risque est alors grand de passer à l'affirmation valorisée d'une stricte clôture protégeant chaque culture et repliant chaque partie de l'humanité sur elle-même; et de l'exigence d'une école «multiculturelle» d'aboutir, comme dans certains pays anglo-saxons, à la revendication d'écoles communautaires.

2.2. Modèles sociologiques du changement, stratégies de pilotage et place de la culture

Par le passé, les modèles sociologiques schématisant le fonctionnement des groupes humains, des institutions et des organisations ont souvent été adoptés en fonction des idéaux qu'ils prétendaient illustrer ou des idéologies qu'ils escomptaient servir. De nos jours, ils sont surtout jugés à leur efficacité par ceux, dirigeants d'entreprises, ministres ou hauts fonctionnaires, dont la fonction est de «piloter» des systèmes de plus en plus complexes et de moins en moins isolés. Dans ce contexte, le *modèle systémique* a pris une importance considérable et bénéficie parfois d'une sorte d'exclusivité dans la compréhension et les tentatives de maîtrise des processus de changement, notamment en France, dans la fonction publique et au sein de l'administration de l'éducation nationale, monopole qui mérite d'être interrogé.

2.2.1. Un modèle prégnant

La notion de système, comme beaucoup d'autres aujourd'hui dans les sciences humaines, est issue des sciences exactes, en l'occurrence de la thermodynamique. Il s'agissait, pour cette discipline, d'isoler artificiellement un certain nombre d'éléments interdépendants assurant collectivement certaines fonctions, afin de mieux étudier leurs échanges, notamment énergétiques, avec leur environnement. Les premiers à s'être intéressés à une notion qui met davantage l'accent sur les interactions que sur les éléments eux-mêmes, ont été des biologistes (Ludwig von Bertalanffy et W.R. Ashby) et un biophysicien (Rashevsky.) Viennent ensuite des économistes comme Boulding, puis des sociologues comme Michel Crozier. Là où le «paradigme» cartésien vise à analyser, à expliquer, à mettre à jour des causalités linéaires, l'idée de sy-

2. Culture et changement à l'école

stème permet de dévoiler une structuration générale, des échanges globaux, d'affirmer une vision plus synthétique, de déboucher sur l'examen d'une totalité. Joël de Rosnay (1975) définit un système comme «*un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but*». Crozier et Friedberg (1977) complètent cette définition en introduisant la notion de «système d'action concret» des acteurs: c'est l'ensemble des stratégies mises en oeuvre au sein d'une organisation; confrontés aux déterminations d'un système global, chaque groupe, selon ses intérêts et dans le but de perpétuer des avantages ou d'en conquérir d'autres, va faire des choix qui vont le conduire à mobiliser des ressources à son profit, à utiliser ou à prendre le pouvoir, à nouer des alliances ou à s'opposer à d'autres groupes. La différence essentielle avec le modèle thermodynamique originel est l'idée de «rationalité limitée des acteurs» lancée par Herbert Simon dès 1958 et reprise par Michel Crozier.

Plusieurs critiques ont été apportées aux conceptions de Crozier. Tout d'abord, l'organisation décrite par le sociologue, en privilégiant excessivement les acteurs internes aurait tendance à être considérée comme un système clos. L'environnement, les interactions et les adhérences externes seraient minimisées ou même évacuées. Ensuite, en mettant exclusivement l'accent sur les intérêts et les enjeux de pouvoir, Michel Crozier développerait une sociologie cynique qui tendrait à favoriser le «fort», capable d'adaptation, d'innovation, aux dépens du «faible», dépassé par les évolutions, «archaïque» ou déqualifié; une sociologie qui aboutirait donc à surestimer le rôle et le poids des cadres sur ceux des autres personnels. Enfin et surtout, au sein même de la sociologie des organisations, un courant animé notamment par Renaud Sainsaulieu (1985) note la difficulté de la sociologie croziérienne à prendre en compte *la dimension culturelle* de l'homme au travail, ses appartenances extérieures, ses valeurs personnelles comme son épaisseur historique.

2.2.2. Importance des identités culturelles

Pour Renaud Sainsaulieu, il s'agit en effet de réintroduire dans le modèle systémique la dimension culturelle (au sens anthropologique du terme) trop rapidement évacuée par Michel Crozier au nom d'une rupture avec des sociologies «culturalistes» qui, par leurs approches très globales, par leur accent mis sur la prégnance des normes et des appartenances sociales, en étaient venues à nier toute autonomie aux organisations et tout pouvoir aux «agents» qui y travaillent. Il s'agit en quelque sorte de trouver un point d'équilibre entre des conceptions opposées un peu trop schématiques. Certes, un groupe d'acteurs trouve sa cohésion et sa capacité d'agir collectivement à la fois dans une convergence d'intérêts souvent réelle, mais aussi dans le partage de normes, professionnelles ou sociales, et de valeurs morales, dans une unité de représentations et une communauté de vision de l'avenir: dans sa *culture*. Cette culture constitue «*le réservoir intériorisé, transmis et soigneusement élaboré par l'histoire, d'un ensemble de valeurs, de règles et de représentations collectives qui fonctionnent au plus profond des rapports humains*» (Sainsaulieu, 1987, p. 142). Ainsi, la dimension culturelle, sans nier l'existence d'une rationalité utilitaire ou stratégique des acteurs - dont le moteur reste le pouvoir -, réinsère ceux-ci à la fois dans la société et dans l'histoire.

Dans l'établissement scolaire par exemple, d'une part les relations internes ne sont pas complètement séparables des liens socioculturels existants pour chacun à l'extérieur, et d'autre part, des groupes élaborent des liens culturels spécifiques, fondés sur des conceptions pédagogiques partagées, des formations suivies en commun, appuyés sur des représentations partagées d'un métier ou de l'organisation du travail; ces liens les identifient collectivement et structurent leurs relations aux autres groupes. Chaque acteur, élève, parent, professeur, directeur, participe au système éducatif et en même temps appartient à un environnement culturel et social particulier. Cette «transversalité» est en elle-même un facteur d'interaction et de transfert, favorable à l'immobilisme parfois, mais parfois au mouvement, et qui va déterminer les positions personnelles, favorables ou hostiles au changement à l'intérieur de l'organisation. En même temps chaque acteur se reconnaît dans des identités collectives internes dont les enjeux marquent également la dynamique du changement. A la limite, les adhésions internes et externes peuvent s'opposer au sein même des individus: c'est le cas, souvent relevé, des positions divergentes qui peuvent être prises par des enseignants en tant que parents, en tant que citoyens et en tant que professionnels. La dimension culturelle ne peut certes pas - puisqu'en partie scellée par une logique interne à l'organisation - être conçue comme un facteur de changement autonome, mais tout concourt à poser comme hypothèse qu'elle en constitue sans doute un vecteur, voire le vecteur déterminant.

Ainsi les enseignants fondent-ils leur capacité à se rassembler, à s'opposer et à agir, dans l'adhésion à des normes culturelles et à des valeurs communes, dans le partage de pratiques, de représentations et de visions de l'avenir, cimentées à la fois par la logique d'une histoire commune et par le sentiment d'un destin commun, histoire et destin dont les composantes proprement sociales ne peuvent être écartées: on peut penser que l'âge, le sexe, l'origine sociale et le niveau de formation sont loin d'être anodins dans les regroupements identitaires qui structurent la profession. Par ce double ancrage temporel, les identités culturelles enseignantes apparaissent à la fois attachées à sauvegarder un ordre ancien et à s'inscrire dans un ordre à venir, à se comporter parfois comme des îlots d'archaïsme et parfois comme des vecteurs de modernité: de là sans doute l'ambivalence, relevée plus haut, des discours politiques.

2.2.3. Un nouveau modèle du changement

On peut donc proposer maintenant une définition plus complète des principes de fonctionnement du système éducatif et une vision moins manichéenne de la position des enseignants par rapport au changement. Un premier principe est que la logique première du fonctionnement du système, sa finalité, ne peut être qu'externe, que résider dans l'environnement social, économique ou culturel: Durkheim assurait déjà que les finalités de l'école devaient être recherchées dans la société. Un deuxième principe est que le système éducatif n'évolue que grâce à ses échanges avec cet environnement, par les contraintes que la société lui fait subir. Un système isolé reste statique, il n'existe de dynamique qu'exogène (autre transfert fondamental des sciences exactes et plus précisément du second principe de la thermodynamique.) Comme l'écrit Albert

2. Culture et changement à l'école

Jacquard: «*Pour être vivant, il faut être poreux, à la fois avide et généreux*» (Jacquard, 1991, p. 81). Un troisième principe, le plus intéressant pour notre propos, est que le fonctionnement interne de l'école ne peut se concevoir comme la simple résultante des enjeux et des intérêts de chacun des groupes d'acteurs: parents, élèves, enseignants, encadrement. Leurs identités culturelles, notamment leurs identités professionnelles sont déterminantes dans leurs interactions et en particulier dans leurs conflits de pouvoir. Le tout ne se réduit pas à la somme des parties, la cohésion du système éducatif tient autant aux liens tissés et aux régulations spontanées entre les groupes qu'aux acteurs eux-mêmes et à leurs intérêts singuliers.

La dynamique du changement se déduit logiquement des développements précédents: elle apparaît comme le résultat d'une double contingence, celle des pressions externes que subit le système éducatif et celle de sa capacité interne à les accepter ou les refuser. Les processus de changement nécessitent deux conditions: la première est l'*existence de contraintes*, économiques et technologiques pour les entreprises, plutôt sociales et culturelles, on va le voir, pour les établissements scolaires; la seconde est la nécessité, pour que ces tensions puissent se résoudre de manière positive, de pouvoir s'appuyer sur *des relais culturels internes* qui dessinent de nouvelles capacités d'action, de nouveaux modes de relation et d'organisation. Le processus de changement dans le système éducatif résulte donc globalement des interactions du système avec la société, c'est-à-dire des pressions et des contraintes culturelles qu'elle lui fait subir. Et à l'intérieur du système, ce sont les identités culturelles des acteurs - bien davantage que les normes juridiques ou les structures - qui constituent les vecteurs ou les freins de ce changement. *A l'extérieur comme à l'intérieur, c'est bien la dimension de la culture qui semble déterminante*. En d'autres termes, le changement résulte de l'existence de tensions entre le remodelage permanent des finalités du système portées par les attentes de la société et les injonctions des gouvernants d'une part, et les identités culturelles, notamment professionnelles, des acteurs internes de l'autre. Le processus de changement peut aussi être vu comme une sorte de paradoxe: la résolution des tensions entre l'école et la société rend nécessaire l'évolution d'identités professionnelles, notamment celles des enseignants qui, parce qu'elles se sont forgées dans l'histoire, constituent sans doute l'un des éléments les plus stables du système.

De là naît probablement le questionnement sans fin sur les stratégies à adopter. En France, ces dernières années, les grandes réformes de structure, longues à digérer et aux effets jugés aléatoires, ont souvent été abandonnées au profit de stratégies passant par le jeu des acteurs: encouragement à l'innovation pédagogique dans les classes, décentralisation des responsabilités sur l'établissement scolaire et développement des démarches de projet, assises pour définir de nouveaux contenus d'enseignement, etc. Sans prétendre au monopole des processus de changement, l'établissement scolaire possède des caractéristiques qui lui donnent une pertinence particulière dans ces stratégies. Contrairement à la classe il représente un niveau où la plupart des acteurs sont «physiquement» présents: élèves, familles, enseignants, représentants des autorités politiques s'y rencontrent, communiquent, peuvent travailler directement ensemble. Les projets d'établissement leur en donnent l'occasion, voire les y invitent. La communication y est moins formelle qu'aux niveaux supérieurs, où les problèmes sont souvent appréhendés par les biais de la représentation associative ou syndicale, et dont

les élèves sont le plus souvent absents. Les interactions s'y manifestent sans trop d'écrans et les identités culturelles y sont présentes dans une dynamique d'ajustement mutuel permanent.

2.3. Evolutions culturelles dans la société et légitimité du changement à l'école

Contrairement à celles qui s'exercent sur les entreprises, les pressions qui s'exercent sur l'école, on vient de l'affirmer, ne sont pas aujourd'hui principalement économiques ou technologiques. L'investissement éducatif reste en effet, sur la longue durée, exceptionnellement favorable. En France, où la massification du second degré est achevée, la dépense intérieure d'éducation a pourtant été multipliée par deux en francs constants depuis 1975, de même que la dépense moyenne par élève. Quant aux mutations technologiques, elles jouent, par le biais de l'introduction des TICE, un rôle symboliquement important mais encore bien marginal dans les pratiques professionnelles. *Ces pressions sont d'abord culturelles* et à ce titre interpellent directement les identités professionnelles des enseignants. On n'évoquera ici que les plus importantes pour l'école: la crise de l'autorité, les mutations de la famille et le triomphe de l'individu, afin de poser la seule question qui vaille vraiment, celle de la légitimité, c'est-à-dire de l'opportunité éthique de leur influence sur le changement à l'école.

2.3.1. La crise de l'autorité

L'autorité est une notion complexe, qui émerge à des champs sémantiques variés qui tous intéressent la relation éducative en général et notamment la relation pédagogique entre les professeurs et les élèves: psychologique et relationnel, culturel et social, religieux et politique; une notion qui prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit, *faire, être* ou *avoir*: faire autorité se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité évoque le charisme personnel. La question de l'autorité est de nos jours si sensible qu'elle provoque souvent des jugements à l'emporte-pièce tendant à dispenser le locuteur d'argumentations étayées: l'autorité est en soi une «bonne» ou une «mauvaise» chose, une condition ou, à l'inverse, la négation de la liberté. «Bonne» car «naturelle» sans doute pour Platon qui prenait l'autorité du père de famille sur ses enfants, mais aussi du berger sur son troupeau, du timonier sur ses passagers et... du maître sur ses esclaves, comme métaphores justificatrices de l'autorité politique; de même pour Aristote, lorsqu'il écrivait que *«La nature a institué la différence entre les jeunes et les vieux, destinés les uns à être commandés et les autres à commander»*. A l'opposé, le même type de référence naturaliste, le recours à une «nature» de l'enfant qu'il s'agirait non plus de contraindre et de contenir, mais de respecter et d'épanouir, conduit certains pédagogues et philosophes contemporains à une condamnation sans nuance de l'autorité, assimilée à l'expression d'un rapport de force et à la manifestation d'une violence: *«Il n'y a pas de problème d'autorité à l'école, proclame ainsi Jean Houssaye, c'est l'au-*

torité en tant que telle qui fait problème» (Houssaye, 1992).

Avec l'effondrement récent de la légitimité de toutes les formes traditionnelles de l'autorité (monarque/sujet, maître/esclave, patron/ouvrier, civilisé/sauvage, homme/femme...) la relation éducative devient pour les enseignants extrêmement inconfortable à assumer. Aucune question ne trouve plus de réponse consensuelle, tout semble faire problème. Ainsi, l'autorité de l'enseignant est-elle pour l'enfant aliénante ou émancipatrice? Ferme-t-elle ou forme-t-elle à la démocratie? L'éducation à l'école s'appuie-t-elle sur la transmission ou sur la «construction» des savoirs? Dans la vie scolaire, faut-il convaincre de l'utilité des règles ou les imposer, comprendre l'élève fautif ou le punir? L'impression générale sur le terrain est que, sur toutes ces questions, l'institution paraît se trouver dans une sorte d'indécision. Sans conception précise et cohérente, elle semble hésiter devant chacune de ces alternatives en envoyant des signaux contradictoires, qui signifient parfois «*Il faut faire l'un et l'autre*», et d'autres fois «*ni l'un ni l'autre*», sans que la relation de tension dialectique entre les deux branches de ces alternatives soit concrètement posée, ni que leur équilibre débouche sur une philosophie pratique de l'action éducative. «*Les profs craquent*», titrait dernièrement *Le Monde de l'éducation*; et il n'est plus question cette fois de programmes monstrueux ou de classes surchargées, mais d'exercice de l'autorité. «*Sur quoi la fonder de nos jours?*», interrogent les plus engagés; «*Est-il encore légitime d'y prétendre?*», se demandent les plus désabusés.

Les réponses à ces questions, on le sent bien, ne peuvent être purement empiriques. Car il existe bien une dissymétrie anthropologique entre des «adultes» qui décident de faire venir des enfants au monde et des «enfants» qui y arrivent. C'est cette dissymétrie qui fonde la relation d'autorité en éducation: «*Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité*» écrit ainsi Hannah Arendt (1972). Insistons sur le fondement de cette dissymétrie: elle ne se réfère pas à la nature comme chez Platon et Aristote, elle ne s'appuie pas non plus sur des arguments psychologiques concernant les stades de maturation, elle ignore également les catégories sociologiques basées sur les groupes d'âge, elle est *une lecture anthropologique de la condition humaine, fondée précisément sur l'idée que l'homme n'est pas un être de nature mais de culture*. Elle n'en comporte pas moins une difficulté fondamentale pour les enseignants d'aujourd'hui: celle d'assumer l'autorité dans un monde moderne qui n'est plus structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Entre les prolongements de la révolte antiautoritaire de 1968 et la crispation autoritariste de certains professeurs, cette question mériterait sans doute une réflexion approfondie concernant la pertinence et la légitimité des réponses à apporter; une réflexion assez éloignée de la lancinante interrogation technocratique sur les «stratégies du changement», qui apparaît terriblement décalée et qui a un peu trop tendance à faire d'enseignants «crispés sur leurs identités archaïques» les boucs émissaires d'une crise culturelle dont ils sont d'évidence, le développement de la violence juvénile le montre bien, parmi les principales victimes.

2.3.2. Les mutations de la famille

Les discours négatifs sur la famille (les familles «démisionnaires», l'abandon du rôle paternel, etc.) que l'on entend de nos jours dans nombre d'établissements scolaires s'énoncent souvent en prenant comme référence historique la période contemporaine (en France, par exemple, la fin de l'exercice de la «puissance paternelle» date de juin 1970.) C'est historiquement très contestable. Comme l'a montré Philippe Ariès (1973) la famille moderne, affective, centrée sur l'enfant, la famille éducative comme il l'appelle, vient de plus loin, et est en fait une création... de l'institution scolaire! Dans la famille traditionnelle en effet, le pouvoir du père était lié à la possession d'un capital économique, comme dans la plupart des sociétés rurales: quel que soit son niveau social, la finalité de cette famille était de conserver ou, mieux, d'arrondir son patrimoine, aussi modeste soit-il. L'inégalité qui y régnait avait un sens: c'était le père qui validait, c'est-à-dire donnait de la valeur (économique) aux enfants, même si la tendance était souvent que l'aîné l'emportât. Dans toutes les sociétés traditionnelles, le père peut déshériter ses enfants, non de manière arbitraire mais parce qu'il représente l'intérêt général de la famille.

L'école bien entendu n'a pas supprimé les inégalités familiales, mais progressivement la société s'est transformée, et régule les inégalités sociales non plus par le patrimoine économique mais par le *capital culturel*, un capital dont la validation échappe à la famille puisqu'elle reste confiée à l'institution scolaire. Si la famille joue un rôle décisif dans la dotation en capital culturel, comme l'a montré Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970), elle reste sans pouvoir sur sa validation. Hier la richesse de l'individu était une richesse familiale. Avec le diplôme, qui perd toute valeur avec la mort de son détenteur, on est en face d'un capital strictement personnel. Les sociétés individualistes ont pour fondement objectif le fait que le capital culturel est un capital intériorisé et personnel, non directement transmissible. Cet état de fait engendre à la fois une attente obsessionnelle de réussite scolaire, le développement de stratégies familiales de plus en plus élaborées dans le choix de l'école, voire de la classe et de l'enseignant, une «scolarisation» croissante de la vie familiale et, le plus souvent, une énorme frustration des familles par rapport à l'école, avec pour effet la montée des tensions entre les parents et les enseignants, et la crispation en retour d'une partie de ces derniers sur leur pré carré pédagogique. Mais cette attente n'a-t-elle pas quelque chose d'excessif, et l'école doit-elle vraiment tenter à tout prix de s'y adapter?

2.3.3. Le triomphe de l'individu

L'émergence de l'individu remonte à l'aube des Temps Modernes. A Florence, au *Quattrocento*, des peintres et des sculpteurs se donnent pour la première fois en Occident la liberté de donner des visages d'hommes et de femmes, tous différents, à leurs personnages, se posant ainsi en rival du Créateur. Descartes, puis les philosophes des Lumières donnent plus tard aux individus la capacité de discerner méthodiquement la vérité et de déterminer souverainement leur destin politique. La période contemporaine voit se poursuivre cet approfondissement de l'individualisme qui imprègne non

seulement la sphère publique, mais dorénavant l'ensemble des rapports sociaux et familiaux. Ici encore l'école a joué un rôle décisif en créant les conditions d'une nouvelle vie privée comportant moins d'enjeux sociaux. Bien sûr, les familles contribuent aujourd'hui comme hier à la reproduction des inégalités sociales; mais, débarrassées de leur fonction de validation, elles ont développé un nouveau type de relations interpersonnelles, vis-à-vis des enfants comme entre les hommes et les femmes. Car les femmes, grâce aussi à l'école, se sont progressivement dotées d'un capital culturel équivalent, et même supérieur aujourd'hui, à celui des hommes, et ont pu ainsi gagner en autonomie par rapport à leurs pères, frères et maris. Les deux types de relations inégalitaires dans la famille, éducatives et conjugales, se sont modifiées par la dotation égale en capital scolaire de l'ensemble de ses membres, de telle sorte qu'une logique affective a pu progressivement s'y instaurer. On peut donc dire que c'est l'école qui a créé les conditions objectives pour que le modèle imaginaire de l'amour puisse fonctionner au sein d'une vie privée affranchie des liens économiques patrimoniaux. C'est l'école qui a engendré la famille moderne, affective et éducative, bien que le modèle de l'individualisation ne se soit épanoui qu'à partir du moment où l'ensemble de la société a fonctionné sur le mode salarial, c'est-à-dire en France dans les années 60. Le problème de l'amour, par rapport à l'argent, c'est qu'il est par nature évanescent, et qu'il ne remplace pas, dans l'éducation des enfants, la nécessaire autorité: d'où le modèle familial actuel, décomposé et recomposé dans les formes les plus variées, plus affectif qu'autoritaire, plus «féminin» que «masculin» ... et les difficultés des enseignants à dialoguer avec les supposés détenteurs d'une parfois improbable «autorité parentale» conjointe.

Mais ce constat reste encore insuffisant pour décrire les difficultés objectives de la relation des enseignants avec les élèves et leurs familles. Dans la plupart des sociétés traditionnelles un deuxième mode de légitimité, idéologique, se superposait à la légitimité économique: «*Si je suis riche, ou puissant, c'est que je suis l'élu des dieux*» en quelque sorte. Le capital économique était associé à *des normes morales religieuses*. Ce n'est plus le cas du capital scolaire individuel, qui est plutôt cohérent avec un système de normes psychologiques. Il n'est d'ailleurs pas faux de soutenir que les psychologues ont remplacé les prêtres dans un mode de régulation sociale dominant. Pourtant la logique de la transmission des normes morales n'est pas fondamentalement inadaptée au mode de reproduction du capital scolaire, qui participe aussi d'une logique de la transmission inter-générationnelle. C'est plutôt *la logique de l'individualisation* qui a favorisé le développement d'un système de normes psychologiques. On connaît la littérature qui a rapidement psychologisé, dans les années soixante soixante-dix, le regard sur l'enfant, et qui est contemporaine de la période de la massification scolaire: le Docteur Spock aux Etats Unis et Françoise Dolto en France y ont joué un rôle décisif de référence quasi-universelle. C'est le moment où le regard sur l'enfant se transforme radicalement. La «construction de soi» et la «recherche de l'authenticité» remplacent la transmission des normes sociales et morales. Le règne de l'enfant-roi succède à celui du *pater familias*. Le rôle des parents, de la transmission de normes, se déplace vers la création des conditions pour que l'enfant puisse «s'épanouir», être «bien dans sa peau». Ces parents qui n'ont donc plus rien à transmettre, doutent et deviennent des *parents interprètes* d'un improbable «projet personnel» à construire au cours d'interminables adolescences, et qu'ils espèrent le plus ambitieux et le plus précoce possible.

La famille moderne est dorénavant centrée sur un enfant qui a la capacité de négocier au moins à égalité avec ses parents les choix décisifs de la vie commune: ceux de la «bonne» école, du lieu des vacances, du programme de télévision, des menus des repas ou du contenu du réfrigérateur!

Le problème est que l'école publique résiste à ce modèle: à l'école les contenus d'enseignement sont institués par les pouvoirs publics et ne souffrent en principe pas de discussion; quant aux professeurs, ils renâclent le plus souvent à «négocier» avec leurs élèves leur pédagogie et les normes de la vie de classe. Un nouveau hiatus s'est donc créé entre l'institution familiale et l'institution scolaire: hier l'école républicaine soustrayait l'enfant à la famille et à travers elle au prêtre et à la réaction (dans cette optique, les penseurs de l'école républicaine se pensaient à juste titre modernes par rapport à ce qui paraissait réactionnaire et traditionnel); aujourd'hui, la discontinuité s'est retournée, la famille n'est plus le lieu par principe du conservatisme, mais l'institution sans doute la plus individualiste et la plus «moderne» qui soit. Il n'est pas interdit cependant de discuter, pour l'école, de la valeur de cette modernité.

Références bibliographiques

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Parigi: Editions du Seuil.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Herder, J. G. (1964). *Une autre philosophie de l'histoire*. Paris: Aubier Montaigne.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: P.U.F.
- Jacquard, A. (1991). *Voici le temps du monde fini*. Paris: Editions du Seuil, 81.
- Kluckhohn, C. (1965). *Initiation à l'anthropologie*. Bruxelles: Charles Dessart.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Paris: Presse de la fondation nationale des sciences politiques.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 142.

3. **Kate Myers** **Creando la scuola intelligente**

In questo articolo cercherò dapprima di descrivere cosa intendo con il termine *scuola intelligente*. In secondo luogo discuterò in che modo possiamo crearne e mantenerne una. La mia presentazione si basa principalmente su *La scuola intelligente*, il libro che ho scritto insieme a Barbara MacGilchrist e Jane Reed, pubblicato da Paul Chapman nel 1997.

Che cos'è una *scuola intelligente*?

Una *scuola intelligente* crede nell'importanza di valorizzare le prestazioni scolastiche di tutti i suoi allievi. Una scuola di questo tipo

- 1) dispone di un'ampia definizione dei termini «successo scolastico» e «intelligenza»;
- 2) è al corrente dei risultati attuali e di rilievo della ricerca educativa;
- 3) è consapevole del fatto che il suo fine principale è quello di insegnare e apprendere;
- 4) dispone almeno di nove concetti interdipendenti di intelligenza collettiva.

3.1. **Successo scolastico e intelligenza**

Successo scolastico

La *scuola intelligente* è consapevole del fatto che il concetto di successo scolastico implica molto più del concetto di risultato. David Hargreaves e i suoi colleghi (ILEA, 1984) suggeriscono che esistono almeno quattro tipi di successo scolastico che una scuola deve sviluppare:

- 1) la capacità di ricordare e usare informazioni. Questo aspetto riguarda il tipo di successo scolastico generalmente misurato tramite esami pubblici (prove cantonali). Esso riguarda la capacità di un allievo di memorizzare e riprodurre conoscenze spesso in forma scritta;

3. Creando la scuola intelligente

- 2) competenze pratiche e orali. Questo aspetto concerne la capacità pratica di applicare le proprie conoscenze ponendo l'accento sulla soluzione di problemi e sulle competenze investigative;
- 3) competenze personali e sociali. Qui l'attenzione si rivolge alla capacità dell'allievo di comunicare e interagire con gli altri, la quale comprende anche caratteristiche personali come la presa d'iniziativa, l'indipendenza e la capacità di assumere un ruolo di guida;
- 4) motivazione e fiducia in se stessi. Queste qualità sono legate, ad esempio, all'immagine che l'allievo ha di sé e alla capacità di perseverare davanti ad un insuccesso.

Intelligenza

Howard Gardner (1993), attivo negli Stati Uniti, ha suggerito che un individuo possa disporre di più di un'intelligenza. Egli ritiene che i tipi di intelligenza che ognuno di noi può sviluppare siano almeno otto e mezzo:

- 1) linguistica: l'intelligenza delle parole
- 2) logico-matematica: l'intelligenza dei numeri e del ragionamento
- 3) dello spazio: l'intelligenza delle figure e delle immagini
- 4) musicale: l'intelligenza di melodia, ritmo e timbro
- 5) fisico-cinestetica: l'intelligenza del corpo e delle mani
- 6) interpersonale: l'intelligenza della comprensione sociale
- 7) intrapersonale: l'intelligenza dell'autoconoscenza
- 8) naturale
- 8^{1/2}) spirituale

Di conseguenza, la domanda che dobbiamo porre ai nostri allievi non è «quanto sei intelligente?» bensì «come sei intelligente?».

3.2. La ricerca

Una *scuola intelligente* conosce la ricerca educativa rilevante ed è consapevole sia delle sue applicazioni sia dei suoi limiti. Esiste una considerevole quantità di letteratura dedicata al miglioramento e all'efficacia della scuola. Nel 1995 Pam Sammons ricevette insieme a due colleghi l'incarico da parte dell'«Office for Standards in Education» inglese (Ofsted, ufficio per gli standard/livelli educativi) di passare in rivista la letteratura internazionale sull'efficacia della scuola, considerando in particolare il Regno Unito, il Nord America e i Paesi Bassi. Venne loro assegnato il compito di valutare se, nonostante le numerose differenze tra gli approcci educativi dei vari paesi, fosse possibile determinare le caratteristiche comuni alle scuole di maggior successo. Lo studio ha confermato che esistono almeno undici elementi distintivi per quegli istituti scolastici che valorizzano maggiormente i propri allievi. (Sammons et al. 1995a, p. 8).

Tabella 3.1
Undici caratteristiche di un istituto efficace

Direzione professionale	Ferma e decisa Approccio partecipativo Guidata da professionisti
Condivisione di visioni e obiettivi	Obiettivi comuni Pratiche coerenti Collegialità e cooperazione
Ambiente adatto all'apprendimento	Ordine Condizioni di lavoro piacevoli
Attenzione prestata a insegnamento e apprendimento	Ottimizzazione del tempo dedicato all'apprendimento Accento sullo sviluppo intellettuale Interesse per i risultati
Insegnamento finalizzato	Organizzazione efficiente Obiettivi chiari Lezioni strutturate Pratiche flessibili
Grandi aspettative	Grandi aspettative in ogni ambito Trasmissione di aspettative Stimoli intellettuali
Supporto positivo	Disciplina ben definita e imparziale Feedback
Verifica dei progressi	Supervisione delle prestazioni degli allievi Valutazione delle prestazioni della scuola
Diritti e responsabilità degli allievi	Aumento della stima di sé degli allievi Posizioni di responsabilità Controllo del lavoro
Relazioni casa-scuola	Coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento dei loro figli
Organizzazione in grado di apprendere	Formazione continua del personale scolastico basata sulle necessità della scuola

(Sammons et al. 1995a, p.8)

Nel nostro libro ci siamo chieste:

- tutti questi aspetti assumono un ruolo equivalente o ce ne sono alcuni più importanti degli altri?
- come può una scuola sviluppare queste caratteristiche?

Siamo giunte alla conclusione che sembrano esistere delle caratteristiche di fondo in mancanza delle quali è improbabile riscontrare le altre caratteristiche. Rispettivamente, anche se queste ultime fossero presenti si ritroverebbero ad operare nel vuoto. In altre parole, riteniamo che alcune di queste caratteristiche assumano un ruolo centrale, mentre le altre ne derivino o vi siano direttamente connesse.

- Una direzione e una gestione altamente professionali (abbiamo aggiunto «gestione» perché riteniamo che entrambi gli aspetti siano essenziali)
- Una particolare attenzione a insegnamento e apprendimento
- Un'organizzazione in grado di apprendere, ovvero una scuola con del personale pronto ad apprendere e a partecipare a programmi di formazione continua.

La nostra esperienza ci ha insegnato che istituti scolastici che possiedono queste caratteristiche sono in grado di creare le condizioni adatte per diventare istitu-

3. Creando la scuola intelligente

zioni efficaci per ciò che riguarda i progressi e il successo degli allievi. Ne risulta così una scuola in grado di sviluppare il tipo di cultura definito tramite le rimanenti otto caratteristiche elencate da Sammons et al.

Con il seguente diagramma abbiamo cercato di rappresentare in modo dinamico le caratteristiche di una scuola efficace, che consideriamo come un'istituzione organica in costante cambiamento. Crediamo che la *scuola intelligente* sia in grado di integrare le caratteristiche di fondo e quelle più periferiche in modo da fornire ai propri allievi un'esperienza coerente in ogni aula e sezione, come pure nell'insieme dell'istituto.

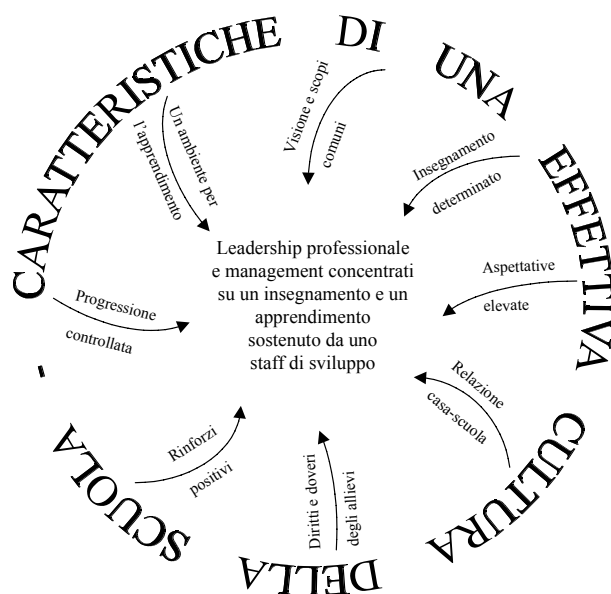
Tabella 3.2

Migliorare l'efficacia degli istituti scolastici. Caratteristiche di una cultura scolastica efficace

Direzione e gestione professionale
Attenzione a insegnamento e apprendimento
Un'organizzazione in grado di apprendere
Condivisione di visioni e obiettivi
Insegnamento finalizzato
Grandi aspettative
Relazioni casa-scuola
Diritti e responsabilità degli allievi
Supporto positivo
Verifica dei progressi
Ambiente adatto all'apprendimento

Figura 3.1

Caratteristiche di una scuola efficace



3.3. Insegnamento e apprendimento

Insegnare e apprendere rappresentano la funzione di fondo e il fine stesso di un istituto scolastico. Nel 1996 il comitato di consulenza sui curricula scozzese ha pubblicato un opuscolo intitolato «Insegnare per un apprendimento efficace». In questa pubblicazione il comitato sostiene che:

- L'intelligenza non è un'entità limitata. Noi tutti disponiamo di un potenziale molto più grande di quanto comunemente riconosciuto.
- Non esiste un singolo tipo di intelligenza, di cui tutti dispongono in misura più o meno grande.
- Apprendere implica sviluppare le nostre emozioni e i nostri sentimenti parallelamente alla nostra capacità di pensare e agire.
- È più facile apprendere quando si è motivati. I giovani che hanno una buona opinione di sé sono più motivati ad apprendere.
- Impariamo in modo più efficace quando riflettiamo individualmente.
- L'apprendimento è un processo caotico. Raramente impariamo qualcosa procedendo lungo un'unica via verso risultati prestabiliti.
- Nella maggior parte dei casi un processo di apprendimento implica altre persone.
- La consapevolezza di sé, anche quella di se stessi come discenti, aiuta ad apprendere in modo più efficace.

3.3.1. Gli insegnanti come discenti

Gli insegnanti e tutti gli adulti coinvolti dalla *scuola intelligente* sono consapevoli di prendere parte ad un processo di apprendimento che si protrae per tutta la vita. Essi sfruttano ogni opportunità per migliorare le proprie competenze e conoscenze. Ciò non implica solo la disponibilità a frequentare corsi d'aggiornamento accreditati bensì pure la consapevolezza del fatto che esistono molte possibilità di «formazione continua» sul posto di lavoro.

Ad esempio:

- leggere
- riflettere sulle pratiche d'insegnamento
- richiedere feedback
- essere osservato
- visite tandem
- riunioni di gruppo
- riunioni su studi di caso
- farsi osservare sul posto di lavoro
- scambiare il posto di lavoro con un collega
- fare da coach, farsi seguire da un coach
- accettare un mentore
- discutere con i colleghi
- partecipare a cooperazioni

3. Creando la scuola intelligente

- fare ricerca

3.3.2. Alcuni messaggi chiave

La letteratura non lascia dubbi sul fatto che non esiste una ricetta prestabilita per ottenere un miglioramento. Ciò che la *scuola intelligente* può fare è ottimizzare i propri sforzi per migliorarsi prestando attenzione ad alcuni dei messaggi chiave emersi da quest'area di ricerca. I messaggi chiave che possono rivelarsi d'aiuto per le scuole sono sei e sono tutti interdipendenti tra loro:

- un cambiamento necessita di tempo;
- la capacità di cambiamento di un istituto scolastico varia;
- un cambiamento è un processo complesso;
- un cambiamento deve venire condotto e gestito bene;
- gli insegnanti devono essere i fautori principali del cambiamento;
- gli allievi devono rappresentare il fulcro d'interesse del cambiamento.

La sfida per le scuole è rappresentata dall'attuare un cambiamento (miglioramento) il prima possibile e in modo da assicurare trasformazioni positive e sostenibili.

Le scuole devono pianificare un cambiamento in modo flessibile e adattabile piuttosto che imporlo rigidamente. In altre parole necessitano di un approccio pianificato al cambiamento che sia a lungo termine e flessibile, cosicché, nel caso di un cambiamento di circostanze, vi si possano applicare modifiche e tener conto di eventi inaspettati. Questa è una caratteristica importante della *scuola intelligente*.

La letteratura specifica ci dice dunque che l'insieme dei vari istituti scolastici non può essere trattato come un gruppo omogeneo. Ogni scuola ha una propria storia e un proprio contesto (Reynolds et al. 1996). Ci sono fattori, interni o esterni, su cui un istituto non può esercitare nessun controllo, così ad esempio gli edifici, l'ubicazione e le regole imposte dall'esterno. Ci sono però altri fattori che una scuola può modificare, come ad esempio i modelli di direzione e gestione adottati, il sostegno offerto agli insegnanti e i metodi d'insegnamento usati.

3.4. Le nove intelligenze collettive

Le nove intelligenze collettive da noi definite si basano e si sviluppano sul concetto di relazione tra la cultura di un istituto e la sua capacità di migliorarsi. Si tratta naturalmente di una lista preliminare in quanto riteniamo che essa possa venire completata da altri aspetti.

Tabella 3.3
La scuola intelligente. Le caratteristiche dell'intelligenza collettiva.

1) Intelligenza contestuale	<ul style="list-style-type: none"> – comprende e promuove le interdipendenze del mondo scolastico – è in grado di capire il contesto interno e esterno – flessibile e adattabile – non si affida a rimedi a breve termine
2) Intelligenza strategica	<ul style="list-style-type: none"> – usa l'intelligenza contestuale per stabilire obiettivi chiari – condivide fini e traguardi – mette in pratica visioni tramite cambiamenti pianificati
3) Intelligenza accademica	<ul style="list-style-type: none"> – sottolinea l'importanza dei risultati scolastici – valuta l'impegno e il contributo degli allievi nel processo di apprendimento – valuta e promuove l'apprendimento degli insegnanti – incoraggia lo sviluppo di potenziale
4) Intelligenza riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> – verifica e valuta le attività dell'istituto – usa dati empirici per valutare l'efficacia e pianificare miglioramenti – usa dati empirici per riflettere in particolare su progressi e risultati degli allievi
5) Intelligenza pedagogica	<ul style="list-style-type: none"> – sottolinea l'importanza di informarsi sull'apprendimento degli allievi – esamina regolarmente e cerca di migliorare apprendimento e insegnamento – sfida i dogmi
6) Intelligenza collegiale	<ul style="list-style-type: none"> – il personale si sente unito da un processo d'apprendimento – gli insegnanti collaborano per migliorare l'insegnamento
7) Intelligenza emotiva	<ul style="list-style-type: none"> – apprezza l'espressione di sentimenti – comprende gli altri e sa come si coopera (interpersonale) – i singoli individui conoscono se stessi (intrapersonale) – incoraggia lo sviluppo di motivazione e perseveranza, mostra comprensione per l'insuccesso
8) Intelligenza spirituale	<ul style="list-style-type: none"> – mostra compassione – valuta lo sviluppo e i contributi di tutti i membri dell'istituto e della comunità – crea spazi per riflettere su temi fondamentali
9) Intelligenza etica	<ul style="list-style-type: none"> – ha valori e principi chiari – ha una moralità – si impegna per garantire uguali opportunità e diritti per tutti – ha un'alta stima di sé senza essere piena di sé

Un istituto scolastico che cerca di occuparsi contemporaneamente di apprendimento, insegnamento, efficacia e miglioramento deve, secondo noi, fare uso di tutti e nove questi tipi di intelligenza. Essi permettono a una scuola di adempiere a tutti i suoi compiti. Il modo in cui usiamo il concetto di intelligenza in questo contesto non è palese in quanto si riferisce a un'entità non facilmente osservabile e ancor meno misurabile. Si riferisce infatti a una serie di caratteristiche collettive che permettono ad un istituto di raggiungere i propri obiettivi. Ciò implica l'uso di saggezza, perspicacia, in-

3. Creando la scuola intelligente

tuizione e esperienza come pure quello di conoscenze, competenze e comprensione. Queste nove intelligenze sono come benzina, acqua e olio per un'automobile. Ogni elemento ha una funzione ben definita, ma per avere successo devono lavorare insieme.

La *scuola intelligente* è consapevole di questi aspetti e cerca continuamente di sviluppare le proprie intelligenze collettive.

Per concludere vorrei porre alcune domande. Che aspetto avrà la *scuola intelligente* del futuro? Avremo ancora bisogno di edifici scolastici? Come saranno? Avremo ancora bisogno di raggruppare gli allievi per età per insegnare loro le stesse materie nello stesso momento? Sarà questo l'ambiente migliore per imparare?

Se il compito principale di una scuola è l'apprendimento può darsi che le nuove tecnologie ci offrano la possibilità di riconsiderare essenzialmente come organizzare le nostre scuole.

Bibliografia

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Hargreaves, D. (1984). *Improving Secondary Schools*. London: ILEA.
- MacBeath, J. (1997). *Learning to Achieve: Evaluating Study Support*. London: The Princes Trust.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Report commissioned by the Office for Standards in Education. London: Institute of Education and Office for Standards in Education.
- Scottish Consultative Committee on the Curriculum. (1996). *Teaching for Effective Learning*. Scottish: CCC.

4. **Michael Schratz** **Autovalutazione nelle scuole europee: una storia di cambiamenti**

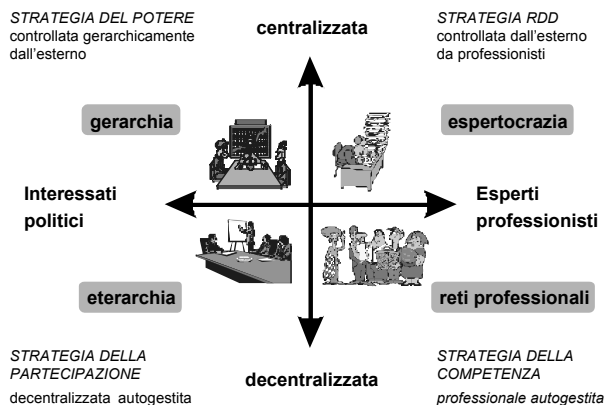
4.1. **Informazioni di fondo**

Questo articolo si occupa di come gli istituti scolastici possano migliorarsi usando l'autovalutazione. Oltre a considerare i risultati correnti di una grande quantità di letteratura scientifica, esso si fonda sul progetto europeo «Valutazione della qualità dell'educazione scolastica» svolto nell'ambito del programma Socrates. Tale progetto ha coinvolto 101 istituti scolastici di 18 nazioni che hanno accettato di collaborare ad un'azione comune e allo stesso tempo sviluppare concetti e pratiche di valutazione all'interno del proprio contesto culturale e storico. Questa esperienza ha offerto a tutte le scuole partecipanti la possibilità di imparare molto in merito ai processi di sviluppo e cambiamento. Tutte si sono mostrate disponibili ad aprire porte già chiuse o semi-chiuse, aiutando così il nostro gruppo di esperti (John MacBeath, Scozia/Inghilterra; Denis Meuret, Francia; Michael Schratz, Austria) e il capoprogetto dell'Unione Europea (Lars Bo Jakobsen, Danimarca)¹ ad approfondire la propria conoscenza dell'educazione scolastica. Ci hanno mostrato dove e come essa funzioni al meglio e quanto possa rivelarsi interessante coinvolgervi tutti coloro da essa direttamente interessati: allievi, genitori e insegnanti (v. fig. 4.1.).

1 Questo articolo si basa in parte sul loro rapporto pubblicato in MacBeath et al. (2000).

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

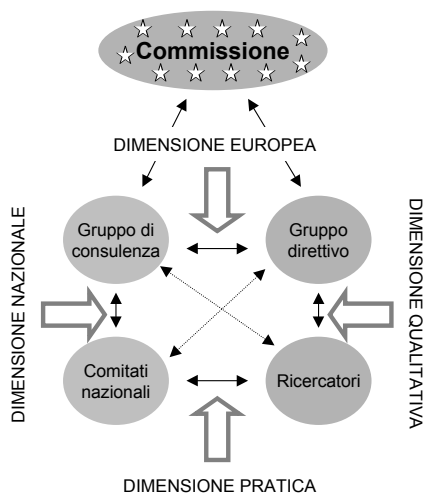
Figura 4.1.
Matrice delle opzioni per lo sviluppo della qualità



Nota: Possibili orientamenti nello sviluppo della qualità

Questa matrice è servita da base per il coinvolgimento di individui e istituzioni dei 18 paesi partecipanti. Secondo le indicazioni dell'Unione Europea tutti i partner coinvolti dal progetto pilota (Commissione Europea, gruppo di consulenza, gruppo direttivo, comitati nazionali e ricercatori) dovevano raggiungere al più presto una visione chiara della sua struttura, dei suoi obiettivi e delle modalità di conduzione. Inoltre, per creare le quattro dimensioni necessarie al successo del progetto pilota (dimensione europea, dimensione nazionale, dimensione qualitativa, dimensione pratica), era richiesta una stretta cooperazione tra tutti i gruppi (v. fig. 4.2.).

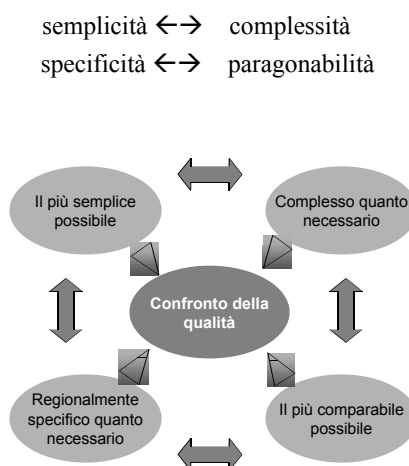
Figura 4.2.
Relazioni sistemiche nel «Progetto Qualità» dell'Unione Europea



La struttura prevedeva di considerare sin dall'inizio cinque sistemi. Ovviamente, nella fase iniziale il progetto è stato determinato in misura maggiore dalla triade (in alto nella rappresentazione grafica) costituita da Commissione Europea, gruppo di consulenza e gruppo direttivo, mentre gli altri partner (comitati nazionali e ricercatori) hanno assunto un ruolo di rilievo solo più tardi.

Per paragonare le esperienze fatte nell'ambito dello sviluppo della qualità da scuole di diversi paesi è necessario assumere una prospettiva adeguata. Dato che ognuno dei paesi partecipanti dispone dei propri sistemi di garanzia della qualità non è possibile usare l'approccio di un singolo paese. Per confrontare la qualità in contesti socioculturali diversi è invece necessario trovare un modello che garantisca un certo equilibrio tra i seguenti poli.

Figura 4.3.
Confronto internazionale della qualità



Secondo la fig. 4.3. il modello da usare doveva essere il più semplice possibile (chiaro da interpretare, facile da realizzare, comprensibile, economico, applicabile, ecc.) e allo stesso tempo tanto complesso quanto necessario (non semplicistico, attento alle dinamiche dei processi qualitativi, ecc.)

Inoltre doveva essere sufficientemente specifico per rispondere alle esigenze dei singoli paesi partecipanti (pertinente agli obiettivi del sistema educativo, adatto alle strutture esistenti, basato su criteri disponibili, ecc.) e contemporaneamente il più paragonabile possibile (applicabile a livello internazionale, attento alle somiglianze e alle differenze tra i vari paesi, ecc.).

Esiste però un denominatore comune nello sviluppo della qualità che è determinato dal libro bianco dell'Unione Europea, intitolato «Insegnando e apprendendo. Verso una società che apprende».

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Figura 4.4.
Libro bianco dell'Unione Europea



Per creare una società che impara sono necessarie istituzioni che migliorano l'apprendimento a livello organizzativo. Di conseguenza abbiamo centrato il progetto attorno al concetto di scuola che impara.

Figura 4.5.
Una scuola che impara è secondo Peter Senge (1990)

**Una scuola
che impara...**



... è un'organizzazione dove gli individui espandono continuamente la loro capacità di ottenere i risultati che veramente desiderano, dove vengono coltivati modelli di pensiero nuovi e flessibili, dove vengono liberate aspirazioni collettive e dove gli individui imparano continuamente ad apprendere insieme.

Una scuola che impara non può venire creata all'esterno del sistema politico e del contesto socioculturale. Esiste un grande consenso sul fatto che un sistema educativo di buona qualità sia d'importanza vitale per la sopravvivenza e lo sviluppo delle economie nazionali. Ma che significato assume il termine qualità nell'ambito dell'istruzione e come può essere ottenuta questa qualità? Per questa domanda non esistono né una risposta semplice, né un consenso facile e tanto meno una ricetta segreta. La definizione del concetto di qualità nell'educazione è un problema politico che

fa parte del processo democratico. Si situa in un dibattito che riguarda gli obiettivi, i mezzi per raggiungere tali obiettivi, le priorità economiche, la nozione di istruzione, la conoscenza dei processi d'apprendimento e dei contesti che facilitano l'apprendimento. Devono inoltre venire considerate le necessità e le aspettative della società, che allo stesso tempo bisogna contribuire ad evolvere. L'istruzione della generazione passata non necessariamente è quella più adatta per i nostri figli.

Quali sono gli elementi centrali di questo dibattito politico? Quali sono gli obiettivi del sistema educativo e come possono venire realizzati? Come vogliamo affrontare la valutazione della qualità a livello scolastico e quali sono lo scopo e il ruolo dell'autovalutazione?

Oggi giorno nella maggior parte dei paesi l'educazione ha subito un processo di decentralizzazione. Di conseguenza Caldwell (1992) descrive la decentralizzazione come un «mega-trend». Molti sistemi educativi europei hanno subito grandi cambiamenti durante gli ultimi due decenni, cambiamenti che hanno affidato più autonomia e responsabilità alle scuole. Il processo di decentralizzazione implica che il potere di prendere decisioni venga delegato in misura maggiore ai livelli inferiori del sistema educativo. Esso può dunque essere considerato come uno strumento per portare il dibattito politico sulla qualità negli istituti e nelle aule scolastiche.

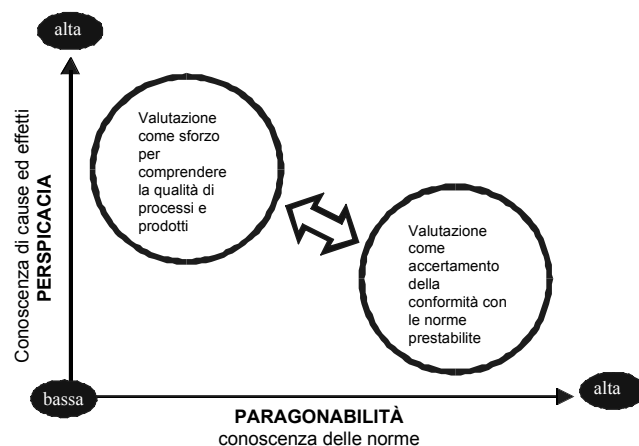
La decentralizzazione può venire usata per dare potere a coloro che ne hanno meno, rendendoli responsabili per definizione di ciò che considerano come la qualità dell'insegnamento e affidando loro proprietà e interessi nel sistema educativo. Il processo di decentralizzazione è considerato non solo come inevitabile, bensì pure come positivo. Esso provoca però anche problemi. Dato che il compito dello Stato è quello di assicurare la qualità dell'istruzione per tutti, esso deve anche essere in grado di verificare che tale obiettivo venga raggiunto a ogni livello. La decentralizzazione può infatti condurre a differenze di tenore tra gli istituti scolastici di un paese, rendendo necessaria la verifica delle prestazioni a livello nazionale o regionale per assicurare che le differenze tra i vari istituti non limitino le opportunità degli allievi o impediscano loro di sviluppare il proprio potenziale.

4.2. Approcci valutativi

Se la forza trainante per la decentralizzazione è più di natura politica che educativa, spetta agli educatori reagire attivamente, adottando misure primariamente nell'interesse di allievi, insegnanti e genitori. La valutazione della qualità in ambito scolastico è un meccanismo strategico che può informare le autorità, attirare l'attenzione pubblica e aiutare le scuole nella gestione della decentralizzazione. Esistono essenzialmente due tipi di approccio alla valutazione della qualità: la valutazione come sforzo per comprendere la qualità di processi e prodotti e la valutazione come accertamento della conformità con le norme prestabilite.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Figura 4.6.
Garanzia della qualità tra miglioramento potenziale e comparabilità



Uno strumento valutativo con un'alta comparabilità si orienta generalmente alle norme. Per esempio un questionario può basarsi su problematiche o asserzioni inerenti a determinati standard o norme predefinite dai suoi creatori. Chiunque completa questo questionario deve esprimere la propria opinione all'interno di un contesto anteriormente predefinito. I risultati di un'indagine di questo tipo servono a localizzare il campione intervistato all'interno di una configurazione normativa. Essi possono venire usati da un istituto scolastico per fare una diagnosi della propria situazione in tale contesto e decidere quali conseguenze trarne. Dato che i risultati sono solitamente rappresentati da valori medi, essi non sono immediatamente di rilievo per individui o situazioni particolari². Normalmente vengono discusse possibili misure da adottare per migliorare la situazione generale.

Metodi valutativi di alta perspicacia hanno invece una bassa paragonabilità in quanto non possono – e non è neppure il loro scopo – essere usati al fine di generalizzazioni. Il cambiamento e lo sviluppo si situano sempre in un contesto concreto in cui sono coinvolti determinati individui. Così, ad esempio, grazie all'approfondimento della conoscenza di una situazione, una valutazione può condurre ad una nuova visione di un determinato fenomeno, contribuendo a modificare gli atteggiamenti e il comportamento degli individui interessati.

La valutazione esterna trova la sua giustificazione nella necessità di esercitare sulle scuole un controllo e una guida centralizzati. Ciò vale soprattutto per sistemi educativi decentralizzati. Sistemi centralistici che prescrivono e controllano l'input (curricoli, aspetti formali, contenuti, ecc.) e hanno un alto livello di pratiche

² L'indagine TIMSS, ad esempio, è di carattere altamente paragonabile, dato che gli stessi test sono stati usati in vari paesi. Essa ha però un'importanza limitata per l'evoluzione di un istituto scolastico: il valore medio calcolato per un paese o una scuola non dà luogo immediatamente ad un processo di cambiamento.

standardizzate, dipendono meno da verifiche e valutazioni esterne. Nei sistemi decentralizzati invece, dove il controllo dell'input assume un ruolo secondario, viene attribuita maggiore importanza alla verifica e al controllo dell'output. Quando le scuole acquistano maggiore autonomia in ambito finanziario, gestionale e curricolare, la necessità di verifiche e bilanci aumenta.

La valutazione esterna, sia a livello governativo sia a livello locale, cerca, tramite l'ispezione o altri meccanismi di controllo della qualità, di garantire la qualità dell'istruzione e di assicurare che le scuole usino le risorse in modo efficiente e ricavano profitto (in senso lato) dai finanziamenti ottenuti. Essa ha il compito di verificare che non esistano discrepanze troppo grandi tra il livello dei vari istituti e che vengano raggiunti i risultati prefissati. La valutazione esterna richiama anche l'attenzione pubblica sulla qualità delle scuole pubblicando rapporti sulle condizioni di salute del sistema educativo o di singoli istituti. Sebbene la valutazione esterna venga principalmente indotta dalla necessità di rendere conto delle prestazioni delle varie scuole, essa può abbinare questo aspetto ad un'ottica evolutiva. Fornendo dati comparativi, che possono venire usati come strumenti gestionali per attirare l'attenzione sulle prestazioni di un istituto rispetto ad altri, essa può incitare al miglioramento. La valutazione esterna può offrire alle scuole un feedback in merito alle proprie abilità e lacune, mettere in evidenza punti d'azione, offrire sostegno o risorse per raggiungere i propri obiettivi.

L'autovalutazione è corroborata da un ragionamento di fondo differente. Nonostante anch'essa si basi in parte sulla necessità di rendere conto del proprio operato, il suo impulso primario riguarda l'evoluzione. L'autovalutazione rappresenta una caratteristica intrinseca delle scuole efficaci e della professionalità, essa trae però ulteriore rilevanza dalla decentralizzazione. Dal punto di vista della pianificazione, l'autovalutazione viene considerata come un meccanismo che mette le scuole nelle condizioni di migliorarsi dall'interno, aiutandole a supervisionare i propri progressi e a informarne le entità esterne – i genitori e l'opinione pubblica. Essa contribuisce al dibattito democratico in merito a quali aspetti determinino la qualità della scuola e dell'insegnamento e completa così il lavoro degli operatori esterni. Dal punto di vista di un istituto scolastico, l'autovalutazione ha invece un fine più immediato. Il dialogo si concentra maggiormente sui diretti interessati e i loro contributi alla pianificazione e allo sviluppo a livello di classe, istituto scolastico e comunità. Per arrivare a ciò è necessario coinvolgere in modo efficace tutti gli interessati e elaborare strumenti in grado di convalidare al meglio la presa di decisioni, l'apprendimento e l'insegnamento.

Possiamo dunque attribuire all'autovalutazione due funzioni principali, ovverosia quelle di:

1. stimolare il dialogo su obiettivi, priorità e criteri qualitativi a livello di classe e istituto scolastico;
2. raggiungere gli obiettivi prefissati tramite strumenti adatti e facilmente accessibili.

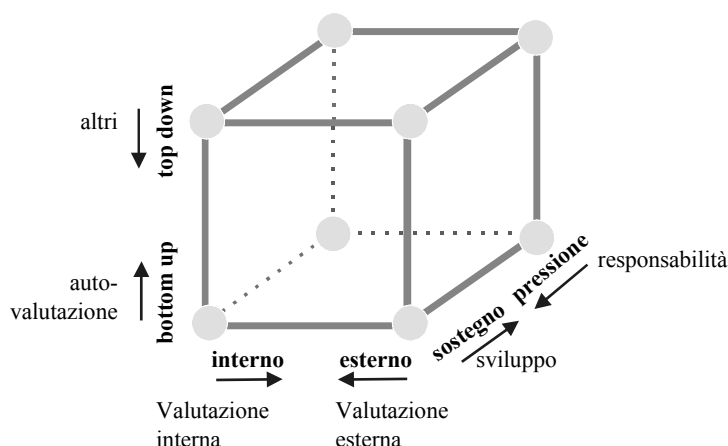
L'autovalutazione è una componente intrinseca e indispensabile per lo sviluppo della scuola. Quando essa prende piede in un istituto scolastico la raccolta e la valutazione sistematica di dati diventa un'abitudine e comincia a far parte integrante della pianificazione e dello sviluppo scolastico. L'autovalutazione si fonda sulla pre-

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

messa che non solo gli individui, ma anche le comunità e le organizzazioni, sono in grado di apprendere. Esattamente come gli individui, anche le organizzazioni sono attive e reattive, guadagnano e perdono energia e acquistano e sviluppano intelligenza.

L'unione efficace e di lunga durata tra valutazione interna e esterna rappresenta l'obiettivo che i sistemi educativi europei desiderano raggiungere. Tutti i paesi si situano all'interno del seguente modello a cubo.

Figura 4.7.
Il modello a cubo della valutazione



Il cubo ha tre dimensioni che possono essere definite come interna/esterna, tirare/spingere e bottom up/top down. All'interno di queste tre dimensioni si trova un determinato punto in grado di descrivere un determinato processo di valutazione. Trovare l'equilibrio ideale rappresenta una sfida per tutti i sistemi educativi che cercano di valutare la qualità in modo da valorizzare le capacità di scuole e insegnanti. Gli approcci di tipo top down necessitano di risposte di natura bottom up. Aspettative esterne devono corrispondere a necessità interne e l'esercizio di pressione non otterrà risultati se non esiste la spinta esercitata da un obiettivo interno o da una visione.

Per raggiungere gli obiettivi di un sistema educativo, politici e pianificatori scolastici hanno a disposizione svariati mezzi. Possono usare strategie più dolci quali persuasione, entusiasmo, incentivi e premi. Possono agire tramite leggi e possono creare istituzioni con funzione di guida, consulenza e controllo. Oppure possono adottare un repertorio di strategie finalizzate ad ottenere ciò che considerano un profitto ottimale per le risorse investite. In ogni caso non possono procedere senza l'impegno di insegnanti, allievi e genitori. Questi rappresentano il sistema e sono direttamente interessati da qualità, standard e miglioramento.

4.3. Aspetti del progetto europeo

Il progetto europeo si compone di diverse dimensioni – una sottostruttura e impronta europea; una gestione e consulenza a livello nazionale e oltre a ciò tre caratteristiche operazionali chiave:

- un profilo per l'autovalutazione;
- un pacchetto di direttive contenente una vasta scelta di strumenti valutativi;
- il sostegno di un amico critico.

Nonostante questi tre elementi rappresentino una trinità inseparabile, ognuno di essi ha assunto un ruolo distinto nel progetto dandovi un apporto unico.

4.3.1 Il profilo per l'autovalutazione (SEP) – uno strumento comune

Questo strumento di valutazione comune è stato denominato SEP, abbreviazione per self-evaluation profile. Si tratta di uno strumento molto semplice, disegnato per aiutare le scuole a scegliere ulteriori ambiti di rilievo per la propria autovalutazione e il proprio sviluppo. Esso comprende dodici aspetti della vita scolastica che possono venire usati come base per dare avvio ad una discussione sulla qualità e l'efficacia di un istituto. Sono rappresentati nella fig. 4.8.

Figura 4.8.
Profilo per l'autovalutazione

Codice della scuola	Data						
Per favore valutate la posizione del vostro istituto in merito ad ogni aspetto sulla seguente scala*							
Aspetto	Valutazione			Evoluzione attuale			
1. Successo accademico	++	+	-	--	↗	→	↘
2. Sviluppo personale e sociale	++	+	-	--	↗	→	↘
3. Destinazione degli allievi	++	+	-	--	↗	→	↘
4. Uso del tempo dedicato all'apprendimento	++	+	-	--	↗	→	↘
5. Qualità di apprendimento e insegnamento	++	+	-	--	↗	→	↘
6. Sostegno in caso di difficoltà d'apprendimento	++	+	-	--	↗	→	↘
7. L'istituto come spazio d'apprendimento	++	+	-	--	↗	→	↘
8. L'istituto come spazio sociale	++	+	-	--	↗	→	↘
9. L'istituto come spazio professionale	++	+	-	--	↗	→	↘
10. Relazione scuola-casa	++	+	-	--	↗	→	↘
11. Relazione scuola-comunità	++	+	-	--	↗	→	↘
12. Relazione scuola-lavoro	++	+	-	--	↗	→	↘
13.	++	+	-	--	↗	→	↘
14.	++	+	-	--	↗	→	↘

* Consultate la descrizione dei vari aspetti nelle istruzioni allegate.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

I dodici aspetti da valutare sono stati selezionati in seguito a lunghe discussioni e ad un attento esame della letteratura sulla qualità e l'efficacia della scuola. In un certo senso il SEP può venire considerato come un «modello a più livelli» che comprende processi a livello di individui, classi, istituti e comunità. Gli aspetti da valutare non sono intangibili e sono disponibili spazi per completarli con categorie specifiche. È comunque significativo che i dodici aspetti elencati siano risultati pertinenti e validi.

In breve gli obiettivi del SEP erano quelli di:

- promuovere una discussione seria e finalizzata tra tutti i gruppi di interessati, contribuendo a creare una cultura d'istituto adatta a nuove analisi e autovalutazioni;
- capire come operatori, allievi e genitori vedono l'istituto;
- aiutare a stabilire quali aspetti necessitino di un esame maggiormente approfondito.

Modalità di somministrazione

In accordo con gli obiettivi di questa indagine, la prima fase del processo di valutazione sistematico prevedeva la somministrazione del SEP a tutti gli istituti scolastici partecipanti. Ai vari gruppi di interessati – vi hanno partecipato allievi, insegnanti, genitori e direzioni scolastiche come pure autorità politiche e scolastiche – è stato chiesto di esprimere la propria opinione in merito ad ognuno dei dodici aspetti. Alcune scuole hanno selezionato gruppi composti da allievi, genitori, insegnanti e così via. Altre hanno preferito formare gruppi misti. In entrambi i casi questa scelta ha toccato solo la fase iniziale dell'indagine e in un secondo tempo sono stati formati gruppi di valutazione misti composti da 8-12 persone.

A capo del gruppo di valutazione è stata posta una persona attiva all'interno dell'istituto oppure una persona proveniente dall'esterno e di conseguenza «neutrale», un cosiddetto «amico critico». Il suo compito era quello di condurre il gruppo attraverso la discussione dei dodici aspetti. Il compito del gruppo era quello di trovare un consenso ovunque possibile, evitando però compromessi e rispettando eventuali discrepanze d'opinione. All'animatore è stato anche chiesto di far motivare ai partecipanti le proprie asserzioni, tenendo conto di dove informazioni valide e affidabili convalidassero le valutazioni del gruppo.

Il risultato finale di questo processo non era quello di fornire una dichiarazione definitiva o delle prove inconfutabili. Esso doveva piuttosto servire ad aprire la porta a un'analisi più sistematica di aspetti più specifici. Alle scuole partecipanti è stato chiesto di scegliere, tra le quattro tematiche principali e una delle altre, cinque aree che necessitassero di un ulteriore approfondimento. Alcuni istituti scolastici hanno preferito limitarsi a meno aspetti, così ad esempio una scuola scozzese che si è concentrata sull'«uso del tempo dedicato all'apprendimento». Questa libertà di scelta si è rivelata essere un fattore importante per il successo del progetto sia a livello generale sia livello dei singoli istituti partecipanti.

Gli aspetti selezionati per ulteriori approfondimenti sono stati scelti per

vari motivi, ad esempio quando:

- è stata constatata una forte divergenza di opinioni;
- mancavano documentazioni;
- si trattava di un aspetto critico per l'istituto;
- si trattava di una caratteristica positiva che l'istituto desiderava continuare a sviluppare.

L'autovalutazione non era fine a stessa, rappresentava bensì l'inizio di un processo. Essa è anche riuscita a dare avvio ad un tipo di discussione che in parecchi casi non aveva mai avuto luogo. Ha contribuito a creare un forum in cui membri del consiglio di direzione, insegnanti, allievi e genitori hanno ottenuto la possibilità di esprimere le proprie opinioni a pari livello, «abbandonando la propria posizione e il proprio status alla porta d'ingresso». Molte scuole hanno riferito quanto ciò si sia rivelato «rinfrescante», «stimolante» e «illuminante». Offrendo a persone che fino a quel momento non ne avevano avuto l'occasione l'opportunità di esprimere apertamente le proprie opinioni e i propri sentimenti, gli istituti scolastici hanno acquisito nuovi punti di vista in merito a problemi di lunga data.

4.3.2 Strumenti/metodi per l'autovalutazione

Una volta selezionati gli aspetti da approfondire devono essere definiti mezzi di valutazione adeguati. Le fonti a cui le singole scuole possono attingere sono numerose e spaziano dalla letteratura specifica a manuali per l'autovalutazione. Nel passato questi ultimi si trovavano esclusivamente in mano ai ricercatori e venivano gelosamente tenuti nascosti, celati da un velo di misticismo. Durante gli ultimi anni sono stati messi a disposizione delle scuole e resi accessibili in biblioteche, librerie e su internet. La maggior parte degli istituti scolastici fa già uso di strumenti di valutazione, servendosi ad esempio di prove di verifica, questionari, forme d'osservazione o interviste. Gli insegnanti stanno scoprendo in misura sempre maggiore come usare e personalizzare strumenti di valutazione, appoggiandosi ad esempio alla letteratura sull'elaborazione di questionari e verificando l'attendibilità e la validità degli strumenti usati.

Le scuole partecipanti al progetto europeo sono state provviste di una serie di direttive e di un vasto repertorio di strumenti di valutazione. Molti di questi potevano venire applicati in contesti differenti e per diversi scopi. La maggior parte delle scuole ha usato vari metodi di valutazione, adattandoli al proprio contesto e in alcuni casi sviluppando nuovi strumenti. Ciononostante l'esperienza ha mostrato che la selezione di strumenti di valutazione non può avvenire senza un'attenta riflessione sulla loro natura, i loro obiettivi e i loro limiti. Prima di imbarcarsi in un'azione di questo genere è dunque necessario porsi una serie di domande in merito agli strumenti necessari:

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Figura 4.9.
Come scegliere il miglior metodo o strumento?

Obiettivi	Per che cosa necessitiamo di una valutazione?
Conseguenze	Quali ne saranno i risultati?
Effetti collaterali	Quali conseguenze non volute potrebbero verificarsi?
Fattibilità	Siamo in grado di usare questi strumenti?
Applicabilità	Possono venire applicati nel contesto esistente?
Tempo	Il tempo richiesto corrisponde a quello a disposizione?
Equilibrio	Si tratta di una valutazione in profondità o di ampia portata?
Dati	Che tipo di dati ci si aspetta?
Partecipazione	Chi verrà coinvolto nel processo di valutazione?
Intervallo	Quanto tempo ci vorrà per ottenere i risultati desiderati?

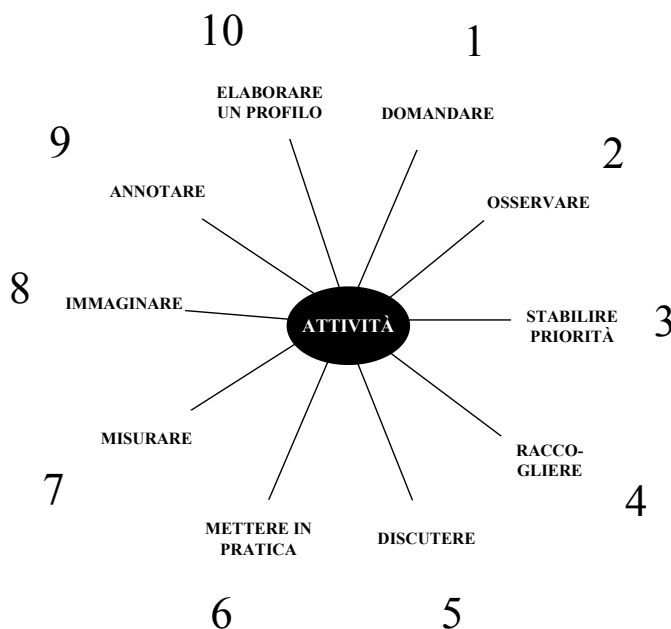
La seguente figura illustra il processo sistematico nell'uso del SEP dalla selezione di un aspetto da valutare alla definizione dei criteri di valutazione, all'elaborazione degli indicatori e per concludere alla selezione di metodi adatti al compito.

Figura 4.10.
Stabilire metodi, criteri e indicatori adeguati

Aspetto	
Criteri	
Indicatori	
Metodi	

Sulla base delle principali attività implicate da questo processo abbiamo elaborato la lista di metodi e strumenti rappresentata nella fig. 4.11.

Figura 4.11.
Le principali attività nel processo di autovalutazione



All'interno di ogni categoria abbiamo elencato i metodi adatti ad ogni tipo di attività. Ogni metodo è presentato nel modo seguente:

- Di cosa si tratta? (Descrizione)
- A cosa serve? (Obiettivo)
- Come viene messo in pratica? (Procedura)
- Come può funzionare? (Esempi)

L'elenco dei metodi può essere consultato in Mac Beath et al. (2000), pp. 115-157.

4.3.3 L'amico critico

Uno degli aspetti più importanti del progetto europeo è rappresentato dal sostegno e dagli stimoli offerti dall'amico critico. Si tratta in questo caso di una persona, che dispone di ampie conoscenze come pure di un background professionale o di vasta esperienza personale in ambito educativo, che viene scelta dall'istituto scolastico o ad esso accoppiata. Il suo compito è quello di agire come un amico e allo stesso tempo come un critico e ciò richiede un alto livello di competenze molto sofisticate.

Gli amici critici devono operare in ambiti molto diversi e svolgere varie mansioni. Alcune di queste sono:

- realizzare lo scenario e creare il clima adatti al progetto, illustrarne gli obiettivi;
- contribuire ad agevolare la somministrazione del SEP;
- fare da consulente nella selezione e nell'applicazione degli strumenti di valutazione;
- fare da consulente nella raccolta dei dati;
- partecipare all'analisi dei dati.

Una delle prime cose di cui un amico critico deve rendersi conto è ciò che Theodore Sizer (1984) ha descritto come il fattore «intensità». Il ritmo, le esigenze e l'intensità della vita scolastica rendono difficile agli operatori riflettere, essere oggettivi e distanziarsi come pure sottrarsi alla pressione esercitata dalla routine quotidiana al fine di interrompere la tirannia delle urgenze e mettere un freno alle pretese di eventi inaspettati. Nella densa realtà della vita scolastica spesso rimane solo il tempo per agire e reagire, per registrare fatti o usare reminiscenze allo scopo di farsi un'opinione delle proprie azioni o reazioni. La pressione di dover raccogliere dati può intensificare altre pressioni e lasciare ancor meno tempo per la riflessione e per la definizione di priorità. A ciò si riferisce Highett (1996) quando descrive molti istituti scolastici come «ricchi di dati ma poveri di informazioni».

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

In questo settore gli amici critici hanno molto da offrire. Possono aiutare gli altri a soffermarsi su quali siano le vere priorità e quali aspetti essi siano in grado di controllare. Possono far richiamare alla memoria valori di fondo e far vedere agli altri le congruenze e incongruenze del proprio comportamento. Possono appoggiare direzione e insegnanti nell'agire secondo le proprie convinzioni e nell'assumere rischi rompendo con le tradizioni e prendendo decisioni coraggiose. Possono permettere l'accesso a strumenti e strategie più sistematici. Possono condividere il peso della responsabilità e prestare orecchio alle preoccupazioni.

Uno dei loro compiti più importanti è quello aiutare gli altri a confrontarsi con i dati raccolti. Occuparsi in modo aperto e creativo di dati di buona qualità in un ambiente piacevole può rivelarsi un processo motivante e rinsaldante. Abbiamo imparato che creare uno spazio che permetta a direzione e insegnanti di distanziarsi e riflettere sulla scuola può rivelarsi un'esperienza molto impegnativa e in alcuni casi inquietante, essa serve però a sviluppare nuovi modi di pensare e di agire. L'amico critico assume qui un ruolo cruciale, in particolare quando i dati sono ambigui e ancor più quando portano con sé cattive notizie.

Quello dell'amico critico è un concetto efficace, probabilmente a causa della sua conflittualità intrinseca. Un amico ha un'atteggiamento incondizionatamente positivo. L'atteggiamento di un critico è condizionato, negativo e intollerante davanti a un insuccesso. Trovare un'intesa tra questi volti di Giano dipende dall'unione costruttiva di un appoggio incondizionato da un lato e di una critica condizionata dall'altro. Ciò richiede, come sottolinea Sarason (1986) una «sensibilità squisita».

L'operato degli amici critici viene considerevolmente influenzato dalla durata del loro rapporto con l'istituto scolastico e dal livello di formalità della loro funzione.

Figura 4.12.
Il legame con gli amici critici



L'asse verticale si riferisce alla formalità e quella orizzontale alla durata della collaborazione con l'istituto scolastico. Dall'intersezione dei due assi derivano quattro quadranti, ognuno dei quali descrive un tipo di rapporto diverso tra un amico critico e una scuola:

- Un rapporto altamente strutturato a breve termine viene normalmente stabilito quando un istituto ha bisogno di aiuto in una fase critica. Quando una scuola necessita di un'opinione esterna in merito a un certo problema, il direttore o qualcun altro (ad esempio gli insegnanti o i genitori) possono richiedere per un certo periodo sostegno da fuori. Ciò può avvenire quando un istituto conduce un'autovalutazione e desidera informazioni su eventuali incongruenze nei risultati ottenuti. L'appoggio di un amico critico ben disposto può contribuire a chiarire risultati complessi e ambigui. Il reclutamento di un amico critico avviene solitamente in modo formale coinvolgendo le autorità scolastiche e in modo da trovare un accordo in merito all'adeguatezza della persona scelta nel momento critico e per la funzione richiesta.
- L'intervento informale a breve termine di un amico critico viene solitamente richiesto quando una scuola si trova confrontata a problemi incombenti che non è in grado di risolvere da sola. Ad esempio, se un istituto deve affrontare un'accusa dall'esterno (ad esempio da parte della stampa) il direttore può decidere di prendere contatto con un/a conoscente che disponga di esperienza nelle relazioni con i media e che possa aiutare la scuola a reagire in modo pronto e professionale. La mancanza di tempo rende spesso impossibile ingaggiare qualcuno sulla base di un lungo processo di selezione e permette esclusivamente un rapporto breve e informale. Una scuola, ad esempio, ha riferito di aver avuto bisogno d'aiuto per analizzare alcuni dati raccolti tramite un questionario. Un'insegnante conosceva un ricercatore universitario, a cui è stato chiesto di partecipare all'analisi dei dati. Per risolvere le difficoltà del compito sono bastati due incontri.
- Un rapporto informale a lungo termine ha spesso luogo quando esiste una collaborazione svincolata tra una scuola e un istituto universitario. Un esempio per un legame di questo tipo può essere quello di un'università i cui insegnanti in formazione trascorrono il periodo di tirocinio sempre nella stessa scuola e il loro supervisore istaura una relazione con il corpo insegnante di tale istituto. Di tanto in tanto gli insegnanti possono così chiedere consiglio al supervisore invitandolo a discutere con loro sviluppi recenti. Il supervisore apprezza questo contatto diretto con la vita scolastica e può avere il desiderio di approfondire alcuni aspetti conducendo ulteriori indagini. Amici critici attivi in questo tipo di legame sono generalmente profondi conoscitori della cultura scolastica, della sua storia e delle sue tendenze a livello micro.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

- Un rapporto altamente strutturato a lungo termine può venire a crearsi quando un istituto scolastico prende contatto con un'agenzia esterna, ad esempio una società di consulenza. In casi di questo genere viene solitamente stilato un contratto che funge da base per la collaborazione e descrive le modalità di lavoro che determinano formalmente il rapporto tra consulente/i e scuola. Dove esiste un contratto di questo tipo, richiedere un intervento spontaneo risulta difficile in quanto le fasi del progetto vengono pianificate a lungo termine. Il vantaggio di un rapporto di questo tipo è costituito dalla distanza tra l'amico critico e le altre persone coinvolte. Nel caso di rapporti meno formali esiste invece una maggiore familiarità tra individui o piccoli gruppi.

A causa della complessità delle attività implicate dal suo ruolo, un amico critico deve essere in grado di reagire in fretta alle situazioni che gli si presentano. Per questo motivo deve essere competente per qualsiasi tipo di problema. Nel progetto pilota le scuole hanno stabilito un ampio repertorio di competenze di fondo per un amico critico.

Figura 4.13.
Le competenze di un amico critico



Ovviamente non tutte le persone che assumono il ruolo di amico critico possono disporre di tutte queste competenze. Esse possono agire solo nei limiti del loro background o del loro compito all'interno del progetto. Gli amici critici provengono da vari contesti: istruttori nel settore dei servizi, ricercatori, docenti universitari (con diverse esperienze di ricerca che possono variare dalle scienze dell'educazione alla filosofia), membri del consiglio comunale, genitori, consulenti, professionisti per la valutazione, manager, psicoanalisti, ufficiali dell'esercito, direttori scolastici (di un'altra scuola o in pensione). Non sorprende dunque il fatto che una scuola abbia valutato in

questo modo la propria amica critica: «si tratta di una persona molto gentile e di buone intenzioni, le mancano però le competenze metodologiche, le capacità cognitive e le nozioni specifiche richieste dal suo intervento». Anche gli amici critici si sono soffermati sulla difficoltà di essere allo stesso tempo critici e comprensivi. La fig. 4.13. si basa sulle esperienze fatte con amici critici e ne illustra sei ruoli distinti e i comportamenti che ne derivano.

4.4. I risultati del progetto

4.4.1 Aspetti selezionati dalle scuole

Sulla base del profilo per l'autovalutazione (SEP) è stato chiesto alle scuole di selezionare cinque aspetti da approfondire e su cui agire immediatamente. Alle scuole partecipanti è stato chiesto di scegliere un aspetto di ognuna delle quattro tematiche principali e uno di propria scelta tra le altre quattro. La maggior parte delle scuole ha osservato questo modo di procedere. Alcune hanno però scelto più di cinque aspetti e diverse ne hanno presi in considerazione meno di cinque. Una scuola scozzese, ad esempio, si è concentrata esclusivamente sull'aspetto «uso del tempo dedicato all'apprendimento» approfittando di questa occasione per riesaminare attentamente come nel proprio istituto venisse sfruttato il tempo dedicato all'apprendimento.

Il numero totale degli aspetti selezionati per l'autovalutazione dai 101 istituti scolastici partecipanti è stato di 366. In media dunque ogni scuola ha selezionato da tre a quattro aspetti da approfondire. All'interno di ognuno di essi le scuole hanno però svolto valutazioni specifiche. Così, ad esempio, per occuparsi del tema «qualità di apprendimento e insegnamento» un'istituto poteva adottare quattro strategie diverse: osservazione in classe, shadowing, questionari e valutazione di fotografie. In effetti per valutare questo aspetto sono state adottate in media tre (2,9) strategie. Ciò viene illustrato dal seguente diagramma che mostra in basso il numero di scuole che hanno scelto di valutare un determinato aspetto e in alto il numero di strategie adottate per ognuno di essi. Si può così osservare come l'aspetto «qualità di apprendimento e insegnamento» sia stato quello selezionato più frequentemente (44) e per il quale sono state adottate il maggior numero di strategie.

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Figura 4.14.
 Numero delle valutazioni portate a termine nelle varie aree (strategie/scuole)

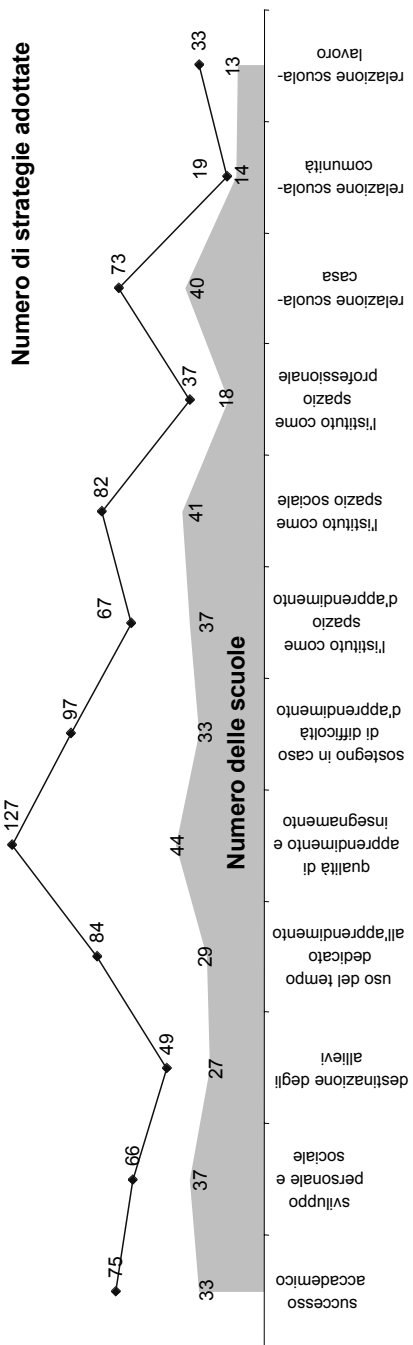
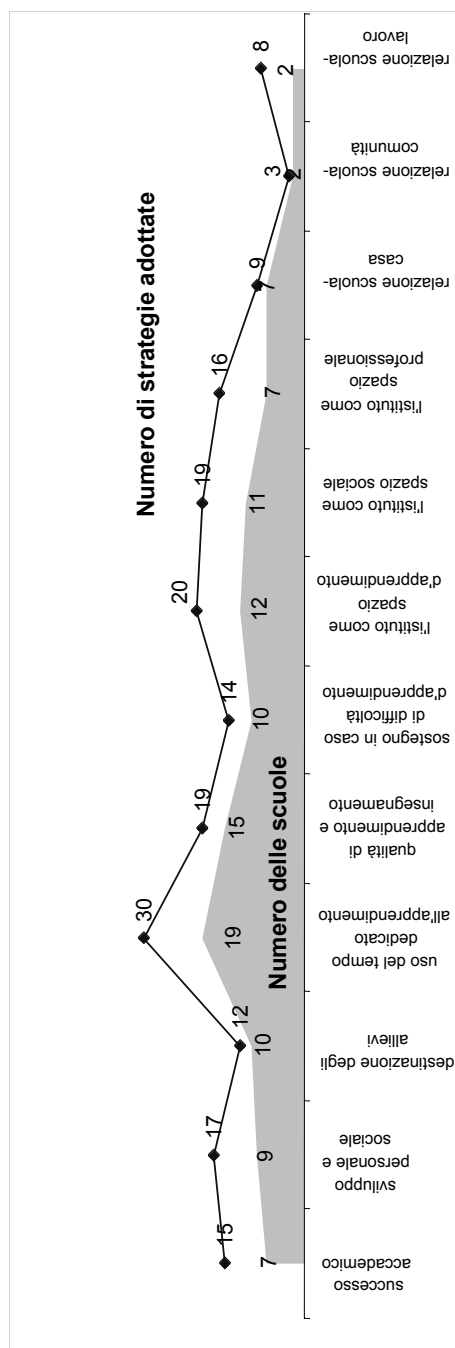


Figura 4.15.
Numero di azioni portate a termine nelle varie aree (strategie/scuole)



1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

Gli istituti scolastici che hanno partecipato al sottoprogetto 2 mostrano un comportamento simile, come illustrato dalla fig. 4.15.

Istituti scolastici che avevano già avuto esperienze di autovalutazione si sono concentrati maggiormente su modi di procedere adatti a fornire una base per attività di sviluppo della qualità. La configurazione simile dei due diagrammi rivela quali siano state le tematiche di maggiore interesse per le scuole e in cui sono state intraprese il maggior numero di strategie di valutazione. Come può inoltre venire osservato in questo diagramma, il confronto tra il numero di scuole che ha selezionato un aspetto e il numero di strategie rivela che le scuole hanno definito priorità diverse. L'aspetto per cui esiste la maggiore esigenza d'azione è l'«uso del tempo dedicato all'apprendimento» (30 valutazioni), quello selezionato meno spesso è la «relazione scuola-comunità» (3 valutazioni). Ciò può venire spiegato dal fatto che le scuole sanno dove sono in grado di cambiare qualcosa e dove non lo sono. Per diversi aspetti una riorganizzazione del tempo dedicato all'apprendimento è una delle modifiche più facili da attuare. Al contrario esercitare un influsso su comunità, casa, lavoro e la destinazione degli allievi rappresenta un compito molto più ambizioso.

4.4.2 Cambiare atteggiamento in merito all'autovalutazione

Siccome l'atteggiamento nei confronti di innovazione e cambiamento assume un ruolo cruciale nello sviluppo della scuola, gli istituti partecipanti sono stati interpellati due volte in merito al loro atteggiamento nei riguardi dell'autovalutazione. Il confronto tra le risposte al primo questionario, somministrato alle scuole all'inizio del progetto, e quelle al secondo, sottoposto loro in seguito all'esperienza di autovalutazione, offre un altro interessante scorcio sull'impatto della nostra indagine (v. fig. 4.16.).

La fig. 4.16. mostra i risultati del primo (in alto) e del secondo questionario (in basso). Essi sottolineano quanto sia cambiato l'atteggiamento delle persone coinvolte dal progetto nei confronti dell'autovalutazione. Solo per tre aspetti sono stati registrati punteggi inferiori in seguito all'esperienza di autovalutazione: si tratta del tempo consumato dalle attività d'autovalutazione e delle difficoltà nel raccogliere e interpretare i dati.

Figura 4.16.
Atteggiamento verso l'autovalutazione prima e dopo il progetto



Per tutti gli altri aspetti sono invece stati osservati punteggi superiori nel secondo questionario. In parte si tratta di aumenti minimi, come quello in merito al coinvolgimento dei diretti interessati, all'apprezzamento da parte del personale, al profitto e all'informatività dell'autovalutazione. Per altri aspetti sono invece stati osservati cambiamenti d'atteggiamento radicali: i più drastici riguardano il miglioramento di insegnamento e gestione e l'affidabilità/coerenza e validità dell'autovalutazione. Questi risultati confermano la tesi che progetti pilota contribuiscono a modificare gli atteggiamenti delle persone coinvolte in merito a tematiche che sottostanno a una valutazione soggettiva. Nei confronti degli aspetti di carattere maggiormente oggettivo, come il fattore tempo, il coinvolgimento di persone, la difficoltà di somministrazione o i costi, le opinioni sull'autovalutazione variano meno o in parte addirittura si inaspriscono. Un'interpretazione di questi dati può venire riassunta nel modo seguente: l'autovalutazione rappresenta un compito più complesso di quanto previsto (esige più tempo, è più difficile da somministrare e da interpretare) ma è anche più gratificante (più affidabile, più valida, migliora insegnamento e gestione). Per concludere, sulla base dei risultati del nostro progetto, possiamo inoltre affermare che, tra i diretti interessati, coloro che ne hanno tratto maggiore soddisfazione sono le autorità scolastiche. Esse sono state influenzate positivamente dalle attività d'autovalutazione dei singoli istituti. L'impatto del progetto è stato valutato molto positivamente per ciò che riguarda l'approfondimento delle conoscenze in merito alla scuola e al suo potenziale di sviluppo.

Probabilmente l'aspetto più importante riguarda il fatto che questo progetto rappresenta solo l'inizio di importanti sviluppi futuri. Anche coloro che vi sono abituati devono continuare ad essere stimolati a praticare l'autovalutazione. Questo pro-

1. Valutazione dell'insegnamento e sviluppo professionale

getto non deve essere considerato come un progetto durato un anno e conclusosi nel 1998, bensì come l'inizio di qualcosa di più grande e più ambizioso. Come constatato da una scuola islandese «siamo consapevoli del fatto che ci troviamo davanti ad un cammino lungo e tortuoso». L'ultima parola va però ad un allievo di quindici anni che ha affermato: «Non sapevo che sarebbe stato così interessante».

Bibliografia

- Caldwell, B., & Spinks (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.
- Highett, N. (2000). *Outcomes and Student Evaluation*. Paper presented at the Principals' Conference. Sufer's Paradise.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2000). *Self-Evaluation in European Schools. A Story of Change*. London: Routledge Falmer.
- Sarason, S.B. (1986). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
- Sizer, T. (1984). *Horace's Compromise. The Dilemma of the American Highschool Today*. Boston: Houghton Mifflin.

5. **John MacBeath** **L'importanza della valutazione nelle scuole**

Perché in tutto il mondo le scuole si trovano al centro di attività di valutazione? Perché esiste il desiderio di paragonare a livello nazionale e internazionale l'efficacia delle scuole e il livello dei risultati scolastici raggiunti? Perché aumenta la pressione sugli insegnanti? Perché non lasciar fare alle scuole da sole ciò che meglio sanno fare, ovvero occuparsi di insegnamento e apprendimento?

A queste domande esistono molte risposte.

5.1. **Perché l'istruzione è un argomento politico di grande interesse**

Secondo Bush, Blair, i governi europei e quelli delle nazioni del Pacifico esiste una forte interdipendenza tra la formazione e la produttività e competitività economica di un paese. Ciò implica che il successo scolastico deve venire misurato, i risultati controllati, che le scuole informino l'opinione pubblica sulle proprie attività e che vengano premiate o punite in merito alla propria riuscita:

«Nella sua presentazione di martedì scorso, il presidente ha sottolineato l'importanza di un'alfabetizzazione precoce, verifiche annuali e la possibilità di premiare o punire le scuole sulla base dei risultati da esse ottenuti.»

E, a modo suo, ha evidenziato la nuova retorica nell'ambito della riforma scolastica:

«gli ultimi anni hanno cambiato drasticamente l'istruzione. Una pioggia di innovazione ha dato inizio ad un'alluvione di riforme – si tratta di un cambiamento di grande consapevolezza e speranza. Un cambiamento voluto da genitori e autorità politiche, da elettori e educatori, affamati di buoni risultati, vera responsabilità e reali possibilità di scelta.»

(Washington Post Times, 15 maggio 2001)

5. L'importanza della valutazione nelle scuole

Anche se George W. Bush può non godere di grande credibilità in Europa e anche se gli Stati Uniti possano apparire geograficamente molto distanti dalla Svizzera, l'effetto della retorica della valutazione e dell'affidabilità rimane comunque efficace e globale.

5.2. Perché ormai viviamo nel villaggio globale

Negli anni settanta Marshall McLuhan ha coniato il termine di villaggio globale per definire un mondo che si sta sempre più rimpicciolendo. La società del network e il capitalismo dell'informazione, come vengono descritti da Manuel Castells (1996, 1999) descrivono una realtà che neppure McLuhan sarebbe stato in grado di prevedere. In questa nuova e coraggiosa economia di mercato globalizzata, la redditività, l'affidabilità e la valutazione delle istituzioni pubbliche rappresentano una sorta di *Zeitgeist*.

La necessità di una valutazione migliore e più sistematica delle scuole è una caratteristica globale del terzo millennio. Rappresenta una base comune per scuole e autorità, pianificatori scolastici e politici, ricercatori e educatori. Tra questi gruppi sta emergendo, a livello internazionale, un consenso crescente in merito alla necessità di migliorare la valutazione, in quanto ciò comporta vantaggi sia per gli allievi che per i genitori e gli insegnanti. In sua mancanza i contenuti dell'insegnamento possono venire determinati solo sulla base di intuizioni, stime e opinioni.

5.3. Perché non ci si può più fidare di insegnanti e educatori

A Margaret Thatcher può essere attribuito il merito di aver fatto sorgere i primi sospetti sull'efficacia, la motivazione e la linea di condotta degli insegnanti, in quanto essa considerava i sindacati (e in particolare quelli degli insegnanti) come un nemico interno. Quest'opinione era condivisa da Reagan e altri politici europei del centro destra, e sfociò in una sorta di crociata in opposizione agli operatori del sistema scolastico, i quali vi reagirono con incredulità. Ma come Peter Sacks (1999, p. 5) ricorda nel suo libro *Standardized Minds*:

«non si era mai mentito tanto sull'istruzione in nome della verità. Una volta che la crociata ebbe raggiunto una massa critica a livello nazionale, qualsiasi dissenso riguardante la via imboccata da un paese nell'ambito della riforma scolastica venne marginalizzato, relegato in primo luogo alle preoccupazioni di alcuni educatori e ricercatori che stavano accorgendosi delle reali ripercussioni di questa crociata sull'istruzione. In effetti, la collettività che caratterizzò la crociata di riforma è stata resa possibile dalla grande fiducia in alcuni principi di dubbia validità e venne sostenuta dall'accoppiata vincente tra interessi economici e politici. È giunto il momento di abbattere tali principi.»

5.4. Perché le scuole sono costantemente oggetto di ricerca

La ricerca sull'efficacia della scuola ha avuto per tre decenni una grande importanza per la redazione dei curricula. Spesso, per grande dispiacere dei ricercatori stessi, ha fornito da base per decisioni politiche che hanno sostenuto un'ideologia basata su dati discordanti in merito all'influenza di scuola e insegnanti. Dato che come unità d'analisi è stata scelta la scuola, è stato possibile dimostrare come (indipendentemente dagli influssi sociali) fossero le scuole a fare la differenza, ovvero se frequentare la scuola A piuttosto che la scuola B potesse rivelarsi determinante per la propria esistenza. Di conseguenza, in Gran Bretagna e nei Paesi Bassi l'ispezione scolastica ha assunto un nuovo ruolo: quello di informare sulla qualità globale e l'efficacia della scuola. Mentre Francia e Belgio hanno preferito concentrarsi sull'analisi di singole classi e insegnanti, in alcune parti della Germania, in alcuni cantoni svizzeri e in alcuni comuni danesi gli insegnanti hanno continuato a godere di una considerevole autonomia.

Malgrado tutto, durante gli ultimi anni la ricerca sull'efficacia ha rivolto maggiore attenzione alle caratteristiche interne delle scuole, ai dipartimenti e alle classi quali punto focale per la distinzione tra successo e insuccesso. Ad esempio, ricercatori danesi (Luyten, 1994) hanno esaminato due campioni di allievi, di cui uno ha mantenuto lo stesso insegnante durante il settimo e l'ottavo anno scolastico, mentre l'altro ha avuto due insegnanti diversi. I risultati dello studio hanno mostrato che la variazione diminuisce del 20% quando una classe non cambia insegnante e che l'80% della variazione tra un anno scolastico e l'altro è attribuibile a differenze di qualità tra gli insegnanti.

Risultati di questo genere promuovono pratiche di valutazione e misure di verifica rivolte non solo a singole scuole ma anche a singoli insegnanti.

5.5. Perché disponiamo di nuove tecnologie

Le tecniche di ricerca hanno ottenuto nuovo impulso dai progressi fatti dalla tecnologia dell'informazione e della comunicazione. Sulla base di argomenti del tipo «se siamo in grado di fare una cosa dobbiamo farla» e di un grande desiderio di trasparenza, le informazioni (per quanto crude) sono diventate accessibili a tutti. Esiste inoltre l'irresistibile tentazione di limitarsi a misurare ciò che è più facilmente accessibile e misurabile. Così, ad esempio, le indagini sulle competenze degli allievi in matematica hanno attirato grande interesse a livello internazionale (TIMSS). Tra le materie scolastiche, le competenze in matematica non solo sono le più facili da misurare, esse sono anche meno influenzabili da aspetti culturali e dunque più adatte ad un confronto internazionale. L'alta paragonabilità è accompagnata dalla convinzione che buoni risultati scolastici in matematica implicino prosperità economica – un'opinione messa in discussione da matematici stessi, filosofi e educatori (Bramall & White, 2000) come pure dall'istituto britannico di ricerca pubblica (Institute of Public Policy Research, 1998).

Chris Watkins (2001) paragona questo modo di procedere dall'alto verso il basso (*top down*), orientato al profitto scolastico e di origine politica, con il vero e

5. L'importanza della valutazione nelle scuole

proprio processo di apprendimento definito sulla base di una serie di concetti più vicini alle necessità di scuole, insegnanti, allievi e genitori.

Figura 5.1.
Apprendimento e profitto secondo Watkins

Apprendimento	Profitto
Credere che l'impegno conduca al successo	Credere che la competenza conduca al successo
Credere nella propria capacità di migliorare e imparare	Darsi da fare per venire giustificato positivamente e per ottenere buoni risultati
Preferire compiti appassionanti	Trarre soddisfazione dall'essere migliore degli altri
Trarre soddisfazione dal riuscire in compiti difficili	Attribuire grande importanza al livello di competenza raggiunto, alla competizione e alla valutazione pubblica
Imparare da soli impegnandosi nello svolgimento di un compito interessante	Impotenza: autovalutazione negativa davanti a un compito difficile

(Watkins, 2001)

5.5.1. Argomenti dal basso (*bottom up*)

Tutta questa pressione indirizzata al successo deriva dall'alto ed è voluta politicamente. Esistono però altri argomenti a favore della valutazione delle scuole e dell'insegnamento, maggiormente orientati a obiettivi educativi e morali. La valutazione è parte integrante di una buona scuola e di un buon insegnamento. Da quando esistono, scuola e insegnamento sono sempre stati valutati – anche se non sempre in modo sistematico e sulla base di dati oggettivi. Si tratta di una valutazione informale, intuitiva e privata, ma comunque presente nel vocabolario quotidiano della gente. Per quanto soggettivi siano tali giudizi essi dimostrano quanto la qualità della scuola e dell'insegnamento stiano a cuore ai genitori. Praticamente qualsiasi genitore desidera offrire ai propri figli una «buona educazione» e di conseguenza mandarli in una «buona scuola».

Ma cos'è una buona scuola? Quali significati può assumere un giudizio di questo genere? Cosa significa se pronunciato da un politico, da un giornalista, da un ispettore, da un allievo o da un ricercatore? Cosa implica se espresso da un genitore che raccomanda la scuola del proprio figlio ad un vicino di casa? Cosa venga inteso con «una buona scuola» varia a seconda dei punti di vista e dipende dai criteri, impliciti o espliciti, su cui basiamo i nostri giudizi. Ogni giudizio viene espresso in un contesto situato all'interno di uno spazio culturale e storico ed è determinato da convenzioni linguistiche. Tutte le nostre valutazioni sottostanno a una serie di giudizi di valore, che in parte sono tanto radicati nel nostro modo di pensare ed esprimerci da non poter essere messi in discussione. Ma è proprio con l'analizzare questi aspetti che prende inizio l'autovalutazione.

La maggior parte dei processi di valutazione parte da una serie di criteri provenienti da liste redatte da ricercatori o basati su indicatori determinati dai pro-

grammi d'insegnamento. Questo modo di procedere traslascia un passo essenziale, quello del dialogo tra i diretti interessati – un dialogo che riguarda le loro preoccupazioni, le loro priorità, la loro scuola e la loro comunità. Questo dialogo non rappresenta il punto d'arrivo del processo di valutazione bensì quello di partenza.

E questo è il percorso che abbiamo scelto di intraprendere quando la «National Union of Teachers» (MacBeath et al. 1996) ci ha chiesto di sviluppare una struttura per l'autovalutazione. Si tratta di un processo che implica diverse fasi e che può essere applicato in diversi paesi (MacBeath, 1999, Moos, 2001).

- 1) In una prima fase vengo formati gruppi d'interesse – insegnanti, genitori, allievi – composti in modo da rappresentare una vasta gamma di opinioni. In un istituto di piccole dimensioni possono bastare un gruppo di genitori, uno di insegnanti e due o tre gruppi di allievi di età diverse. Ci sarà inoltre un animatore che lavorerà insieme ai vari gruppi.
- 2) Ogni partecipante viene invitato ad elencare in un paio di minuti quali secondo lui siano i 5 indicatori chiave di una scuola efficace (o di un buon insegnante o di qualsiasi altro aspetto esaminato). Il linguaggio usato deve naturalmente venire adattato alle capacità dei vari gruppi e bambini molto piccoli devono avere la possibilità di disegnare ciò che piace loro o meno della propria scuola.
- 3) Ogni gruppo paragona poi le proprie idee e redige insieme una lista contenente circa 5-10 aspetti chiave condivisi da tutti. La discussione di tali aspetti all'interno del gruppo è molto importante e l'animatore vi assume un ruolo centrale, rassicurando i partecipanti e incoraggiando lo sviluppo di una sensibilità costruttiva e allo stesso tempo critica all'interno del gruppo. Ai partecipanti viene anche chiesto di riflettere su quali dati sia necessario raccogliere per valutare tali aspetti. Può darsi che qui l'animatore debba fornire qualche idea e incoraggiare i partecipanti a riflettere sul materiale già disponibile e su come esso possa venire usato o modificato. Il gruppo può anche limitarsi a definire una sola strategia o un solo strumento per la valutazione.
- 4) Tutti i risultati vengono raggruppati e possono venire classificati in modo da illustrare i vari punti di vista. La loro classificazione può avvenire, ad esempio, nel modo seguente:

Figura 5.2.
Paragone degli indicatori suggeriti dai vari gruppi d'interesse

Insegnanti	Direzione	Genitori	Allievi
Mezzi di sostegno per un buon insegnamento	Conduzione efficace	Scuola sicura e disciplinata	Insegnanti che ascoltano
Buona informazione e comunicazione	Concetti di fondo motivanti	Interventi per la soluzione di problemi	Insegnanti che controllano la classe
	Buona reputazione nella comunità		Insegnanti che aiutano in caso di difficoltà

5. L'importanza della valutazione nelle scuole

Se rappresentiamo questi dati con un diagramma di Venn a cerchi intersecanti si possono individuare quali aspetti sono comuni e dove esistono sovrapposizioni tra i vari gruppi d'interesse.

- 5) La lista di indicatori redatta da una scuola può venire paragonata con altre liste (provenienti ad esempio dalla letteratura in materia) ed essere completata o modificata dove necessario. Ciò stimola i partecipanti ad interessarsi della ricerca specifica o di altro materiale, in quanto ormai hanno sviluppato un certo interesse per determinati aspetti e sono in grado di comprendere termini e concetti sino ad allora per loro privi di significato.
- 6) Uno degli indicatori chiave viene selezionato e analizzato nel modo seguente:

Figura 5.3.

Dalla definizione di un indicatore alla scelta di dati e strumenti di ricerca

Indicatore	Dati (qualità)	Dati (quantità)	Strumenti
Successo scolastico	Qualità del lavoro degli allievi	Misurazione dei risultati, dei progressi	Verifica delle competenze
	Opinione di allievi, genitori, insegnanti	Controllo delle presenze per scuola, classe o materia	Esempi di lavori di allievi
	Importanza attribuita ai vari tipi di successo		Note
			Osservazione diretta

In seguito ad un'attenta riflessione, discussione e valutazione dell'importanza dei vari indicatori sarà facile rispondere alle seguenti domande:

- Come possiamo verificare se i nostri criteri vengono soddisfatti?
- Che tipo di strumenti di ricerca possiamo usare?
- Cosa facciamo con i dati raccolti?
- Come possiamo migliorare sulla base di questi dati?

Una volta ottenuta la responsabilità, riconosciuto l'incentivo e accettata la sfida, le scuole si sono dimostrate molto creative e hanno sviluppato approcci originali e innovativi. Ad esempio, una scuola ha usato registrazioni su cassette audio (permettendo ai bambini di andarsene in giro per conto proprio portandosi appresso un registratore per incidere i propri pensieri), altre hanno fatto intervistare gli allievi più piccoli da quelli più grandicelli, altre ancora hanno usato disegni, fumetti e fotografie – immagini istantanee della realtà scolastica che hanno funto da base per la discussione di valori, principi, relazioni e apprendimento (cfr. ad esempio Schratz & Steiner-Löffler, 1998). Un campo di microforze è stato usato per identificare quali strategie adottate dagli insegnanti avessero un effetto positivo o meno sull'apprendimento. Gli allievi hanno semplicemente elencato tre elementi da ogni parte dell'equazione, fornendo informazioni molto interessanti in merito ai vari approcci d'apprendimento.

5.5.2. La voce degli allievi

I risultati più importanti di questo studio provengono dalle informazioni fornite dagli allievi, alcuni dei quali avevano 5 o 6 anni. Un decennio fa Michael Fullan si è interrogato su cosa succederebbe se prendessimo in considerazione il parere degli allievi (1991, p. 70). Come sottolinea Soo Hoo le loro opinioni rappresentano un tesoro a nostra disposizione, che troppo spesso abbiamo ignorato o sottovalutato:

«In qualche modo gli educatori hanno dimenticato che tra insegnanti e allievi esiste un legame molto importante. Preferiamo dare ascolto a esperti esterni e di conseguenza non vediamo il tesoro che si trova nei nostri cortili, gli allievi.»

(Soo Hoo, 1993, p. 389)

Michael Fielding (1999) suggerisce diversi modi per considerare e coinvolgere gli allievi:

- come fonte di dati
- come informatori
- come aiuto-ricercatori
- come ricercatori

L'uso di dati forniti da allievi come fonte d'informazione per la ricerca ha una lunga tradizione, ma il loro ruolo nei processi decisionali delle autorità scolastiche non è sempre palese. Il contributo degli allievi è massimo quando essi sono attivamente coinvolti nella raccolta, elaborazione e interpretazione dei dati. Quando assumono il ruolo di aiuto-ricercatori o ricercatori, essi possono aiutare una scuola a muoversi verso nuovi territori, come è stato ampiamente dimostrato dal progetto europeo (MacBeath, Schratz, Jakobsen, & Meuret, 2000).

Il punto di vista degli allievi non è comunque l'unico da considerare. Esso rappresenta un tipo di informazione che va comunque accostato a dati provenienti da altre fonti – insegnanti, genitori, misurazione dei risultati, esempi di lavoro degli allievi. L'autovalutazione mette in relazione e sintetizza tutte queste fonti. La sintesi rappresenta, come sottolinea Ernest House (2000), la chiave di un'autovalutazione efficace. Sulla base di tutte le informazioni disponibili, di valori e criteri diversi, di svariati metodi e numerosi diretti interessati dobbiamo giungere ad una sintesi globale. Questa non va considerata come un giudizio definitivo o una verità assoluta. Si tratta piuttosto della conclusione più onesta e ponderata a cui possiamo giungere in una determinata situazione. Secondo Karl Popper tutto il sapere è congetturale e per esperienza sappiamo che anche le nozioni scientifiche più definitive possono essere rimesse in discussione dopo qualche tempo.

Giungere a questa importante conclusione rappresenta il marchio di qualità della 'Smart School' di Perkins, (1992), della 'Learning School' di Schratz e Steiner-Löffel, (1998), e della 'Intelligent School' di McGilchrist, Reed e Myers (1998). Tutte queste scuole sono pronte a farsi sorprendere e ad accettare le idee di allievi, insegnanti e genitori. Sono scuole pronte a sfidare le convenzioni e a sfidare se stesse. Scuole che riconoscono quanto siano limitate le nostre conoscenze dei processi d'ap-

5. L'importanza della valutazione nelle scuole

prendimento e quanto ancora dobbiamo imparare dal punto di vista individuale e organizzativo:

«L'apprendimento comincia con la presa di coscienza simultanea della nostra incapacità e ignoranza. Non può iniziare altrove. Un discente o una cultura d'apprendimento efficaci non hanno paura di ammetterlo e possiedono sufficiente fiducia nelle proprie capacità d'apprendimento e nella propria competenza; di conseguenza la perplessità si trasforma in maestria/virtuosismo...».

(Claxton, 1998)

Questa è una delle lezioni più importanti insegnateci da dieci anni di lavoro nell'ambito dell'autovalutazione: quando gli insegnanti hanno a disposizione gli strumenti per praticare l'autovalutazione, cominciano ad addentrarsi in nuove sfere di conoscenza riguardanti la natura di apprendimento e insegnamento e la relazione tra di essi.

L'autovalutazione da parte degli allievi non rappresenta una novità. Essi sono abituati a giudicare il proprio lavoro, persino assegnandovi una nota o applicando determinati criteri di valutazione. Autovalutare il proprio apprendimento necessita uno sforzo ulteriore in quanto richiede la capacità di distanziarsi da una situazione concreta e di rispondere a domande del tipo:

- È valsa la pena fare questa esperienza?
- I criteri di valutazione si sono rivelati adatti?
- Che cosa ho imparato da questo modo di procedere?
- Come classe cosa possiamo imparare sull'apprendimento grazie a questa esperienza?
- Come sto sviluppando le mie capacità di apprendere in modo efficace?
- Come posso/possiamo migliorare?

Ciò corrisponde a quello che Argyris ha definito come «l'apprendimento a doppia mandata» (1998). Il primo giro passa dall'azione ai rimedi, passando attraverso il *feedback*. Il secondo si posiziona all'esterno del processo, per osservarlo da fuori e con una prospettiva diversa.

Quando una scuola coinvolge allievi, genitori e operatori in un processo di questo genere appare subito evidente quanto sia limitante valutare una scuola esclusivamente sulla base dei risultati ottenuti dagli allievi in una determinata situazione. Procedere in questo modo getta solo un piccolo spiraglio di luce sulla qualità di una scuola e non dice nulla in merito a cause e conseguenze. Non aiuta neppure gli insegnanti a decidere come reagire e non ci mostra cosa avremmo potuto vedere assumendo una prospettiva più ampia o differente.

5.5.3. Il ruolo della valutazione esterna

Sebbene la distinzione tra valutazione 'interna' e 'esterna' può apparire a prima vista evidente, vale la pena soffermarvi un momento. L'autovalutazione o valutazione interna implica l'osservazione delle attività della scuola da parte dei diretti interessati, ovverosia operatori, allievi e genitori. Si tratta di tutti coloro che sono direttamente toccati dal benessere e dal rendimento di un istituto. Di conseguenza questi ultimi non possono essere considerati degli osservatori neutrali. Essi non sono in grado di assumere un punto di vista oggettivo nell'interpretazione dei dati, in quanto hanno un interesse personale per la qualità della propria scuola.

L'autovalutazione comprende una raccolta di dati collettiva, che coinvolge insegnanti e altre persone pronte a valutare sulla base delle proprie esperienze tutto ciò che avviene in un istituto. La valutazione esterna prevede invece la redazione di rapporti sulle attività scolastiche da parte di persone che non fanno parte dell'istituto stesso. Esse possono provenire da varie istituzioni e avere mandati diversi – ispettori, consulenti o conoscenti muniti di senso critico.

Forme alternative di valutazione esterna includono la cooperazione tra scuole che si valutano a vicenda. La Conferenza dei direttori delle scuole latino americane, ad esempio, lascia svolgere le valutazioni dai propri membri. In Nuova Scozia esse vengono condotte dagli insegnanti.

Un sistema di valutazione scolastica efficace trae benefici sia dalla valutazione interna che da quella esterna, ammesso che esse siano complementari. La prova del fuoco è rappresentata dalla reciprocità. Il ricercatore olandese Frans Leeuw (2001) propone due dimensioni di reciprocità che chiama 'dare e prendere' e 'come a me-così a te'. La prima si riferisce all'equilibrio fra ciò che viene dato ai valutatori esterni e al *feedback* che ne ottiene la scuola. La seconda dimensione riguarda la trasparenza della valutabilità da entrambe le parti. Così, ad esempio, ci si deve chiedere se chi conduce la valutazione è altrettanto aperto come viene richiesto alla scuola. Sono entrambi pronti ad essere valutati pubblicamente?

Leeuw formula nove postulati derivanti dalla reciprocità:

- 1) Quando i valutatori o gli ispettori prendono in considerazione la reciprocità del processo di valutazione, la fiducia tra chi valuta e chi viene valutato aumenta.
- 2) Maggiore è la fiducia che caratterizza il rapporto tra di essi, maggiore è la probabilità che chi valuta prenda in considerazione quegli aspetti che veramente stanno a cuore a chi viene valutato.
- 3) Maggiore è la fiducia, maggiore è la disponibilità di chi viene valutato ad agire sulla base dei risultati della valutazione. La fiducia funge da incentivo ad ascoltare e di conseguenza ad agire.
- 4) Quando esiste reciprocità, la probabilità che vengano usate norme e standard rilevanti e accettabili aumenta.
- 5) Maggiore è la reciprocità, maggiore è la probabilità che chi viene valutato tragga nuova motivazione e sviluppi un atteggiamento positivo nei confronti del contributo della valutazione esterna.

5. L'importanza della valutazione nelle scuole

- 6) Quando la reciprocità viene presa sul serio, la probabilità che ognuno si limiti a considerare esclusivamente i propri interessi – la propria sezione, la propria classe, la propria materia – diminuisce.
- 7) Più l'istanza di valutazione si apre al controllo e alla critica, più chi viene controllato le attribuirà credibilità e sarà disposto a seguirne i consigli.
- 8) Dove esiste reciprocità, i valutatori si affideranno maggiormente all'autovalutazione, riducendo i costi della valutazione esterna.
- 9) Dove esiste più reciprocità, la raccolta di dati è più cospicua. La probabilità che i risultati vengano falsati diminuisce e in generale si otterrà una visione più completa della qualità e degli standard di un istituto.

5.5.4. Integrata, progressiva, essenziale

Tendenzialmente consideriamo la valutazione come un avvenimento unico che ha luogo ogni due o tre anni, lo stesso vale per l'autovalutazione. Quest'ultima dovrebbe invece venire considerata come un fenomeno automatizzato e progressivo, facente parte integrante della vita scolastica quotidiana. Esattamente come la valutazione può essere un processo continuo come l'apprendimento, l'autovalutazione può diventare un'abitudine, un riflesso, una risposta automatica da parte di allievi e insegnanti. Ciò presuppone però che allievi e insegnanti abbiano a propria disposizione strumenti di valutazione con cui si sentano a proprio agio e che, come gli atleti in allenamento (che dipendono totalmente e ineluttabilmente dalla misurazione del loro rendimento), li considerino segni essenziali, formativi e vitali della salute psicologica, sociale e educativa di una scuola.

Ciò non preclude una raccolta di dati puntuali, soprattutto in preparazione a visite esterne. Essa non dovrebbe però limitarsi alla raccolta di dati esistenti, bensì creare una banca dati e strumenti di raccolta adeguati. Le autorità scolastiche delle nazioni europee devono rendersi conto di un importante aspetto dei processi di cambiamento:

«Il docente di classe è l'ultimo anello nel processo di cambiamento. Forse è giunto il momento di permettergli di assumere una posizione in prima linea, piuttosto che lasciarlo, come avviene attualmente, a fare da fanalino di coda alla fine di una lunga serie di passaggi di responsabilità.»

(Broadhead, 2000)

Se entrassimo in una qualsiasi scuola in Europa e chiedessimo agli insegnanti «la vostra è una buona scuola?» e «come fate a saperlo?», essi sarebbero pronti a rispondere a queste domande? Sulla base di quali informazioni? Se chiedessimo «a chi è destinata questa valutazione?» cosa risponderebbero insegnanti, allievi o genitori? Le risposte varierebbero a dipendenza degli interpellati. Una valutazione può essere considerata come d'interesse per il governo nazionale, per il comune o il cantone o come un indicatore di affidabilità destinato ai genitori in risposta alla fiducia da essi accordata all'istituto scolastico. Essa può d'altronde anche essere vista come un'infor-

mazione costruttiva per il miglioramento della scuola o la pianificazione di un'evoluzione. Oppure può essere usata principalmente come mezzo diagnostico all'interno di un istituto, per informare gli insegnanti o gli allievi in merito al proprio apprendimento. In altre parole il pubblico a cui una valutazione si rivolge è intimamente legato ai suoi scopi. E con ciò ci ritroviamo al punto di partenza di questa presentazione, il perché della valutazione.

Bibliografia

- Arygris, C. (1998). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard Educational Review*.
- Bramall, S., & White, J. (2000). *Why Learn Maths?* London: Institute of Education.
- Castells, M. (1996). *The Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (1999). *End of Millennium*. Oxford: Blackwell.
- Claxton, G. (1998). *Hare Brain Tortoise Mind*. London: Bloomsbury.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- House, E. (2000). *Schools for Sale*. New York: Teachers College Press.
- Leeuw, F. (2001). *Reciprocity and the Evaluation of Educational Quality; Assumptions and Reality Checks*. Keynote paper for the European Union Congress. Karlstat: Sweden.
- Luyten, H. (1994). *School Effects: Stability and malleability*. Enschede: University of Twente.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Toward a Framework for Self-Evaluation*. Londra: National Union of Teachers.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves*. London: National Union of Teachers.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Schratz, M. (2000). *Self-evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge Falmer.
- MacBeath, J., Myers, K., & Demetriou, H. (2001). *Supporting teachers in consulting pupils about aspects of teaching and learning, and evaluating impact*.
- McGilchrist, B., Myers, K., & Reed, J. (1998). *The Intelligent School*. London: Paul Chapman.
- Moos, L. (2001). In Mac Beath, J. *Skolen Kan Svare for Sig Selv*. Copenhagen: Dafolo.
- OECD/CERI. (1995). *Education at a Glance* (volume 3). Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Perkins, D. (1992). *Smart Schools*. New York: The Free Press.
- Rudduck, J. (1998). Student voices and conditions of learning. In Karseth, B., Gudmundsdottir S. & Hopmann, S. (a cura di). *Didaktikk: Tradisjon og Formyelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 131-146.
- Sacks, P. (1999). *Standardized Minds*.
- Sammons, P. (2001). *Fairer Comparison*. Paper delivered at the European Union Congress. Karlstat: Sweden.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1998). *Forging Links*. London: Paul Chapman.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1998). *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1998). Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In Prosser, J. (a cura di). *Image-based Research - A Sourcebook for Schools*.
- Sleeter, C. E., & Grant, C.A. (1991). Mapping terrains of power. In Sleeter, C. E. (Ed). *Empowerment through multicultural education*. Albany: State University of New York.
- Soo Hoo, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum*, 57, Summer, 386-393.
- Thiessen, D. (1997). *Knowing about, acting on behalf of and working with pupils' perspectives: three levels of engagement with research*. London: Falmer Press.
- Watkins, C. (2001). Learning about learning enhances performance. *Research Matters*, 13, Spring. London: Institute of Education.

6. Charles Hadji

Une évaluation formative au service d'une dynamique de progression: vers une école plus cohérente

A une époque où, d'une part, on se félicite de l'émergence d'une culture de l'évaluation (Thélot, 1993) et où, d'autre part, on se préoccupe des conditions d'émergence et d'implantation du changement (Bonami & Garant, 1996), il pourra paraître opportun de s'interroger sur le sens et l'intérêt réels d'une évaluation formative des élèves. Faut-il encore, et toujours, plaider pour le développement d'une évaluation plus formative, et pourquoi? Nous répondrons par l'affirmative, en invoquant la nécessaire recherche d'une cohérence minimale dans les pratiques qui se déploient au sein de l'École comme institution éducative. En particulier, dans un contexte caractérisé par le développement de pratiques d'évaluation formative de l'institution elle-même, on pourrait dire qu'une évaluation formative des élèves est bien la moindre des choses! Cependant, pour pouvoir véritablement affirmer cela, il nous faut conduire une triple analyse, concernant les concepts de régulation, de cohérence, et d'évaluation formative.

6.1. Se placer dans une perspective de régulation

Il nous paraît nécessaire de bien replacer, aujourd'hui, les analyses des pratiques d'évaluation dans une perspective de régulation, c'est-à-dire dans une perspective dynamique, celle du pilotage de l'action (éducative, s'agissant de l'École).

6.1.1. Evaluer

La nature et le sens du processus évaluatif ont fait l'objet de discussions longues et passionnées. On s'accorde aujourd'hui à définir l'évaluation comme l'acte de jugement par lequel on prend parti sur l'acceptabilité d'une réalité. L'évaluateur se prononce sur une réalité, en disant dans quelle mesure elle est conforme à ses attentes, ou à des attentes sociales définies (Hadji, 1989-2000, 1997). Le problème, pour l'éva-

luateur, n'est donc pas simplement de décrire ou d'analyser une réalité: c'est pourquoi l'évaluation ne se réduit jamais à une simple mesure, et est toujours autre chose qu'une simple observation. Il est d'apprécier cette réalité par référence à des critères spécifiant ce qu'on estime être légitimement en droit d'attendre d'elle. L'évaluation implique donc une double distanciation vis à vis de la réalité: à la distanciation que produit l'élaboration de la grille de lecture que constitue le système d'attentes (construction du référent), s'ajoute la distanciation qu'implique, ensuite, une posture de cueillette de signes ou d'indicateurs pertinents (construction du référé). C'est pourquoi le travail de l'évaluateur ne peut être correctement pensé que dans une perspective de pilotage. Si celui qui évalue prend doublement du recul par rapport à l'action, c'est pour mieux la piloter.

6.1.2. Réguler

Les notions de pilotage et de régulation sont proches. Le terme de pilotage paraît renvoyer à des activités plus humainement concrètes que celui de régulation. Pour Michèle Garant (Bonami & Garant, 1996, p. 62); le pilotage «consiste à guider l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission, servant les objectifs de ceux qui la contrôlent ou qui ont du pouvoir sur elle». Elle ajoute aussitôt que «le pilotage est d'abord une régulation», et comporte trois grands niveaux: le pilotage stratégique (définition des politiques et des objectifs, plutôt externe); le pilotage de gestion (décisions internes de répartition des tâches et des moyens); et le pilotage opérationnel (décisions d'ajustement relatives à l'action). Pour Tilman et Ouali (2001, p. 18), le pilotage est «la conduite efficace de l'action vers la réussite du projet». Toute action, dans une dynamique de projet, implique pilotage, et Perrenoud (1998, p. 11), parle, à ce sujet, d'une «faculté humaine universelle: l'art de piloter l'action à vue, en fonction de ses résultats provisoires et des obstacles rencontrés».

C'est pourquoi le terme de régulation pourra être considéré soit comme plus général, soit comme plus spécifique que celui de pilotage. En effet on peut entendre par régulation l'optimisation d'un fonctionnement par utilisation adéquate de l'information en retour. La régulation englobe alors le pilotage, comme processus de conduite reposant sur une attention dynamique portée au contexte, mais parmi d'autres activités de régulation, comme le contrôle (vérification périodique de l'état d'un système) ou l'évaluation proprement dite (appréciation d'un fonctionnement et de ses résultats) (Hadji, 1992, p. 50). Mais cela signifie aussi que le terme de régulation renvoie à quelque chose de plus précis que l'art universel du pilotage à vue! Pour Durand (1996, p. 82) cette notion renvoie au fonctionnement d'un système cybernétique auto-régulé, capable de détecter des écarts entre une situation but et une situation réelle. Perrenoud (1998) précise qu'il n'y a pas de régulation «sans référence à un état désiré ou à une trajectoire optimale» (p. 102), et qu'ainsi le concept s'applique soit au maintien d'un état stable, soit à «l'optimisation d'une trajectoire ou, plus globalement, d'un processus dynamique finalisé» (p. 103).

6.1.3. Evaluer pour réguler

Nous proposons de considérer, dans ces conditions, l'évaluation comme le premier moment, certes essentiel, mais non unique d'un processus plus global de régulation, qui peut être décrit comme comportant deux grands aspects. En reprenant une distinction opérée par Linda Allal (1988), nous avons pu, en ce sens, décrire un paradigme feedback-adaptation, autour de trois mots clés: but, information (en retour), ajustement (Hadji, 1992, pp. 134-135). Tout mécanisme de régulation comporte deux aspects:

- 1) un aspect de feedback, qui permet de se situer par rapport au but visé;
- 2) un aspect de guidance, qui permet d'adapter l'action en l'ajustant pour se rapprocher du but (ou du fonctionnement optimal).

Le feedback a pour fonction d'éclairer la guidance, chacun des deux moments n'ayant de sens que par rapport à la finalité poursuivie (par le processus dynamique finalisé). Ainsi l'évaluation, en soi, n'est pas dynamique. Elle implique un arrêt (même très bref, même provisoire) dans la conduite de l'action par rapport à laquelle on prend doublement du recul. Evaluer, c'est apprécier le chemin parcouru. Mais cela n'a de sens que pour permettre une adaptation ou un ajustement de l'action. Le feedback est au service de la guidance. Isolé, il fige l'action, et perd son sens.

C'est pourquoi il nous paraît nécessaire de toujours considérer l'évaluation dans une perspective de régulation, et d'apprécier son sens, sa place et son intérêt dans cette perspective dynamique de conduite et d'optimisation de l'action. Et si nous plaidons encore et toujours pour une évaluation plus formative des élèves, c'est d'abord et avant tout par référence à la nature du travail opéré par les enseignants au sein de l'Ecole, et en prenant en compte la nature du «processus dynamique finalisé» auquel ils participent. Car il n'y a de processus feedback-adaptation que dans la mesure où l'évaluation est effectuée (essentiellement) pour permettre la guidance, c'est-à-dire où elle consiste à prélever l'information en retour utile pour ajuster l'action. C'est à l'aune de cette utilité qu'il convient de l'apprécier, et éventuellement (de préconiser des formes plus adéquates. Mais cela nous contraint, avant de pouvoir) préciser cet impératif de cohérence, à mieux décrire l'activité de l'enseignant, pour mieux faire voir ce qui exige d'être régulé.

6.1.4. Evaluer pour faciliter une régulation complexe

C'est donc par référence à la fin du «processus dynamique finalisé» qu'elle a pour fonction première d'éclairer qu'une pratique évaluative trouve son sens et sa justification. Autrement dit, à l'Ecole, l'évaluation – dans le cadre du paradigme feedback-adaptation – doit contribuer à une optimisation de l'action scolaire.

Précisément, celle-ci peut être décrite, en tant qu'activité des enseignants, comme une «activité opérative complexe» (Durand, 1996, p. 65). L'enseignement est un «système d'interaction dans un contexte singulier» (*ibidem*, p. 39). L'action peut être vue, d'une façon générale, comme «une totalité dynamique, organisée

comme un flux, dans une durée et ayant une organisation interne et une signification» (p. 79). L'activité spécifique des enseignants, considérés comme des «opérateurs» à la «rationalité limitée» (ils recherchent des réponses satisfaisantes, et non pas optimales), travaillant dans un contexte de «cognition située» (on ne peut pas analyser leur travail de façon décontextualisée), peut être définie alors comme «une activité dirigée, à longue échéance, complexe et articulée et qui revêt une dimension épistémologique symbolique centrale» (p. 81). Durand insiste sur le fait que la complexité des actions est due à la complexité des tâches qu'il faut accomplir. Car «c'est le monde qui est complexe, et non la cognition humaine» (p. 73). D'où un travail qui s'effectue souvent dans l'urgence, voire en situation de crise. En effet, en premier lieu, les buts ou objectifs sont le plus souvent trop flous et généraux pour être vraiment évaluables. En second lieu, l'action enseignante se déroule dans une temporalité à la fois linéaire (vaste horizon temporel), et cyclique (répétition quotidienne des contacts). Par ailleurs, les procédures à mettre en œuvre sont peu ou mal définies. Demailly (2001) parle en ce sens d'une «nouvelle régulation systémique», caractérisée par une obligation, non plus de moyens, mais de résultats. Il y a «obligation d'efficacité», mais alors même que les buts visés restent abstraits et confus (2001, pp. 18-19). En quatrième lieu, en effet, les effets recherchés sont pluriels, et concernent les activités et comportements d'élèves, leur apprentissage, et leur développement. D'où, encore, la nécessité, de distinguer plusieurs niveaux de régulation. Durand distingue ainsi une régulation portant sur des effets immédiats ou à très court terme (ex: rétablir l'ordre, maintenir l'engagement des élèves dans la tâche, etc.), et une régulation à moyen ou à long terme, beaucoup plus difficile à appréhender. Car d'une part les processus d'apprentissage et de développement sont étalés dans le temps. Et d'autre part, ils sont le plus souvent souterrains, et donc inobservables. Comment savoir si l'on contribue vraiment au processus visé? Apprentissage et développement sont des processus aussi malaisés à appréhender qu'à évaluer; avec la tentation de se référer soit à des éléments statiques (ce qui alors fige l'évaluation en la coupant de la guidance), soit à des objectifs bien observables mais alors trop simples pour avoir du sens du point de vue des apprentissages.

Cette difficulté de la régulation opérée par l'enseignant, due au caractère complexe de son activité, a frappé tous les observateurs. Perrenoud (1998, p. 91) distingue une régulation directe, portant sur les processus d'apprentissage, et une régulation indirecte, agissant sur les conditions d'apprentissage. Et il fait observer que seule la seconde est véritablement à la portée de l'enseignant. Car il est plus facile de mettre l'accent sur des contenus, ou des tâches (régulation des activités d'élèves), plutôt que sur des apprentissages ou des acquis (régulations des apprentissages) (*ibidem*, p. 93). La régulation aura donc tendance à porter sur les activités et la progression dans les tâches, et non sur «les apprentissages sous-jacents» (p. 96), ce qui n'est pas la même chose.

En définitive, on peut retenir de ces analyses trois grandes idées:

- 1) L'activité de régulation opérée par l'enseignant est multidimensionnelle. Durand (1996, p. 131) distingue finalement cinq niveaux d'intégration dans un «fonctionnement hiérarchisé». Du plus bas au plus haut, la régulation concerne les variables: ordre (discipline); participation (engagement actif des élèves dans les tâches); travail (réalité d'un travail co-

- gnitif de l'élève); apprentissage (effets à long terme, et non performance ponctuelle); développement (éducation de la personne). Plus un niveau est élevé, plus difficilement il est évaluable et régulable (p. 132).
- 2) «La régulation n'est pas un moment spécifique de l'action pédagogique, elle en est une composante permanente» (Perrenoud, 1998, p. 129).
 - 3) Les régulations opérées par l'enseignant n'ont de sens que par rapport à celles opérées par l'élève. Perrenoud (1998) distingue en ce sens trois types de régulation:
 - celle opérée par le maître et qui, même sous son meilleur jour (celui de l'évaluation formative), n'est qu'une «régulation par défaut» (p. 131).
 - celle opérée par le réel: la régulation opérée par l'action (apprentissage par essais et erreurs) et par l'interaction (conflit socio-cognitif).
 - Celle opérée par l'élève: l'auto-régulation d'ordre méta-cognitif.

Si donc, au mieux, la première (régulation, essentiellement indirecte) n'est qu'une auxiliaire des deux autres, et surtout de la dernière; si donc l'action sur les conditions d'apprentissage, la seule qui soit véritablement à la portée de l'enseignant, n'a d'intérêt que de rendre possible et de faciliter les régulations opérées par l'élève, et qui sont au cœur des processus d'apprentissage et de développement, alors il est clair que l'activité d'évaluation des élèves qu'opèrent les enseignants n'a de sens qu'au service de leur activité constante, qui est de régulation, laquelle enfin ne se justifie qu'au service de l'activité d'auto-régulation par l'élève de ses propres processus de pensée et d'apprentissage.

Vouloir une évaluation formative ne signifie pas autre chose: mettre l'évaluation au service de la régulation qu'opère le maître dans l'espoir de promouvoir l'auto-régulation de ses activités d'apprentissage par chaque élève. C'est bien une question de cohérence.

6.2. Et rechercher la cohérence...

Cette recherche de cohérence, dont nous venons de voir la nécessité et le sens à partir d'une analyse du sens et de la place de l'activité d'évaluation des élèves dans le cadre général des activités enseignantes, peut être envisagée d'une façon plus systématique, et plus large, en re-situant l'activité du maître dans l'institution scolaire, elle-même envisagée dans son (ses) contexte(s). Cela nous permettra de nous doter d'un cadre d'analyse rendant possible un examen conjoint des questions de l'évaluation formative des élèves et de l'évaluation formative de l'institution. Nous reprendrons, pour cela, une analyse esquissée en 1997, à l'occasion d'un colloque organisé sous l'égide de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Hadji, 1998), sur le thème: «pour une évaluation plus formative».

6. Vers une école plus cohérente

6.2.1. Faut-il vraiment rechercher la cohérence?

On peut s'interroger, tout d'abord, sur les risques et sur la nécessité d'une recherche de cohérence. Après tout, faut-il vouloir à tout prix une plus grande cohérence? La diversité des pratiques d'évaluation, dans leur pluralité, n'est-elle pas un signe de vitalité, dont il faudrait se réjouir? Le désir de cohérence est en effet ambigu, et la recherche de la cohérence ne va pas sans risques. On peut identifier deux risques majeurs.

1) Le risque de la normalisation

L'évaluation est une pratique qui impose, de fait, des normes. Le critère d'évaluation est accepté, par définition, comme désignant ce qu'on est légitimement en droit d'attendre de la réalité évaluée. Vouloir imposer des normes de fonctionnement – du point de vue de son sens, de sa place, de son intérêt et de ses formes – à une activité déjà en soi normative, risque d'enfermer dans une entreprise de normalisation pouvant être alors doublement contestée (légitimité des normes imposées par l'évaluation? Légitimité des normes imposées à l'évaluation?).

2) Le risque de l'étouffement de la créativité individuelle, ou collective, au sein d'un établissement

Il serait dangereux, et contre-productif, de s'enfermer dans une seule façon de faire. Ainsi, rendre obligatoire l'évaluation formative, qui devrait s'exercer selon un modèle imposé, et jugé généralisable, risquerait de la tuer, en lui faisant perdre son sens.

Toutefois, il y aurait quatre bonnes raisons de rechercher la cohérence:

1) Il y a lieu de rationaliser les pratiques

Tout n'est pas permis, surtout à l'intérieur d'une institution destinée à éduquer. C'est un véritable devoir que de s'organiser pour éviter les dérives, voire les délires, de la particularité. Et, par ailleurs, à une époque où la professionnalisation des enseignants apparaît comme un défi fondamental, l'art, quand cela est possible, doit s'effacer devant le «génie didactique» (Mercier et al., 2001), quand bien même la rationalité des acteurs reste limitée.

2) On ne peut pas ne pas rechercher l'efficacité

Nous avons vu qu'il y avait là une caractéristique de «l'action située» (Durand, 1996, p. 38) des enseignants, marquée par le «primat de l'opératif» (*ibidem*, p. 69). C'est toujours l'efficacité de l'action qui importe. Et il n'y a, par ailleurs, d'efficacité que par référence à des buts, au niveau desquels un minimum de cohérence est requis.

3) Il faut aller vers plus de justice

La justice implique, en premier lieu, une égalité de traitement. Ici encore, un minimum de cohérence est requis pour ce qui concerne les procédures mises en œuvre au sein d'une même institution.

4) Enfin, il apparaît nécessaire de rendre transparents les dispositifs et les procédures, pour progresser à la fois vers plus de justice et d'objectivité. L'élaboration d'un «contrat social», fixant les «règles du jeu», constitue aujourd'hui une priorité reconnue par de nombreux auteurs (Hadji, 1989; Hadji, 1997).

6.2.2. Qu'est-ce qui, concrètement, fait problème du point de vue de la cohérence?

Qu'est-ce qui fait problème? La possibilité de se livrer, sous une seule «étiquette»(évaluation) à des pratiques dont le sens et les formes pourront être très différentes selon les moments, les acteurs, et les institutions. Au risque de ne plus s'y retrouver et de sombrer, précisément, dans l'incohérence de pratiques émiettées et contradictoires. Ce risque est doublement visible. Dans la pluralité des espaces de variabilité: nous en distinguerons au moins trois. Et dans la diversité des formes pouvant être prises dans chacun de ces espaces.

6.2.2.1. Variabilité de l'objet de l'évaluation

Cette variabilité est telle que, trop souvent, on ne sait même pas ce que l'on évalue,. S'agissant de l'évaluation des élèves: des performances, ou bien des compétences? Des savoir-être, des savoir-faire, ou des savoirs? Des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, ou des savoirs conditionnels? Des aptitudes, des capacités, ou bien des expertises? On le voit, le champ est très vaste. C'est tout le problème des indicateurs pertinents de réussite des élèves. Que prendre en compte? Les activités, les apprentissages, le développement? Quel sera «l'objet mental» adéquat? (Hadji, 1992, p. 158).

Par ailleurs, on n'évalue pas simplement les élèves. Mais aussi les personnels et l'établissement lui-même,, soit comme unité autonome, soit comme élément du système éducatif. Ici encore, les risques d'ambiguïté sont importants.

6.2.2.2. Variabilité des «usages sociaux» de l'évaluation scolaire

Cette variabilité est sans doute plus préoccupante que la première. Dans le premier cas, c'est le flou de l'objet qui fait problème. Dans ce second cas, c'est la possibilité d'une superposition ou d'une juxtaposition entre plusieurs «jeux», source de grande confusion. Nous avons pu identifier ainsi trois grands jeux (Hadji, 1989-2000).

- le jeu pédagogique de la prise d'informations pour faciliter les acquisitions des élèves dans une logique d'aide à l'apprentissage.
- le jeu institutionnel du marchandage des notes dans une logique de la transaction conflictuelle entre stratégies des enseignants et tactiques des

6. Vers une école plus cohérente

élèves (Chevallard, 1986).

- le jeu social de la construction de l'excellence dans une logique de positionnement social (cf. Perrenoud, 1998).

6.2.2.3. Variabilité, finalement, des fonctions jouées par l'acte d'évaluation

Dans le prolongement d'une analyse de Jacques Weiss (1996), nous avons pu identifier six grandes fonctions, correspondant à 6 grands types de décisions possibles: pédagogique; de progression au sein de l'institution; d'orientation; de validation d'acquis; de choix curriculaire; de régulation du système (tableau: l'évaluation scolaire dans toutes ses fonctions).

Ici encore, les chevauchements, les glissements, les détournements sont possibles. Ce qui impose bien la nécessité de savoir, et de dire, à quoi on joue exactement, quand, concrètement, on évalue. Et d'agir en conséquence. Car l'incohérence naît, non pas de la pluralité en elle-même, mais du flou et de la confusion dans les pratiques que celle-ci tient en germe.

Mais alors, comment échapper à cette incohérence dont la menace plane sans cesse? Pour le savoir, il y a lieu, enfin, de préciser les niveaux de cohérence requis par l'activité évaluative, dans une perspective systémique, c'est-à-dire en considérant l'institution scolaire dans son contexte social et culturel.

6.2.3. Quels sont les niveaux de cohérence requis par l'activité évaluative?

Il nous faut prendre ici comme unité d'analyse non plus le seul travail de l'enseignant, mais l'établissement, comme «formation sociale qui se spécifie par sa nature organisationnelle, par le type de bien qu'elle produit (le service éducatif) et par le trait distinctif majeur de ses agents qu'est la mise en relation d'adultes et de jeunes» (Ballion, 1990, p. 48). Au sein de l'établissement, caractérisé ainsi par trois «dimensions constitutives», se pratiquent, sous un certain nombre de formes, des activités d'évaluation: autant de formes possibles, finalement, que de modalités concrètes pour chacun des trois grands axes de variation distingués ci-dessus.

Émerge alors une quadruple exigence de cohérence, autour de quatre «impératifs»:

1) Impératif de signifiante

Les pratiques d'évaluation doivent bien être des pratiques d'évaluation, autrement dit ne doivent pas dénaturer l'acte d'évaluation. Il ne faut pas, sous le couvert de l'évaluation, se livrer, en fait à une activité qui n'aurait rien à voir avec une réelle pratique d'évaluation. Ce qui signifie qu'il y a une «essence» de l'évaluation, caractérisée par un «élément structurel constant» (Hadji, 1992, p. 44). La recherche nous a fait connaître cet «invariant», dont l'existence justifie l'emploi d'un même terme pour des

activités par ailleurs fort diverses.. C'est pourquoi il était nécessaire de commencer par rappeler la nature de cet élément structurel (point 11). L'évaluation n'a de légitimité épistémologique qu'à condition de respecter cet impératif de signifiante. Concrètement, cela conduit à vérifier que l'on se prononce bien sur l'acceptabilité d'une réalité par référence à des attentes spécifiées. Ainsi, une simple analyse (description du réel) n'est pas encore une évaluation.

2) Impératif de cohérence externe

L'institution n'est pas une île dans le tout social. Elle est située dans un contexte. Elle possède, comme le dit Chevallard (1991, p. 24), un «environnement sociétal». A sa «périphérie», l'école rencontre la société (parents, savants, acteurs économiques, hommes politiques) et ses exigences. Les rapports entre la société et l'école sont, écrit Chevallard, «d'une effrayante complexité» (ibidem, p. 28). Toutefois, on peut considérer que l'établissement scolaire est un «groupement organisé d'individus qui, à l'aide de ressources matérielles, financières, humaines, symboliques, avait à résoudre un certain nombre de problèmes par l'action collective» (Ballion, 1990, p. 48). Crozier et Friedberg (1977) avaient rappelé à juste titre que les institutions, «construits d'action collective», sont des «instruments pour la solution de problèmes». Identifier ces problèmes équivaut donc à énumérer les fonctions socialement légitimes de l'institution éducative. Chaque problème correspond à une tâche sociale prioritaire. Quelles sont-elles, pour l'Ecole? On peut en discuter, et envisager, par exemple, une triple tâche de formation: formation du citoyen, dans le cadre d'une socialisation éducative; formation des agents socio-économiques; formation de la personne. Thélot (1993) envisage pour sa part trois grands objectifs: transmettre une culture et des savoirs; préparer à la vie professionnelle; former le futur citoyen. Derouet (1990) distingue quatre «logiques» traversant l'établissement, qui peut être vu: comme une unité de service public (chargée d'assurer l'égalité civique); comme une entreprise jugée sur son rendement (production de sujets: savants? compétents? cultivés?); comme une communauté scolaire (existant autour de l'idée d'un certain «bien commun local»); et comme un foyer de culture vivante. Avec l'équipe du Collège de la Villeneuve de Grenoble (Hadjji, 1992, p. 212), nous avons identifié quatre fonctions prioritaires: enseigner; faire vivre ensemble; s'ouvrir à l'environnement; gérer démocratiquement le collège.

Ici encore, il n'y a pas consensus, et la pluralité fait problème.

Cependant, ne peut-on considérer que le premier problème à résoudre était celui de la construction, par les enfants et les adolescents, de savoirs (connaissances), savoir-faire (compétences) et savoir-être (attitudes) définis? L'Ecole aurait ainsi pour fonction dominante de rendre possibles un certain nombre d'apprentissages fondamentaux: telle est sa finalité.

6. Vers une école plus cohérente

Pour disposer d'une légitimité sociale, les activités qui s'y déploient devront aller dans le sens de cette finalité. Les activités d'évaluation comme les autres. En termes clairs: dans un contexte de formation, la fonction première de l'évaluation doit être de contribuer à la formation. De ce point de vue, l'évaluation formative a immédiatement une légitimité sociale, en tant qu'elle respecte cet impératif de cohérence externe: non contradiction entre les fonctions des activités déployées au sein de l'institution et les finalités du contexte sociétal.

3) Impératif de cohérence interne

Au sein d'une même institution, les formes prises par l'évaluation, dans la diversité des usages et des pratiques, doivent être «compatibles» entre elles. Telle est la condition de la légitimité institutionnelle. Et cette compatibilité doit être appréciée par référence aux finalités sociales qui donnent sens aux pratiques «éducatives» pour lesquelles l'institution a été «construite». De ce point de vue, la légitimité institutionnelle dépend de la légitimité sociale. Concrètement, cela signifie que toute évaluation, même «indicative» ou «externe», doit avoir, pour l'institution ou les acteurs qu'elle touche, une dimension formative. Toute évaluation doit servir au développement de ceux qu'elle concerne. C'est bien du côté de cette contribution au développement «éducatif» des personnes comme des institutions que réside la clé de la cohérence des pratiques évaluatives.

4) Impératif de cohérence méthodologique

Les dispositifs d'évaluation doivent enfin être construits en respectant ce que nous avons appelé des «lignes de cohérence»:

Objectifs ----> à objets (à observer) ----> à épreuves d'évaluation

Cette cohérence méthodologique est la condition de la légitimité technique. Nous avons tenté de montrer (Hadjji, 1997) ce que cela engageait concrètement.

Nous pouvons retenir de tout cela deux grandes idées.

- 1) La recherche de la cohérence n'est pas autre chose que le refus d'une schizophrénie évaluative qui conduirait les mêmes acteurs, au sein d'une même institution, à participer à la mise en œuvre de pratiques contradictoires. La main droite de l'enseignant évaluateur ne peut ignorer ce que fait sa main gauche, sauf à faire perdre tout sens à la pratique évaluative.
- 2) La cohérence doit être recherchée, précisément, à partir de, et autour de, ce qui donne sens à la pratique «éducative». C'est pourquoi, pour les élèves comme pour l'institution, une évaluation «formative» est d'emblée légitime.

6.3. En développant des pratiques d'évaluation formative

Philippe Perrenoud affirme que le moment est venu, pour l'évaluation, de construire «une problématique centrale organisée autour du concept de régulation des apprentissages» (1988, p. 124). En effet, pour lui, la «régulation continue des apprentissages» doit, si l'on refuse l'échec scolaire et l'inégalité devant l'école, devenir «la logique prioritaire de l'école» (*ibidem*, p. 7). Cette affirmation va bien à la fois dans le sens de nos analyses de la cohérence externe (à l'école, on apprend) et interne (tout doit donc être ordonné autour de la tâche centrale de régulation des apprentissages), et du paradigme feedback-adaptation. Mais quelles sont alors les formes concrètes possibles d'une évaluation formative «régulatrice», et des élèves, et des institutions?

6.3.1 L'évaluation formative des élèves...

Nous avons présenté l'évaluation formative comme une «utopie porteuse» (Hadji, 1997). Cela signifie qu'elle représente un modèle idéal, en ce sens que:

6.3.1.1. Elle possède, idéalement, trois caractéristiques

- 1) C'est une évaluation informative. Bien que toute évaluation se traduise en un jugement (d'acceptabilité), le but n'est pas de juger, mais d'être informé afin de pouvoir informer (l'élève, puis ses parents). Il s'agit de savoir où en est l'élève par rapport aux attentes légitimes qui le concernent, pour l'aider à dépasser sa situation actuelle. Telle est le sens de la perspective de régulation; on prend de l'information en retour non pour figer l'élève dans un jugement définitif, et sclérosant, mais pour ajuster son action en connaissance de cause; pour mieux contribuer au développement de l'élève. C'est pourquoi Perrenoud (1998, p. 120) préfère parler d'«observation formative», en évoquant un triple élargissement: des types d'information à rechercher; du champ des observables (tous les aspects de la situation didactique, qu'ils soient cognitifs, affectifs, relationnels ou matériels); et des cadres d'interprétation. C'est cette vertu informatrice qui est le caractère essentiel de l'évaluation formative.
- 2) C'est une évaluation qui éclaire les deux principaux acteurs du processus pédagogique: le maître, qu'elle informe des effets réels de son travail; et l'élève, qui saura où il en est, et pourra éventuellement repérer et analyser ses difficultés. Ainsi est rendue possible une double régulation, en direction du maître (et de ses activités d'enseignement) et de l'élève (et de ses activités d'apprentissage). C'est pourquoi Perrenoud parle encore d'une «conception large de la régulation», dans le cadre d'une triple logique: de la remédiation (réaction ou rétroaction à l'issue de séquences d'apprentissage); de l'anticipation (proaction par ajustement des tâches et des situations à la diversité des élèves); de la communica-

6. Vers une école plus cohérente

tion continue (régulation interactive, prioritaire dans le cadre d'une communication continue entre enseignants et élèves). Il est clair, ici, que l'évaluation formative est (du point de vue du maître) au service de l'action pédagogique.

3) C'est donc enfin une évaluation orientée vers la «correction». Le maître, comme l'élève, vont pouvoir «corriger» leur action: en l'ajustant, dans le sens de la mise en œuvre d'une plus grande «variabilité didactique» (Bru, 1991), pour le maître; en percevant mieux ce qui lui est demandé, et en adoptant des comportements plus efficaces, pour l'élève. Ce qui, une fois encore, nous situe bien dans le cadre d'un paradigme feedback-adaptation. Il s'agit toujours de faire le point, d'analyser, et de diagnostiquer (feedback), pour mieux ajuster son action (adaptation).

6.3.1.2 Elle indique la direction dans laquelle on doit s'efforcer de progresser, si l'on veut vraiment aider les élèves à apprendre

Elle représente, au sens de Kant, un idéal régulateur. En tant qu'idéal, elle a une dimension d'utopie: on n'est jamais assuré de mettre en œuvre une évaluation qui informe adéquatement, participe efficacement à la régulation, et permet de «corriger» l'action en s'approchant du but. Mais on sait pourquoi elle mérite d'être considérée comme un idéal: elle se met délibérément au service de la fin qui lui donne sens, en devenant un moment déterminant de l'action pédagogique (cohérence externe, légitimité sociale); elle se propose au moins autant de contribuer à une évolution de l'élève, que de dire ce qu'il est en l'état actuel des choses (perspective dynamique). Et on voit comment, et vers quoi, on peut progresser dans sa pratique évaluative (dimension dynamogène et régulatrice du modèle). Même si (retour sur l'utopie) il n'y a pas de dispositif tout prêt, clés-en-mains. Le modèle idéal n'est pas directement opératoire. A chacun de chercher, de construire, d'inventer ses outils, ses exercices (mais dans le sens de la cohérence méthodologique, condition de la légitimité technique, et en respectant l'impératif de signifiante).

En fin de compte, c'est bien la volonté d'aider l'élève, de lui être utile en éclairant et accompagnant sa progression, qui installe l'activité évaluative dans un registre formatif. C'est pourquoi nous avons parlé d'évaluation à volonté formative (EVF) (Hadj, 1997, p. 20).

6.3.2. Dans un contexte d'évaluation formative de l'institution

L'analyse des impératifs de cohérence externe et interne nous a permis de comprendre en quel sens un établissement scolaire relève aussi (nous serions tentés d'écrire: mérite aussi) d'une évaluation formative et dynamisante (dynamisante parce que formative). Construit d'action collective ayant émergé pour éduquer et former (telles sont ses fonctions-objet: socialiser; former; développer les personnes), il a dû aussi remplir d'autres fonctions (ou fonctions-moyen: fournir matériaux et documents; gé-

rer ses ressources; se rendre attractif) pour atteindre ses buts prioritaires (Hadji, 1992, p. 212). Evaluer l'établissement, c'est s'interroger sur la façon dont il fonctionne par référence à ce qui est essentiellement attendu de lui: qu'il fasse progresser tous les élèves (ou au moins: le plus grand nombre possible!); qu'il favorise les apprentissages de tous. Apprécier les effets de son fonctionnement sur les résultats des élèves est donc bien une nécessité, à la double condition:

- 1) que l'on tente aussi (voire: surtout!) d'apprécier les résultats concernant des objectifs de haut niveau, tels que, précisément, éduquer et former (ce que Durand appelle «la partie noble, ambitieuse et véritablement éducative de l'enseignement»). La difficulté d'opérationnaliser des objectifs de haut niveau taxonomique, et d'observer des processus qui sont par nature longs et souterrains ne doit pas devenir ici un alibi pour la paresse ou l'immobilisme. Et
- 2) que l'on recherche ces résultats dans autant de directions qu'il y a de grands espaces de progression possible pour les élèves (cognitifs, affectifs, relationnels, moteurs, etc). On ne devrait jamais se contenter de quelques performances cognitives spécifiques relatives à des disciplines d'enseignement dominantes!

Une évaluation «indicative» ou «externe», selon la terminologie de notre tableau des fonctions de l'évaluation scolaire, doit donc, pour être «intelligente» élargir ses niveaux et ses espaces d'observation. Les acteurs de l'établissement peuvent contribuer utilement à un tel élargissement. Mais ce n'est pas tout: selon le nouvel «ordre normatif» analysé par Demailly (1998, 2001), on est passé d'une situation caractérisée par une obligation de moyens (l'Etat définissait les bonnes manières de faire, et assurait les conditions matérielles, financières et juridiques permettant d'avoir des pratiques conformes), à une situation caractérisée par une obligation de résultats (l'Etat a renoncé à prescrire des voies et des méthodes de manière détaillée, et délègue en partie l'invention de solutions aux acteurs. Le but est imposé, non le chemin). Cette situation, où les acteurs sont invités à imaginer, à inventer et à mettre en œuvre les manières adéquates de faire, en jouant, en particulier, sur les fonctions-moyen, ne peut pas ne pas avoir de conséquence pour l'évaluation des établissements. Puisqu'il s'agit d'évaluer la pertinence et l'efficacité de choix particuliers et de stratégies d'action spécifiques, il devient clair:

- 1) qu'il n'y a pas de référent passe-partout. Chaque établissement exige que l'on construise sa propre grille de lecture et d'intelligibilité. Car chaque réalité concrète doit être appréciée (aussi, et surtout, dans le nouvel ordre normatif) à partir des objectifs que se sont concrètement donnés les acteurs locaux. Il faut distinguer ici «référentiel de conformité» et «référentiel d'objectifs» (Lecointe & Rebinguet, 1990).
- 2) Qu'aucune évaluation d'établissement ne peut être purement et simplement externe. Une évaluation externe s'oriente, par la force des choses, vers un contrôle du fonctionnement par rapport à un référentiel de conformité. Seule une évaluation interne, associant les acteurs au double travail de construction du référent d'objectifs, et d'identification des in-

6. Vers une école plus cohérente

dicateurs pertinents, permet de conduire une évaluation ayant du sens dans le nouvel ordre normatif, dans une perspective, une nouvelle fois, de pilotage.

- 3) On ne peut se contenter d'une démarche «formaliste», privilégiant les méthodes quantitatives et les instruments standardisés. Il est nécessaire de s'inscrire (aussi, et surtout), dans une démarche «naturaliste» (Nadeau, 1988), inspirée d'une approche compréhensive, privilégiant les méthodes qualitatives, recueillant ses données avec le souci d'une observation concrète élargie et d'un traitement ad hoc, dans le sens d'une interprétation favorisant le diagnostic et l'ajustement.

Ce qui va, pour l'établissement, comme pour l'élève, dans le sens de l'auto-évaluation (dimension feedback); mieux, de l'auto-régulation (paradigme feedback-adaptation).

Ainsi:

- 1) l'évaluation étant, dans tous les cas, le moment fort, mais insuffisant à lui seul, d'un travail de régulation...
- 2) ce travail, dans l'institution scolaire, ayant pour sens de contribuer à un pilotage, (a) des actions d'enseignement, (b) de la vie de la communauté éducative, visant une progression vers les grands buts incarnés par les fonctions-objet...
- 3) la finalité dominante de l'établissement étant de rendre possible un certain nombre d'apprentissages fondamentaux...
- 4) ce qui donne sens (cohérence externe) à toutes les pratiques qui se déploient dans l'institution, y compris les pratiques d'évaluation (cohérence interne), est de contribuer à la progression dans les apprentissages
- 5) l'établissement devant lui-même s'efforcer de progresser vers des modes d'organisation et de fonctionnement, et des pratiques, plus efficaces de ce point de vue...

... Il est clair qu'une évaluation formative des élèves, dans un contexte d'évaluation formative de l'institution, est un élément de cohérence pour toute l'activité éducative, en s'inscrivant délibérément dans ce qui lui donne sens: la facilitation des apprentissages.

Ce qui conduit à se placer, mieux que dans une simple perspective de changement (car le changement n'est pas une valeur en soi, si «plus ça change, plus c'est la même chose»), dans une perspective de progression: progression des élèves vers le modèle idéal (régulateur) de l'élève ayant effectué tous les apprentissages que l'Ecole donne la chance de pouvoir effectuer. Progression de l'établissement vers le modèle de l'établissement organisant au mieux ses ressources et ses talents pour faciliter les apprentissages du plus grand nombre.

On comprend pourquoi cette perspective est essentiellement dynamique: «le succès des apprentissages se joue dans la régulation continue» (Perrenoud, 1998, p. 128).

Références bibliographiques

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise. In Huberman, M. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Ballion, R. (1990). Approche sociologique du fonctionnement des lycées. *Education et formations*, 22, 48-51.
- Bonami, M., & Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. In De Ketele, J. M. (Ed.) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck Université, 31-59.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil.
- Demailly, L. (1998). *Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives: sens, enjeux, pratiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Derouet, J. L. (1990). L'évaluation des établissements scolaires dans un contexte de rénégociation des équivalences nationales. In A.E.C.S.E., *L'établissement: politique nationale ou stratégie locale?*. Paris: A.E.C.S.E., 159-165.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: P.U.F.
- Hadji, Ch. (1989, 6ème éd. 2000). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: E.S.F. éditeur.
- Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: P.U.F.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: E.S.F. éditeur.
- Hadji, Ch. (1998). Vers des pratiques plus réussies?. In Weiss, J. *Pour une évaluation plus formative*, Actes du Colloque. Neuchâtel: IRDP, 15-28.
- Lecoq, M., & Rebinguet, M. (1990). *L'audit de l'établissement scolaire*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Mercier, A., & al. (Eds.). (2001). *Le génie didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Nadeau, M. A. (1988). *L'évaluation de programme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Thelot, Cl. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Nathan.
- Tilman, F., & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire: lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Weiss, J. (1996). Evaluer plutôt que noter. *Revue internationale d'éducation*, 11, 23-24.

7. Emanuele Berger e Francesca Pedrazzini-Pesce* L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino: passi verso una «scuola che apprende»

A oltre due anni dallo svolgimento del Congresso di Locarno, ci è possibile mostrare, almeno in parte¹, quanto è stato fatto nel Canton Ticino nell'ambito dell'autovalutazione d'istituto, in gran parte grazie agli stimoli emersi in tale occasione. Certo, il tema in discussione era ben più ampio, ma va tuttavia rilevato come l'apprendimento organizzativo non può che passare attraverso una fase di autovalutazione. Si tratta dunque di un passaggio obbligato, sebbene non sufficiente, sulla strada della «scuola che apprende».

Dopo una breve presentazione del quadro teorico alla base della metodologia utilizzata, verranno illustrate tre applicazioni concrete. La prima riguarda il progetto di autovalutazione del «piano quadro» per l'insegnamento della cultura generale nelle scuole professionali. La seconda concerne l'autovalutazione in corso in alcuni istituti scolastici del settore medio. La terza, infine, si riferisce nuovamente all'ambito della formazione professionale, più precisamente alla sperimentazione dell'anno unitario in atto in Svizzera.

* Gli autori ringraziano le persone che hanno contribuito sia concettualmente che con il lavoro sul campo allo sviluppo di questo progetto. Un ringraziamento particolare va a John MacBeath, Norberto Bottani, Angela Cattaneo, Maurizio Cattaneo, Catherine Gavreau, Giorgio Ostinelli, Heinz Rhyn e Anne Soussi, che hanno contribuito alla stesura di precedenti documenti o relazioni. Va poi reso omaggio ai responsabili dei settori scolastici coinvolti, Vincenzo Nembrini e Francesco Vanetta, per aver sostenuto e facilitato la messa in opera del progetto. Vi sono poi numerosi ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti, che in tempi e modi diversi hanno reso e continuano a rendere possibile la sperimentazione: Loredana Baccianti, Romano Bonfanti, Fabrizio Boo, Alessandro Bottinelli, Riccardo Camponovo, Renato Canova, Giorgio Cesarini, Andrea Chastonay, Silvano De Antoni, Edy Ferrari, Alberto Gandolla, Lorenzo Gusberti, Giovanna Lafranchi, Edoardo Lomazzi, Aurelia Vescovi e Mauro Zappa.

1. Le esperienze sono tuttora in corso, e nel frattempo nuove scuole si sono aggiunte. Di conseguenza, questa presentazione si limita necessariamente alla descrizione di una parte del percorso, rinviando ad ulteriori pubblicazioni un resoconto più dettagliato ed esaustivo.

7.1. L'autovalutazione nel contesto dell'autonomia

In Svizzera, come in molti altri paesi, l'emergenza dell'autonomia è strettamente legata a quella della valutazione e dell'autovalutazione degli istituti. E' infatti logico che, in relazione alla crescente autonomia, la società, l'opinione pubblica, i politici, chiedano di avere informazioni supplementari su quanto accade all'interno delle scuole. Ciò non è dovuto semplicemente a una volontà di controllo, ma anche per garantire l'equità e la capacità di miglioramento del sistema educativo. E' ciò che nel mondo anglosassone viene chiamato *l'accountability*, o «rendicontazione»².

La stessa autonomia si sta imponendo nelle nazioni occidentali per una serie di ragioni troppo vaste per essere trattate in questa sede. Da un lato, non si può dimenticare che le ragioni che spingono i governi in questa direzione sono in parte di natura politica: l'autonomia può infatti essere considerata come un'ulteriore modalità di risparmio, che consente di delegare oneri e responsabilità dal centro alla periferia³.

Tuttavia non si può dimenticare che esistono anche delle ragioni meno «apocalittiche» per comprendere i motivi, e soprattutto l'interesse, dell'autonomia degli istituti. In particolari, negli ultimi decenni si è delineata una forte disillusione circa la possibilità di realizzare innovazioni del sistema in maniera *top-down*, con un'imposizione verticistica di principi validi per ogni docente. Si è sempre più consapevoli che ogni innovazione transita necessariamente dall'istituto, che ne può decretare il successo o l'insuccesso. E' quindi essenziale un lavoro intenso a questo livello, per poter rinforzare la capacità della scuola di svilupparsi e di rinnovarsi⁴. L'autovalutazione diventa quindi un primo passo necessario per l'innovazione a livello d'istituto.

Tale quadro è all'origine di una domanda crescente di richieste di sostegno nell'ambito dell'autovalutazione da parte di enti statali che hanno capito l'importanza di questo strumento. A partire dalle basi teoriche che verranno accennate nel prossimo paragrafo, abbiamo quindi cercato di elaborare una «metodologia»⁵ che contenesse alcune caratteristiche per noi essenziali. Essa doveva essere *flessibile, facile da utilizzare, valida e formativa*.

La *flessibilità* è una caratteristica fondamentale. La metodologia presenta alcuni principi chiave, irrinunciabili, delle regole chiare, ma la realizzazione pratica può variare anche di molto a dipendenza della situazione. Deve pure essere *facile da utilizzare* in quanto teoricamente vorremmo che gli istituti possano diventare quasi completamente autonomi nella sua applicazione. Queste due caratteristiche non devono però compromettere la sua *validità*, garantendo quindi che le valutazioni conseguite alla fine del processo corrispondano esattamente alla realtà. Infine, lo scopo della metodologia è quello di aiutare gli istituti a crescere, a migliorare, a svilupparsi, a partire dal proprio vissuto, dai propri punti di forza e dalle proprie debolezze: è la sua funzione *formativa*.

2. Cf. M. Fullan (1999), p. 57.

3. Cf. anche N. Bottani (2002).

4. Cf. D. Hopkins (2001), p. 29.

5. Per approfondire il concetto di «metodologia» in chiave sistemica applicata anche a organizzazioni non educative, si veda P. Checkland (1999).

7.2. Cenni storici

Illustriamo ora brevemente il quadro teorico, sulla base del quale abbiamo costruito la nostra metodologia.

Quanto proponiamo si situa in una corrente di ricerca anglosassone, lo «*school improvement*», ovvero il «miglioramento della scuola». Non è possibile, in questa sede, addentrarci nelle numerose e complesse caratteristiche di questo indirizzo⁶, ma il pedagogista inglese David Hopkins (2001) ne offre una definizione interessante e ampiamente sufficiente per comprenderne lo spirito:

«Un particolare approccio al cambiamento educativo che ha per obiettivo di migliorare nel contempo i risultati degli allievi e la capacità dell'istituto di gestire i cambiamenti. Si preoccupa di migliorare le prestazioni degli allievi concentrandosi sui processi di insegnamento - apprendimento e sulle condizioni che le sostengono».

Un qualsiasi processo di miglioramento d'istituto deve necessariamente partire dalla verifica della situazione attuale, e per questo l'autovalutazione riveste un ruolo così rilevante. In particolare, è emersa la consapevolezza che le valutazioni esterne - indipendentemente dal loro standard di scientificità e di obiettività - spesso non producono dei cambiamenti immediati, dei miglioramenti all'interno degli istituti. Il fatto invece di coinvolgere tutti gli attori⁷ contribuisce ad individuare e a mettere in atto velocemente delle soluzioni di miglioramento.

Secondo lo studioso canadese Michael Fullan (1999) le scuole più efficaci, quelle che riescono a migliorare in maniera significativa, sono quelle che creano delle opportunità interne di scambio professionale di idee, quelle che creano delle «comunità professionali», delle «comunità che apprendono», una cultura collaborativa (pp.35-36).

L'autovalutazione, particolarmente nella forma che proponiamo, crea delle occasioni molto potenti di scambio, che vengono unanimemente apprezzate da tutti gli attori.

Il nostro punto di partenza come modello di autovalutazione è stato il «Progetto pilota di autovalutazione della qualità delle scuole», lanciato dalla Comunità europea. Esso è stato ampiamente illustrato da Micheal Schratz durante il convegno (cap. 4).

La nostra metodologia se ne differenzia tuttavia in un aspetto fondamentale: nel progetto europeo le scuole ricevevano una griglia preconfezionata dagli autori del progetto (fig. 4.8), sulla quale dovevano lavorare. Noi, ispirandoci ad un'esperienza condotta da MacBeath (1999) in Inghilterra, abbiamo adottato una procedura

6. Per un approfondimento si veda, oltre al citato libro di Hopkins, HARGREAVES A., LIERMAN A., FULLAN M., HOPKINS D. (a cura di) (1998).

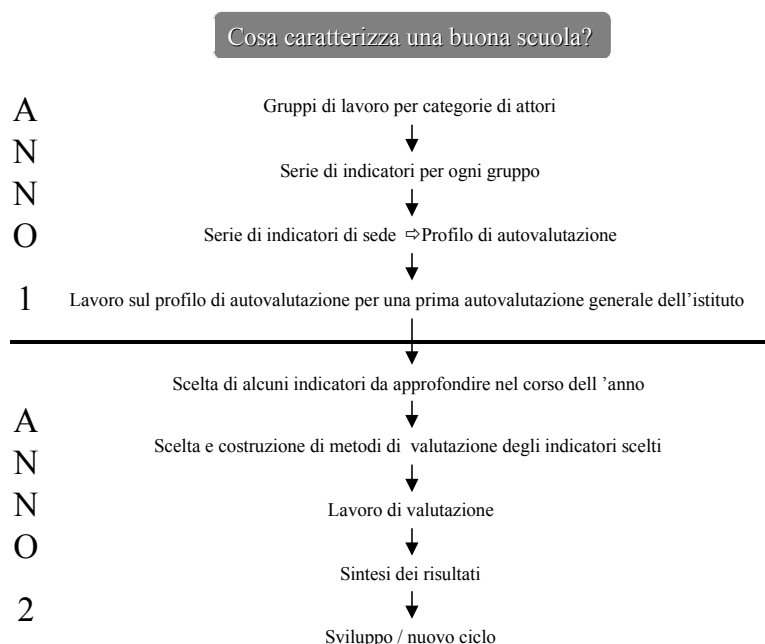
7. Nella letteratura anglosassone si usa il termine «*stakeholder*», che rende bene e in modo intraducibile l'idea del coinvolgimento di tutte le persone che in un modo o nell'altro sono coinvolte nella vita d'istituto. Si potrebbe tradurre il termine con «parte direttamente interessata», cioè una persona che abbia un interesse diretto nella scuola, qualcuno con una posta in gioco, vale a dire: la scuola e i risultati dell'insegnamento possono incidere in un modo o in un altro sulla persona, che può essere un professionista dell'insegnamento, un alunno, un genitore, un servizio di assistenza o un responsabile delle decisioni politiche.

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

che induce le scuole stesse, in una prima fase, a costruirsi la propria griglia, sulla base dei propri bisogni e delle proprie esigenze. Nella seconda fase le scuole procedono secondo il «modello europeo». In questo modo, a nostro avviso, la metodologia può chiamarsi a pieno titolo «autovalutazione», in quanto gli attori non si limitano a fare delle valutazioni basate su settori e criteri stabiliti da altri, ma sono essi stessi a definirli⁸.

Nella fig. 7.1 è illustrata la procedura generale per l'autovalutazione. Come si potrà dedurre dalle presentazioni delle tre diverse applicazioni, è solo uno schema generale, che esige di essere adattato ad ogni singolo contesto. Esso rappresenta una «matrice fondamentale» sulla base della quale fare poi i necessari adattamenti.

Figura 7.1
Schema generale dell'autovalutazione



La totalità della prima fase (anno 1) è dedicata alla costruzione della griglia di valutazione, cioè degli ambiti da valutare per determinare la qualità di una scuola. Ed è proprio a partire da una domanda semplicissima - «cosa caratterizza una buona scuola?» - che i diversi gruppi di attori (allievi, docenti, genitori, ecc.) sono invitati a lavorare. Ogni individuo di ogni piccolo gruppo (in media cinque persone) deve rispondere a questa semplice domanda indicando cinque elementi che a suo parere caratterizzano una buona scuola. Ogni affermazione viene poi enunciata e discussa nel gruppo e «raccolta» dall'amico critico. Attraverso un percorso di categorizzazione e di

8. Per un approfondimento delle implicazioni profonde del concetto di autovalutazione, si veda Nunziati (1990). L'autrice tratta il tema dell'autovalutazione degli allievi, ma i concetti sono perfettamente applicabili alle istituzioni.

validazione (che verrà precisato più avanti), si giunge così ad un insieme di «indicatori d'istituto»⁹ che portano a definire un «profilo di autovalutazione»¹⁰ analogo a quello europeo.

A questo punto la procedura si avvicina molto a quella del progetto europeo. I gruppi riempiono la griglia, ottenendo un consenso sul profilo dell'istituto. In seguito, sempre sulla base di una procedura di negoziazione, si scelgono alcuni indicatori da valutare in maniera approfondita. Con l'aiuto dell'amico critico vengono poi scelti o costruiti dei metodi di valutazione (cf. i metodi suggeriti nel progetto europeo), e si procede alla vera e propria valutazione. I risultati sono presentati agli attori che hanno partecipato, ed essi costituiranno la base per dei miglioramenti puntuali all'interno dell'istituto. La scuola potrà anche decidere di continuare l'autovalutazione, parallelamente ai processi di miglioramento. In questo caso la griglia della sede servirà a nuove valutazioni generali ed alla scelta di nuovi ambiti di approfondimento.

7.3. Applicazioni della metodologia in diversi contesti scolastici

Lo schema appena esposto non è che una struttura generale, che deve necessariamente essere adattata alle realtà locali nelle quali si vuole operare. Ci apprestiamo quindi a discutere tre diverse applicazioni della stessa in due contesti istituzionali diversi: una nella scuola media e due nelle scuole professionali.

Ognuna di queste tre applicazioni presenta una sua peculiarità, che può servire a capire come la metodologia può adeguarsi alle situazioni. La prima esperienza (DAAP), applicata su scala nazionale, si discosta dal modello di base in quanto l'autovalutazione non si riferisce ad un intero istituto, ma unicamente ad una disciplina specifica. La seconda (DAASI) è la più vicina all'originale, in quanto si svolge dentro degli istituti di scuola media; presenta però delle particolarità nell'interpretazione che abbiamo dato della figura dell'amico critico. La terza situazione (MANU) è ancora ambientata nella scuola professionale, ma abbiamo operato una variazione in una particolare fase della procedura.

7.3.1. L'autovalutazione del Piano Quadro della Cultura generale nelle scuole professionali (DAAP)¹¹

Questa applicazione si svolge nel quadro della formazione professionale ed è centrato sull'insegnamento della disciplina chiamata «*cultura generale*». Si tratta di un corso di tre ore settimanali che tutti gli apprendisti devono seguire. Il programma

9. «Indicatore» è il termine utilizzato nella letteratura internazionale sull'autovalutazione degli istituti per designare i settori da analizzare.

10. In questa sede utilizziamo indistintamente l'espressione «griglia di valutazione» e «profilo di valutazione», in quanto si tratta della nomenclatura utilizzata nel progetto europeo. Va detto che a rigore la «griglia» sarebbe lo strumento e il profilo il risultato che ne emerge.

11. «Dispositivo di autovalutazione e autoanalisi del programma quadro d'insegnamento della cultura generale.»

d'insegnamento s'inserisce in un «piano quadro» (PQ) che è stato concepito a livello federale come un insieme di indicazioni generali che ogni istituto deve poi declinare in un programma preciso e specifico, seguendo le direttive del «piano quadro». Le scuole devono quindi costruire il proprio programma e i propri esami sulla base del PQ. Prima della riforma che ha portato allo sviluppo di questo curriculum, che prevede un insegnamento tematico e interdisciplinare, la cultura generale era strutturata in discipline «tradizionali», come la lingua del luogo, le conoscenze commerciali e la civica/economia. La crescente complessità e fluidità del mondo del lavoro ha richiesto di rivedere questa concezione tradizionale dell'insegnamento, portando allo sviluppo di un programma molto più orientato all'acquisizione di competenze di base che possano essere trasferite da un contesto lavorativo ad un altro. In particolare sono valorizzate le competenze individuali e sociali quali l'autonomia, la flessibilità, la responsabilità, la motivazione, ecc. Tra le materie insegnate si annoverano il diritto, l'economia, la cultura, le competenze personali e sociali, le competenze metodologiche e linguistiche e le competenze di comunicazione.

Negli anni passati, tre istituti di ricerca appartenenti alle tre regioni linguistiche erano stati incaricati di valutare la realizzazione pratica (implementazione) della riforma del PQ. Le autorità federali hanno però manifestato l'interesse anche per una valutazione delle competenze degli apprendisti, che si distanziasse però dai test standardizzati e che non conducesse a delle comparazioni tra istituti. L'intenzione era piuttosto quella di ottenere uno strumento che, pur essendo applicabile su scala nazionale, fosse flessibile, adatto alle realtà locali, e soprattutto che avesse un potenziale di miglioramento a corto termine delle realtà osservate.

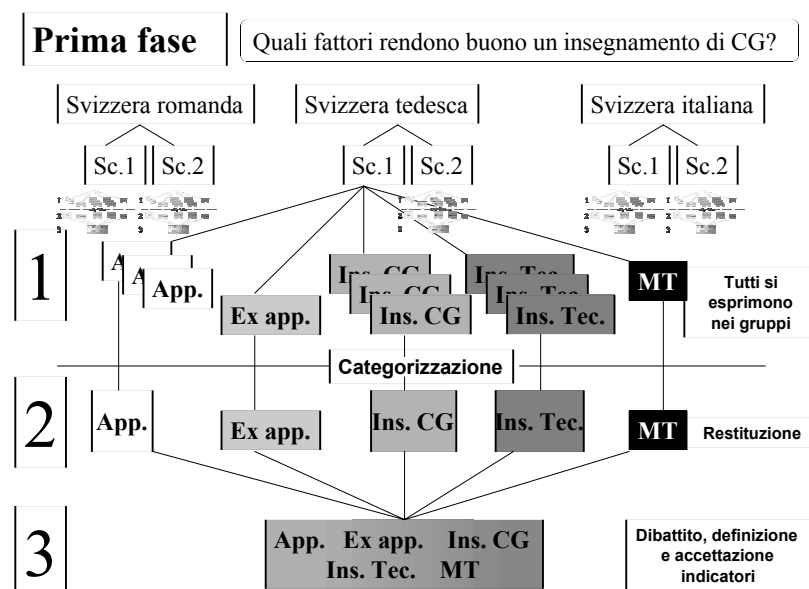
Su tali basi abbiamo deciso di attingere alla tradizione dello *school improvement* ed abbiamo così elaborato la nostra metodologia. E' da notare che, come accennato sopra, abbiamo subito operato una variazione rispetto al modello originale: di solito esso si applica ad interi istituti, in questo caso il nostro oggetto di studio è solo una disciplina, la cultura generale.

Esaminiamo quindi più nei dettagli la procedura adottata. Si è già osservato come uno dei punti di forza di questa metodologia sia il coinvolgimento di tutti gli attori che in un modo o nell'altro contribuiscono alla vita dell'istituto scolastico (*stakeholders*). Tale implicazione è essenziale, per varie ragioni. In primo luogo la pluralità dei punti di vista è la principale garanzia di validità della procedura, grazie alla ricchezza delle informazioni e al loro controllo incrociato. In secondo luogo il coinvolgimento attivo nel processo è una fonte importante di motivazione, che induce tutti a partecipare con convinzione sia all'autovalutazione che, in un secondo tempo, alla fase di miglioramento. Infine, tutto ciò contribuisce alla creazione di quella «cultura collaborativa» che secondo Fullan (1999) è un elemento fondamentale per lo sviluppo di capacità di auto-organizzazione e di cambiamento.

In questo progetto gli attori coinvolti sono stati gli apprendisti, gli ex apprendisti diplomati negli anni precedenti, gli insegnanti di cultura generale, gli insegnanti dei rami tecnici e professionali e i maestri di tirocinio. I genitori non sono stati coinvolti in quanto il loro ruolo non è di primo piano nelle scuole professionali. Si tratta comunque di una scelta contingente, e nulla vieterebbe di coinvolgerli anche in questo settore.

La figura 7.2, che si basa sullo schema generale dell'autovalutazione (fig. 7.1) illustra nei dettagli la procedura adottata per la costruzione della griglia di valutazione.

Figura 7.2
Costruzione della griglia di valutazione



Legenda:
 App.: apprendisti
 Ins. Tec.: insegnanti di materie tecniche
 Ex app.: ex apprendisti
 MT: maestri di tirocinio
 Ins CG: insegnanti di cultura generale

Per raggiungere questo scopo, in un primo stadio (1) vengono riuniti separatamente dei piccoli gruppi composti da circa cinque persone appartenenti alla stessa cerchia di attori (apprendisti, docenti, ...). In questo caso sono stati formati per ogni scuola undici diversi gruppi: (3 di apprendisti, 1 di ex apprendisti, 3 di docenti di cultura generale, 3 di docenti di materie professionali, 1 di maestri di tirocinio). Ad ogni gruppo veniva posta la stessa domanda: «quali aspetti/fattori rendono buono un insegnamento di cultura generale?». Ciò ha consentito di raccogliere un grande numero di risposte, che sono poi state analizzate e categorizzate da parte degli «amici critici» (in questo caso i ricercatori).

Il secondo stadio (2) è servito ad una prima «validazione» della riduzione in categorie: gli attori sono stati nuovamente riuniti in gruppi omogenei, e sono state loro presentate le categorie emerse dall'analisi delle affermazioni. Lo scopo è di verificare che la categorizzazione corrispondesse effettivamente al pensiero dei protagonisti.

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

Infine, nel terzo stadio (3) gli attori sono stati riuniti in gruppi misti, presentando loro l'insieme degli indicatori, emersi da tutti i gruppi. Questa fase consente il confronto e la discussione aperta tra diversi gruppi, facendo emergere eventuali divergenze, che vanno elaborate attraverso il dialogo costruttivo. L'esito di questo stadio è la lista completa degli indicatori, che costituisce la base per la costruzione di una griglia di valutazione, simile nella forma a quella del progetto europeo (fig. 4.8), ma con i contenuti definiti dagli attori.

Gli indicatori emersi sono rappresentati nella fig. 7.3, dalla quale si può osservare come gli indicatori sono in parte diversi tra due regioni linguistiche elvetiche¹². Ciò è naturale, considerando la metodologia induttiva attraverso la quale si è proceduto.

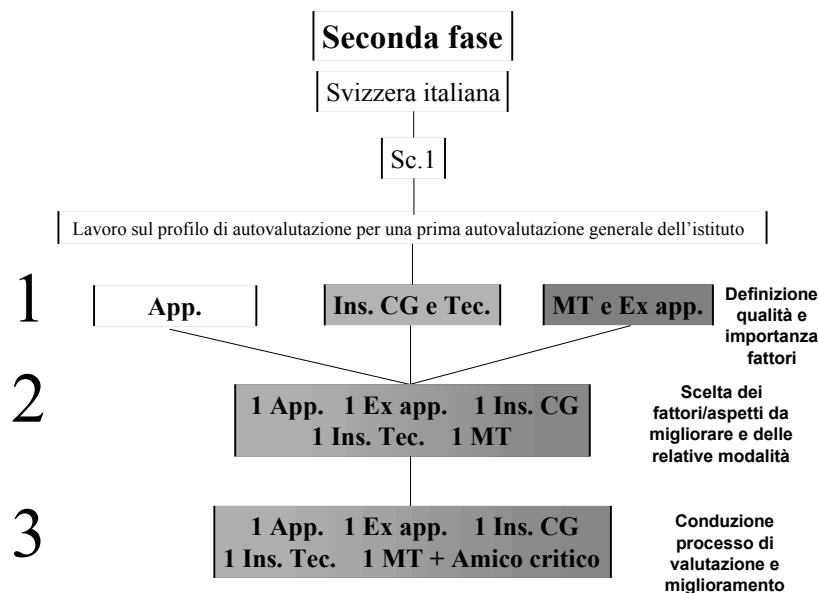
Figura 7.3
Categorie e indicatori emersi nella Svizzera francese e nella Svizzera italiana

Svizzera francese	Svizzera italiana
Qualità personali	Insegnamento
– Qualità individuali	– Apprendimento attivo
– Competenze tecniche	– Attività
Metodi d'insegnamento	– Competenze linguistiche
– Metodi d'insegnamento usati	– Contenuti
– Prendere in considerazione gli studenti	– Risultati
Contenuti	– Lavoro di gruppo
– Conoscenza della disciplina	– Legame con la realtà
– Competenze	– Legame con il mondo del lavoro
– Utilità e qualità dei contenuti	– Didattica
– Programma	– Sostegno agli allievi
Tempo e risorse	– Valutazione
– Organizzazione e gestione del tempo	Tempo e risorse
– Infrastrutture	– Tempo
Clima	– Risorse
– Clima di classe	Clima
– Clima d'istituto	– Clima di classe
Relazioni	– Accoglienza
– Tra docenti	– Partecipazione degli allievi
– Docente-allievo	– Qualità personali
– Tra allievi	– Calma
– Scuola-posto di lavoro	Relazioni
Qualità personali	– Docente-allievo
– Qualità individuali	– Relazioni esterne
– Competenze tecniche	Organizzazione
	– Organizzazione della classe

Una volta costruita la griglia, si passa alla seconda grande fase dell'autovalutazione, rappresentata nella fig. 7.4.

12. Nel testo omettiamo di illustrare gli indicatori della Svizzera tedesca, che erano però molto simili a quelli della Svizzera francese.

Figura 7.4
La seconda fase



In primo luogo (1), i gruppi omogenei¹³, sulla base della griglia definiscono la *qualità* e l'*importanza* degli aspetti individuati. Rispetto al modello europeo abbiamo proceduto ad una variazione. Se, infatti, già nella griglia europea (fig. 4.8) era prevista la valutazione della qualità (colonna «valutazione») non era invece considerata la stima dell'importanza. Essa è stata introdotta principalmente come criterio di decisione per la scelta degli ambiti di approfondimento (cf. sotto).

La seconda tappa (2) prevede un gruppo ristretto ed eterogeneo, composto da rappresentanti di tutte le categorie di attori, per l'analisi e la scelta degli aspetti da migliorare. Grazie poi alla consulenza dell'amico critico il gruppo individua strumenti e procedure per rilevare e migliorare la qualità dei fattori specificati.

Infine (3), il gruppo conduce il vero e proprio processo di valutazione, attraverso gli strumenti scelti.

Nel caso del progetto DAAP, può essere interessante analizzare nei dettagli come l'analisi della valutazione della qualità e dell'importanza degli indicatori abbia portato ad operare delle scelte precise.

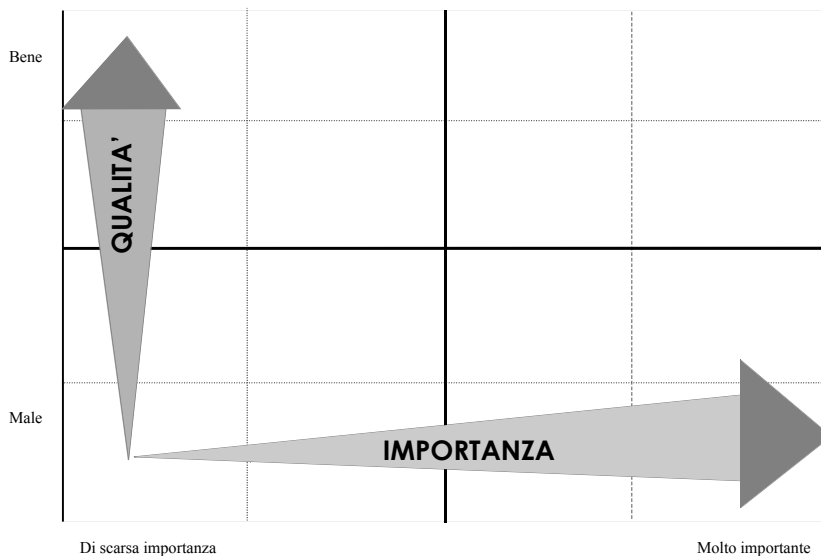
I risultati sono stati rappresentati in un grafico (fig. 7.5), che consente di visualizzare come ogni indicatore si situa rispetto alla qualità e all'importanza. Così potremo avere indicatori giudicati di buona qualità e importanti, di buona qualità ma poco

13. Di regola sarebbe opportuno riunire in questo stadio unicamente gruppi omogenei di attori, affinché emergano in tutta libertà le loro opinioni. Nell'esperienza concreta, per esigenze contingenti abbiamo avuto riunioni di gruppi solo parzialmente omogenei (ad esempio i docenti di cultura generale e di materie professionali insieme). E' da notare come tali variazioni siano all'ordine del giorno nell'applicazione della metodologia. La difficoltà e l'arte stanno nel pensare delle variazioni che non mettano in discussione i fondamenti su cui si basa l'autovalutazione.

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

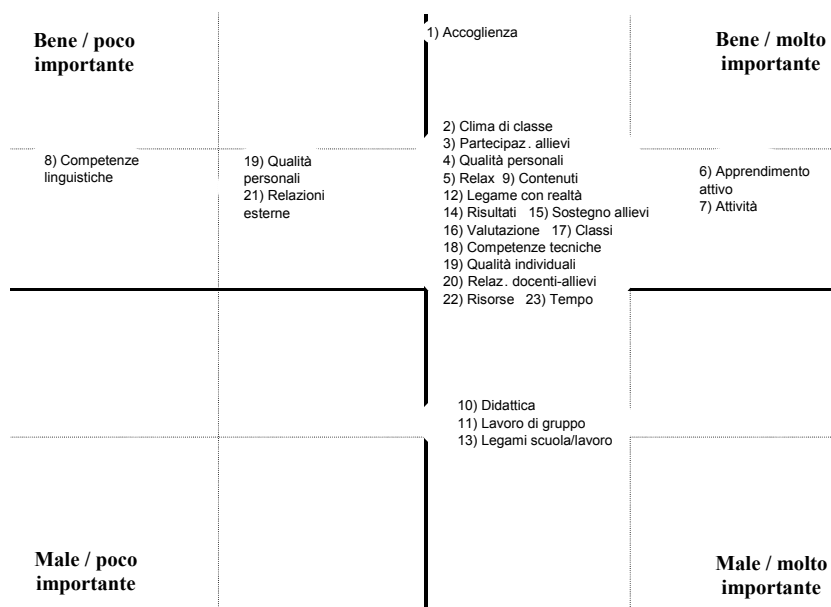
importanti, e così via.

Figura 7.5
Importanza e qualità



Nella fig. 7.6 sono rappresentate le valutazioni degli apprendisti della Svizzera italiana

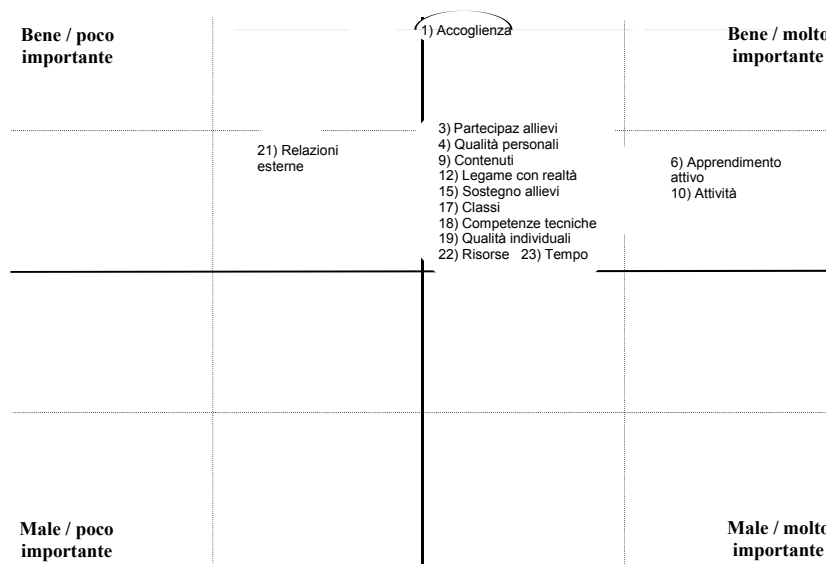
Figura 7.6
Le valutazioni degli apprendisti



Come si può ben vedere, vi è un gran numero di indicatori valutati bene o molto bene e contemporaneamente abbastanza o molto importanti, come l'accoglienza, il clima di classe, la partecipazione degli allievi, l'apprendimento attivo, ecc.. Vi sono poi delle dimensioni in cui gli apprendisti si considerano ad un buon livello, come l'ambito delle competenze linguistiche, che però considerano di scarsa importanza. Troviamo infine alcune dimensioni che gli apprendisti considerano importanti ma che giudicano di scarsa qualità: la didattica, il lavoro di gruppo e i legami tra scuola e mondo del lavoro.

La fig. 7.7 rappresenta quegli indicatori per i quali vi era convergenza tra la valutazione dell'importanza e della qualità di apprendisti e docenti.

Figura 7.7
Consonanza tra docenti e apprendisti

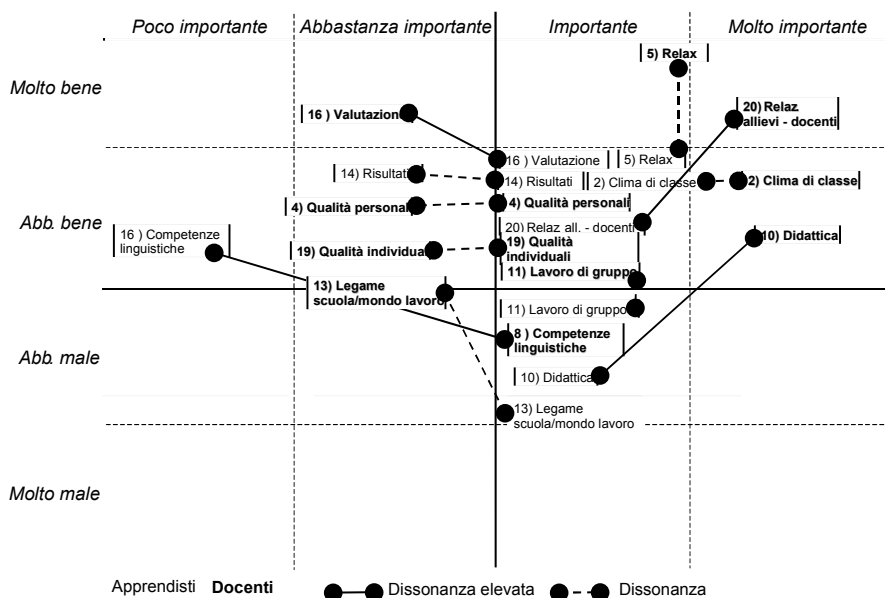


Troviamo invece nella fig. 7.8 gli elementi di dissonanza tra i due gruppi di attori. Si osservano due elementi in cui la dissonanza è particolarmente forte: le competenze linguistiche e la didattica. I docenti considerano le competenze linguistiche importanti, ma le giudicano poco presenti negli apprendisti, al contrario di questi ultimi, che si considerano competenti in un'area da loro giudicata poco importante. La didattica è considerata al contrario importante dagli apprendisti ma di scarsa qualità nei docenti, che invece si ritengono ad un buon livello didattico.

Questa rappresentazione grafica è stata utilizzata come base per la discussione con gli attori, e non sorprenderà che essi abbiano scelto di approfondire la valutazione proprio della didattica e delle competenze linguistiche. Hanno cioè deciso di lavorare su quelle dimensioni sulle quali il disaccordo nella valutazione era massimo.

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

Figura 7.8
Dissonanza tra docenti e apprendisti



In un primo momento sono stati affrontati gli aspetti legati alla didattica. Un questionario indirizzato alla valutazione delle caratteristiche didattiche e relazionali peculiari ad ogni insegnante di cultura generale è stato messo a punto e somministrato nel corso dell'anno scolastico 2003-2004. I risultati scaturiti serviranno come base per la messa in atto di azioni di miglioramento a partire dal anno scolastico 2004-2005. Parallelamente anche il tema dell'insegnamento delle conoscenze professionali è stato esaminato tramite un altro questionario. Nella pianificazione dell'attività la valutazione della tematica delle competenze linguistiche degli apprendisti è la prossima tappa prevista: uno schema generale è già stato definito per l'anno scolastico 2004-2005, nel corso del quale ci si dedicherà a meglio definire gli interventi previsti (analisi dello status quo, analisi degli aspetti motivazionali, strategie d'intervento).

7.3.2. L'autovalutazione degli istituti di Scuola media: il progetto DAASI¹⁴

Abbiamo avuto l'occasione di applicare la nostra metodologia di autovalutazione in un altro contesto: la Scuola media. Sebbene si tratti di un'ambito molto più simile a quelli in cui sono stati sviluppati i modelli a cui ci riferiamo, anche in questo caso abbiamo operato alcune variazioni particolari.

In Ticino, come nel resto dei paesi industrializzati, è in corso una riflessione sull'autonomia scolastica. Alcuni passi sono già stati fatti (come l'attribuzione di limitati budget e ore da gestire autonomamente da parte degli istituti), ed è possibile

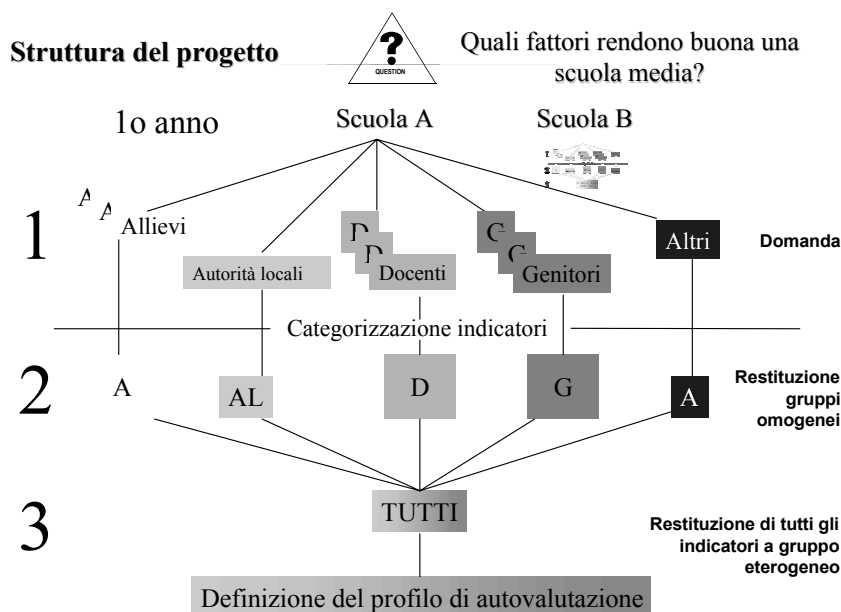
14. «Dispositivo di autovalutazione, autoanalisi e sviluppo dell'istituto scolastico».

che nei prossimi anni si proceda all'applicazione di modelli d'autonomia più avanzati.

In ogni caso, i passi intrapresi implicano già maggiori responsabilità degli istituti, per cui l'autovalutazione comincia ad emergere come una necessità. Di conseguenza, le autorità scolastiche hanno deciso di avviare una sperimentazione in tal senso. A tuttora gli istituti scolastici che hanno intrapreso un processo di autovalutazione sono quattro: i primi due hanno iniziato il progetto nell'anno scolastico 2001/2002, il terzo nel 2002/2003 e l'ultimo nel 2003/2004. Nell'autunno 2004 un nuovo istituto di Scuola media entrerà nel progetto, oltre a un istituto di scuola professionale che seguirà lo stesso modello. Per i prossimi anni ci si augura un'estensione dell'autovalutazione a molti istituti, se non a tutti.

La procedura adottata si fonda ovviamente sullo schema di base (fig. 7.1). La fig. 7.10 ne illustra l'adattamento per la Scuola media, nella prima fase. E' uno schema analogo a quello del progetto DAAP, con la differenza della domanda iniziale, che in questo caso si riferisce all'insieme dell'istituto: «quali fattori rendono buona una scuola media?» (in inglese «*what makes a school good?*»).

Figura 7.9
La costruzione della griglia di valutazione



In tutti gli istituti gli attori coinvolti sono stati gli allievi, i docenti, i genitori, i membri della direzione, gli esperti di materia, il personale non docente, i rappresentanti dei comuni. Un istituto ha deciso di coinvolgere pure le scuole che precedono e che seguono la Scuola media nel percorso degli alunni, mentre un altro ha interpellato anche un gruppo di ex-allievi.

Anche la seconda fase ricalca il modello illustrato in precedenza (fig. 7.4). In un primo tempo si sono nuovamente riuniti gli attori, a gruppi omogenei, per

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

riempire la griglia di valutazione che è stata creata nella fase precedente. In seguito ogni gruppo ha designato due o più delegati, che si sono riuniti in un gruppo eterogeneo, composto da rappresentanti di tutti gli attori. Attraverso la discussione e la negoziazione il gruppo ha riempito un'unica griglia di valutazione, che ha dato luogo ad un primo «profilo» dell'istituto. Inoltre, il gruppo ha deciso quali indicatori privilegiare nella valutazione approfondita da svolgere durante quell'anno. I criteri di scelta sono stati molteplici: punti critici (valutazione negativa), differenze di valutazione tra attori, grande importanza attribuita a un indicatore, ecc.

A questo punto è stato possibile procedere alle valutazioni vere e proprie, attraverso degli strumenti appropriati. E, ovviamente, alla fine del processo sarà necessario presentare a tutti i risultati e trovare delle piste di miglioramento per le dimensioni «critiche».

Esaminiamo ora più dettagliatamente la realizzazione del progetto nei quattro istituti¹⁵.

7.3.2.1. Gli istituti A e B

Come già detto, il progetto DAASI ha avuto inizio nell'anno scolastico 2001/2002 in due istituti di scuola media. Elemento caratterizzante di questa esperienza iniziale riguarda la figura «dell'amico critico». Di solito la letteratura prevede che l'amico critico sia una persona sola, esterna alla scuola. Spesso si tratta di un ricercatore o di un formatore. In questo caso abbiamo adottato un sistema un po' diverso, dettato dalle circostanze, che si è rivelato molto interessante, anche se non privo di insidie. Al momento di iniziare la sperimentazione l'autorità scolastica - che ancora non era a conoscenza della metodologia - aveva messo a disposizione delle risorse alle scuole. Ognuna di esse beneficiava di alcune ore di sgravio da destinare agli insegnanti attivi nel progetto. Si trattava quindi di decidere quale ruolo attribuire a queste persone disponibili e desiderose di collaborare. A ciò va aggiunto che il nostro servizio di ricerca non sarebbe stato in grado di sopportare interamente il notevole onere organizzativo legato alla sperimentazione. Questi due elementi ci hanno indotto a fare un esperimento nell'esperimento: abbiamo deciso che i docenti del primo istituto avrebbero fatto gli «amici critici» della seconda sede, e viceversa. Il sottoscritto avrebbe invece fatto da consulente (da «meta amico critico») agli amici critici, attraverso degli incontri regolari di tutta l'équipe.

A posteriori possiamo affermare che la variazione metodologica operata è valida e funzionale, e che può certamente essere consigliata, a determinate condizioni. La prima è che vi sia comunque una supervisione esterna regolare. E' una delle funzioni dell'amico critico, che rischia di venire persa rinunciando a questo aspetto. La seconda è che all'interno dell'équipe vi sia almeno una persona per sede con delle competenze nel campo dell'autovalutazione (per esperienza o per formazione). Senza di ciò si corre il rischio di creare dei gruppi eccessivamente dipendenti dal «meta amico critico».

15. In seguito ci riferiremo a questi istituti denominandoli istituto A, B, C, D.

Nella fig. 7.10 mostriamo gli indicatori emersi dalla prima fase del lavoro negli istituti A e B.

Figura 7.10
Gli indicatori scelti negli istituti A e B

Categorie	
<i>Clima d'Istituto</i>	<i>Qualità dell'insegnamento</i>
– Competenze personali	– Competenza didattica
– Regole di comportamento	– Competenza disciplinare
– Relazioni esterne	– Esperti
– Relazioni interne	– Formazione continua
– Valori	– Offerte complementari
<i>Contesto</i>	– Valutazione
– Contesto sociale	<i>Relazioni</i>
– Programmi	– Docente-allievo
– Struttura Scuola media	– Interne
<i>Gestione</i>	– Esterne
– Amministrazione e finanze	
– Collaboratori	
– Leadership	
<i>Organizzazione</i>	
– Attività fuori dai banchi	
– Orario	
– Trasporti	

A livello metodologico, per capire come si è giunti alla costruzione delle categorie può essere utile esaminare alcuni esempi di enunciati che ci hanno portato alla loro creazione. Ci limitiamo a solo a pochi esempi, che sono però rilevanti per una riflessione metodologica su questa fase cruciale del progetto, che è la categorizzazione.

La categoria «clima d'istituto» comprendeva ad esempio l'indicatore «*relazioni interne*». E' un indicatore relativamente universale che si ritrova ampiamente nella letteratura scientifica sulle scuole efficaci. Nel progetto esso veniva definito in questo modo:

«Le *relazioni interne* sono da mettere in stretta complementarità con le competenze personali indicate precedentemente. Esse disegnano un quadro generale di primaria importanza all'interno dell'istituto. Gli indicatori di questo sotto insieme si riferiscono agli scambi che intervengono all'interno dell'istituto tra docenti-allievi, allievi-allievi, docenti-docenti, genitori e via dicendo.¹⁶»

Pur essendo un indicatore molto usato, è tuttavia meno ovvia la sua collocazione nel quadro di un insieme di indicatori. MacBeath (1999), ad esempio, pur ammettendo che a rigor di logica le relazioni andrebbero inserite nell'ambito del clima d'istituto, poiché un buon clima è costituito in buona parte dalle relazioni interpersonali, propone la creazione di una categoria indipendente che gli conferisca un maggior peso. E' una scelta di opportunità, dettata non da ragioni strettamente scientifiche, ma dalla decisione di attribuire un'importanza particolare ad una certa dimensione. All'in-

16. Estratto da «DAASI - Descrizione delle categorie e sottocategorie per la compilazione del profilo di autovalutazione» testo distribuito agli attori partecipanti per la compilazione dei profili d'istituto.

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

terno del gruppo di lavoro dei due istituti di scuola media questa discussione ha avuto luogo, e la decisione è stata quella citata, in quanto hanno prevalso gli argomenti «logici» relativi alla classificazione. Ecco infine alcuni esempi di enunciati dagli attori che hanno portato alla creazione dell'indicatore:

- creazione di un ambiente rilassato;
- rispetto reciproco;
- buone relazioni;
- collaborazione.

Indipendentemente dalla discussione circa la sua collocazione, è facilmente immaginabile come la costruzione di questo indicatore a partire dagli enunciati non abbia posto particolari problemi, sia in ragione della natura degli enunciati stessi che per l'universalità dell'indicatore stesso.

Sempre nell'ambito del «clima d'istituto», il gruppo ha creato l'indicatore «valori». In questo caso la sua costruzione è stata un po' meno lineare e più problematica. Il gruppo l'ha definito in questo modo:

«Con il termine *valori* si è tentato di definire tutta una serie di indicatori, di non facile catalogazione, che hanno però una rilevanza evidente. Gli indicatori raccolti in questo insieme variano parecchio e comprendono affermazioni riguardanti l'equità, lo spirito critico, la tolleranza, l'educazione alla pace, ... e quegli ideali che mettono in campo aspettative in contesti più ampi. Inoltre, in questo insieme sono state raccolte tutte quelle suggestioni che non fanno un riferimento diretto alla vita materiale e pratica dell'istituto».

La definizione non è chiarissima, e fa trasparire altri possibili indicatori che sono stati però raggruppati sotto «valori». Gli esempi di enunciati ne sono un'illustrazione:

- prevenire la violenza;
- trattare tutti allo stesso modo;
- sviluppare il senso critico di tutti gli allievi.

Nella letteratura scientifica sulle scuole efficaci, inoltre, è difficile trovare una dimensione con questo nome, o in ogni caso con questa accezione¹⁷. Per queste ragioni il «meta-amico critico» durante l'elaborazione delle categorie ha insistito parecchio per non includere una categoria così poco chiara nella lista di indicatori. I membri del gruppo, tuttavia, hanno difeso con forza la propria posizione e di conseguenza l'indicatore è rimasto. E' importante evidenziare questo fatto, per dimostrare come il consulente esterno, pur rivestendo un ruolo importante, non possa e non debba mai imporre il suo punto di vista agli attori implicati, che rimangono i responsabili e i «proprietari» del processo di autovalutazione. Bisogna inoltre ricordare che in tale processo è possibile intervenire in ogni momento su aspetti ritenuti non soddisfacenti. Se ad esempio gli attori si dovessero rendere conto per strada di aver definito un indica-

17. Recentemente Fullan (2003) ha messo fortemente l'accento sulla «dimensione etica» (*moral purpose*) di ogni riforma, ma il significato attribuitogli dall'autore è assai diverso da quello indicato nel progetto DAASI.

tore non adeguato, potranno sempre eliminarlo o modificarlo. Se al contrario tale indicatore dovesse dare prova di solidità esso verrà mantenuto. In ogni caso non è un grosso problema dal punto di vista concettuale. Il dibattito è invece stato molto utile per aiutare gli attori a prendere coscienza della loro posizione di «possesso» dell'autovalutazione, e soprattutto del processo di ipotesi, sperimentazione, verifica e revisione intrinseco alla metodologia. Essi hanno sviluppato un atteggiamento di ricerca e di critica aperta, che costituisce già di per se un buon esito dell'esperienza. In questo senso hanno pienamente compreso il senso della *action research* (cf. Hopkins, 2001).

Una grande categoria creata nel progetto DAASI è la «qualità dell'insegnamento», definita nel seguente modo dagli amici critici:

«La categoria qualità d'insegnamento riguarda l'atto di insegnare e le sue implicazioni. Concerne quindi le competenze dei docenti nella propria materia, la loro preparazione disciplinare e l'aggiornamento. Rientrano in questa categoria anche la gestione e l'organizzazione della classe e tutte le capacità didattiche degli insegnanti. Comprende inoltre tutte le attività e offerte di aiuto e di sostegno agli allievi, nonché ciò che concerne la valutazione. Anche il ruolo degli esperti viene contemplato in questa categoria. La qualità d'insegnamento è un «saper fare»: riguarda principalmente un'azione intenzionale da parte del docente. E' differente dalle «competenze personali» (categoria «clima d'istituto») che appartengono essenzialmente alla sfera del «saper essere».

Gli indicatori compresi in questa categoria erano: la competenza didattica, la competenza disciplinare, gli esperti, le offerte complementari, la formazione continua e la valutazione¹⁸. Quest'ultimo indicatore è stato costruito sulla base di enunciati come questi:

- coinvolgimento degli allievi;
- valutare anche l'impegno, non solo le prove scritte;
- aumentare le interrogazioni orali.

Infine, va segnalata la creazione di una categoria particolare, il «contesto», nella quale abbiamo inserito quelle dimensioni che sono considerate importanti, ma sulle quali si può facilmente prevedere che gli attori della scuola non avranno molta influenza. Fanno parte di questa categoria il *contesto sociale*, i *programmi* e la *struttura della scuola media*. Molte persone, nella fase di raccolta degli enunciati, hanno infatti espresso il desiderio di aumentare o diminuire le ore di matematica, di inglese, ecc., di modificare il metodo di selezione della scuola media o altri aspetti di questo tipo. Sono spesso esigenze molto sentite, per cui non sarebbe logico escluderle dall'autovalutazione d'istituto. Tuttavia, è molto importante che gli attori siano coscienti sin dall'inizio che vi sono fattori sui quali è possibile agire immediatamente (e sono parecchi), e altri elementi che, pur andando segnalati, non possono essere modificati a livello d'istituto.

Per quanto concerne la scelta delle dimensioni da valutare in modo più approfondito, l'istituto A ha deciso di approfondire gli indicatori «Regole di compor-

18. Si veda l'allegato per una definizione dettagliata degli indicatori.

tamento» e delle «Relazioni interne», entrambe inserite nella categoria «Clima d'istituto». In un secondo tempo sono state intraprese anche delle attività di autovalutazione riguardo il tema dell'apprendimento.

Per quanto riguarda le regole di comportamento gli attori hanno voluto riflettere sui comportamenti degli allievi, al fine di identificare quelli ritenuti adeguati e quelli ritenuti inopportuni. Hanno quindi deciso di adottare il metodo della fotovalutazione, elaborato e illustrato ampiamente da M. Schratz (vedi cap. 4). Gli allievi di due sezioni hanno dedicato parte delle loro ore di classe a questa attività, fotografando scene, luoghi o momenti significativi che illustrano ad esempio l'abbigliamento dei giovani, il caos al momento dell'acquisto dei panini durante la ricreazione del mattino oppure il fenomeno del abbandono dell'area scolastica durante le pause. Il materiale raccolto è stato in seguito esposto tramite manifesti nell'atrio della scuola, dando la possibilità a tutti di prendere atto delle situazioni ritenute problematiche. Il Consiglio di direzione è infine intervenuto con misure concrete, come ad esempio la riorganizzazione delle ricreazioni e un controllo più efficace da parte dei docenti, che hanno portato a un generale miglioramento nei comportamenti degli allievi e a un vistoso calo dell'abbandono dell'area scolastica durante le pause.

Il tema delle «relazioni interne» è stato invece analizzato attraverso uno strumento più tradizionale, il questionario. Sono stati indagati il grado di accoglienza percepito all'interno dell'istituto scolastico e le relazioni interpersonali quotidiane. A questo scopo sono stati elaborati due questionari: il primo destinato agli attori interni all'istituto (allievi, docenti e personale non insegnante), il secondo agli attori esterni (genitori e amministratori locali). I dati raccolti hanno permesso di evidenziare alcune situazioni problematiche e di proporre delle misure di miglioramento, in parte prese a carico e attuate in breve tempo dal Consiglio di direzione (es. posa degli armadietti per gli allievi, ristrutturazione degli spazi interni per la ricreazione e per lo studio individuale), in parte trasmesse al Comune, proprietario dell'edificio sede della scuola media. In questo caso gli amministratori locali hanno mostrato interesse per le suggestioni espresse e hanno assicurato il coinvolgimento della Direzione dell'istituto in previsione dei lavori di ristrutturazione dell'edificio e dell'area esterna previsti in futuro.

Infine, il terzo tema affrontato, quello dell'apprendimento, ha per il momento dato luogo alla raccolta di dati, tramite questionari differenziati per gli allievi dei due bienni, riguardanti gli atteggiamenti e le percezioni degli allievi durante le attività didattiche in classe. Questa attività è attualmente in corso e non è quindi possibile approfondire ulteriormente il tema in questa sede.

L'istituto B ha invece deciso di valutare in modo più approfondito le «attività fuori dai banchi» (categoria «organizzazione») e la «valutazione» (categoria «qualità dell'insegnamento»).

Le «attività fuori dai banchi» sono state definite come «quegli interventi che prevedono un tipo di lavoro didattico, in determinati periodi dell'anno, che si svolgono in ambienti o con modalità particolari, al di fuori delle lezioni regolari». Altre sedi anno chiamato queste attività con altre nomenclature, come «attività extra-scolastiche» oppure come «attività complementari». Si tratta quindi ad esempio delle uscite e delle gite, delle giornate sportive o dedicate a determinati temi, alle feste dell'istituto, ecc. Agli allievi di alcune classi è stato chiesto di indicare, tramite questionario, il loro gra-

dimento delle attività proposte durante l'anno scolastico. I risultati raccolti sono in seguito stati discussi e utilizzati per impostare le attività che la scuola ha proposto l'anno scolastico successivo.

Il secondo ambito sottoposto ad analisi più dettagliata riguardava le pratiche di valutazione. La riflessione è avvenuta attraverso metodi differenziati a dipendenza delle componenti scolastiche coinvolte. Allievi e genitori hanno risposto alle domande (aperte) contenute in un questionario. Le risposte hanno messo in evidenza i problemi più sentiti, come ad esempio il fatto che alcuni docenti hanno «i loro allievi preferiti» oppure che spesso attraverso le prove non viene valutato solo il profitto, ma anche il comportamento. I docenti sono stati invece coinvolti con tre modalità differenti. Innanzi tutto a ogni docente è stato chiesto di consegnare una prova e i relativi metodi di valutazione utilizzati. In seguito i docenti d'italiano hanno partecipato a una piccola sperimentazione, che consisteva nella correzione (svolta in modo individuale) di un medesimo tema e sulla discussione dei criteri di correzione messi in atto. Questa attività ha fornito lo spunto per riflettere sugli elementi soggettivi che intervengono nel corso di una valutazione. Infine è stata fatta una raccolta dei dati degli ultimi tre anni scolastici riguardanti le insufficienze sui giudizi intermedi e sulle pagelle scolastiche di fine anno.

Tutto il materiale raccolto è servito per sensibilizzare la sede a questa problematica. I docenti hanno avuto l'occasione di esaminare questo materiale e di discuterlo in piccoli gruppi disciplinari; all'interno di questi gruppi in alcuni casi sono state elaborate e corrette delle prove comuni. Sulla base di quanto fatto, è stata stesa una bozza della «Carta della valutazione» che indica alcune linee comuni che il corpo docenti si impegna a seguire. Questo documento è stato discusso e votato dal plenum dei docenti¹⁹.

7.3.2.2. L'istituto C

L'istituto C ha iniziato il processo di autovalutazione all'inizio dell'anno scolastico 2002/2003. Siccome in quell'anno nessun altro istituto di Scuola media ha aderito al progetto DAASI non si è potuto ripetere l'esperienza degli «amici critici incrociati», ma questo ruolo è stato assunto dall'Ufficio studi e ricerche.

Durante gli incontri con le diversi componenti della scuola sono stati raccolti più di 600 enunciati, la cui categorizzazione ha portato alla creazione di cinque categorie e di 23 indicatori (vedi figura 7.11).

19. Una copia della Carta della valutazione si trova in allegato.

Figura 7.11
Gli indicatori emersi nell'istituto C

Indicatori	
<i>Clima d'istituto</i>	<i>Qualità d'insegnamento</i>
– Attività extra-scolastiche	– Collaborazione
– Benessere	– Didattica
– Comportamento	– Formazione docenti
– Comunicazione	– Motivazione
<i>Contesto</i>	– Valutazione
– Griglia	– Ruolo del docente
– Regolamenti	– Ruolo della scuola
– Struttura	– Risultati
– Trasporti	<i>Relazioni</i>
<i>Gestione</i>	– Docente-allievo
– Infrastruttura	– Interne
– Leadership	– Esterne
– Orario	
– Organizzazione generale	

Come si può constatare la maggior parte delle categorie emerse nell'istituto C sono presenti anche negli istituti A e B (clima d'istituto, contesto, gestione, qualità dell'insegnamento); anche molti degli indicatori sono comuni ai tre istituti, anche se a volte inseriti in categorie differenti. Ad esempio «le relazioni» una volta sono state classificate sotto la categoria «clima d'istituto» e una volta sono state considerate come una categoria a sé, oppure l'indicatore «trasporti» fa parte dalla categoria «organizzazione» (istituti A e B) e «contesto» (istituto C). Queste differenze non sono da considerare come degli errori di categorizzazione da parte di un istituto, ma piuttosto come elementi caratterizzanti del progetto. Infatti, in base alla metodologia utilizzata (categorizzazione degli enunciati attraverso la discussione e la ricerca del consenso) è naturale che gli istituti possano attribuire significati e importanza differenti ad uno stesso indicatore, oppure considerarlo come componente di una determinata categoria piuttosto che di un'altra.

Una volta definiti i contenuti della griglia di valutazione si è deciso di chiedere per ogni indicatore una duplice valutazione: una in funzione della sua importanza e una in funzione della sua qualità, in maniera analoga a quanto fatto nel progetto DAAP nelle scuole professionali (vedi figura 7.5). Questo ha permesso di identificare quegli ambiti ritenuti molto importanti dai differenti attori, ma la cui qualità non è ritenuta soddisfacente (ad esempio il «benessere» e la «comunicazione») oppure quegli indicatori per i quali vi è una discordanza di vedute fra le differenti componenti della scuola (ad esempio gli allievi si dicono meno soddisfatti della qualità delle infrastrutture rispetto a docenti e personale direttivo-amministrativo).

L'istituto ha in seguito scelto di approfondire in ordine di priorità i seguenti ambiti: «benessere», «comunicazione», «valutazione», «motivazione», «relazione docente - allievo». Per questioni di tempo, trovandosi quasi alla fine dell'anno scolastico, si è deciso di svolgere una prima, semplice attività di valutazione della dimensione «benessere» sottoponendo un breve questionario agli allievi di IV media, allievi che hanno dato un grande contributo alle fasi iniziali del progetto, ma che essendo all'ultimo anno di scuola media non potranno seguirne gli ulteriori sviluppi e benefi-

ciare degli effetti a lungo termine. Durante il prossimo anno scolastico si intraprenderanno nuove e più ampie valutazioni di questo e degli altri ambiti scelti.

Un aspetto importante da sottolineare è il fatto che il progetto, accolto inizialmente con un certo distacco e scetticismo da una parte del corpo docente, ha progressivamente guadagnato approvazione e suscitato una maggior apertura nei confronti della discussione dei problemi fra il corpo insegnante. Anche gli allievi hanno apprezzato molto il fatto di essere stati interpellati e di aver potuto esprimere i loro pareri. Il processo di autovalutazione ha quindi permesso di ottenere risultati tangibili già «strada facendo», ancor prima di procedere alle valutazioni più approfondite degli ambiti scelti.

7.3.2.3. L'istituto D

L'anno scolastico 2003/2004 ha segnato l'inizio di DAASI nell'istituto D. DAASI è nato dalla volontà dei docenti di aderire a un progetto maggiormente legato alle caratteristiche dell'istituto rispetto ad un precedente progetto svolto dalla sede che non aveva raggiunto grande soddisfazione fra gli operatori dell'istituto.

Il ruolo di amico critico è stato assunto in parte dall'Ufficio studi e ricerche e in parte da un docente attivo da alcuni anni in un altro istituto nell'ambito dell'autovalutazione. Durante il primo anno le varie attività previste dalla metodologia (raccolta degli enunciati nei focus group, categorizzazione degli stessi, validazione degli indicatori e creazione della griglia di valutazione) sono state svolte senza porre particolari problemi e con notevole autonomia da parte del gruppo di docenti che si è fatto carico di DAASI in sede. Malgrado le limitate dimensioni dell'istituto sono state raccolte quasi 700 affermazioni riguardanti le caratteristiche di una buona scuola media. Questo dato è già di per sé un indicatore importante di come il progetto sia stato accolto dentro e fuori l'istituto. A questo proposito è importante sottolineare l'elevata partecipazione dei genitori al primo incontro (raccolta degli enunciati); in questo istituto i genitori rappresentano dei partner di lavoro «abituali» e sono regolarmente coinvolti nelle diverse attività di sede.

Gli enunciati raccolti hanno dato luogo alle categorie e agli indicatori riportati nella figura seguente (fig. 7.12):

Figura 7.12
Gli indicatori scaturiti nell'istituto D

Indicatori	
<i>Clima d'istituto</i>	<i>Qualità d'insegnamento</i>
– Relazioni e comunicazioni interne	– Competenze pedagogico-didattiche
– Interazione con gli enti della Valle	– Competenze relazionali
– Regole e comportamento	– Collegialità e collaborazione
– Benessere personale	– Lavoro
<i>Contesto</i>	– Capacità d'adeguamento
– Condizioni quadro	<i>Obiettivi e finalità</i>
– Politica scolastica	– Educativi
– Trasporti	– Culturali e d'orientamento
<i>Gestione e organizzazione</i>	<i>Infrastrutture</i>
– Direzione	– Tecniche
– Partecipazione e coinvolgimento	– Spazi
– Orario	– Ambiente
– Attività complementari	

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

Vi sono quindi sette grandi categorie che comprendono 22 indicatori; essi comporranno la griglia di valutazione che verrà sottoposta a tutte le componenti della scuola all'inizio del prossimo anno scolastico. Come già accennato in questo istituto i genitori assumono un ruolo importante e sono considerati come componente interna: a differenza di quanto avvenuto negli altri istituti, le relazioni con i genitori sono state quindi classificate nell'indicatore «relazioni interne».

7.3.2.4. Il Gruppo d'accompagnamento

Per meglio coordinare le attività di autovalutazione in atto nei quattro istituti di Scuola media e in quelli che inizieranno questo processo nei prossimi anni è stato creato un Gruppo d'accompagnamento, di cui fanno parte i direttori degli istituti coinvolti, un rappresentante degli esperti delle discipline, un rappresentante dei genitori, il responsabile dell'Ufficio dell'insegnamento medio e quello dell'Ufficio studi e ricerche. Lo scopo di questo gruppo è di seguire i vari progetti, di garantire un'informazione reciproca delle attività in atto, di discutere gli eventuali problemi incontrati e proporre soluzioni e di stimolare la diffusione di DAASI ad altri istituti di scuola media.

7.3.3. Terza applicazione: il progetto MANU²⁰

La terza applicazione si svolge, come la prima, nel settore della formazione professionale. L'oggetto di valutazione iniziale, in questo caso, non era né una singola materia né un istituto intero, ma una particolare sperimentazione in atto in Svizzera: l'*anno di base*, anche detto *anno unitario*. Contrariamente alla prassi usuale, che prevede l'alternanza settimanale tra scuola e lavoro (sistema duale), nella sperimentazione dell'anno unitario gli apprendisti del primo anno seguono una scuola a tempo pieno, mentre la pratica in azienda viene svolta negli anni successivi. Gli apprendisti sono raggruppati sotto le stesse aree di studio, come la chimica, l'elettricità e il disegno.

Le autorità federali, che finanziano la sperimentazione, hanno chiesto che essa venga periodicamente valutata (attraverso un «monitoraggio»), per cui il nostro ufficio è stato incaricato di realizzare questa valutazione. La nostra proposta è stata di farlo attraverso la metodologia dell'autovalutazione. In questo caso l'oggetto non è né la totalità dell'istituto (DAASI), né una singola materia (DAAP), ma l'insieme di questo anno unitario.

Siccome la struttura generale della metodologia è già stata esposta, in questa parte ci limiteremo a mettere in risalto degli aspetti specifici, degli elementi che hanno contraddistinto questa esperienza.

Gli attori coinvolti sono stati gli apprendisti del primo anno (coloro che stavano vivendo l'esperienza), quelli del secondo anno (coloro che l'avevano vissuta nell'anno precedente), quelli che seguono una maturità professionale, i docenti e i maestri di tirocinio. In totale sono stati organizzati 15 *focus group*.

20. «Monitoraggio dell'anno unitario».

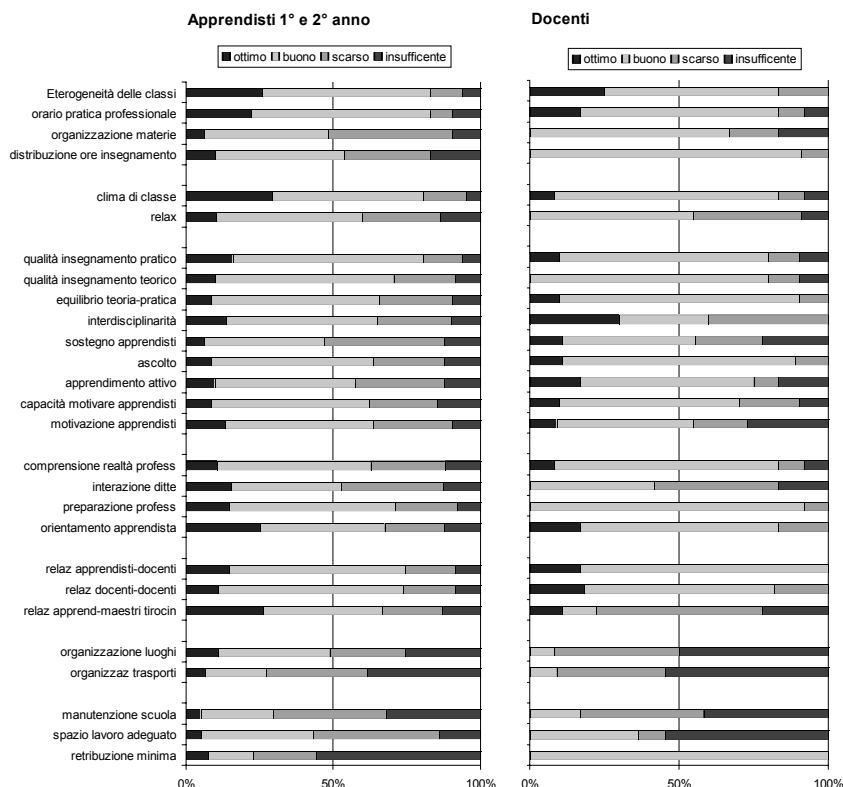
La fig. 7.13 illustra gli indicatori emersi dalla prima fase. Molti di essi ricordano gli indicatori trovati in DAASI, ma altri sono peculiari al mondo della formazione professionale, come ad esempio le relazioni con il mondo professionale, o l'equilibrio tra teoria e pratica.

Figura 7.13
Indicatori emersi in MANU

Indicatori	
Griglia oraria	Motivazione degli apprendisti
– Eterogeneità delle classi	– Relazione tra mondo profess. e scuola
– Orario pratica professionale	– Comprensione della realtà professionale
– Organizzazione delle materie	– Interazione con le ditte
– Distribuzione delle ore d'insegnamento	– Preparazione profess. dell'apprendista
Clima	– Orientamento dell'apprendista
– Clima classe	Relazioni umane
– Relax	– Relazioni apprendisti-docenti
– Capacità di motivare gli apprendisti	– Relazioni docenti-docenti
Insegnamento	– Relazioni apprendisti-maestri di tirocinio
– Qualità dell'insegnamento pratico	Organizzazione
– Qualità dell'insegnamento teorico	– Organizzazione dei luoghi
– Equilibrio tra teoria e pratica	– Organizzazione dei trasporti
– Interdisciplinarietà	Risorse materiali
– Sostegno agli apprendisti	– Manutenzione scuola
– Ascolto	– Spazio di lavoro adeguato
– Apprendimento attivo	– Retribuzione minima

Una peculiarità di questo progetto, come detto, era che le autorità federali chiedevano in tempi molto stretti un «rapporto di monitoraggio». Siccome sarebbe stato impossibile terminare l'intero processo di autovalutazione nei termini richiesti, abbiamo preso una decisione metodologica che ci ha fatto deviare dalla metodologia «standard». Abbiamo infatti usato la griglia di autovalutazione non solo come uno strumento di lavoro nei piccoli gruppi per la discussione, ma come un vero e proprio questionario, i cui risultati sono stati elaborati statisticamente, e che ha dato luogo a dei grafici come quello illustrato nella figura 7.14.

Figura 7.14
 Grafici del profilo dell'anno unitario dell'istituto professionale (2001/2002). Confronto tra insegnanti e apprendisti



Questi grafici hanno così assunto un duplice scopo. Da un lato hanno fornito la base per la redazione di un rapporto di monitoraggio inviato all'Autorità federale. Dall'altro essi sono serviti per la discussione interna, per l'avvio della seconda fase dell'autovalutazione.

Non si tratta in questa sede di entrare nei dettagli del profilo dell'istituto in questione, ma semplicemente di mostrare un'ulteriore modalità di presentazione dei risultati come spunto per la discussione. Il grande vantaggio di questo metodo è la possibilità di far esprimere praticamente tutti, attraverso la somministrazione di un questionario, mentre usando il metodo classico europeo solo i gruppi di rappresentanti hanno l'occasione di esprimersi. Un altro punto di forza è certamente la chiarezza della rappresentazione e la possibilità di confronti oggettivi tra attori diversi. Nella figura 7.14 è ad esempio possibile verificare le differenze di valutazione tra gli apprendisti (generalmente più severi) e i loro insegnanti. I grafici hanno suscitato un ampio dibattito nella scuola, che ha su questa base scelto gli ambiti da approfondire.

Vi sono però anche degli svantaggi nell'utilizzo di questo metodo rappresentativo. La griglia di valutazione è concepita come una base di discussione tra gli attori, non come un questionario scientifico di valutazione. Il fatto di usarlo in questo modo, presentando dei grafici, rischia di far erroneamente pensare agli attori di trovarsi di fronte ad un'inchiesta classica, a una valutazione esterna «scientifica» e «oggettiva».

In realtà un'inchiesta di questo tipo richiederebbe bel altri strumenti (questionari più complessi e standardizzati), mentre in questo caso il profilo rimane semplicemente una tappa – certamente importante – in un processo molto più ampio nel quale ogni attore deve assumere una parte attiva. In ogni caso, tra tutte le variazioni alla metodologia di base che abbiamo adottato, questa è quella che a nostro avviso pone il maggior problema e il suo uso andrebbe attentamente ponderato.

Tornando all'esperienza di MANU, dopo due incontri, è stato deciso di valutare la relazione tra la qualità dell'insegnamento pratico e la comprensione della realtà professionale. Con l'aiuto dell'amico critico, è stato creato un sondaggio sotto forma cartacea che è stato distribuito a tutti gli apprendisti coinvolti ed ai docenti dell'anno di base/unitario. I risultati hanno evidenziato realtà molto diverse tra le tre aree di studi per cui i partecipanti hanno deciso di dividersi per permettere ad ogni area di definire proposte specifiche. Così, l'area di disegno ha proposto di avere per ogni apprendista e durante tutto l'anno scolastico un tavolo di lavoro proprio. Mentre l'area dell'elettrotecnica ha proposto di ridefinire i momenti di presenza obbligatoria degli apprendisti durante le vacanze scolastiche (che per contratto d'apprendistato sono considerate come momenti lavorativi in azienda). Infine l'area di chimica ha chiesto di avere durante la settimana una giornata intera di pratica all'interno della scuola come introduzione della realtà professionale.

Il bilancio finale di questa esperienza è stato valutato da tutti in modo positivo ed in particolare dalla direzione che ha chiesto un nuovo monitoraggio allargato a tutta la scuola professionale artigianale ed industriale (SPAI). Tra il 2002 ed il 2003 si è svolta la tappa iniziale con la creazione di una nuova griglia di valutazione.

La metodologia è stata la stessa che per la griglia precedente con qualche modifica nella procedura degli incontri.

Tenendo presente che le persone che frequentano l'anno unitario fanno parte della scuola e che di fatto possono essere considerate come un sottoinsieme di quest'ultima, è interessante notare che gli indicatori della nuova griglia rilevino come alcuni bisogni siano generali mentre altri siano specifici al gruppo prescelto. Ad esempio ritroviamo nelle due griglie indicatori che fanno riferimento alla qualità dell'insegnamento, all'organizzazione dei trasporti, al sostegno agli allievi, alla griglia oraria o alle infrastrutture in generale (manutenzione delle scuole, pulizia, spazi di lavoro), mentre altri indicatori che erano presenti nella prima griglia non sono riapparsi in un ambito più generale e vice versa. In particolare quelli che fanno riferimento alle strutture centrali come la direzione, il segretariato o la trasmissione delle informazioni in generale, elementi che non erano stati considerati per la griglia dell'anno unitario.

A partire dal prossimo anno scolastico, la scuola procederà alla seconda parte dell'autovalutazione.

Sempre nel settore della formazione professionale durante l'anno scolastico 2002-2003 altri due istituti del ramo industriale - artigianale hanno iniziato un processo di autovalutazione, creando la loro rispettiva griglia di valutazione per l'anno di base. A maggio 2003 le due scuole per apprendisti hanno somministrato le loro griglie di valutazione a tutti i docenti e ragazzi in formazione coinvolti nell'anno di base.

Nel corso dell'anno scolastico 2003-2004 le due SPAI citate sono entrate nella seconda fase del progetto di autovalutazione, che consiste nella scelta di uno o più

indicatori da valutare e la conseguente costruzione di metodi di valutazione e di messa in pratica di tali metodi. A questo proposito per ogni SPAI sono stati costituiti tre *focus group*.

Nel primo istituto essi sono composti, rispettivamente, da alcuni apprendisti dei primi due anni, da alcuni docenti e maestri di tirocinio. Al termine di questi primi tre incontri sono stati eletti i rappresentanti di ogni gruppo di lavoro; essi hanno poi formato il gruppo di discussione eterogeneo, che ha scelto quali indicatori valutare e con quali strumenti operare la valutazione. Gli indicatori emersi sono stati il «sostegno agli apprendisti quando incontrano difficoltà» e «l'organizzazione delle materie». Per sondare la natura dei problemi legati agli aspetti scelti, il gruppo ha deciso di avere due momenti di discussione nelle due classi di apprendisti informatici del primo anno; due docenti hanno accettato di moderare la discussione. Nel corso dei due incontri con i giovani è emersa la difficoltà riguardo ad una materia di insegnamento, alla quale vengono dedicate diverse ore a settimana. Questa materia è particolarmente impegnativa scolasticamente e l'aggancio con l'informatica non è immediato. Inoltre durante le lezioni di informatica (i partecipanti hanno citato due moduli in particolare) gli apprendisti vorrebbero incrementare le attività pratiche. Tali elementi sono stati riportati ai docenti che si occupano di queste materie ed essi erano d'accordo di aumentare la relazione tra teoria e pratica, nonché di proporre maggiori esercitazioni pratiche.

Nel secondo istituto un *focus group* era costituito da alcuni docenti e alcuni maestri di tirocinio dell'area delle arti grafiche, seguivano altri due gruppi omogenei, rispettivamente, di alcuni apprendisti tecnologi di stampa del primo e secondo anno, e di alcuni apprendisti poligrafi, sempre del primo e secondo anno. Il gruppo eterogeneo ha in seguito scelto di valutare la «comprensione della realtà professionale», vista come una questione di equilibrio tra insegnamento teorico e pratico, attraverso una maggiore interazione con le ditte e una maggiore collaborazione a scuola tra i reparti della stampa. Nel contempo il gruppo di rappresentanti ha deciso di approfondire l'aspetto del «sostegno degli apprendisti». Ne è nato un questionario che è stato compilato dagli apprendisti poligrafi e tecnologi di stampa del primo e secondo anno, da un docente e da tre maestri di tirocinio.

7.4. Primi passi verso una «scuola che apprende»

Il Convegno di Locarno ha stimolato nel nostro Cantone la riflessione attorno alla scuola come organizzazione che non si limita a creare situazioni di apprendimento per gli studenti, ma che si configura essa stessa come «un'organizzazione che apprende». I contributi sono stati molto ampi, e hanno certamente fornito degli spunti che vanno ben al di là dalle esperienze presentate in questo capitolo.

Tuttavia, le istituzioni coinvolte in questi progetti di autovalutazione hanno voluto dare un seguito molto concreto a questi stimoli, cogliendo uno dei messaggi più forti del convegno, e cioè la possibilità di creare scuole che apprendono attraverso dei processi di autovalutazione d'istituto. Le esperienze qui esposte sono ancora tutte in corso, ma possiamo comunque affermare che la metodologia adottata ha mantenuto la promessa di essere flessibile e adattabile alle situazioni, pur senza cedere

nei suoi principali intendimenti, che sono appunto quelli di stimolare un processo di apprendimento e di sviluppo interno agli istituti.

L'esperienza ha pure evidenziato alcuni elementi che sono da considerare irrinunciabili affinché la flessibilità non vada a scapito della solidità della procedura. Possiamo asserire che il *coinvolgimento* di tutti gli attori è la chiave della validità della procedura. Può succedere che vi siano dei tentativi, da parte di certi attori, di escludere altri: è importantissimo non cedere, spiegando come una tale azione vanificherebbe la qualità del processo. Un secondo elemento indispensabile è l'*amico critico*. L'accento sulla «proprietà» del processo di autovalutazione da parte degli istituti non deve indurre nell'errore di pensare che questi possano - almeno nelle fasi iniziali - condurlo in assoluta autonomia. Il consulente esterno garantisce in primo luogo il rigore metodologico e il fatto di essere esterno alla scuola assicura che gli attori non scivolino ad esempio nell'autoindulgenza, o non «dimentichino» di esaminare delle dimensioni essenziali ma delicate. L'amico critico quindi, oltre a godere della fiducia degli attori, deve essere esterno all'istituto, e deve essere di provata competenza nell'ambito dell'autovalutazione d'istituto. Queste sono le condizioni minime per l'ottenimento di risultati *validi*.

Su tali basi possiamo concludere provvisoriamente che l'autovalutazione è uno strumento che contribuisce in maniera significativa al cammino verso una scuola che apprende.

Bibliografia

- Berger, E. (2002). Entro nel mondo del lavoro. La formazione professionale in Svizzera. *Rassegna dell'istruzione*. 5 / 6. Settembre-Dicembre. Le Monnier, 80-94.
- Berger, E., Bottani, N., Gavreau, C., Ostinelli, G., Rhyn, H. & Soussi, A. (2002). *La qualité dans la formation. Une démarche d'autoévaluation*. Intervento presentato al congresso «La qualité dans la formation et l'enseignement, comment la définir, comment l'évaluer?», Venerdì 6 settembre 2002, Losanna, Svizzera.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- Castoldi, M. (1998). *Segnali di qualità. Valutare con gli indicatori nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice*. London: Wiley.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces. The Sequel*. London, Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London And New York: Routledge / Falmer.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M. (1997). *Guida pratica di autovalutazione*. Bruxelles: Commission européenne.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*. 280. Janvier, 47-64.
- Schratz, M, M MacBeath, J. & Meuret, D. (1999). *Rapport final sur le «Projet pilote sur l'évaluation de la qualité de l'école» de la Commission européenne*. Bruxelles.: Commission européenne. Disponibile all'URL: <http://europa.eu.int/comm/education/poedu/indb-en.html>
- Schratz, M. & Steiner-Löffler, U. (2001). *La scuola che apprende. Strutture e processi di sviluppo formativo*. Brescia: Editrice La Scuola.

Allegato 1

DAASI – Definizioni degli indicatori

Documento distribuito a tutti gli attori coinvolti nel processo di autovalutazione nella Scuola media

1. IL CLIMA DI ISTITUTO

Il clima di istituto indica globalmente uno degli aspetti fondamentali dei processi di apprendimento: quello delle relazioni che intercorrono e si stabiliscono tra gli attori di tali processi. Con questa categoria si fa riferimento ai rapporti di vario genere e di varia intensità che si sviluppano, dentro e fuori dell'istituto, tra docenti, allievi e tutte le altre componenti della scuola. Il clima di istituto è stato osservato attraverso cinque sottocategorie:

- a. le **competenze personali** di tutti gli operatori che agiscono all'interno dell'istituto. Esse spaziano dal modo di comportarsi, di presentarsi, di apparire, all'esternazione più o meno evidente del proprio modo di essere. Le caratteristiche personali non concernono quindi le capacità e le abilità professionali, che vengono invece analizzate in un'altra categoria.
- b. Le **regole di comportamento** che indirizzano, orientano e caratterizzano l'andamento generale della vita interna dell'istituto. Non si tratta di un semplice elenco di disposizioni auspiccate o da modificare o ancora da eliminare, ma di indicazioni che possono contribuire a sviluppare uno stile di convivenza condiviso e accettato dalla maggioranza di coloro i quali operano e vivono nell'istituto.
- c. Le **relazioni esterne** evidenziano i contatti esistenti o auspicati tra istituto e famiglie, istituzioni, associazioni, enti, che operano in ambiti diversi da quello prettamente scolastico. Sono ovviamente comprese in questa categoria tutte le possibili relazioni con altri istituti scolastici di vario grado.
- d. Le **relazioni interne** sono da mettere in stretta complementarietà con le competenze personali indicate precedentemente. Esse disegnano un quadro generale di primaria importanza all'interno dell'istituto. Gli indicatori di questo sottoinsieme si riferiscono agli scambi che intervengono all'interno dell'istituto tra docenti-allievi, allievi-allievi, docenti-docenti, genitori e via dicendo.
- e. Con il termine **valori** si è tentato di definire tutta una serie di indicatori, di non facile catalogazione, che hanno però una rilevanza evidente. Gli indicatori raccolti in questo insieme variano parecchio e comprendono affermazioni riguardanti l'equità, lo spirito critico, la tolleranza, l'educazione alla pace, ...e quegli ideali che mettono in campo aspettative in contesti più ampi. Inoltre, in questo insieme sono state raccolte tutte quelle suggestioni che non fanno un riferimento diretto alla vita materiale e pratica dell'istituto.

2. IL CONTESTO

Qualsiasi scuola è inserita in un contesto più o meno definito. Luogo di socializzazione per eccellenza, ogni istituto ha dei rapporti di scambio con la società di cui è anche, in misura variabile, immagine in trasformazione. In questa categoria sono state raccolte le affermazioni concernenti, in maniera diretta, tutti quei fattori che influenzano l'azione formativa di un istituto e che non sono immediatamente modificabili da chi vi opera, anche a livello direttivo.

Le osservazioni espresse sono state organizzate in tre gruppi:

- a. Il **contesto sociale** in cui è inserito l'istituto, con riferimenti specifici alle caratteristiche umane e ambientali. Un influsso considerevole è dovuto alle specificità socio-economiche delle famiglie degli allievi e alle caratteristiche territoriali dell'ambiente.
- b. La **struttura della scuola media** comprende le disposizioni cantonali che ne regolano il funzionamento. Essa raccoglie, come nell'insieme precedente, oltre ad osservazioni inerenti il presente, tutta una serie di aspettative ideali, che vanno oltre la realtà contingente.

- c. I **programmi** di insegnamento sono predisposti dai competenti organi dipartimentali della scuola media cantonale. Accanto ad apprezzamenti e critiche, sono da considerare anche quelle suggestioni che molto presumibilmente non potranno avere un'attuazione nel breve periodo.

3. LA GESTIONE

Questa caratteristica concerne tutto ciò che dovrebbe portare ad una condizione ottimale del funzionamento dell'istituto. Non si tratta unicamente, come potrebbe apparire dal senso immediato del vocabolo utilizzato nel titolo, di interventi puramente tecnico-amministrativi. Ancora una volta le peculiarità delle attività di insegnamento-apprendimento mettono in risalto gli elementi di carattere relazionale. Anche per questa caratteristica sono emersi tre livelli:

- a. l'**amministrazione** e le **finanze**, che fanno riferimento a interventi, anche quotidiani e correnti, di carattere operativo per la gestione dell'istituto.
- b. i **collaboratori** interni all'istituto (personale non insegnante) che contribuiscono in maniera determinante al buon funzionamento di tutta la struttura organizzativa.
- c. la **leadership**, termine con il quale si è voluto definire il complesso delle azioni e degli interventi che, per legge e regolamenti, cadono sotto la competenza e la responsabilità del direttore e del consiglio di direzione, e tutto ciò che li riguarda.

4. L'ORGANIZZAZIONE

Qui sono state raccolti tutti i riferimenti che riguardano l'ideazione, l'organizzazione e la gestione di quelle attività che si svolgono dentro o fuori dell'istituto, ma con modalità operative e di orario diverse da quelle usuali. Tre sono sostanzialmente gli insiemi emersi:

- a. Le **attività fuori dai banchi** che fanno riferimento a tutti quegli interventi che prevedono un tipo di lavoro didattico, in determinati periodi dell'anno, che si svolgono in ambienti o con modalità particolari, al di fuori delle lezioni regolari.
- b. L'**orario** comprende tutto ciò che riguarda la griglia settimanale degli allievi, nonché le ore di inizio e fine delle lezioni e delle pause.
- c. I **trasporti** degli allievi dal loro domicilio a scuola o per lo svolgimento di attività fuori sede.

5. QUALITÀ D'INSEGNAMENTO

La categoria qualità d'insegnamento riguarda l'atto di insegnare e le sue implicazioni. Concerne quindi le competenze dei docenti nella propria materia, la loro preparazione disciplinare e l'aggiornamento. Rientrano in questa categoria anche la gestione e l'organizzazione della classe e tutte le capacità didattiche degli insegnanti. Comprende inoltre tutte le attività e offerte di aiuto e di sostegno agli allievi, nonché ciò che concerne la valutazione. Anche il ruolo degli esperti viene contemplato in questa categoria. La qualità d'insegnamento è un «saper fare»: riguarda principalmente un'azione intenzionale da parte del docente. E' differente dalle «competenze personali» (categoria «clima d'istituto») che appartengono essenzialmente alla sfera del «saper essere».

La qualità d'insegnamento è stata da noi suddivisa in sei sottocategorie:

- a. La **competenza didattica** degli insegnanti. Riguarda il modo d'insegnare, l'organizzazione del lavoro della classe, l'impiego dei sussidi didattici e la capacità di motivare. Sono tutti comportamenti assunti dal docente per creare nella classe una buona situazione d'apprendimento.
- b. La **competenza disciplinare** comprende la padronanza delle conoscenze, i contenuti della disciplina insegnata dal docente. La preparazione e la competenza nella propria materia costituiscono sempre un dato importante della qualità d'insegnamento offerto.
- c. Gli **esperti** delle varie discipline sono un riferimento importante per il lavoro degli insegnanti. In questa sottocategoria vengono dunque inclusi tutti quegli indicatori che riguardano il ruolo degli esperti, nella loro attività di consulenza e di sostegno ai do-

1. L'autovalutazione degli istituti nel Canton Ticino

centi.

- d. Le **offerte complementari** sono tutte le offerte e i servizi messi a disposizione dalla scuola tendenti al recupero disciplinare, al sostegno e all'orientamento scolastico e professionale. Anche l'interdisciplinarietà è stata inserita in questa sottocategoria. Vengono pure considerate le incombenze assunte dal docente di classe, sostanzialmente durante le lezioni. Altre attività di animazione rientrano nella sottocategoria «attività fuori dai banchi» (categoria «organizzazione»).
- e. La **formazione continua** riguarda tutte le occasioni di aggiornamento interne ed esterne all'istituto, nonché i contatti tra colleghi volti a favorire una maggiore collaborazione e formazione. Comprende le attività e i momenti che servono a migliorare e aggiornare le conoscenze degli insegnanti.
- f. La **valutazione** si riferisce all'ambito del giudizio e dei vari tipi di valutazione proposti osservando l'allievo; questa dimensione è un momento centrale e spesso delicato del lavoro scolastico.

6. RISULTATI

In questa categoria vengono evidenziati i risultati che l'allievo ottiene alla fine del suo percorso scolastico. Sono quindi gli obiettivi che la scuola media si pone e che gli allievi dovrebbero raggiungere, sia in termini di risultati scolastici che di inserimento nella società.

- a. La sottocategoria **società** comprende la preparazione degli allievi in vista del loro inserimento nella società, quali cittadini critici e formati.
- b. La sottocategoria **successo scolastico** contempla le conoscenze acquisite e le abilità personali ottenute dagli allievi durante la loro formazione di base nei quattro anni di frequenza di scuola media, ciò che dovrebbe permettere loro un buon inserimento nella formazione successiva.

7. SPAZI E INFRASTRUTTURE

Questa categoria comprende tutti gli spazi (ambienti fisici) necessari e a disposizione dell'attività scolastica. Inoltre fa parte di questo gruppo anche la dotazione di materiale ed infrastrutture di cui la sede dispone, e la loro organizzazione.

- a. La sottocategoria **dotazione tecnica** riguarda le infrastrutture e le attrezzature tecniche e didattiche necessarie allo svolgimento delle varie attività scolastiche.
- b. Questo sottogruppo comprende il **materiale** personale degli allievi e dei docenti, nonché quello comune a loro disposizione per l'uso didattico.
- c. Nella sottocategoria **spazi** vengono raggruppate tutte quelle osservazioni riguardanti l'ambiente fisico in cui si muovono gli utenti della scuola, all'interno o all'esterno dell'istituto.
- d. Con **vitto** ci si riferisce a tutto quanto ha relazione con cibi e bevande, che possono venir consumati nel corso della giornata scolastica, durante le pause, nelle lezioni di economia familiare o in una mensa organizzata.

Allegato 2**LA CARTA DELLA VALUTAZIONE
DELLA SCUOLA MEDIA DI TESSERETE****Scopi**

La carta della valutazione vuole raggiungere tre scopi principali: fare in modo che la valutazione sia di aiuto all'allievo; sostenere il docente nel suo lavoro di valutazione; evitare disparità di trattamento inopportune.

**Implicazioni a livello dell'Istituto**

- I docenti della Scuola media di Tesserete si impegnano a stimolare ogni allievo a raggiungere la miglior licenza di scuola media possibile in rapporto alle sue potenzialità.
- La direzione stabilisce con i docenti di classe e di sostegno di ogni singola annata un incontro annuale teso a favorire l'uniformità di trattamento per i ragazzi delle diverse sezioni.
- I docenti promuovono, all'interno dei rispettivi gruppi di materia, lo scambio di informazioni, di materiali didattici e di esperienze, o la preparazione di prove comuni, allo scopo di favorire la diffusione di criteri di valutazione simili.
- I docenti dell'opzione 3 e quelli di educazione tecnica e manuale si riuniscono almeno una volta all'anno per concordare i criteri di attribuzione delle note finali.
- I docenti evitano l'attribuzione della nota 2 sul libretto scolastico; qualora ciò non fosse possibile, le motivazioni della scelta verranno discusse col direttore.
- Nella valutazione vengono premiati gli sforzi di chi, nonostante le oggettive difficoltà, fa tutto il possibile per avere successo nell'apprendimento.

Decalogo della valutazione

- 1) È importante comunicare agli allievi gli obiettivi della valutazione, ossia le competenze che si vogliono verificare.
- 2) Il docente spiega agli allievi in modo chiaro i suoi criteri di valutazione.
- 3) Prima delle prove scritte sono previsti momenti in cui gli allievi possono chiedere ulteriori spiegazioni e verificare il materiale da studiare.
- 4) I ragazzi vengono aiutati dai docenti a preparare una prova scritta e a pianificarne lo studio.
- 5) Le prove scritte vengono ripartite uniformemente sull'arco di tutto l'anno scolastico. Indicativamente: non più di due al giorno e non più di quattro alla settimana.
- 6) Per lavori scritti e interrogazioni è opportuno un commento, scritto o orale, sugli errori commessi e su quanto occorre fare per migliorare.
- 7) Anche nelle prove di altre materie vengono corretti gli errori di lingua italiana.
- 8) La prova scritta viene restituita entro un limite di due settimane.
- 9) I giudizi semestrali sono redatti in termini chiari e di facile lettura. Il docente di classe si impegna a discuterli con ogni singolo allievo.
- 10) L'allievo viene messo in condizione di praticare l'autovalutazione, ossia di riflettere sul suo lavoro, confrontandosi con gli obiettivi definiti dal docente.

Il documento è stato approvato all'unanimità dei docenti nel corso del plenum svoltosi a Tesserete il 18 giugno 2004.

A cura di
Emanuele Berger e
Francesca Pedrazzini-Pesce

Verso una scuola che apprende

Atti

Ufficio
studi e ricerche
04.08

