

# Scuola media: idee e lavori in corso

---

**3**

---

febbraio  
2004

---

- La valutazione degli allievi

---

---

## **Sommario**

### **Premessa** **1**

### **La valutazione degli allievi**

Introduzione 3

---

Una valutazione coordinata per la scuola obbligatoria 3

---

Verso una nuova struttura della scuola obbligatoria di base 5

---

Gli orientamenti della valutazione degli allievi: dalla situazione attuale alle dieci tesi per il suo sviluppo futuro 6

---

Le dieci tesi sullo sviluppo della valutazione degli allievi nella scuola media 7

---

### **Per saperne di più**

Segnalazioni bibliografiche

---

## **Premessa**

---

Il terzo numero del fascicoletto informativo "Scuola media: idee e lavori in corso" è interamente dedicato al tema della valutazione degli allievi. Al momento in cui si è avviata la discussione sul Piano di formazione negli istituti scolastici i docenti avevano richiamato l'esigenza di approfondire ulteriormente il tema della valutazione degli allievi. L'introduzione del Piano di formazione non è possibile, infatti, senza procedere al ripensamento e all'aggiornamento degli strumenti e delle pratiche utilizzate nella valutazione degli allievi. Coscienti del fatto che la valutazione costituisce uno degli elementi centrali in ogni processo di apprendimento, l'Ufficio dell'insegnamento medio ha istituito un apposito Gruppo di lavoro al quale ha assegnato il mandato di compiere un bilancio della situazione, di elaborare un quadro teorico, ma soprattutto di ripensare al tema della valutazione degli allievi in stretta relazione con la nuova impostazione del Piano di formazione.

L'attività è stata svolta in stretta collaborazione con il settore delle scuole elementari in quanto si ritiene indispensabile assicurare una maggiore coerenza e continuità delle pratiche valutative in tutto il segmento della scuola dell'obbligo.

Il Gruppo, nel mese di febbraio 2003, ha redatto e diffuso un primo documento "La valutazione degli allievi nella scuola media" curato da Edo Dozio. Questo rapporto nella prima parte presentava un bilancio relativo alla situazione in Svizzera, alcune riflessioni sulle funzioni della valutazione ed evidenziava le strette connessioni esistenti tra progettazione didattica e valutazione; nella seconda parte illustrava un'esperienza didattica, condotta in due sedi di scuola media, finalizzata alla valutazione delle competenze. Le riflessioni e le considerazioni contenute in questo rapporto hanno rappresentato i materiali di riferimento per l'elaborazione delle dieci tesi che dovrebbero costituire il punto di riferimento nei prossimi anni per orientare le pratiche della valutazione degli allievi nella scuola media. Queste dieci tesi si ritrovano pure nel documento che presenta il progetto di Riforma 3 della scuola media. Nel presente fascicolo si è

considerato utile riprendere in forma riassuntiva e parziale alcune riflessioni del Gruppo, nonché le dieci tesi con un breve commento. L'obiettivo è quello di assicurare a tutte le persone interessate un'informazione sull'attività svolta dal "Gruppo valutazione allievi" e fornire una serie di materiali che permettono di proseguire la riflessione su un tema di grossa rilevanza per lo sviluppo della nostra scuola.

A questo riguardo possiamo già anticipare che il 23 e 24 agosto 2004 verranno organizzate due giornate di studio a livello cantonale proprio sul tema della valutazione. Oltre all'intervento di alcuni specialisti e alla presentazione di esperienze condotte nelle scuole elementari e medie, queste giornate dovranno permettere l'approfondimento e la riflessione sulle dieci tesi e soprattutto di esaminare quali sono gli ostacoli e rispettivamente le condizioni necessarie per trasporre nella realtà della classe queste proposte.

---

# La valutazione degli allievi

## Considerazioni e orientamenti per la valutazione nella scuola media

*"...trovo che sia una soddisfazione per un'allieva avere una nota scritta sul foglio. Per voi forse le note non sono la cosa più importante, ma per noi sono le note che determinano il nostro futuro!"*

Commento di Nadia di 4<sup>a</sup> Media di fronte ad una insegnante che fa della valutazione formativa.

*"La riforma del sistema scolastico si farà attraverso la valutazione o non si farà per niente."*

G. Nunziati (1990)

*"L'évaluation formative n'est encore qu'au stade de l'utopie, porteuse certes, mais utopique."*

C. Hadji (Congrès Genève, 2001)

### Introduzione

Il gruppo di lavoro sulla valutazione degli allievi è stato creato nel 2000 con lo scopo di fare un bilancio sulla situazione della valutazione degli allievi nella scuola media e di elaborare il quadro teorico e le strategie necessari per una sua evoluzione<sup>1</sup>. Fin dalle presentazioni della prima bozza del "Piano di formazione" negli istituti, avvenuta nel 1999-2000, è emersa la necessità di *"affrontare la questione della valutazione dell'apprendimento su nuove basi. Il problema didattico della valutazione è notoriamente centrale per ogni scuola. Gli insegnanti sanno quanto le pratiche valutative condizionano l'insieme delle attività didattiche ed educative e ribadiscono pertanto la necessità di affrontare il problema su basi nuove, coerenti con le prospettive del Piano di formazione"* (UIM, 2000).

Nel suo primo anno di lavoro (2000-01), il "Gruppo valutazione allievi" ha esaminato l'evoluzione in atto in Svizzera sul piano della valutazione, ha approfondito l'aspetto teorico della valutazione e dell'autovalutazione e ha cercato di fissare alcuni principi prioritari per l'evoluzione delle pratiche valutative. In particolare il gruppo ha riflettuto sull'integrazione della valutazione formativa nel processo d'insegnamento. Nel primo capitolo sono sintetizzate le conclusioni di questa fase di lavoro.

Il gruppo ha proseguito la sua attività nell'anno scolastico 2001-02 prestando attenzione alla sperimentazione di alcune modalità valutative non abituali svolta da un gruppo di docenti. I principi di questa sperimentazione sono stati desunti dal lavoro del primo anno e dalle linee direttrici del nuovo Piano di formazione di prossima pubblicazione. Il gruppo sta inoltre elaborando un progetto di organizzazione scolastica per l'insieme della scolarità obbligatoria, dalle elementari alla fine delle medie, in modo da assicurare maggiore coerenza alle pratiche d'insegnamento e contribuire nel contempo al rinnovamento del sistema valutativo. A tale fine si è resa operativa una collaborazione con la scuola elementare. E' importante rilevare quanto il tema della valutazione dell'allievo sia imbricato con l'intero lavoro di progettazione e di realizzazione didattica. Una valutazione sommativa e certificativa più fondata sulle finalità educative e una valutazione formativa che si integri nel processo di insegnamento-apprendimento diventano possibili e realisticamente attuabili solo se sono inserite in una revisione coerente dell'intera procedura di formazione, dall'impostazione dei piani di formazione fino alla comunicazione con gli allievi e le famiglie.

### Una valutazione coordinata per la scuola obbligatoria

Dalle riflessioni condotte, risulta come una pratica valutativa più formativa coinvolga tutti i diversi

---

<sup>1</sup> Il gruppo di studio è composto da G. Del Notaro, E. Dozio (presidente), U. Kocher, M. Mariotta, M. Valsecia, F. Vanetta, M. Zappa.

---

aspetti della progettazione didattica, soprattutto se prende come punto di riferimento un "Piano di formazione" che intende far acquisire agli allievi non solo conoscenze e capacità ma competenze vere e proprie. Le competenze richiedono attività didattiche impostate attorno a situazioni complesse e non si possono raggiungere a conclusione di una sola unità didattica, ma solo a medio termine. Gli allievi necessitano di un tempo di formazione adeguato affinché vi sia un'acquisizione di competenze effettivamente utilizzabili in situazioni complesse. I momenti di certificazione vanno posti perciò alla fine dei percorsi formativi, mentre una valutazione degli obiettivi puntuali (risorse necessarie alla costruzione delle competenze) può essere effettuata come avviene già abitualmente.

Una coordinazione fra scuola elementare e scuola media si impone, sia per quanto concerne la definizione degli obiettivi formativi, sia per quanto concerne le modalità di valutazione, poiché i due settori scolastici sono le componenti della formazione di base. Nella realtà attuale viene spesso sottolineata la differenza fra le modalità di valutazione utilizzate nella scuola elementare e nella scuola media: ciò disorienta gli allievi e le loro famiglie. Si propone quindi di riattivare il concetto di scuola obbligatoria come ciclo di formazione di base comune a tutti i futuri cittadini. A questa formazione comune di base farà poi seguito una formazione post-obbligatoria differenziata. Molti paesi europei e alcuni cantoni svizzeri hanno già seguito questa direzione<sup>2</sup>. In Ticino questo passo si giustifica a maggior ragione in quanto non vi è rottura del curriculum formativo fra la scuola elementare e la scuola media. Risulterebbe quindi molto utile poter disporre di una concezione univoca sia per quanto concerne l'impostazione del curriculum formativo, con piani di formazione fondati su competenze, sia per la valutazione degli allievi<sup>3</sup>.

I responsabili delle scuole elementari (SE) hanno mostrato interesse a partecipare a questo gruppo di lavoro in quanto anche il settore elementare è, fin dal 1997-98, alle prese con il tema del miglio-

ramento della valutazione<sup>4</sup>. Attualmente esistono infatti anche nella scuola elementare alcuni problemi nella valutazione degli allievi (ad es. i materiali che servono alla comunicazione con le famiglie) che sarebbe utile affrontare in modo coordinato con la scuola media. Un rivelatore importante del disagio sulla valutazione nella SE è stato, ed è tuttora, il progetto DIMAT<sup>5</sup> che, tramite metodologie didattiche diverse improntate anche all'autovalutazione, ha riproposto il tema dei criteri utilizzati per stabilire la valutazione delle prestazioni degli allievi. Da parecchi anni ormai i responsabili delle SE propongono innovazioni in questo ambito: nel 1997-98 sono state abolite le prove di fine ciclo, che rappresentavano un momento sommativo significativo, alle quali non sono state ancora trovate alternative migliori. Altri momenti importanti di riflessione sono stati, oltre all'introduzione delle modalità valutative e autovalutative usate da DIMAT, il *Colloque romand sur l'évaluation* con le sue raccomandazioni finali, il documento redatto dall'Ufficio insegnamento primario sulle future innovazioni per la SE<sup>6</sup> e il documento "Scuola 2000" con le 9 tesi per l'innovazione nella scuola elementare, di cui una specificamente dedicata alla valutazione<sup>7</sup>. Al momento le proposte di innovazione della valutazione nelle SE sono sospese poiché le reazioni non sono state sempre positive e si è avvertita la necessità di far confluire le modifiche della valutazione nella riforma "Scuola 2000".

I problemi centrali da affrontare congiuntamente fra SE e SM sono attualmente i seguenti:

- una **concezione** coerente sulla valutazione degli allievi;
- **procedure** coordinate fra SE e SM, pur tenendo conto del diverso significato della valutazione nei due settori (le pressioni alla selettività sono maggiori nella SM poiché essa assume un compito orientativo);
- una **regolamentazione della certificazione** che sia coordinata e progressiva dalla SE alla SM;

---

<sup>2</sup> Anche le raccomandazioni scaturite dal *Colloque sur l'évaluation* di Yverdon (1997) organizzato dall'IRDP di Neuchâtel e ratificate dalla CIIP vanno in questa direzione.

<sup>3</sup> Allo scopo di meglio coordinare i lavori, a partire da settembre 2002, del gruppo di lavoro sulla valutazione fanno parte anche il Prof. M. Guzzi, direttore dell'Ufficio dell'insegnamento primario, e G. Bernasconi, ispettore scolastico del V circondario SE.

---

<sup>4</sup> Un gruppo di lavoro SE aveva redatto delle proposte, discusse nell'ambito di una giornata di studio sull'evoluzione della valutazione (Ascona, 20 novembre 1998).

<sup>5</sup> DIMAT è uno strumento per un insegnamento differenziato della matematica nella scuola elementare proposto nel 1991 e oggi largamente diffuso nell'insegnamento ticinese.

<sup>6</sup> Ufficio Insegnamento Primario, Bellinzona (1998).

<sup>7</sup> Gruppo di lavoro "Pianificazione scuola 2000" (2000). La tesi no. 7 proponeva la riflessione sulla valutazione e l'autovalutazione come strumento di regolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

- un **Piano di formazione** per le SE e le SM costruito in modo coordinato.

In rapporto alle pratiche valutative, tre sono gli ambiti comuni di lavoro identificati:

- la valutazione *formativa*, che si vorrebbe integrata nel processo di insegnamento-apprendimento, composta dall'*osservazione* formativa, dall'*autovalutazione* dell'apprendimento da parte dell'allievo ed infine dalle procedure di *regolazione e differenziazione* didattica. Essa dovrebbe essere *criteriale*, cioè fondata su criteri espliciti di rilevazione e di verifica utili anche per la valutazione *sommativa*. Un piano di formazione che definisce delle competenze dovrà prevedere dei criteri per verificare se queste competenze siano state acquisite;
- la valutazione *certificativa*, che si vorrebbe esplicitamente rivolta verso l'esterno della scuola come momento di comunicazione di quanto raggiunto, distinta dai processi di insegnamento-apprendimento. La certificazione nella scuola dell'obbligo ticinese potrebbe essere prevista alla fine dei cicli di formazione (fine seconda e quinta elementare, fine seconda e quarta media). Per le altre abituali scadenze di fine anno scolastico si potrebbe prevedere una valutazione informativa fondata sulla descrizione del lavoro svolto e della situazione degli apprendimenti raggiunti dall'allievo;
- la funzione *comunicativa* della valutazione verso l'allievo e verso la famiglia va pure migliorata. Le forme di questa comunicazione sono in discussione un po' ovunque in Svizzera e in Europa. Anche per la scuola dell'obbligo ticinese sarebbe interessante prevedere modalità di trasmissione dell'informazione e di incontro fra le parti coinvolte, che vadano nella direzione di un maggior partenariato tra scuola e famiglia attraverso nuovi strumenti per il passaggio dell'informazione.

### Verso una nuova struttura della scuola obbligatoria di base

Il coordinamento fra i due settori di formazione, elementare e medio, darebbe luogo a una struttura costruita su un principio organizzativo comune. La scuola obbligatoria che si può ipotizzare confermerebbe la struttura attuale in quattro cicli. La novità sarebbe rappresentata da un miglior coordinamento all'interno di una scuola obbligatoria di

base che comprende i primi nove anni di formazione<sup>8</sup>.

Lo schema di base della formazione obbligatoria potrebbe essere il seguente<sup>9</sup>:

	Classi	Durata base
Ciclo 1	Scuola elementare: classi 1 e 2	2 anni
Ciclo 2	Scuola elementare: classi 3, 4 e 5	3 anni
Ciclo 3	Scuola media: classi 1 e 2	2 anni
Ciclo 4	Scuola media: classi 3 e 4	2 anni

La valutazione sommativa avverrebbe alla fine di un'unità di insegnamento, la valutazione certificativa solo alla fine di ogni ciclo e certificata sulle competenze previste per la fine del ciclo di formazione stesso: l'allievo avrebbe così il tempo necessario per raggiungere le competenze previste. Alla fine di ogni anno scolastico la famiglia riceverebbe una comunicazione sulla situazione dell'apprendimento in corso. In quest'ottica si tratterebbe pure di valutare se mantenere la licenza di scuola elementare, che già oggi non ha più nessun valore concreto per il curriculum dell'allievo. Resta da approfondire l'eventualità, per allievi in situazione particolare<sup>10</sup>, di percorrere i cicli di scuola elementare in soli quattro anni nel caso in cui gli obiettivi previsti per la fine dell'uno o dell'altro ciclo siano raggiunti in anticipo rispetto alle scadenze previste<sup>11</sup>. Sempre più cantoni o nazioni prevedono questa opportunità per allievi intellettivamente precoci accanto alla possibilità di iniziare la scolarizzazione un anno in anticipo. Pure da approfondire è la possibilità che un allievo prosegua la formazione nel ciclo successivo senza aver raggiunto le competenze previste per la fine del ciclo, benefici di un progetto di appoggio elaborato.

<sup>8</sup> Sul concetto di insegnamento per cicli si veda Perreoud Ph. (2002), *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Presses universitaires du Québec.

<sup>9</sup> In questo modello anche la scuola dell'infanzia, pur non essendo obbligatoria, troverebbe una collocazione coerente e funzionale.

<sup>10</sup> Si pensa soprattutto ad allievi che manifestano situazioni di disadattamento personale o sociale a causa di un alto potenziale intellettuale o che a seguito di stimoli precoci hanno avuto uno sviluppo conoscitivo accelerato.

<sup>11</sup> Per la scuola media sono da prevedere invece misure di differenziazione del curriculum analogamente a quelle già oggi previste per gli allievi che sono nell'impossibilità di raggiungere gli obiettivi fissati.

---

to dal docente titolare in collaborazione con il sostegno pedagogico. Per quanto concerne la scuola media, l'opportunità di usare il ciclo come modalità alternativa alla sequenza scolastica abituale è forse più difficile da realizzare.

La base di riferimento per l'insieme della formazione sarebbe una mappa generale delle finalità formative della scuola obbligatoria da cui derivano i piani di formazione per ognuno dei cicli, che indicano le finalità generali e le competenze disciplinari e trasversali. All'interno di ogni piano disciplinare, oltre alle competenze e alle risorse da sviluppare, dovrebbero essere fornite delle indicazioni didattiche con esempi, suggerimenti, commenti metodologici. In questo quadro, per la valutazione degli allievi sarebbero da prevedere momenti di:

- *osservazione formativa* (valutazione formativa) nel corso dell'insegnamento-apprendimento allo scopo di conoscere la progressione nell'acquisizione degli obiettivi e di correggere eventualmente il percorso didattico;
- *autovalutazione* da parte dell'allievo del suo apprendimento in relazione agli obiettivi o alle competenze previste;
- *verifica sommativa*, nel corso del ciclo, degli obiettivi puntuali e/o delle competenze *in situazioni di integrazione significative*;
- alla fine di ogni ciclo, *valutazione certificativa* con comunicazione alla famiglia del raggiungimento delle competenze previste dal Piano di formazione.

Per la certificazione potrebbero essere utilizzate anche modalità diverse dall'abituale scala delle note. Essa potrebbe avvenire per mezzo di:

- commenti scritti che esplicitano la situazione dell'allievo in riferimento ai criteri di valutazione definiti;
- scale di competenze come quelle utilizzate nelle ricerche internazionali (livelli di competenza usati dal Consiglio dell'Europa per le lingue o per i progetti internazionali tipo PISA);
- dossier o Portfolio. Potrebbe essere utile prevedere la possibilità di una certificazione tramite una raccolta di documenti significativi del lavoro dell'allievo, da lui scelti con l'aiuto del docente, che dimostrino i suoi progressi (Portfolio progressivo). Lo scopo del Portfolio è di motivazione dell'allievo, di apprezzamento dei progressi, di comunicazione alla famiglia. Questa è una delle metodologie più utili per valutare non solo il prodotto finale, ma anche l'evoluzione del processo di acquisizione.

Per le classi interciclo è comunque necessario predisporre dei punti di riferimento (per esempio degli strumenti di osservazione della progressione<sup>12</sup>) affinché il docente possa sapere a che punto sono i suoi allievi in relazione alle attese di fine ciclo. Per ogni disciplina o campo disciplinare si potrebbero, ad esempio, indicare delle situazioni didattiche intermedie in rapporto alle competenze previste, che permettano appunto di situare il grado di avvicinamento alla competenza o il raggiungimento degli obiettivi puntuali (all'interno del ciclo è utile che anche saperi e saper-fare più specifici siano oggetto di valutazione parziale).

In sintesi si potrebbe quindi pensare a una struttura comune per la scuola dell'obbligo che preveda:

- la suddivisione in quattro cicli;
- la definizione di competenze per ogni fine ciclo (con la possibilità di fornire la certificazione sulla base di criteri espliciti di valutazione o di livelli di competenza, oppure ancora con l'uso di *dossier* – portfolio);
- la definizione dei momenti di certificazione (a fine ciclo), di valutazione sommativa intermedia (eventualmente alla fine di ogni anno) e di osservazione formativa e/o autovalutazione (nel corso dell'anno scolastico).

Novità di questo tipo potranno essere sperimentate all'interno della scuola solo quando vi sarà una disponibilità di risorse per attuarle in maniera coerente. Sarebbe infatti necessaria una coordinazione dell'operazione a vari livelli, un coinvolgimento e un'animazione di gruppi di docenti e degli istituti nel corso dei primi anni di esperienza, un'elaborazione di documenti e di materiali appositi, una formazione iniziale e continua degli insegnanti. Verso l'esterno della scuola sarebbe inoltre indispensabile un'informazione capillare dei genitori, dei cittadini oltre che della classe politica, affinché il senso dell'innovazione possa essere compreso in maniera corretta.

### **Gli orientamenti della valutazione degli allievi: dalla situazione attuale alle dieci tesi per il suo sviluppo futuro**

Per concludere il lavoro svolto dal gruppo ed avviare una riflessione con gli insegnanti, vengono proposte dieci tesi che dovrebbero rappresentare il punto di riferimento per quanto concerne la valutazione nella futura SM.

---

<sup>12</sup> Il programma *Klassencockpit - ein Instrument zur Qualitätssicherung in der Volksschule* ne è una illustrazione ed è usato nei cantoni svizzero-tedeschi. Maggiori dettagli si trovano su [www.klassencockpit.ch](http://www.klassencockpit.ch).

Il termine "valutazione" nasconde, dietro un'apparente univocità, una molteplicità di significati. La valutazione può avere funzioni diverse: formativa, informativa, sommativa o certificativa, indicativa per i docenti, esterna per i politici e selettiva per il sistema scolastico stesso. Tesi fondamentale è che **le varie funzioni debbano essere distinte e distinguibili nelle prassi scolastiche. Essendo diverse le finalità, diversi, chiaramente definiti e distinti saranno pure gli strumenti e i tempi nei quali le differenti valutazioni vanno svolte.**

Se nel linguaggio corrente sembra che la valutazione sia la procedura che porta all'attribuzione di giudizi o di note, la ricerca didattica ha messo in evidenza come le varie funzioni siano tutte legittime, in quanto rispondono a scopi diversi e si inseriscono in un processo di apprendimento-insegnamento che va dalla definizione degli obiettivi alla scelta delle strategie di insegnamento, alle procedure di valutazione formativa, alle attività didattiche di regolazione o di rimediazione sugli apprendimenti non ancora riusciti, alla valutazione sommativa.

### **Le dieci tesi sullo sviluppo della valutazione degli allievi nella scuola media**

**TESI 1** La **valutazione** è **confronto** fra le aspettative esplicite della scuola (declinazione delle competenze e delle risorse previste dal Piano di formazione) e le prestazioni fornite dall'allievo sia nel corso dell'apprendimento, sia alla fine delle diverse tappe di insegnamento.

Nella valutazione dell'allievo la scuola media intende mettere l'accento sulla verifica dell'acquisizione delle **competenze** degli allievi in relazione alle aspettative formulate.

Tutti sanno che la valutazione permea ogni momento della vita scolastica anche se prende forme più sistematiche in alcuni momenti specifici. "La valutazione, come giudizio sul valore di ciò che si è e di ciò che si fa, è un'attività onnipresente nel campo dell'educazione scolastica" (Hadji, 1997, p. 22). La ricerca pedagogica ha messo in luce dei principi secondo i quali la valutazione non è una procedura di misurazione, non è una semplice assunzione di informazioni, non è una pratica di controllo, non è una procedura di presa di decisione, ma è una "presa di posizione sul valore di una situazione reale in riferimento ad una situazione attesa" (Hadji, 1997). Ne consegue che:

- su un "oggetto da valutare" **colui che valuta si aspetta qualcosa**. Vi è cioè l'attesa di un apprendimento da parte degli allievi che deve

essere osservato in relazione alle attese stesse. Una valutazione è quindi ritenuta pertinente nella misura in cui è effettivamente la lettura di una realtà rilevata, orientata da precise attese. Ciò significa che non è possibile valutare se non si chiarisce cosa si è legittimamente in diritto di aspettarsi dalla realtà valutata;

- la valutazione è riferita a dei criteri: **valutazione criteriale**. La valutazione criteriale descrive la situazione dell'allievo in relazione agli obiettivi esplicitati.

Se un'istituzione formula degli obiettivi da raggiungere alla fine di un certo arco di tempo, la valutazione dovrà essere attuata sugli obiettivi che devono essere acquisiti. A tale scopo, sia nel corso del processo di insegnamento-apprendimento, sia alla fine di questo, verranno utilizzati strumenti che permettano di rilevare gli elementi utili per poter formulare un apprezzamento sul grado di raggiungimento di questi obiettivi. Quindi **la valutazione non è mai una semplice misura, bensì un confronto fra quanto è rilevabile e osservabile e quanto ci si era aspettati di rilevare o di osservare.**

La definizione in termini di **competenze** degli scopi formativi per la fine dell'anno o del biennio implica una valutazione coerente tramite situazioni dette "di **integrazione**", cioè per mezzo di situazioni nelle quali viene attivata una competenza che richiede l'integrazione delle conoscenze e dei saper-fare acquisiti separatamente.

Roegiers così sintetizza il rapporto fra l'apprendimento e le situazioni di integrazione<sup>13</sup>:

"(...) nous avons vu qu'une compétence se développe parce que les capacités qui la fondent s'exercent progressivement sur des situations variées, et que c'est par là que ces capacités deviennent de plus en plus opérationnelles. Mais il y a une autre raison. **Les capacités elles-mêmes se développent d'autant mieux que les élèves ont été confrontés à des situations pointues, c'est-à-dire qu'ils ont eu l'occasion d'exercer des compétences. Les capacités prennent donc appui à leur tour sur les compétences. Leur maîtrise passe par un apprentissage des compétences, et nécessite que l'élève ait été confronté à une variété de situations. De même que l'installation des savoir-être dépend de la quantité et de la qualité des situations qui permettent aux élèves de mobiliser ces savoir-être, de même l'installation des autres types de capacités exige des situations riches et variées.**

<sup>13</sup> Roegiers (2001), p. 98-99. Il grassetto è dell'autore.

*Un enseignement efficace reposerait dès lors sur un équilibre judicieux entre acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types: connaissances, capacités, automatismes, attitudes, acquis d'expérience."*

**TESI 2** Per coinvolgere gli allievi e motivarli all'apprendimento, è opportuno che essi conoscano le attese che la scuola e i docenti hanno nei loro confronti sulle diverse attività di apprendimento. Gli **obiettivi** sono quindi regolarmente **esplicitati** e comunicati agli allievi. La scuola media intende promuovere l'abitudine all'**esplicitazione** e alla **comunicazione** delle intenzioni formative agli allievi.

Affinché una valutazione formativa sia possibile, è necessaria l'esplicitazione e la comunicazione all'allievo delle competenze / degli obiettivi che egli dovrà aver acquisito alla fine del percorso. Essi vanno resi espliciti e costituiscono quindi i criteri con i quali vengono osservati i processi di acquisizione. La valutazione fondata su competenze e obiettivi espliciti è quindi **criteriale** (cioè riferita a criteri espliciti) e necessita che:

- l'allievo conosca gli obiettivi e sappia concretamente cosa significano in termini di attività da compiere o di prodotto da fornire, cioè "cosa sta richiedendo il docente per raggiungere quale fine";
- il docente, nel corso del suo insegnamento, ricordi agli allievi a cosa servono le attività che propone, cioè quali sono gli obiettivi che si vogliono raggiungere;
- il docente espliciti sempre gli scopi delle richieste;
- la correzione e la valutazione siano basate su questi stessi criteri e la restituzione dei lavori preveda esplicitamente la spiegazione del grado di raggiungimento degli obiettivi.

La necessità di una valutazione più **criteriale** è derivata dall'impostazione dell'insegnamento fondata su un piano di formazione che prevede per la fine dell'anno o del biennio delle competenze o degli obiettivi da acquisire. Affinché l'allievo sia motivato e coinvolto nel raggiungimento dei suoi obiettivi è importante che sappia di volta in volta cosa il docente si aspetta da lui. Egli deve saper riprodurre un sapere, svolgere delle procedure, risolvere dei problemi o chiarire delle situazioni complesse, svolgere delle sintesi, lavorare in modo autonomo, progettare attività sperimentali o indagini.

**TESI 3** La valutazione formativa accompagna il percorso di acquisizione delle competenze sotto forma di osservazione del processo di apprendimento. E' quindi integrata nelle normali pratiche di insegnamento. La valutazione è così uno strumento di **regolazione** dell'apprendimento che contribuisce al miglioramento della formazione dell'allievo.

La scuola media intende promuovere l'**osservazione formativa** e posticipare la valutazione sommativa alla conclusione di un'unità di apprendimento.

La valutazione **formativa** è caratterizzata dalla **volontà** del docente di favorire gli apprendimenti. Le forme che essa assume possono essere diverse, come pure la strumentazione che viene utilizzata: è però essenziale l'intenzione.

Vale la pena ricordare come:

- la valutazione formativa sia prima di tutto un'informazione data all'allievo in modo che possa migliorare il suo apprendimento;
- la valutazione formativa sia una situazione creata dal docente per osservare il grado di progresso raggiunto dagli allievi nel loro percorso di apprendimento (osservazione formativa);
- la valutazione formativa sia un'occasione data all'allievo per rendersi conto del suo livello di apprendimento;
- la valutazione formativa serva ad informare il docente sugli apprendimenti in corso e permettergli quindi di regolare i propri interventi.

Una procedura d'insegnamento che non prevede valutazioni sommativa, ma osservazioni formative dovrebbe permettere agli allievi, per un certo lasso di tempo, di lavorare per capire il contenuto disciplinare proposto, senza l'assillo o il rischio di prove di verifica o di lavori scritti valutati. La valutazione formativa è infatti basata su criteri/obiettivi e non dà luogo a un giudizio o una nota, ma a osservazioni e commenti, criterio per criterio, obiettivo per obiettivo, che dovrebbero servire a docente e allievo per prevedere le successive tappe di apprendimento. Alla fine del percorso, se anche dopo le rimediazioni, gli allievi non avessero acquisito gli obiettivi mirati, la valutazione sommativa sarà conseguente, come lo è attualmente, e marcherà l'eventuale grado di insufficienza degli apprendimenti. Gli allievi non saranno però insufficienti a seguito di medie numeriche fra i lavori scritti, bensì a seguito della verifica del non raggiungimento degli obiettivi enunciati all'inizio del percorso formativo.

Louise Bélair (1999, 67-8), a proposito dell'importanza dell'integrazione della valutazione nel processo di apprendimento, scrive:

*"Pour qu'elle soit authentique, l'évaluation doit impliquer l'élève dans toutes les étapes du processus. (...) L'élève se sentira impliqué dans l'évaluation uniquement s'il a confiance en l'enseignant, s'il a conscience de l'apport qu'il y trouvera et enfin, à la condition que son jugement soit pris en compte de la manière la plus équitable possible. (...) L'auto-évaluation est un des moyens les plus significatifs pour la prise en compte des stratégies d'apprentissage mises en avant par l'élève. (...) Le processus d'évaluation engage l'enseignant dans une série de devoirs, notamment celui du pouvoir et de la suprématie, pour faire place à la collaboration et à la négociation dans le jugement et la décision."*

**TESI 4** La **differenziazione** dell'insegnamento è una conseguenza inevitabile delle differenze esistenti fra gli allievi nell'acquisire gli obiettivi. Essa avviene principalmente in classe ad opera del docente di materia e può comportare sia una variazione dei percorsi didattici in classe, sia una modifica degli obiettivi. La scuola media intende sviluppare le pratiche di **insegnamento differenziato**.

Con la riflessione attuale si cerca di accentuare l'aspetto educativo della scuola e della valutazione, proponendo periodi di valutazione formativa, o meglio di osservazione formativa, accompagnati da azioni di regolazione con lo scopo di permettere al maggior numero possibile di allievi di raggiungere gli obiettivi prefissati. Una valutazione più formativa ha senso se è seguita da una *rimediazione*, vale a dire da una regolazione dell'apprendimento dell'allievo e/o dell'insegnamento del docente fondata sulle informazioni raccolte dal docente stesso e/o dall'autovalutazione dell'allievo. Lo scopo primario è beninteso il miglioramento dell'apprendimento, cioè del grado di raggiungimento delle competenze previste. La valutazione diviene effettivamente formativa quando la regolazione assicura che i mezzi di formazione siano adattati alle caratteristiche degli allievi.

**L'insegnamento differenziato** è un modo per facilitare la regolazione e la calibrazione dell'intervento sulle caratteristiche, sugli interessi e sui ritmi degli allievi. Perché ciò sia possibile è necessaria una definizione e una chiara analisi degli obiettivi pedagogici mirati, così come una sensibilità verso i processi di costruzione della conoscenza degli allievi (funzionamento, strategie, errori possibili, ...). La prima differenziazione didattica av-

viene in classe attraverso le abituali strategie di diversificazione dei percorsi e delle attività didattiche destinate alla classe intera, a gruppi di allievi o ad allievi singoli. E' allora possibile riuscire a proporre agli allievi attività che permettano loro di vivere situazioni di successo anche in caso di difficoltà scolastiche. Nei casi di maggiori difficoltà è pure possibile definire obiettivi differenziati che saranno in tal caso negoziati con l'allievo e la sua famiglia, così come saranno negoziati i criteri di valutazione.

**TESI 5** Gli allievi dovrebbero imparare ad **auto-regolare** i loro apprendimenti e i loro comportamenti scolastici in funzione di apprezzamenti regolari, svolti con il docente: si tratta per loro di scoprire, grazie a questi scambi, le attese della scuola nei loro confronti e migliorare le procedure utili per soddisfarle.

La scuola media intende promuovere le pratiche di **autovalutazione** degli allievi.

Fra le finalità che si attribuiscono a una scuola, alcune si rifanno alle capacità degli allievi di svolgere un lavoro in maniera autonoma, di essere consapevoli del significato del lavoro che stanno svolgendo, di sapere scegliere consapevolmente una procedura di lavoro coerente, di sapere intervenire sui propri processi di apprendimento per correggerli o modificarli, di saper valutare la propria prestazione finale in riferimento agli scopi iniziali. Siamo quindi lontani dall'allievo che esegue semplicemente le consegne date dal docente, e quindi anche dal docente che corregge i lavori scritti degli allievi e sanziona con una nota la riuscita o l'insuccesso. Una conseguenza auspicabile del bisogno dell'allievo di coinvolgersi nell'apprendimento e di essere cosciente degli obiettivi a cui dovrebbe tendere è l'introduzione di un'autovalutazione svolta sulla base dei singoli criteri/obiettivi. Ci troviamo quindi di fronte ad un allievo che si vorrebbe metacognitivo, cioè di un allievo cosciente il più possibile di quello che sta facendo, del perché lo fa, delle sue scelte procedurali che controlla e modifica in funzione dello scopo del suo lavoro e degli ostacoli che incontra. L'autovalutazione è un mezzo importante perché l'allievo prenda coscienza dei suoi punti forti e dei suoi punti deboli, e identifichi su quali obiettivi deve progredire. L'autovalutazione non è da intendersi nel senso di "che nota ti daresti", ma di quali considerazioni è in grado di fare l'allievo in relazione al grado di raggiungimento dei singoli obiettivi. Possono essere autovalutate le procedure, la loro congruenza in relazione agli obiettivi, ma autovalutato può essere anche il prodotto, la

prestazione finale in termini di corrispondenza all'obiettivo stabilito. L'autovalutazione sarà poi confrontata con la valutazione del docente. Attraverso l'autovalutazione si tratta quindi di mirare allo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva nell'allievo, cioè della sua capacità di riflessione sulla situazione dell'apprendimento in relazione agli obiettivi considerati.

In una progettazione didattica che deriva le sue finalità da un Piano formativo fondato su competenze, è opportuno che l'allievo sia coinvolto nell'assunzione di responsabilità. È bene che gli scopi delle attività che il docente chiede vengano compresi, condivisi e assunti come propri, che l'allievo partecipi quindi seriamente al loro raggiungimento. Se egli conosce e ha compreso gli obiettivi da raggiungere, prenderà più facilmente parte attiva nella verifica del grado di acquisizione, sia durante il percorso di apprendimento sia alla sua conclusione, cioè al momento della valutazione sommativa. Le procedure di autovalutazione sono quindi molto formative oltre che utili per guidare il processo di insegnamento-apprendimento.

Da un punto di vista tecnico, le possibili strategie per stimolare l'autovalutazione degli allievi sono diverse e possono essere usate sia durante la fase formativa di apprendimento, sia alla fine del procedimento didattico. Gli obiettivi formativi diventano, al momento della verifica, i criteri di valutazione-autovalutazione delle prestazioni. Al momento della valutazione finale è poi anche possibile che docente ed allievo discutano dell'aspetto numerico della valutazione, della nota, ma questo non è l'essenziale dell'autovalutazione.

In occasione di produzioni personali, lavori scritti o prove di verifica, anche o soprattutto se formative, si ritiene sia utile chiedere agli allievi un'autovalutazione della prestazione fornita. La stessa può essere svolta su due piani:

- anticipazione da parte dell'allievo della qualità della sua prestazione in relazione ai diversi criteri/parametri sollecitati nella prova (es.: "Come pensi di aver soddisfatto la richiesta di scrivere un testo con un minimo di errori di ortografia?");
- impressioni emotive di piacere o di soddisfazione in relazione alla prova, al suo svolgimento, ecc. (es.: "Che cosa ti è piaciuto della prova, ...?");

Si ritiene pure importante svolgere delle autovalutazioni sugli atteggiamenti verso l'apprendimento, verso i compagni e verso sé stesso (saper-essere). A tale scopo è utile:

- introdurre l'abitudine di riflettere su questi aspetti con brevi domande scritte durante le normali attività o alla fine di esercizi;
- che le auto-osservazioni siano condivise verbalmente fra docente e allievi. Se si chiede agli allievi di esprimersi è importante commentare le loro osservazioni, oltre che utile per la costruzione didattica successiva;
- che i questionari autovalutativi eventualmente usati nel periodo immediatamente precedente i giudizi non siano una novità per gli allievi, ma solo l'ultima fase di un percorso e che siano poi oggetto di dialogo con allievo e famiglia.

**TESI 6** La funzione di distinzione degli allievi non è prioritaria nella scuola obbligatoria. La valutazione **sommativa** avviene alla fine di un'unità di insegnamento in relazione agli obiettivi previsti. Essa è prioritariamente criteriale e dà luogo a un commento in relazione ai parametri stabiliti. La scuola media intende porre la **certificazione delle competenze** solamente alla fine di un biennio di formazione e attenuare nel contempo il peso della valutazione sommativa nel corso dell'anno.

La distinzione fra valutazione formativa e valutazione sommativa è sempre stata problematica. Nella prima metà del secolo scorso la funzione principale della valutazione era di identificare quali allievi avessero le potenzialità per proseguire nelle formazioni più prestigiose e quindi era logico che fosse la valutazione sommativa ad essere costantemente usata. Oggi invece la scuola mira all'inserimento nella società di cittadini responsabili e nel mondo del lavoro di persone con il massimo di formazione possibile. A tale scopo, la funzione selettiva della valutazione ha minor importanza rispetto al passato. La sua funzione principale dovrebbe essere quella di fornire all'allievo, alle famiglie e ai docenti le informazioni necessarie affinché il percorso formativo raggiunga al meglio gli scopi prefissati (valutazione formativa, valutazione informativa).

Nella scuola media, le valutazioni formative e sommative hanno una loro legittimità, ma non vanno confuse, né si deve pretendere di eliminarne una a favore dell'altra. Esse hanno luogo in momenti diversi del processo di insegnamento-apprendimento.

La valutazione sommativa certifica la conclusione di un percorso formativo più o meno lungo:

- una unità didattica avente obiettivi propri;
- un anno scolastico;
- un ciclo di formazione.

La valutazione certificativa prende abitualmente la forma di nota. Lo scopo prioritario di una riflessione sulle procedure di valutazione non è l'abolizione delle note. È anzi probabile che per questo tipo di valutazione con funzione di comunicazione verso l'esterno (allievi, genitori e società più in generale) le note siano ancora oggi la forma più facilmente comprensibile. Resta invece importante utilizzare strumenti diversi dalle note per le fasi di valutazione formativa nel corso del processo di insegnamento-apprendimento.

Perché nella scuola vengono privilegiati test e prove di tipo sommativo? Probabilmente per diverse ragioni:

- le informazioni che vengono date agli allievi e alle famiglie sono quasi esclusivamente di tipo normativo (nota, posizione per rapporto alla sufficienza);
- gli allievi e le famiglie si aspettano informazioni sulla situazione scolastica in rapporto alle esigenze minime necessarie per ottenere la sufficienza e il passaggio della classe (valore di certificazione sociale della scuola);
- con le note e i giudizi normativi dati nel corso dell'anno ci si tutela da reclami e ricorsi;
- indicano ad allievi e famiglie la posizione dell'allievo in rapporto alla norma;
- le indicazioni normative si vorrebbero stimolare gli allievi a studiare in occasione dei lavori di verifica che, per logica conseguenza, saranno numerosi.

Il principale inconveniente causato da queste pratiche è che gli allievi si abituano a studiare in funzione del lavoro scritto di verifica, la loro preoccupazione maggiore è quella di superare le prove e di adeguarsi alle richieste dei docenti, piuttosto che capire e approfondire le conoscenze insegnate. Le scadenze ravvicinate delle prove scritte li obbligano ad apprendimenti di superficie per soddisfare l'esigenza della sufficienza; l'allievo non ha, e di fatto non gli si dà, il tempo necessario per apprendere. Se il ritmo dell'apprendimento è scandito dalle successioni dei lavori scritti rimane effettivamente poco spazio per l'osservazione formativa e per aiutare l'allievo nell'apprendere. In alcuni istituti sono state intraprese iniziative atte a ridurre queste contraddizioni, ma una modifica della situazione attuale e una diminuzione della pressione verso la prestazione rapida ed efficace, saranno possibili solo con una nuova formazione e informazione non solo del corpo docente, ma anche delle famiglie.

Per quanto concerne la valutazione riferita a una norma, essa può essere sommativa alla fine di un percorso parziale oppure certificativa di un risulta-

to finale ottenuto e comunicato dal sistema scolastico verso l'esterno. Vale la pena ricordare come:

- la valutazione **sommativa** segue sempre la valutazione formativa. Ciò può avvenire, a dipendenza del livello di scuola e della sua impostazione, dopo una unità didattica avente obiettivi espliciti specifici, dopo un trimestre, a fine anno oppure a fine ciclo (in questo ultimo caso sarà piuttosto una valutazione certificativa). La valutazione sommativa avrà luogo solo alla fine del periodo di tempo che l'istituzione si è attribuita per il raggiungimento di obiettivi espliciti (sia che l'allievo abbia raggiunto gli obiettivi, sia che il tempo a disposizione del docente sia terminato);
- i test, le prove, gli esercizi, ecc. vanno costruiti in modo da rilevare obiettivi o competenze chiari e coerenti con il piano formativo. Una prova scritta in sé non è né formativa, né sommativa, dipende da quali scopi il docente le attribuisce, da come è stata presentata, corretta, da come viene valutata e da quale riscontro viene dato agli allievi (commento sulla base di criteri oppure nota, giudizio sommativo);
- la valutazione sommativa diventa a fine anno, ciclo, biennio o della scuola media una valutazione **certificativa**. È questo il momento chiave nel quale si realizza la seconda funzione della scuola, quella normativa, selettiva e di classificazione degli allievi. La conciliazione della funzione formativa e normativa è possibile senza effetti perversi solo se le due funzioni vengono chiaramente distinte e se di ciò sono coscienti allievi, docenti e genitori.

**TESI 7** La valutazione è **comunicazione** all'allievo, ai genitori e all'istituzione. Il coinvolgimento degli allievi e dei genitori è più efficace se sono a conoscenza delle finalità che la scuola intende raggiungere. Nella valutazione è opportuna una comunicazione fondata sulla descrizione della situazione dell'allievo rispetto ai criteri di acquisizione stabiliti.

La scuola media intende migliorare la **comunicazione** con allievi e genitori, così come le occasioni di scambio e di informazione.

La valutazione è sempre esplicitazione e comunicazione. Esplicitazione di una prestazione o di un processo, di uno stato o di un progresso, dell'esito dell'apprendimento o dell'esito dell'insegnamento. Se ogni valutazione è innanzitutto un atto di comunicazione (Weiss, 1991), essa deve tener conto dell'interlocutore, essere comprensibile e utile, soprattutto se formativa.

La valutazione è un atto d'informazione rivolto prioritariamente agli allievi e alle famiglie. La comunicazione della valutazione può assumere forme diverse: può essere descrittiva della situazione oppure normativa; può interessare gli apprendimenti disciplinari, quelli trasversali alle discipline oppure gli atteggiamenti e i comportamenti sociali dell'allievo. L'informazione sulla situazione dell'allievo è riferita alle finalità della formazione scolastica ed esprime il grado di soddisfazione della scuola rispetto alle prestazioni. Deriva, o dovrebbe derivare, dal confronto fra le attese della scuola e le osservazioni svolte sulle prestazioni degli allievi in relazione alle finalità. I regolamenti attualmente in vigore indicano che, nel corso dell'anno, la comunicazione all'allievo e alla famiglia riguarda la descrizione dell'atteggiamento e del lavoro svolto, mentre a fine anno la comunicazione è normativa in quanto viene espresso il grado di soddisfazione rispetto al lavoro dell'allievo. Uno dei maggiori problemi di questi decenni di scuola media è la predominanza della valutazione normativa nel corso di tutto l'anno a scapito dell'osservazione formativa e della descrizione criteriale dell'apprendimento dell'allievo. I "giudizi" formulati nel corso dell'anno allo scopo di comunicare alle famiglie la situazione intermedia di un apprendimento ancora in corso sono spesso forme più o meno esplicite di valutazione sommativa. A volte i giudizi sono molto più severi di quelli formulati a fine anno mentre dovrebbero essere delle descrizioni di situazioni transitorie, in evoluzione, e pure occasione di consigli formativi. Senza entrare nei dettagli, è utile osservare come vi sia una pressione sociale delle famiglie stesse sui docenti affinché i "giudizi" contengano indicazioni in merito al grado di apprendimento rispetto alle norme attese dalla scuola. La famiglia vuole sapere se il figlio è sufficiente o insufficiente nel rendimento. Ciò comporta però una pressione che va a intaccare l'intero sistema valutativo anticipando l'aspetto normativo in tutti i lavori prodotti dall'allievo: invece di descrivere cosa l'allievo sa fare e cosa non sa ancora fare, i lavori scritti vengono valutati con una nota che entrerà poi nel calcolo della media finale.

Nella valutazione è in gioco anche il ruolo del docente. Il contratto di lavoro dell'insegnante è passato in questi ultimi decenni, in modo implicito, da compiti di trasmissione del sapere a quelli di acquisizione di competenze. Coerentemente con il primo tipo di contratto vi sono le prassi di valutazione sommativa/normativa e la delega, almeno parziale, ad allievo e famiglia del far apprendere. Nel secondo tipo di contratto vi è una maggiore attenzione al processo di apprendimento del singolo allievo per aiutarlo a prendere consapevolezza

za di cosa è acquisito e di cosa non lo è ancora (autovalutazione), osservandolo e di fornendogli il tempo, i mezzi e i percorsi supplementari per riuscire. Affinché in questa seconda logica di contratto non sia solo il docente ad assumere l'onere e la responsabilità dell'apprendimento, è necessario predisporre procedure di condivisione con gli allievi degli obiettivi, di osservazione e valutazione formativa, di autovalutazione, di stimolazione metacognitiva e di coinvolgimento delle famiglie.

**TESI 8** E' opportuno cercare di sperimentare **altre forme di comunicazione della valutazione** che utilizzano la descrizione verbale dell'apprendimento in rapporto ai criteri stabiliti, l'autovalutazione dell'allievo e l'uso di altri strumenti che raccolgono le prestazioni ritenute più significative del percorso di apprendimento.

La scuola media intende promuovere la sperimentazione di altre **forme di comunicazione** della valutazione, alternative a quelle abituali.

Gli strumenti di valutazione certificativa degli allievi non hanno subito nel corso degli anni un significativo cambiamento. Quando si vuole esprimere un giudizio complessivo sul grado di soddisfazione delle prestazioni di un allievo, in un buon numero di paesi europei, si fa ricorso alle note numeriche (voti). Anche alle nostre latitudini, le note fanno parte della vita scolastica e sembrano l'unico modo possibile di espressione della valutazione. Di sicuro la nota permette di dare un'informazione facilmente comprensibile sul grado globale di adattamento di un allievo alle richieste scolastiche. La valutazione deve avere, però, anche una funzione formativa che necessita di altre forme di comunicazione.

Esistono strumenti e sussidi (tabelle, liste di controllo, ecc.) che aiutano il docente ad osservare e quindi a valutare le prestazioni in rapporto a criteri prestabiliti. In questi casi la valutazione globale e riassuntiva è sostituita da una descrizione del comportamento dell'allievo rispetto alle richieste. Ci sono inoltre altri strumenti che possono rendere conto dei livelli di apprendimento raggiunti in modo diverso e più descrittivo: il Portfolio linguistico e il Dossier progressivo.

Il *Portfolio linguistico europeo* è uno strumento creato dal Consiglio d'Europa per la comunicazione della scuola verso l'esterno delle competenze acquisite nell'ambito linguistico. È valido per tutte le "Lingue seconde" e permette di tener conto delle esperienze linguistiche scolastiche ed extra-scolastiche di un allievo. Si compone di tre

parti: il Passaporto delle lingue, la biografia linguistica e il dossier di lavori personali.

Accanto a questi tre strumenti esistono dei materiali di autovalutazione e valutazione delle performance linguistiche che si rifanno a dei **descrittori** stabiliti dal Consiglio d'Europa, minuziosamente messi a punto e sperimentati secondo una **scala di livelli comuni di referenza** - *Cadre de référence européen des langues*. Il valore di questo documento, per il tema in questione, è rappresentato dall'esplicitazione dei livelli che definiscono i gradi progressivi di acquisizione delle diverse competenze linguistiche. Essi possono essere utilizzati come **descrittori** delle prestazioni degli allievi, ma anche come **obiettivi** formativi a cui riferirsi e come **strumenti** di auto-eterovalutazione. Per il docente i livelli di competenza descritti costituiscono uno stimolo a non pensare in termini di "cosa insegno" e di "come lo posso fare", ma anche e soprattutto di cosa voglio ottenere nell'allievo in termini di abilità o di prestazione: si tratta di un cambiamento fondamentale ed indispensabile per ogni modifica delle procedure valutative abituali. Lo stesso modello di scala di riferimento fondata su descrittori è stata utilizzata, ad esempio, nelle ricerche internazionali PISA. Sarebbe utile ampliare al di là dell'ambito delle lingue straniere, a titolo sperimentale anche nella nostre scuole, modalità valutative più descrittive e meno normative, fondate su questi principi.

Il **Dossier progressivo** (a volte detto anche "portfolio") è una raccolta di lavori significativi prodotti dall'allievo nel corso del percorso di apprendimento, scelti e commentati dall'allievo stesso, che illustra l'evoluzione e i progressi compiuti. Ha il vantaggio di stimolare l'allievo ad una accurata produzione (presupposto indispensabile è che il docente svolga attività didattiche differenziate, nelle quali l'allievo produce dei lavori personali e non solo esercizi uguali per tutti) e di responsabilizzarlo maggiormente: "*Cet outil d'apprentissage et d'évaluation facilite la communication entre les élèves et les enseignants et encourage l'autonomie en raison du fait que ce sont d'abord les élèves qui sont responsables de l'insertion de traces d'apprentissage dans leur dossier personnel*" (Bé-lair, 1999, 69).

**TESI 9** Per i docenti è importante poter disporre di **materiali di riferimento** sui livelli di competenza da raggiungere con gli allievi allo scopo di poter meglio regolare il proprio insegnamento.

La scuola media intende mettere a disposizione dei docenti **riferimenti** e **strumenti** utili per la raccolta di informazioni sul livello di competenza degli allievi in rapporto alla popolazione scolastica cantonale.

Un'evoluzione verso una valutazione più criteriiale, cioè che esplicita il raggiungimento degli obiettivi in relazione a dei criteri, comporta un lavoro di elencazione di questi stessi obiettivi. Per il docente può non essere facile enucleare questi descrittori del comportamento atteso dell'allievo. È opportuno che gruppi di docenti, gli esperti disciplinari o gruppi misti predispongano degli strumenti che facilitino i docenti in questo compito. Si tratta così di costituire una documentazione di base per le principali competenze previste dal Piano di formazione e attorno alle più diffuse unità tematiche, che già esplicitino i descrittori ritenuti come più importanti per l'osservazione delle prestazioni degli allievi.

D'altro canto è importante per il docente poter sapere quale sia il livello di prestazione che l'istituzione si aspetta sulle competenze previste o sulle unità tematiche più diffuse. Poter disporre di informazioni sui livelli medi attesi permette al docente di situare con più chiarezza il livello dei risultati ottenuti dalle sue classi e quindi meglio poter regolare il suo insegnamento.

**TESI 10** La riflessione sulle pratiche di valutazione mette regolarmente in luce che si tratta di un tema molto delicato della professione insegnante. Più che un problema individuale del singolo docente è importante che **la riflessione avvenga a livello di istituto o di gruppi di docenti**.

La scuola media intende promuovere occasioni interne ed esterne agli istituti per **favorire la riflessione** sulla valutazione degli allievi e **la sperimentazione** di prassi valutative coerenti con l'impostazione del Piano di formazione.

Per realizzare una valutazione più efficace, è necessario che il docente abbia la possibilità di raccogliere le necessarie informazioni sul livello raggiunto dall'allievo per favorire il suo percorso di apprendimento. Questa funzione formativa della valutazione rappresenta un cambiamento importante dell'immagine della scuola. Infatti, se nei primi anni delle elementari una valutazione più formativa è facilmente accolta anche dai genitori, nella scuola secondaria gli aspetti di selezione

---

fanno sì che la funzione sommativa e certificativa della valutazione sia considerata prioritaria. Un docente che volesse introdurre delle modifiche, accentuando gli aspetti formativi e valutando con strumenti poco abituali, si troverebbe, perciò, facilmente in difficoltà perché sottoposto a richieste di chiarimento o a critiche. Per evitare ciò è opportuno facilitare quelle esperienze che evitino al docente situazioni di solitudine o di isolamento, Dovranno quindi essere favorite le iniziative portate avanti dai gruppi dei docenti, dagli istituti, dai consigli di classe.

---

## Annotazioni

---

## Per saperne di più

---

## Segnalazioni bibliografiche

---

Bélaire L.-M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris: ESF.

Bonniol, J.-J., Vial M. (1997). *Les modèles en évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck.

Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles-Neuchâtel: De Boeck-Wesmael-IRD.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.

De Landsheere, V. (1991). *Far riuscire, far fallire*. Roma: Armando.

Depover, C., Noël, B. (éds) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Gather-Thurler, M., Perrenoud, Ph. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres?* Cahier 26. Genève: SRS.

Gruppo di lavoro "Pianificazione scuola 2000" (2000). *Scuola 2000*. Breganzona: DIC.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.

UIM, (2000). *Idee e lavori nella Scuola media*. Bellinzona: DIC.

UIP (1998). *Piattaforma per le future innovazioni scolastiche nella scuola elementare*. Bellinzona: DIC.

---

Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Cusset-Neuchâtel: Del Val-IRDP.

---

Weiss, J. (éd.) (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin - Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens*. Neuchâtel: IRDP.

---

Weiss, J. (1998). *Une évaluation informative pour la régulation des apprentissages et des formations*. Neuchâtel: IRDP.

---

Weiss, J., Wirthner, M. (éds.) (1998). *Évaluation '97. Pour une évaluation plus formative*. Actes du colloque. Neuchâtel: IRDP.

---

Wirthner, M. (1994). *Évaluation: point de la situation et questions: rapport no.1*. Neuchâtel: IRDP.