



TOWARDS DEMOCRATIC SCHOOLING FOR CRITICAL THINKING

**ANOTHER ASSESSMENT
IS POSSIBLE**



TOWARDS DEMOCRATIC SCHOOLING FOR CRITICAL THINKING

ANOTHER ASSESSMENT

IS POSSIBLE

Italiano

p. 3

Français

p. 51

English

p. 103

Bibliografia

Bibliographie

Bibliography

p. 150



European**LEFT**

Party of the European Left
Square de Meeus 25
1000 Brussels, Belgium

Telephone: +32 (0) 2 5022606 / 16

E-mail: info@european-left.org

Web: www.european-left.org

Facebook: /europeanleft

Twitter: @europeanleft

With the financial support of the European Parliament

Copyright: CC BY-NC, European Left, June 2019

Gruppo di Lavoro Educazione
del Partito della Sinistra Europea

LA SCUOLA DEMOCRATICA CHE AIUTA A PENSARE

UN'ALTRA VALUTAZIONE

È POSSIBILE

ITALIANO

Indice

1.	Introduzione	p. 7
2.	Preambolo	p. 9
3.	Oratrici e oratori	p. 10
4.	Il dibattito sulle competenze: produrre lavoratori flessibili o formare cittadini critici? <i>Nico Hirtt</i>	p. 13
5.	A che serve valutare? La valutazione tra competenze e competizione <i>Renata Puleo</i>	p. 21
6.	A che serve valutare? Un'inchiesta <i>Mario Sanguinetti</i>	p. 26
7.	Valutazione come soggettivazione: la ricerca delle alternative ai nuovi autoritarismi meritocratici <i>Riccardo Baldissoni</i>	p. 30
8.	Ideologie neo-liberali e tendenze dei sistemi di valutazione <i>Pino Salerno</i>	p. 36
9.	Merito, eccellenza, valutazione: un dispositivo governamentale <i>Pasquale Voza</i>	p. 37
10.	Insegnare e imparare per il successo di tutte e tutti <i>Marisa De Simon Caballero</i>	p. 41
11.	Conclusione	p. 46
12.	Grazie	p. 50

1. Introduzione

Nella mia veste di vice-presidente del Partito della Sinistra Europea, mi sento particolarmente contenta di introdurre questo libro, pubblicato grazie alla stretta collaborazione tra il Gruppo di lavoro Educazione, le compagne e i compagni italiani di Rifondazione Comunista e l'Ufficio di Bruxelles, sull'importanza della valutazione nel sistema educativo.

Innanzitutto vorrei presentarvi cosa è il Partito della Sinistra Europea, vale a dire un partito a livello europeo formato da circa 40 partiti tra membri, osservatori e partner che provengono da tutta l'Europa geografica. Attraverso le nostre istanze interne, i Gruppi di lavoro e le reti ma anche le altre piattaforme di lavoro più ampie, cerchiamo di costruire campagne europee come pure di proporre delle alternative alle politiche attuali. Cerchiamo di organizzare una risposta solidale alle politiche di austerità neo-liberiste e alle forze di estrema destra che avanzano sempre di più nel continente.

La vita quotidiana del Partito è dunque alimentata anche dalle attività e analisi dei Gruppi di lavoro. Fra questi vi è quello dell'educazione. Quest'ultimo è nato dalla necessità di criticare e analizzare le alternative al Processo di Bologna e, da quel momento,

non ha mai smesso la sua attività, proponendo differenti temi di studio e di incontro per avanzare proposte più democratiche, solidali e collaborative in materia di educazione.

Un esempio di questo lavoro è stato quello sul ruolo della donna nell'educazione che ha portato alla realizzazione di un incontro importante a Praga e in seguito una pubblicazione degli atti del convegno.

Questo libro si iscrive nella direzione d'avanzamento non solo nell'analisi ma nella ricerca di alternative percorribili e metterle in pratica in ogni contesto, là dove è possibile.

Si assiste a un modello di studente che porta all'insuccesso, dove la competizione rimane il solo mezzo per avanzare e le nozioni della scuola devono semplicemente essere riprodotte, imparate e non rielaborate. In questo sistema, la valutazione svolge un ruolo molto importante, con lo scopo di tracciare delle vie dalle quali non è permesso allontanarsi. PISA (Programma internazionale per il monitoraggio delle acquisizioni degli allievi) rappresenta il controllo e il dominio dei processi educativi, molto distanti dalle attività e dagli obiettivi formativi e di diagnosi.

Questa è la ragione primaria per la quale le forze progressiste e di sinistra lavorano con tutte e tutti coloro che fanno parte della comunità educativa, con tutta la comunità. Perché il cambiamento avviene con le forze presenti, con coloro che lavorano ogni giorno con le difficoltà che l'attuale sistema di educazione crea e persevera.

Noi pensiamo che il valore dell'educazione resti fondamentale perché attraverso l'educazione si formano le cittadine e i cittadini di domani. Sullo stesso livello di importanza, occorre comprendere ciò che avviene con la valutazione standardizzata delle studentesse e degli studenti e contemporaneamente constatare le conseguenze che questo comporta per le insegnanti e gli insegnanti come pure per gli istituti. Non abbiamo bisogno di punire ma di imparare insieme.

La redditività e la mercificazione delle scuole non può che beneficiare prevalentemente gli istituti privati nei confronti di quelli pubblici, sempre più degradati e senza risorse.

Riconoscendo la pertinenza di questo processo, come Partito della Sinistra Europea proponiamo nella nostra piattaforma elettorale di rendere la scolarità obbligatoria fino a 18 anni. Inoltre noi non vogliamo la standardizzazione in nessun contesto. Occorre eliminare la valutazione come è oggi e sostituirla con una valutazione descrittiva, dell'allieva e dell'allievo, facendo così del lavoro di osservazione durante il percorso. In questo modo, e nel medesimo tempo, l'insegnante si autovaluta nel proprio lavoro.

Se vogliamo una società solidale, paritaria per le donne e gli uomini, contro il razzismo e la xenofobia, l'educazione assume un compito vitale. Occorre cominciare dalle scuole a disegnare un altro mondo.

Maité Mola

Vice presidente della Sinistra Europea

2. Preambolo

Questo libro nasce da una mozione inerente le prove PISA, proposta dal Gruppo Educazione del Partito della Sinistra Europea e approvata dal Congresso del dicembre 2016.

Potrebbe sembrare strano l'aver focalizzato il dibattito politico sulla modalità di valutazione delle allieve ed allievi. Sappiamo invece che parlarne significa esprimersi sulla politica scolastica che il Paese si dà, essendo la valutazione strettamente connessa alla pratica pedagogica e didattica come pure all'approccio all'apprendimento.

Oggi, i mercati impongono alla scuola con mano pesante le loro aspettative riguardo alle personalità delle future generazioni, delle lavoratrici e dei lavoratori, delle cittadine e dei cittadini.

La valutazione può essere il filo conduttore che collega ogni ordine scolastico e che ci permette di cogliere le modalità del sistema educativo nel suo intento di formare le giovani e i giovani a diventare persone flessibili, senza capacità di decisione e competitivi, funzionali quindi alle leggi del neoliberismo.

Non si contesta la valutazione, al contrario valutazione e autovalutazione sono indispensabili alla crescita delle persone. Obiettivo di

questo convegno è riflettere, attraverso approcci teorici e politici, sul modello di valutazione delle prove standardizzate e presentare proposte alternative per liberarsi dal giogo del modello unico e per creare una scuola dinamica, integrativa e creativa.

L'augurio è che questo libro possa essere utile e condiviso da tutte e tutti coloro che si stanno impegnando per cambiare lo stato delle cose e che possa soprattutto dare un contributo al dibattito sul ruolo dell'educazione nella società di oggi e domani.

Sonja Crivelli

Responsabile del Gruppo di Lavoro Educazione

3. Oratrici e oratori

Riccardo Baldassone

Fellow at the University of Westminster, London.

Ha recentemente pubblicato *Farewell to Freedom*, una genealogia delle nozioni di libertà, e sta ultimando una genealogia dell'individuazione nel pensiero occidentale. Ha insegnato dalla scuola materna all'università, e continua ad occuparsi di educazione come teorico e come genitore.

Pubblicazioni recenti:

- *Farewell to Freedom: A Western Genealogy of Liberty*
- *Does Reconciliation Need Truth? On the Legal Production of the Visibility of the Past*
- *Foucault and Foucault: Following in Pierre Menard's Footsteps*

Marisa De Simon Caballero

Di formazione scientifica, ha una lunga esperienza nell'ambito dell'insegnamento pubblico, dove è stata consigliera specializzata e formatrice in didattica di matematica. E' pure stata membro della Commissione per l'istruzione di Navarra e del Comitato Esecutivo dello Stato per l'educazione. Attualmente, è deputata al Parlamento di Navarra e coordinatrice di Izquierda Unida/Navarra.

Nico Hirtt

Professore e saggista belga-lussemburghese, è autore di numerosi libri e articoli e fra i fondatori, nel 1995, dell'*Appel pour une école démocratique (Aped)*.

Nel quadro di questa associazione è redattore capo e *chargé d'étude*. Il suo contributo porta alla riflessione sulle disuguaglianze e le segregazioni scolastiche, la mercificazione dell'insegnamento come pure la critica all'approccio per competenze nei paesi capitalisti.

E' stato relatore in parecchi eventi a livello internazionale.

Renata Puleo

E' stata direttrice di scuola primaria. Ha partecipato a gruppi di riflessione che hanno interessato diversi aspetti concernenti la professione di educatrice. Membro del gruppo *No INVALSI*, è autrice di numerose iniziative di formazione sul tema della valutazione e pure redattrice di articoli in riviste specializzate.

Pino Salerno

Collaboratore della Flc Cgil (Federazione lavoratori della conoscenza della Confederazione generale italiana del lavoro - sindacato) responsabile dell'Ufficio studi e ricerche.

Mario Sanguinetti

Dottore in Scienze dell'Educazione, in ruolo dal 1983.

Ha partecipato a diverse sperimentazioni sull'uso della tecnologia e sull'utilizzo di criteri di valutazione non quantitativi.

Attualmente insegna in una terza classe della scuola primaria a Roma.

Pasquale Voza

Professore emerito di letteratura italiana all'Università di Bari, presidente onorario del Centro interuniversitario di ricerca per gli studi gramsciani, componente del Comitato scientifico della rivista internazionale "Studi pasoliniani", della rivista "Historia Magistra" e della rivista "Critica Marxista".

Oltre che dell'opera di Gramsci, si è occupato tra l'altro, con saggi e volumi, di Cattaneo, di Tenca, di Mazzini, della narrativa di Tozzi, di Moravia, di Tommaso Fiore e della letteratura meridionalistica, delle culture del Sessantotto, di Pasolini, e del dibattito critico-letterario contemporaneo. Ha curato (con Guido Liguori) il Dizionario Gramsciano (Carocci, 2009).\

4. Produrre dei lavoratori flessibili o formare dei cittadini critici?

Nico Hirtt

Quando si osserva l'evoluzione dei sistemi di insegnamento in Europa e nell'insieme dei paesi capitalisti cosiddetti "avanzati" nel corso degli ultimi decenni, una delle prime cose che colpisce è l'onnipresenza di nuovi attori, potenti e internazionali, che si credono nell'obbligo di dover guidare il "rinnovo" della scuola. Ci si trovano delle lobby padronali, come la potente Tavola Rotonda Europea (EIR) degli industriali, che a partire dalla fine degli anni '80 esige una riforma completa dell'educazione in Europa. Vi si trovano degli organismi ufficiali, come la Commissione Europea la quale certamente ha una legittimità politica ma la cui azione dirigista in campo educativo va largamente al di là delle competenze che le sono attribuite dal trattato di Maastricht. A un livello ancora più internazionale troviamo la Banca Mondiale e il Fondo Monetario Internazionale (FMI), soprattutto preoccupati di orientare le politiche d'insegnamento dei paesi poveri nel senso della privatizzazione e della riduzione delle spese pubbliche affinché possano continuare a rimborsare il loro debito. Più modeste ma onnipresenti sono le numerose società di consulenza come il gruppo McKinsey che pretendono di consigliare i governi nelle loro politiche educative (così come consigliarono molto giudiziosamente le

banche e i ministri nella liberalizzazione finanziaria che si risolse con il tracollo del 2008). E non da ultimo, ma non per importanza, vi sono la potentissima Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), dispensatrice di Verità con le sue inchieste PISA e della Loi, attraverso gli innumerevoli rapporti e raccomandazioni la cui critica viene considerata ormai un sacrilegio, come il negazionismo.

Cause oggettive di una politica educativa globalizzata

Le grandi linee delle politiche messe in atto negli ultimi venti/trent'anni possono essere riassunte in alcune parole chiave:

- **Privatizzazione:** tutte le attività educative o para-educative potenzialmente redditizie stanno per essere conquistate dal settore privato. Questo va dalle imprese di sostegno scolastico per allievi in difficoltà fino alle università private che vendono i loro corsi e i loro diplomi online passando dalle formazioni a pagamento proposte dalle società quali Microsoft, Apple, Ryanair, ecc...

- **Competenze:** i programmi di insegnamento, dalla scuola elementare alle scuole superiori, sono sempre meno formulati quali corpi integrati del sapere e vieppiù in termini di “competenza”. L’accento viene messo soprattutto su ciò che l’allievo sa fare e non su ciò che sa o su ciò che comprende.
- **Disuguaglianza:** i sogni di democratizzazione dell’insegnamento che erano fioriti negli anni ‘60-’70 sono stati sotterrati. Se si intravede ancora una certa “equità scolastica” per la scuola dell’obbligo, si stigmatizza invece ogni forma di “egualitarismo”.
- **Deregolamentazione:** i sistemi educativi gestiti in maniera centralizzata dallo Stato, con le sue armate di professori-funzionari, le loro regole di apertura e chiusura delle classi, le loro regole di reclutamento degli insegnanti... sono rimpiazzate da reti locali di strutture autonome dove i direttori si trasformano in manager con un gran potere di decisionale.
- **Competizione** a tutti i livelli: tra scuole e tra genitori su un quasi mercato scolastico sempre più divisore; tra gli allievi in un sistema selezione - relegazione; tra i paesi e sistemi d’insegnamento per determinare chi raggiunge i buoni obiettivi al minor costo.
- **Valutazione:** gli allievi sono sottomessi a innumerevoli test “scientifici” e ciò valutare le loro “competenze”. Ma così facendo valutano anche l’insegnante, la scuola ossia il sistema educativo nel suo insieme (come nelle inchieste PISA, TIMMS o PIRLS).

Queste tendenze si trovano in tutti i paesi avanzati anche se in forme marcate da specificità storiche. Dunque esse non sono chiaramente il risultato della volontà di una o un’altra maggioranza politica: partiti di destra, del centro o di “sinistra” socialdemocratica hanno tutti contribuito alla realizzazione di questa scuola nuova. Naturalmente vi si può vedere la lunga mano delle lobby e delle istituzioni del capitalismo mondiale, evocato all’inizio del mio intervento. Senza dubbio la loro azione è stata importante se non addirittura decisiva. Ma l’essenziale non è questo. Quello che vorrei mostrare è che dietro a questo riorientamento delle politiche d’insegnamento vi sono dapprima delle condizioni oggettive, dettate dall’evoluzione di quattro grandi campi che accerchiano l’insegnamento (li cito nell’ordine logico come saranno abordati):

- il Capitale e la sua crisi internazionale;
- le tecnologie e il loro sviluppo folgorante in certi ambiti;
- lo Stato e la sua crisi finanziaria;
- il Lavoro e i suoi mutamenti a volte sorprendenti.

Crisi, tecnologie e austerità

Cominciamo dal Capitale. La nostra epoca è caratterizzata da una formidabile eccedenza di capacità produttive. I capitalisti, ingordi di possedimenti e avidi di vederli ingrandire, hanno investito a tal punto in tutti i settori della produzione - materiale o immateriale - che non sono più capaci di vendere tutto ciò che le loro macchine, utensili, fabbriche potrebbero teoricamente produrre. Negli USA il tasso di utilizzazione delle capacità produttive raggiungeva-

no il 90% all'inizio degli anni '60. Da allora, esso ha conosciuto numerose scossoni seguendo comunque una regolare tendenza al ribasso, per situarsi oggi attorno al 75%.

Questa evoluzione ha due conseguenze immediate sull'economia capitalista.

In primo luogo l'eccesso di capacità produttiva produce a sua volta un eccesso di capitali sui mercati finanziari. In effetti diventa sempre più difficile trovare degli investimenti redditizi e durevoli. I capitalisti si rivolgono dunque verso nuovi settori o verso settori che, finora, erano destinati all'investimento pubblico.

Secondariamente, quando le capacità produttive sono sotto utilizzate, queste innescano una esacerbazione della competizione. Il panettiere del villaggio, se vende senza problemi tutta la sua produzione, non si preoccupa di sapere se un collega e amico fa la stessa cosa qualche strada più in là. Ma se tutti e due commettono l'imprudenza di investire in un nuovo forno più grande e se non riescono a renderlo redditizio a causa di una domanda insufficiente, ecco che si trasformano in feroci concorrenti. Tale è attualmente la situazione nel villaggio mondiale del capitalismo.

Una delle piste attuali per investire i suoi capitali eccedenti o per migliorare la sua competitività consiste nel ricorrere all'innovazione tecnologica, mobilitando i formidabili progressi che la meccanica quantistica e la genetica rendono possibile. Ma i nuovi prodotti si scontrano con i vecchi sui mercati, rendendo le precedenti infrastrutture obsolete. E i guadagni di produttività accumulati accrescono le capacità di produzione nella scala macroeconomica. Si tratta di un circolo vizioso.

I padroni fanno anche pressione sullo Stato - locale, regionale, nazionale, europeo - affinché li sostenga diminuendo tutti gli oneri fiscali che potrebbero dispiacere agli investitori o diminuire i margini di profitto: imposte sugli alti redditi, sui benefici, sul capitale, sulle rendite immobiliari, ecc... Ora, l'ambiente di crisi economica pesa già sui conti pubblici a causa di una riduzione delle entrate della IPP e dell'IVA. Li si compensa con un aumento dei tassi dell'IVA, con riduzioni delle spese nei servizi pubblici e la diminuzioni degli aiuti sociali. Tutte cose che, per finire, diminuiscono la capacità di consumo e vengono a rinforzare l'eccedenza di capacità produttiva. Si tratta di un secondo circolo vizioso. Vediamo ora le conseguenze dirette di questi sviluppi sulle politiche educative.

Primo: con quasi 4.000 miliardi di dollari di spese annuali, l'educazione fa evidentemente parte di quei settori che suscitano l'interesse degli investitori privati. L'eccedenza di capitali spiega in gran parte la tendenza alla privatizzazione di attività educative già menzionate.

Secondo: l'esacerbazione della competizione economica conduce il padronato ad esigere che le politiche educative si concentrino su un obiettivo principale: produrre del capitale umano adattato ai bisogni di questa competizione economica.

Terzo: la politica di austerità budgetaria dello Stato non risparmia evidentemente l'insegnamento. Dall'inizio degli anni '80 le spese pubbliche per l'insegnamento dei paesi membri dell'OCSE sono restate più o meno stabili in percentuale in rapporto al PIL. Ora, nello stesso tempo, il numero di studenti soprattutto nell'insegnamento superiore è fortemente aumentato.

Assistiamo dunque a una relativa diminuzione del finanziamento da diversi decenni. Ciò va a sua volta a rafforzare le due tendenze precedenti. La percezione di una diminuzione della qualità di un insegnamento pubblico scarsamente finanziato va a beneficio dei privati che offrono dei servizi educativi a pagamento.

E la riduzione dei mezzi finanziari rafforza la tendenza a centrare l'insegnamento su ciò che si considera come la sua missione essenziale: produrre la manodopera (e i consumatori) necessari alla competizione economica. Come lo precisa il Consiglio europeo:

*“Per essere competitivi sul mercato mondiale l'Europa deve (.....) disporre di sistemi d'insegnamento e di formazione che rispondano alle domande del mercato del lavoro e di chi impara. Una formazione efficace e adeguata offre ai datori di lavoro le migliori opportunità di reclutare delle persone qualificate che potranno assicurare il successo nelle loro imprese.”*¹

Si tratta dunque ora di comprendere quali sono queste “domande del mercato del lavoro” e a quale tipo di “persone qualificate” è collegato il successo delle imprese”.

Precarietà e polarizzazione delle qualifiche

L'emergenza, a partire dalla metà degli anni 90, del concetto di “società della conoscenza” potrebbe far pensare che il mercato del lavoro si caratterizzasse grazie a un aumento generale

dei livelli di formazione richiesti. Domani, ci dicono spesso, non vi sarà più spazio per i lavoratori poco o non qualificati.

Ma un'analisi rigorosa dei dati statistici sull'impiego dimostra che questa visione è totalmente errata. In realtà, il mercato del lavoro conosce piuttosto una polarizzazione. Certamente la domanda di impieghi altamente qualificati è molto forte come quella di ingegneri, ricercatori, medici e tecnici specializzati. D'altro canto, gli impieghi mediamente qualificati (in particolare quelli degli operai qualificati) diminuiscono notevolmente mentre crescono rapidamente i posti di lavoro con persone poco o non del tutto qualificate nei servizi ed altri “lavori elementari”. Secondo i dati del Centro per lo Sviluppo Europeo della Formazione (CEDEFOP)², il 10% di questi impieghi elementari è oggi già occupato da lavoratori altamente qualificati e più del 45% da lavoratori mediamente qualificati. Questo significa che vi è già ora un tasso di sovra qualificazione oltre il 55% in questi ruoli che potrebbero, a priori, essere occupati da chiunque. E, sempre secondo le stime del CEDEFOP, questo tasso dovrebbe avvicinarsi al 70% da qui al 2020.

Questa polarizzazione delle qualifiche risulta dalla congiunzione di due fattori. Da una parte la precarietà sociale spinge i lavoratori, anche qualificati, ad accettare impieghi sottopagati, i famosi “hamburger jobs”. Dall'altra, lo sviluppo tecnologico genera, senza dubbio, una forte domanda di esperti quali ingegneri, tecnici di alto livello ma tende parallelamente a distruggere gli impieghi mediamente qualificati: quelli che oggi possono essere facilmente eseguiti dalle macchi-

¹ Conseil européen (2010) *Communiqué de Bruges sur la coopération renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnelle*

² CEDEFOP (2016) *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*

ne tramite la padronanza di algoritmi formali. Invece gli impieghi poco e non qualificati, soprattutto nei settori dei servizi, necessitano spesso ancora dell'intervento dell'uomo e del suo "buon senso", per esempio perché le varietà delle situazioni che si possono incontrare sono troppo difficili (e troppo costose) da formulare in un codice informatico.

Comunque sia, non è evidentemente economicamente redditizio continuare una "democratizzazione dell'insegnamento", nel senso in cui l'intendevano i pedagoghi progressisti negli anni '60 o '70: portare ognuno al massimo delle proprie capacità qualunque sia la sua origine sociale. Supporre che le classi sociali più favorite non dispongano "naturalmente" di capacità intellettive superiori agli altri porterebbe ad avere l'80% di universitari nella popolazione. Ciò che induce il ministro francese dell'Educazione Blanquer a rifiutare il "discorso ugualitario distruttore". E l'OCSE a ricordare che...

*"Tutti non andranno ad intraprendere una carriera nel dinamico settore della "nuova economia". Infatti, la maggior parte non lo faranno, di modo che i programmi scolastici non possono essere concepiti come se tutti dovessero andare lontano."*³

Ma allora come devono essere concepiti questi programmi scolastici? Cosa bisogna insegnare a dei ragazzi scolarizzati insieme fino a 13, 14 o fino anche a 16 anni fra i quali taluni lavoreranno allo sviluppo di sistemi di intelligenza artificiale mentre gli altri riempiranno i distributori di lattine di Coca-Cola?

Imprevedibilità, flessibilità, competenze

La risposta a questa domanda viene dalla presa in considerazione di un altro aspetto dell'evoluzione del mercato del lavoro: la sua imprevedibilità legata alla precarietà degli impieghi (ma le due cose sono legate) e al ritmo dell'innovazione dei mercati e dei rapporti tecnici di produzione.

*"I giovani che entrano oggi sul mercato del lavoro saranno portati a cambiare il datore di lavoro e il mestiere parecchie volte nel corso della loro carriera. Con queste condizioni, per essere preparati al mercato del lavoro attuale, bisogna essere capaci di far fronte all'incertezza e al cambiamento."*⁴

La scuola secondaria, e in misura inferiore l'insegnamento superiore, sono diventati degli insegnamenti di massa. Si trattava di una necessità economica. Ma questo insegnamento deve ora cambiare: deve abbandonare i contenuti che riservavano alle élite e concentrarsi su ciò che reclamano ormai i mercati del lavoro: dell'adattabilità, della flessibilità, in breve, delle competenze. Ascoltiamo Andreas Schleicher, il gran capo delle inchieste PISA all'OCSE:

*"I sistemi scolastici restano il prodotto dell'era industriale, centrati sulla standardizzazione e la conformità. Tuttavia, il ritmo del cambiamento nella società moderna reclama (...) meno fatti e più competenze per applicare le conoscenze in situazioni inedite: si passa dalla memorizzazione all'elaborazione."*⁵

³ OECD (2001) *What future for our school?*

⁴ OCDE (2011) *Stratégie en faveur des compétences*

⁵ Schleicher, A (2018) *Word Class. How to build a 21st-century school system*

Notiamo il significato nuovo che prende in questo caso la parola “competenza”. Non si tratta più di un insieme di saperi, saper fare, attitudini che assicurano la capacità di portare a buon fine dei compiti ben definiti in un contesto professionale dato. Si tratta ora della capacità di mobilitare delle conoscenze, eventualmente tutte nuove, in una situazione inedita. Così i saperi sono relegati al rango di volgari “fatti”, negando la loro complessità e la loro necessaria concettualizzazione. Ma chi ha bisogno di complessità e di astrazione, quando si tratta soltanto di essere efficaci? L'importante non è il comprendere ciò che è una tensione elettrica, ma il servirsi correttamente di un voltmetro. E esattamente a questa domanda economica che risponde la pseudo pedagogia de “l'approccio per competenze”. Secondo i suoi difensori:

*“I contenuti-materia non sono più considerati come un fine in sé ma come risorse (...) per sviluppare delle competenze. Il ruolo dell'insegnante non è più quello di trasmettere questi contenuti-materie ma quello di concepire e gestire delle sequenze di apprendimento nelle quali coloro che apprendono sono confrontati con delle situazioni nuove che li portano a cercare e trattare l'informazione necessaria, per potervi far fronte adeguatamente.”*⁶

Mentre in certi paesi l'orientamento sulle competenze é stato presentato come “una innovazione pedagogica” e a volte come erede delle pedagogie costruttiviste (Frenet, Decroly,) l'OCSE rimette il campanile al centro del villaggio:

*“Per quali ragioni queste competenze si ritrovano ora in primo piano? E' perché i datori di lavoro hanno riconosciuto in esse dei fattori chiave di dinamismo e di flessibilità. Una forza lavoro dotata di queste competenze è in grado di adattarsi continuamente alla domanda e ai mezzi di produzione in costante evoluzione.”*⁷

Per quanto riguarda le aree prioritarie dove conviene sviluppare queste competenze e i saperi che vi sono implicati, queste vengono determinate dalla natura particolare dei nuovi impieghi che ormai si stanno sviluppando. Il lavoratore non qualificato del XXI.mo secolo non ha più niente a che vedere con il manovale, lo stradino o l'operaio agricolo di qualche decennio fa. Ormai è un addetto alla vendita, cassiere, impiegato d'ufficio, agente di sicurezza, servo o impiegato alla ricezione. Ci si aspetta da lui che sappia leggere, scrivere, far di conto, certo, ma anche codificare dei dati e comunicarli per Internet, sbrogliarsi con qualche nozione di scienza e tecnica, far prova d'iniziativa e di spirito d'impresa, disporre di capacità relazionali e interculturali, ecc...

Queste sono le famose “competenze di base” enunciate dall'OCSE e dalla Commissione europea. Esse devono diventare “il nocciolo di ciò di cui si devono occupare le scuole e gli insegnanti”, dice l'OCSE.⁸

“Le scuole sono obbligate a limitarsi a dotare gli allievi delle basi che permetteranno di sviluppare le conoscenze nei settori a loro

6 Parmentier, P. and Paquay, L. (2002) *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences?*

7 Pont, B. & Werquin, P. (2001) *Nouvelles compétences: vraiment?* L'observateur de l'OCDE

8 Ananiadou, K. and Claro, M. (2009) *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers

interessati. Risulta in effetti impossibile insegnare “tutto” in un mondo dove la somma delle conoscenze e delle informazioni aumenta in maniera esponenziale.”⁹

Tutto il resto è superfluo. Sarà riservato, nell'insegnamento secondario superiore o all'università, a coloro la cui professione lo esigerà. In quanto alla cultura generale, le élites sociali se la procureranno loro stessi nel loro ambito familiare.

Deregolamentazione, competizione, valutazione.

Resta un'ultima questione che ci conduce al soggetto di questo colloquio: la valutazione. Perché come si potrà realizzare tutto ciò? Come trasformare questo “vecchio” sistema scolastico “prodotto dall'era industriale” in questa moderna macchina di produzione di lavoratori e consumatori flessibili? La risposta viene ancora una volta dagli economisti riconosciuti dell'OCSE:

“Le politiche che introducono la competizione, la libera scelta e le forze del mercato nel sistema scolastico hanno dimostrato che possedevano un forte potenziale per far evolvere i sistemi scolastici verso un livello di efficienza più elevato.”¹⁰

Bisogna dunque deregolamentare il sistema, aprirlo alla competizione, dicendosi che le pressioni dei genitori andranno forzatamente nel senso di una strumentalizzazione economica della scuola, poiché essi sperano che ciò otti-

mizzi le possibilità dei loro figli sul mercato del lavoro. Il fatto che una tale liberalizzazione del mercato scolastico si accompagni necessariamente a una crescita delle segregazioni e dunque delle inuguaglianze sociali a scuola - come stanno sperimentando in Svezia e Finlandia - non sembra essere davvero una preoccupazione per i dirigenti dell'economia mondiale.

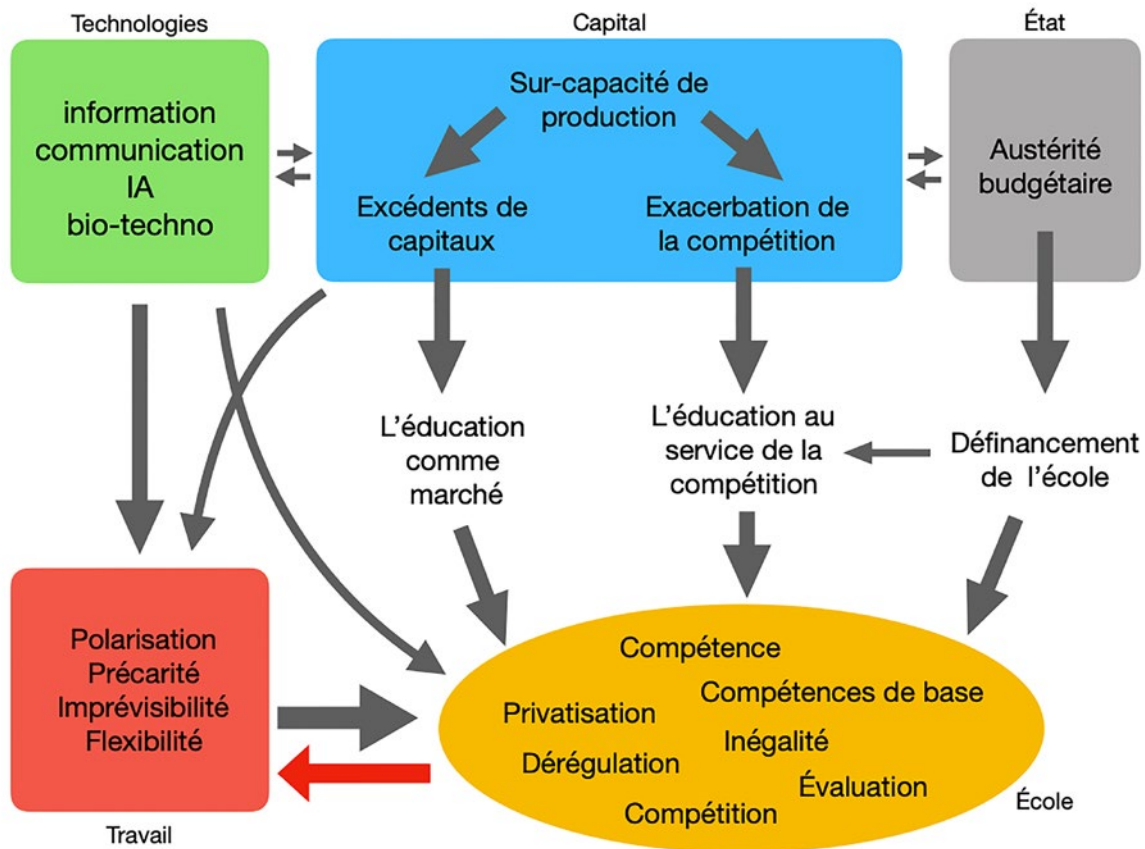
E infine, là dove il ruolo regolatore dello stato scompare o si indebolisce, si deve rimpiazzare questo pilotaggio “dirigista” con un pilotaggio “per i risultati”, e dunque sottomettere il sistema a una valutazione costante e a una messa in concorrenza. Bisogna valutare gli allievi, valutare gli insegnanti, valutare le scuole, valutare i sistemi educativi E bisogna farlo secondo i criteri del dogma delle competenze. Ciò capita a fagiolo perché le competenze, appunto, si prestano molto meglio ad una valutazione standardizzata piuttosto che, per esempio, alla comprensione di nozioni complesse, alla formulazione, alla concettualizzazione, alla stesura di testi, alla creazione artistica, alla riflessione scientifica, ecc...

Questo tipo di scuola non istruisce più i cittadini, non insegna a comprendere il mondo, ma ad adattarsi senza resistere. Essa prepara anche a un mercato del lavoro dove l'individuo si ritrova isolato. Solo di fronte a scelte di formazione, solo alla ricerca di un reddito, solo nel dialogo ineguale che lo legherà a un datore di lavoro. Bisogna, dice il Consiglio europeo, “preparare i cittadini europei ad essere degli apprendisti motivati e autonomi (...) in grado di interpretare le esigenze di un mercato del lavoro precario,

⁹ Eurydice (2010) *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe*

¹⁰ Woessmann L. and Schuetz G. (2006) *Efficiency and equality in European Education and Training Systems*

Sovraccapacità di produzione



nel quale gli impieghi non durano più tutta la vita”. Devono “prendere in mano la loro formazione al fine di mantenere aggiornate le loro competenze e preservare il loro valore sul mercato del lavoro.”¹¹

Epilogo

La questione di sapere in che misura tutte queste evoluzioni sono auspicabili o criticabili non dipende dalla scienza pedagogica o dalla psicologia, né dall'economia o dalla sociologia. Essa dipende da una scelta politica molto semplice: rassegnarsi al capitalismo o combatterlo. Nel primo caso l'evoluzione attuale dell'insegnamento è perfettamente legittima. Produce dei cittadini, dei consumatori, dei lavoratori adat-

tati alle evoluzioni che l'uso dominante delle nuove tecnologie impone attualmente. Mentre se si stima che questo mondo va combattuto, se si crede che le formidabili avanzate delle tecnologie dell'informazione, della comunicazione, dell'intelligenza artificiale o delle bio- tecniche possono e devono essere utilizzate per sviluppare un'economia ragionata, controllata, indirizzata ai bisogni fondamentali dell'umanità e la salvaguardia del pianeta, allora è necessaria un'altra scuola. Una scuola che porti ad ognuno, e in primo luogo agli esclusi, agli sfruttati, agli oppressi, ai disoccupati, ai senza tetto, agli apolidi,le conoscenze e i “saper-fare” con cui faranno delle armi per la conquista di un altro mondo.

¹¹ Conseil Européen (2012) *Favoriser l'enseignement et la formation professionnelle en Europe : Le communiqué de Bruges*.

5. A cosa serve valutare?

La valutazione fra competenze e competizione

Renata Puleo

Il refuso contenuto nel titolo del mio intervento mi dà modo di aprire con una precisazione e con una digressione. La ripetizione della parola *valutazione* crea un interessante effetto di ridondanza. La parola *valutare* è sia un predicato (soggetti passivi e attivi), sia un verbo sostantivato *il valutare*. Una sorta di mot-valise dalle tante e mutevoli accezioni: messa valore fra Morale, etica ed economia. Una parola che attraversa processi di profanazione e di successiva sacralizzazione: dall'area dei significanti tipici dei linguaggi religiosi e etici al pragmatico mondo economico, dove entra a far parte della nuova religione del capitalismo, richiudendo il cerchio. Ad essa sono così correlate - nel medesimo percorso significativo - merito, debito, credito, equità, verità, opportunità, ecc.

Vengo a illustrare il senso della giornata così come l'abbiamo pensata nel gruppo di lavoro costituito da Riccardo Baldissone, Mario Sanguinetti, da me e da coloro che hanno collaborato come gruppo NOINVALSI. Si tratta di mettere al centro la scuola e il protagonismo dei docenti in campo valutativo. Gli insegnanti come portatori, tutti, di una cultura della valutazione, malgrado gli esperti del valuta-

re standardizzato, presuntamente oggettivo, quantitativo, si affannino a dire di no. Si tratta di una cultura spesso bassa, poco consapevole, scarsamente elaborata e riflessuta, ma per questo importante da indagare. Come sappiamo, il rapporto fra cultura dominante e cultura dominata è costituito da veri e propri prestiti reciproci. Provare a indagare e a riflettere su questo rapporto è il compito che Mario Sanguinetti ed io abbiamo svolto in questo ultimo anno nelle scuole: ragionare sul lavoro quotidiano dei docenti, mettendo le mani nelle difficoltà, nelle aporie, scoprendo veri tesori nascosti nelle maglie soffocanti della burocrazia valutativa ufficiale. Ne parlerà nel merito Sanguinetti. Riccardo Baldissone chiuderà il cerchio con una riflessione sulle competenze nell'ottica neoliberista.

Metterò in questione i seguenti passaggi:

1. Come si valuta in Italia e quali sono i soggetti istituzionali
2. Cosa ha prodotto il discorso sulle competenze

Il Servizio Nazionale di Valutazione in Italia è affidato a due istituti: l'INVALSI (Istituto

Nazionale Valutazione Scuola Italiana) per la Scuola dell'Infanzia (3-6 anni), il primo e il secondo ciclo dell'istruzione (6-14 / 14 -19 anni); l'ANVUR (Agenzia Nazionale Valutazione Università Ricerca). Il secondo - ricordo - è stato creato con la legge finanziaria 24/novembre/2006 n. 286 e stabilizzato con il Regolamento nel 2010. Gli assunti di sfondo, al di là dei diversi ambiti in cui esercitano le funzioni, sono condivisi dai due istituti. Così come è simile il percorso legislativo di cui sono la creatura. L'INVALSI nasce con il Dlgs (decreto legislativo) 19/ novembre/2004 sulle ceneri del CEDE (Centro Europeo Educazione) operante nella ricerca e nella formazione, dagli anni '70. Fino all'emanazione del Regolamento n.80 del 2013 e oltre, l'INVALSI ha visto la sua stabilizzazione, come l'ANVUR del resto, soprattutto all'interno di processi legislativi di natura *decretizia*, fuori da una discussione degli assunti e degli scopi nell'aula parlamentare. Il suo recente statuto (2017) ne precisa scopi e modalità di lavoro, considerato che la legge 107/2015 (La Buona Scuola) lo ha reso protagonista assoluto per i compiti di valutazione e di certificazione delle competenze. Protagonismo non solo nel decreto delegato sulla valutazione (Dlgs 13 aprile 2017 n.62) ma come riferimento obbligato in tutti i passaggi valutativi previsti negli altri decreti applicativi della legge 107.

L'atto dell'istituire è un esercizio di sovranità che conferisce, a chi detiene il potere, nelle diverse forme manifestatisi nella storia degli Stati, di governare una classe di comportamenti, mediante istituti basati su un corpo di regole e di dispositivi. Sempre la scienza giuridica distingue le istituzioni, il complesso degli istituti, in *solidi*, fortemente vincolanti

nella forma e nella applicazione di regole verso i soggetti a cui si riferiscono (ad esempio un sistema scolastico obbligatorio), e *non-solidi*, debolmente vincolanti, regolative dei comportamenti di una porzione particolare di soggetti che possono sottrarsi (ad esempio una fondazione che si occupa di formazione). Per dispositivo intendo, parafrasando Foucault e Agamben, ciò che si mostra come sintesi di una trama discorsiva in forma di regole, protocolli, deliberazioni, di indicazioni performative, nella ricaduta verso l'azione diretta (cosa e come). Si evince che ogni istituzione vive attraverso la gamma dei suoi dispositivi.

Ora, l'INVALSI è una *istituzione vincolante* in forza del Regolamento su citato, della sua natura giuridica di ente pubblico sancita dal recente statuto per ciò che concerne il mandato conferitogli dalla legge e dalle disposizioni ministeriali in tema di prove censuarie standardizzate. L'ambiguità viene dal fatto che, come ente di ricerca, utilizza le scuole alle quali è rivolta la pratica valutativa obbligatoria anche come cavie (consenzienti o ignare) delle sue sperimentazioni, su cui poco o nulla si sa.

Non solo, un'altra ambiguità deriva dal mandato ministeriale per il controllo del binomio efficacia-efficienza del sistema di istruzione. Posizione che ne definisce il carattere di *agency*, nell'ordinamento italiano strumento terzo, lettore imparziale, privo di interesse proprio, della qualità del rapporto di lavoro fra il ministero e il suo personale. Situazione che dà luogo ad evidenti paradossi nella sovrapposizione dei livelli di competenza.

Vengo allo sfondo su cui queste aporie si muovono, forse l'aspetto più eclatante assunto dai dispositivi. Si tratta della confusione fra due coppie di attività, *misura e osservazione / sistema scolastico e platea degli studenti*.

Vediamo il primo aspetto:

- i) la misura è la scala numerica o la lista delle locuzioni che definiscono il livello di soddisfazione del requisito richiesto dalla prestazione
- ii) l'osservazione è la raccolta di informazioni (notizia di una differenza, di un mostrarsi e cambiare) che fa riferimento a quel che si intende cercare, nella inevitabile relazione fra oggetto dell'osservazione e osservatore.

Appare evidente come la scansione temporale e logica preveda prima la seconda e non necessariamente la prima, almeno come stabilizzazione oggettiva di un giudizio.

E ora il secondo nodo:

- i) la raccolta di dati sullo stato di salute del sistema scolastico, nell'interesse dello stato (non a caso condotta in maniera statistica), volta a individuare elementi probanti nella relazione fra investimenti, spesa impegnata e scopi istituzionali e valoriali (funzionamento della macchina e rispetto del mandato costituzionale)
- ii) la valutazione dei livelli di apprendimento della platea scolastica (contesto classe, scuola) e dei singoli alunni.

È chiaro che non si tratta di errori tecnici, emendabili con una migliore metodica, ma di un falso ideologico, funzionale. Un nodo perché le due dimensioni si intrecciano, pur restando complessi molto diversi. L'equivoco alimenta i comportamenti invasivi dell'INVALSI nella stessa didattica, come dirò venendo al secondo punto del mio intervento.

Le competenze, traduzione italiana delle skills europee, attraversano con confusione teorica e pressanti indicazioni didattiche, ogni dispositivo. La Certificazione delle Competenze, rilasciata dalle scuole in V primaria, a fine del primo e del secondo ciclo di istruzione (e dall'INVALSI per le parti concernenti i test), arrivata al Ministero del Lavoro e degli Affari Sociali, viene messa in associazione (*referenziazione*), mediante l'agenzia ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro), con una delle otto qualifiche professionali del QNQ (Quadro Nazionale delle Qualifiche).

Il QNQ è un altro micidiale pacchetto di definizioni abilità, conoscenze, competenza come sintesi di autonomia e responsabilità personali. Le competenze formali certificate, unitamente a quelle informali e non formali, conseguite mediante percorsi non istituzionali, rappresentano ciò che riempie il paniere del soggetto, potenziale lavoratore ricorrentemente formato, per tutto l'arco della vita. Una condanna capitale, più che la riserva di opportunità, di cui amano parlare i sostenitori della *società della conoscenza*.

L'opportunità qui richiama il tempo preso al volo, rubando ciò che esso riserva, nella rincorsa competitiva e feroce verso un'altra situa-

zione. Bandita – al di là della retorica sulla *centralità della persona* - la biografia come temporalità soggettiva, in cui ogni esperienza ha modulazione forgiata sul desiderio, nella cui sfera rientra anche l'attività lavorativa. Niente di simile per i forzati della precarietà. I lavoratori degli anni a venire saranno stati addestrati ad esserlo fin dall'infanzia, così come saranno, con buona fortuna, preparati a rispondere al loro test periodico, che li rimetterà nel cerchio del lavoro. Uno scenario già descritto da Young nel suo fanta-romanzo sul merito. Ecco ancora l'onnipresente OECD e l'INVALSI, con i progetti abbinati, *starting strong e soft skills*, fin dalla Scuola dell'Infanzia. Anche in questo caso sperimentazioni di cui poco viene detto e scritto, come se la mancata trasparenza non fosse, almeno per le istituzioni pubbliche italiane, e abbiamo visto che l'INVALSI lo è pur nell'anomalia segnalata, un comportamento sanzionabile dalla legge.

Altri acronimi ci segnalano l'impegno in tal senso: dai 4/5 anni il VIPS-ALAS (Velocità Iniziale della Prontezza Scolastica; Approaches to Learning Assessment Scale); la ricerca sulla profilazione del carattere dei bambini (dai 10 anni) e degli adolescenti, volti a studiarne le risposte emotive, le propensioni, le attitudini da piegare alla realtà dei nuovi scenari mondiali (ne ha scritto con capacità di ricerca e di analisi Rossella Latempa, in <http://www.roars.it>). A questa macchina che ricorda i romanzi di Phil Dick, si abbinano i questionari sugli stili di vita dei bambini, dei giovani, delle loro famiglie e i RAV (Rapporto di Autovalutazione) compilati dai docenti e dai dirigenti. Rapporti (anche questi per tutti gli ordini di scuola) che rappresentano un esempio di autovalutazione

eterodiretta, imposta sempre dall'INVALSI e controllata da un sedicente corpo di esperti.

Il NEV (Nucleo Esterno di Valutazione), costituito da ispettori, visita le scuole per un paio di giornate, tanto basta per dire disfunzionalità e aspetti virtuosi. Osservazione, si fa per dire, accompagnata dagli immancabili questionari *qualitativi*. Superfluo aggiungere che la loro formazione è affidata all'INVALSI. Del resto l'istituto di valutazione è preposto al controllo della OF (Offerta Formativa), svolge corsi di formazione senza risparmio di energie (fondi europei) che indirizzano i docenti verso la *didattica per competenze*, ovvero su come si confezionano i cosiddetti *compiti reali*, funzionali a raggiungere gli obiettivi delle UDA (Unità di Apprendimento).

Guardando alla formazione universitaria, si potrebbe aggiungere che l'ANVUR, nel suo ultimo rapporto biennale, al paragrafo intitolato *L'assicurazione della qualità nel sistema universitario* riesce, in una sola pagina, a citare ben otto acronimi di figure e dispositivi di valutazione. Un caso di accanimento diagnostico su un malato terminale (basta vedere le voci relative ai dati sui finanziamenti, soprattutto al Sud d'Italia, legati non a caso alla logica del merito). Ma se questa giostra chiede a chi mi ascolta una enorme dose di pazienza, per i docenti è un ottovolante impazzito.

Ultimo, ma non ultimo per importanza, visto che oggi sono presenti docenti spagnoli che vengono da territori autonomi, con solida storia alle spalle, vorrei ricordare che la Regione Veneta, governata dalla destra leghista, promuove l'iniziativa per il riconoscimento di

specifiche forme di autonomia, forzando l'art 116 della Costituzione Italiana. La scuola, nelle 23 materie oggetto del disegno di legge già nelle mani del Ministro per gli Affari Regionali (Erika Stefani, veneta e leghista), è il perno. Il perno che gira sulla regionalizzazione della educazione, della formazione e il suo ancoraggio al mercato: l'allineamento fra domanda e offerta considerato necessario e conseguibile mediante i dispositivi di cui ho parlato. Se la Certificazione delle Competenze erode la validità legale del titolo di studio, e dunque il protagonismo dei docenti, la devoluzione veneta, a cui ne seguiranno altre per le regioni del più ricco Nord, è la prima pietra tombale dell'intero sistema.

Niente di più appropriato della domanda che ci siamo posti, Baldissone, Sanguinetti ed io: *A che serve valutare?* O forse, a chi serve?

6. A cosa serve valutare?

Un'inchiesta

Mario Sanguinetti

Voglio iniziare il mio intervento con un ringraziamento, da parte di Riccardo Baldissoni, di Renata Puleo e mio, a chi ha permesso di arrivare a questo momento che noi consideriamo una tappa di un lavoro che deve continuare. A livello europeo fondamentale l'appoggio dato da Sinistra Europea, in Italia da Rifondazione Comunista. Inoltre ringraziamo per il prezioso contributo dato al lavoro di inchiesta Roberta Leoni, il CESP-COBAS che ha consentito lo svolgimento degli incontri sulla valutazione che abbiamo svolto nelle scuole e nei territori e tutte le colleghe e i colleghi che hanno partecipato agli incontri e/o alla compilazione del questionario di cui poi parlerò.

Presupposti dell'inchiesta

Questo lavoro è iniziato esattamente un anno fa, il 20 ottobre 2017, con un incontro a Roma tenutosi nella sala convegni di Anicia dove abbiamo illustrato il progetto dell'inchiesta sulla valutazione. In quella sede abbiamo esplicitato il perché ritenevamo centrale il discorso sulla valutazione ed in particolare sulla presunta mancanza di “cultura della valutazione” da parte del corpo docente: il nostro primo obiettivo consisteva infatti nel disvelare cosa si nasconda

dietro quella che abbiamo definito l'ossessione della misurazione “oggettiva” propria in Italia dell'Invalsi¹. Infatti, come ha già detto Renata Puleo, dietro l'uso pseudo scientifico del termine si cela, neanche tanto velatamente, l'obiettivo di “unificare” il processo di apprendimento-insegnamento, cioè di imporre un modello unico di fare scuola che si affianchi ad un altrettanto “scientifico” modello unico delle altre forme di relazioni umane. “La pedagogia” quindi come “l'economia”, “la politica”, ecc. L'uso performativo di queste forme grammaticali singolari viene a costituire, attraverso una improponibile visione “oggettiva” delle dinamiche sociali, un tentativo di influenzare il modo di essere, di pensare e di pensarsi di intere società.

Partendo da queste considerazioni abbiamo pensato che un lavoro sulla valutazione non poteva porsi come proposta di “altri” modelli valutativi ma come lavoro di **inchiesta** da svolgere su 2 ipotesi.

La prima ipotesi consisteva nel verificare se fosse possibile far emergere le buone pratiche ancora in uso da parte dei docenti nelle scuole attraverso una dinamica relazionale in grado di suscitare domande e riflessioni in comune. La metodica proposta è stata perciò di tipo proble-

¹ INVALSI Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione

matico privilegiando l'accezione di inchiesta come atto di investigazione, attraverso un procedimento conoscitivo aperto a tutte le opinioni e le idee.

La seconda ipotesi si poneva l'obiettivo di verificare quanti "guasti" abbia già prodotto l'invasione dell'Invalsi ("invalsizzazione") nella scuola. Qui l'indagine che abbiamo proposto si poneva l'obiettivo di far emergere le contraddizioni del Servizio Nazionale di Valutazione (e le loro conseguenze pratiche nelle singole istituzioni scolastiche) sulla base dell'ipotesi che l'uscita dalle loro ambiguità, stereotipi e pretesa e presunta scientificità possa produrre nuovi dubbi e nuove domande. Le prove standardizzate ed esternalizzate sono quanto di meno scientifico si possa pensare: di oggettivo c'è solo il momento di tabulazione dei risultati; tutto il resto del processo è estremamente soggettivo e discrezionale.

Noi riteniamo invece che valutare sia un'operazione estremamente complessa che implica molteplici varianti: chi valuta, chi viene valutato, quali apprendimenti vengono valutati, con quali strumenti.... Siamo infatti convinti che solo il dubbio, la consapevolezza del valore euristico dell'errore, l'incalzare delle tematiche, rendano la conoscenza tale perché socializzata, nello sforzo continuo della ricerca comune. La stessa valutazione di alunne e alunni si potrà tendenzialmente avvicinare ad una definizione – per quanto provvisoria – solo coinvolgendo la pluralità dei soggetti che intervengono nel percorso educativo-didattico.

Negli otto incontri che abbiamo tenuto ci siamo perciò posti come "facilitatori" di una ripresa della riflessione comune sui cardini che inquadrano l'intero percorso valutativo, ponendo alcune domande:

- i) esiste la possibilità di una valutazione "oggettiva" o il punto di partenza corretto consiste nel riconoscimento della parzialità dell'osservazione e della sua "istantaneità"?
- ii) può avere significato una valutazione separata dal percorso di apprendimento e dal contesto di riferimento?
- iii) accumulare dati in modo "maniacale" induce alla perdita dell'unicità della relazione e del valore dell'errore?

Gli incontri organizzati nelle scuole hanno avuto sempre una buona media di adesioni e complessivamente hanno partecipato circa 150 docenti. L'interesse per quanto abbiamo proposto in qualità di relatori-registi-levatrici di discussioni, è stato in genere molto alto.

Prime considerazioni

Tuttavia, in merito alle 2 ipotesi di partenza del lavoro di inchiesta non possiamo non rilevare come il tentativo di "esternalizzare" la valutazione e toglierne la gestione ai docenti, portato avanti dalle politiche del MIUR² in questi ultimi anni, abbia già prodotto effetti estremamente negativi. Raramente abbiamo sentito colleghe/i raccontare le loro riflessioni ed esperienze, mentre è prevalsa una sorta di auto an-

2 MIUR Ministero Istruzione Università e Ricerca

nichilimento, caratterizzato da sentimenti rinunciatari, di sconfitta, a fronte del sabotaggio professionale subito, quando non di rassegnata adesione ad un modello ritenuto oggettivo ed esperto. Gli stessi strumenti della didattica (libri di testo, schede, sussidi) propongono riferimenti continui al “metodo Invalsi” (!?) incrementando tali comportamenti.

Nelle situazioni in cui invece, da parte di alcuni docenti, sono state proposte alla discussione autentiche e consapevoli pratiche, l'esito – in termini di guadagno collettivo – è stato estremamente proficuo. È così emerso che nelle scuole dove si discute ancora collegialmente di valutazione e non si lascia al singolo docente riflessione ed azione in merito, il livello di approfondimento e critica dell'esistente sia molto più maturo ed argomentato, la capacità di produrre modalità di valutazione operative molto alta. In queste situazioni la valutazione, necessaria e imprescindibile per il lavoro docente, individuata in un fermo-immagine (temporalmente determinato) di cui avere le chiavi di lettura “processuali” (condizioni, tipologia di prova, modalità di svolgimento della stessa, assunzione di responsabilità dei discenti, tempistica: tutto nell'ottica formativa), assume senso di restituzione e dunque di rilancio dell'attività educativa e didattica.

Queste considerazioni ci hanno indotto a produrre un questionario anonimo a risposte aperte che abbiamo diffuso su una piattaforma in rete per consentire di esprimersi con maggiore facilità, senza un consenso giudicante, anche se non nelle intenzioni.

Questionario

I risultati del questionario ci hanno rivelato un altro importante aspetto della questione sul quale mi soffermerò brevemente più avanti nel corso dell'intervento ma su cui dovremo ritornare con un'analisi più approfondita delle singole risposte per un'accurata riflessione.

I docenti che hanno risposto sono stati 107 sui 567 entrati in piattaforma. La distribuzione per ordine di scuola ha riportato i seguenti dati: Infanzia 1, Primaria 40, Secondaria I grado 19, Secondaria II grado 47. Tale distribuzione la crediamo condizionata dal ruolo “soggettivo” delle relazioni dei promotori del questionario che appartengono alla primaria e alla secondaria di II grado.

Un altro dato interessante riguarda le risposte alle tre domande chiuse sull'utilizzo o meno di prove strutturate nelle verifiche, alla loro predisposizione e alla tempistica prevista per le risposte. I quesiti erano i seguenti (tra parentesi le risposte percentuali).

Domanda: Utilizzi prove strutturate?

1. Sempre (6,9 %)
2. Spesso (24,1 %)
3. Qualche volta (67,2 %)
4. No (3,4 %)

Domanda: Se utilizzi prove strutturate

1. cerchi materiale già predisposto (34 %)
2. le prepari autonomamente (77,7 %)
3. le prepari con il team (28,2 %)

Domanda: Nelle prove strutturate definisci un tempo

1. determinato (42,7 %)
2. flessibile (59,2 %)

Dai dati emerge chiaramente come ci sia ancora una notevole differenza tra il tentativo di “invalsizzare” la scuola e il *modus operandi* dei docenti. Quindi è ancora palese la contraddizione tra il modello educativo-didattico proposto dagli “esperti” della valutazione e la scuola reale.

Sulle risposte aperte mi preme sottolineare intanto come alcuni quesiti siano stati mal formulati dal nostro gruppo e quindi molti docenti ci hanno fatto notare la poca chiarezza delle domande. Altri hanno contestato il questionario *tout court* affermando la sua eccessiva vicinanza al “metodo Invalsi” da noi criticato. Anche queste sono state per noi risposte estremamente significative.

Tuttavia un dato preoccupante, a cui mi riferivo prima, risalta dalla lettura delle risposte. Si badi bene: non ci riferiamo alla dissonanza tra il nostro pensiero e le risposte avute né al riscontro emerso sull'utilizzo del linguaggio utilizzato (conoscenze, competenze, obiettivi, oggettività, und so weiter). Quello che abbiamo osservato è che l'utilizzo del linguaggio disciplinare e dei suoi termini specifici è spesso incoerente dal punto di vista semantico. O, ancora, che l'utilizzo di parole come competenza, ad esempio, venga associato ai più diversi significati.

Dicevo che questa babele linguistica ci preoccupa perché sta creando una superficialità terminologica che sta gradualmente determinando una difficoltà/impossibilità di confronto reale sulle scelte pedagogiche e didattiche. Il non linguaggio, per parafrasare Vygotskij, sta creando un non pensiero.

Di fronte a questa possibile deriva crediamo che, come dirà Riccardo Baldissone nel suo intervento, non sia possibile ignorare più a lungo la necessità di riprendere le relazioni tra docenti, magari, per adesso, iniziando con l'ampliare e l'amplificare i lavori di inchiesta in Italia e in Europa.

7. Valutazione come soggettivazione

La ricerca delle alternative ai nuovi autoritarismi meritocratici

Riccardo Baldissone

*All babies are creeping socialists
and some never grow out of it¹*

La questione della valutazione trascende di gran lunga il dibattito sulle tecniche di misurazione dell'apprendimento scolastico: le pratiche di valutazione hanno un impatto politico ben più ampio sulla formazione dei soggetti coinvolti. Quest'effetto formativo non è limitato alle modalità di apprendimento di conoscenze e abilità, ma informa il processo di costruzione del soggetto, nella sua più ampia accezione antropologica. In altri termini, la valutazione, intesa non come attività episodica ma come pratica istituzionale, non si limita a dare forma alla conoscenza e a misurarne il livello presunto di acquisizione da parte del soggetto valutato: al contrario, la valutazione, proprio perché pone come proprio oggetto un patrimonio individuale di conoscenze e abilità, contribuisce sostanzialmente alla costruzione del soggetto come individuo isolato, specialmente secondo i canoni neoliberalisti correnti.

Naturalmente, anche prima che il diluvio neoliberista facesse naufragare vite e speranze di miliardi di esseri umani durante gli ultimi quarant'anni, la presunta oggettività dei metodi di valutazione era già stata messa ampiamente in discussione: valga, fra tanti, l'esempio italiano di Lorenzo Milani e dei ragazzi di Barbiana, che nel loro libro *Lettera ad una professoressa* paragonavano la scuola ad 'un ospedale che cura i sani e respinge i malati'.²

I ragazzi raccontavano di Pierino, il figlio del dottore che aveva già acquisito in famiglia quegli strumenti linguistici che invece Gianni riceveva storpiati dal padre contadino: e con questi esempi paradigmatici, Milani e i suoi ragazzi mostravano come la scuola e i suoi sistemi di valutazione confermavano le stratificazioni sociali piuttosto che metterle in discussione.

Ad ogni modo, i ragazzi di Barbiana di certo non disprezzavano il miglioramento esistenziale che la scuola offriva loro rispetto alla durezza

1 Tutti i bambini sono socialisti striscianti e alcuni non ne escono mai. In Michael Young, *The Rise of the Meritocracy* (London: Thames & Hudson, 1958), 60-61.

2 Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967), 20.

della vita dei campi, cui all'epoca (1967) era assoggettata la maggioranza dei bambini del pianeta.³ Questo vantaggio era descritto in maniera lapidaria da Lucio, che con trentasei mucche da accudire nella stalla, sentenziava: 'La scuola sarà sempre meglio della merda.'⁴

Se abbiamo potuto avere l'impressione che le categorie di questa esclusione sociale, lingua e merda, fossero diventate obsolete nell'Europa cosiddetta postmoderna, i flussi migratori ce ne stanno ora rinfrescando la memoria.⁵ E magari ci potremmo anche ricordare che già quasi centocinquant'anni fa Karl Marx, in una lettera nota come Critica del programma di Gotha, lamentava la sostanziale ineguaglianza che risultava dall'applicazione di un eguale parametro di valutazione ad individui necessariamente diseguali.⁶

Comunque, per quanto ancora dolorosamente attuali, le considerazioni precedenti mettevano soprattutto in risalto un aspetto specifico della valutazione, cioè la sua capacità di operare come strumento di selezione: una selezione che si pretendeva imparziale, e che invece riproduceva le discriminazioni sociali. Nel linguaggio novecentesco della sociologia critica dell'educazione, il sistema di valutazione, nelle mani dei docenti in quanto vestali della classe media,⁷

statisticamente determinava a priori successo e insuccesso scolastico come una profezia che si auto-adempie.⁸

Gli stessi sociologi dell'educazione comunque evidenziavano, accanto alla funzione di selezione, l'altrettanto fondamentale funzione di socializzazione⁹ espletata dal sistema scolastico: più precisamente, le loro analisi sociologiche documentavano la diffusa propensione degli insegnanti a socializzare gli alunni in ruoli subordinati, ovvero, nelle parole di Marzio Barbagli e Massimo Dei, ad 'addestrare i giovani alla passività e all'ubbidienza'.¹⁰

Possiamo considerare questa propensione come un aspetto particolare di un quadro più generale, che Michel Foucault definiva come l'arte della ripartizione disciplinare degli individui, sia nello spazio fisico loro assegnato, sia nello spazio metaforico delle loro capacità. Fin dall'addestramento dei corpi sotto la nuova disciplina militare del diciassettesimo secolo, le attività umane in istituzioni come la caserma, la prigione, la fabbrica e la scuola erano state sottoposte, nelle parole di Foucault, ad 'una coercizione ininterrotta, costante, che veglia[va] sui processi dell'attività piuttosto che sul suo risultato e si esercita[va] secondo una codificazione

3 Secondo l'Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), nel 2018 il 34.1% dei bambini del mondo vive in condizione di povertà multidimensionale. Questi bambini assommano al 49,7% della popolazione povera del mondo, che vive principalmente (84%) in aree rurali. Vedi *Global Multidimensional Poverty Index 2018*, accessibile all'indirizzo web http://www.indiaenvironmentportal.org.in/files/file/global_MPI_Report-2018.pdf

4 Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, 4. Ovviamente, qui 'merda' si intende nel senso non metaforico di dura (o morbida, a seconda dei casi) materialità.

5 A questo proposito, è illuminante la discriminazione operata con strumenti non-discriminatori sancita dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, art.1, comma 8: 'I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale hanno diritto all'istruzione, come previsto dall'articolo 45 del decreto del Presidente della Repubblica, 31 agosto 1999, n. 94, e sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani,' corsivo mio.

6 Vedi Karl Marx, *Kritik des Gothaer Programms*, MEGA 1.25 (Berlin: Dietz Verlag, 1985), 14-15.

7 Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti* (Bologna: il Mulino, 1969).

8 Robert Merton, 'The Self-Fulfilling Prophecy,' in *Antioch Review* (Summer), 193-210, 1948.

9 'Parlando di socializzazione ci riferiremo al processo di trasmissione-acquisizione di informazioni e valori.' In Barbagli e Dei, *Le vestali della classe media*, 8n.

10 *Ibid.*, 8.

che inquadra (quadrille) più restrittivamente tempo, spazio e movimenti. Questi metodi che permettono il controllo minuzioso delle operazioni del corpo, che assicurano l'assoggettamento costante delle sue forze ed impongono loro un rapporto di docilità-utilità, sono ciò che possiamo chiamare "discipline."¹¹

La lunga citazione precedente era necessaria per darvi modo di saggiare quanto ci stiamo allontanando dal modello disciplinare delineato da Foucault. Nel corso degli ultimi cinquant'anni, questo inquadramento (quadrillage) esplicitamente autoritario è venuto scemando, di concerto con la più generale riduzione della rigidità dei ruoli sociali, sia nella sfera privata, sia in quella pubblica. In altri termini, potremmo dire che durante l'ultimo mezzo secolo, nel Nord del mondo abbiamo assistito ad una vera e propria devoluzione dei poteri disciplinari.

La parola devoluzione è stata spesso usata per definire il trasferimento di funzioni istituzionali dallo stato nazione alle sue componenti locali, quali regioni, province e municipi. Analogamente, per devoluzione dei poteri disciplinari intendo il trasferimento della responsabilità del controllo disciplinare sui soggetti individuali, nel senso precedentemente descritto da Foucault: è proprio questa responsabilità disciplinare che sembra essere sempre più delegata dalle istituzioni preposte agli oggetti stessi del controllo, cioè, i soggetti individuali. Potremmo dire che questi soggetti sono sempre meno

disciplinati da forze a loro esterne,¹² e sempre più forzati da necessità di sopravvivenza sociale ad esercitare un costante autodisciplinamento, che si potrebbe definire come un'autogestione del controllo autoritario.

Questo vero e proprio smottamento sociale, politico ed economico è esemplificato dalla nozione neoliberista¹³ di capitale umano, che costruisce l'individuo come il proprietario delle proprie risorse: l'individuo non può più accontentarsi di offrire semplicemente queste risorse sul mercato del lavoro, ma deve assumersi la responsabilità di amministrare sé stesso, le sue risorse e la sua traiettoria occupazionale. Sia ben chiaro che diventando imprenditore di sé stesso, il lavoratore non diventa più autonomo, ma è invece assoggettato alla disciplina di un mercato senza limiti di tempo né di spazio, la cui gestione ricade integralmente sulle spalle del lavoratore stesso. In questa condizione aleatoria, il lavoro diventa un obiettivo in sé, indipendentemente dalla sua retribuzione, che può essere addirittura sostituita indefinitamente da cosiddetti crediti formativi.

La trasformazione che sto cercando di delineare non comporta, per lo meno al momento, la completa sostituzione della tradizionale organizzazione del lavoro: ma se è prudente parlare almeno di un doppio binario lavorativo, il modello emergente sembra anche esemplificare l'ideale di soggettività correntemente egemonico, nel senso gramsciano del termine: la soggettività dominante dell'individuo isolato neoliberista.

11 Michel Foucault, *Surveiller et punir: naissance de la prison* (Paris: Gallimard, 1975); trad. it. *id.*, *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, traduzione di Alceste Tarchetti (Torino: Einaudi, 2006), 149, traduzione modificata.

12 Naturalmente, nessuna pressione disciplinare è esercitata esclusivamente dall'esterno dei soggetti disciplinati: l'obiettivo di questa pressione è anzi l'assuefazione dei soggetti alla disciplina, così da ridurre al minimo l'intervento disciplinare esteriore.

13 Sebbene la nozione di *human capital*, capitale umano, sia già presente negli scritti di Pigou, il suo uso si diffonde nell'ultimo quarto del novecento grazie alla rivoluzione neoliberista. In Arthur Cecil Pigou, *A Study in Public Finance* (London: Macmillan, 1928), 29.

Testimonianza indiretta ma significativa di questa egemonia è la corrispondente trasformazione del disagio individuale: la tradizionale reazione nevrotica alla pressione autoritaria delle strutture disciplinari è sempre più frequentemente rimpiazzata dalla depressione, come risposta all'insostenibilità della responsabilità illimitata dell'individuo e del suo fallimento programmato come precarietà a tempo indeterminato.

Sull'orizzonte di queste trasformazioni posso ora riprendere a considerare il ruolo della valutazione come soggettivazione, cioè come dispositivo sociale di costruzione dei soggetti. All'interno delle istituzioni scolastiche europee, la valutazione si sta adeguando alle linee guida definite dal Programma per la valutazione internazionale dello studente (meglio noto col suo acronimo inglese PISA¹⁴). Il programma PISA è un'indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE/OECD).

Potremmo discutere se il processo di uniformazione dei percorsi educativi promuova la comunicazione internazionale, o piuttosto acceleri l'appiattimento di linguaggi e valori del villaggio globale già paventato da Marshall McLuhan nel 1962.¹⁵ Comunque, anche se decidessimo che i vantaggi di una formazione comune superavano gli svantaggi della riduzione della diversità culturale, bisognerebbe valutare qualità e sensi delle proposte formative comuni, incluse quelle suggerite "per così dire" dall'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico.

A questo proposito, si potrebbe notare che il primo testo divulgativo pubblicato da questa organizzazione nel 2007 si intitola *Human Capital: How what you know shapes your life*, che si potrebbe tradurre in italiano come 'il capitale umano: come quello che sai dà forma alla tua vita.' Angel Gurría, segretario generale dell'Organizzazione, firma la prefazione del libro: *ve ne traduco alcune frasi altamente significative.*

'Il successo economico è fondamentalmente basato sul capitale umano'¹⁶: questa è anche la prima frase dell'introduzione. E ancora: 'L'educazione è il fattore chiave nella formazione del capitale umano.'¹⁷ E non solo: 'il capitale umano è stato a lungo un soggetto prioritario per l'OCSE, che è fortemente coinvolta nell'educazione.'¹⁸ Il segretario generale Gurría non manca poi di citare quello che lui stesso definisce come l'espressione più nota del coinvolgimento educativo della sua organizzazione: il programma PISA.

Questa dichiarazione ufficiale di intenti dovrebbe dissipare ogni dubbio sull'orientamento neoliberista sia del progetto PISA sia dei suoi esecutori locali, quali, per esempio, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, meglio noto con l'acronimo INVALSI. Comunque, segnalare la deriva neoliberista che i nuovi sistemi di valutazione imprimono alle nostre istituzioni educative è solo un primo passo verso la messa in opera di contromisure efficaci, che pur facendo tesoro della straordinaria resistenza diffusa ai tests di valutazione, ne convertano la protesta in proposta.

14 *Programme for International Student Assessment.*

15 Vedi Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962).

16 'Economic success crucially relies on human capital.' Accessibile all'indirizzo web https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en#page5

17 'Education is the key factor in forming human capital,' *ibid.*

18 '[H]uman capital has long been a priority subject for the OECD, which is heavily involved in education,' *ibid.*

Questa conversione richiede due interventi fondamentali e interagenti: da una parte, una lettura più ampia delle nuove procedure di valutazione nel contesto della trasformazione di scuola e società cui ho accennato per sommi capi in precedenza; dall'altra, una diversa impostazione delle relazioni tra ricercatori, estensori di progetti pedagogici, insegnanti ed alunni.

Nella tradizionale scuola disciplinare, nel senso di Foucault, queste relazioni sono state concepite e praticate come un travaso¹⁹ di informazioni e competenze, secondo una catena gerarchica che minimizzava la retroazione (ma oggi ormai diciamo il feedback) del recipiente inferiore sul recipiente superiore: gli insegnanti rispetto agli estensori di programmi e procedure, gli alunni rispetto agli insegnanti. Questa piramide di vassallaggio operava nonostante gli appelli all'autonomia pedagogica dei docenti, che veniva nei fatti fieramente contrastata da controlli disciplinari gerarchici: controlli repressivi che peraltro nella scuola italiana, nonostante la devoluzione disciplinare, non sono a tutt'oggi venuti meno. Comunque, nella tradizionale scuola disciplinare l'autonomia pedagogica era anche minata per così dire dall'interno, a causa del diffuso conformismo degli insegnanti stessi, le vestali della classe media di cui sopra.

Durante gli anni settanta, la porzione di insegnanti non conformisti ha poi assunto dimensioni consistenti: purtroppo, dopo questa magnifica ma troppo breve stagione di sperimenta-

zione,²⁰ tra i docenti ha preso piede un diverso conformismo, che non è più semplicemente acquiescenza alle istituzioni in quanto istituzioni, ma aderenza alle nuove giustificazioni dell'autorità: i riscontri oggettivi, le procedure standard, gli automatismi valutativi.

Questi nuovi strumenti di disciplina e controllo hanno il vantaggio di poter operare anche senza l'intervento di personale e strutture disciplinari: nella scuola, l'autogestione del controllo autoritario prende la forma dell'autosomministrazione dei tests di valutazione, che necessariamente precede la somministrazione istituzionale dei tests stessi. In questi ultimi anni, abbiamo toccato con mano l'effetto disastroso dei tests di valutazione sulle attività scolastiche, che sono state subordinate ai rudimentali criteri di verifica dell'INVALSI: ma di proporzioni ben più ampie è il disastro che il fai-da-te valutativo sta provocando nei valutati.

L'autogestione del controllo valutativo produce, come ai tempi della scuola disciplinare, i valutati come soggetti subordinati. Ma in questo caso, la subordinazione non è più una relazione diretta nei confronti di un'autorità, sia quella dell'insegnante, sia quella di un superiore: il valutato è direttamente subordinato ai criteri di valutazione, e alla logica impersonale che li ispira.²¹ I nuovi assoggettati non hanno più neanche la possibilità offerta ai ragazzi di Barbiana, quella di affrontare e demistificare gli agenti della propria subordinazione - non

19 Plutarco già lamentava che 'la mente non è un vaso da riempire.' In Plutarco, *L'arte di ascoltare* 48c.

20 La sperimentazione nella scuola elementare ha avuto luogo in una più ampia finestra cronologica. Più in generale, sarebbe probabilmente preferibile riferirsi a questo periodo di sperimentazione sociale, politica, economica e culturale come 'lunghe anni sessanta.'

21 Da lungo tempo si pretende che questa logica impersonale informi le cosiddette verità scientifiche, in quanto espressioni di un pensiero che 'bedarf keines Trägers' non ha bisogno di vettore, nelle parole di Frege. In Gottlob Frege, *Logische Untersuchungen* [1918-1923], G. Patzig ed., 2a ed. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993), 44.

solo le vestali, ma anche il loro culto esplicitamente autoritario.

Al contrario, il neoliberismo non ha bisogno di vestali né di culti: è l'individuo ad officiare su sé stesso i riti dell'efficienza, della razionalità strumentale, e della roulette russa tra successo e fallimento. Una volta iniziato a questa religione ineffabile, non potrà che biasimare sé stesso per il proprio insuccesso. E sia ben chiaro che non sto parlando solo di psicologia: questa è la chiave della depolitizzazione della politica contemporanea.

Ma se la posta in gioco nella questione della valutazione è la ripolitizzazione della valutazione, dell'educazione e della realtà stessa, allora non possiamo che ricostruire la valutazione come una relazione, che è quindi anche una relazione politica. Gli insegnanti, che si trovano a metà strada tra i produttori delle nuove prove di valutazione e i loro utenti, gli studenti, sono certamente i soggetti privilegiati di questa ricostruzione.

E proprio perché si tratta di ricostruire la valutazione come una relazione, un intervento politico in questa direzione non può che cominciare dall'apertura di una relazione con gli insegnanti. Sarebbe infatti assurdo e controproducente pretendere di somministrare ai docenti un progetto alternativo di valutazione, che li confermerebbe meri esecutori di piani educativi elaborati altrove.

La nostra proposta è di aprire una relazione con gli insegnanti sotto forma di inchiesta sulla valutazione, le cui linee guida sono già emerse in esperienze pilota. È essenziale sottolineare che

quest'inchiesta non intende semplicemente dar voce agli intervistati: un simile approccio si limiterebbe infatti a fotografare, nel migliore dei casi, l'immagine della protesta contro i nuovi standard valutativi. Il percorso che ci proponiamo e vi proponiamo intende invece, come già ricordato, convertire questa protesta in proposta. Più precisamente, è nostra convinzione che più di un germe di proposta sia già presente nelle pratiche educative di questo ed altri paesi europei, e che ci si debba assumere il compito di facilitarne l'emergenza non come modelli di valutazione, ma come patrimonio comune di esempi praticati e praticabili.

Con l'aiuto di questionari aperti, gli indagatori dovrebbero quindi soprattutto operare come facilitatori nei confronti dei docenti intervistati. La produttività di questa relazione di facilitazione è potenzialmente duplice: da un lato, dovrebbe permettere l'emergere del patrimonio corrente di esperienze valutative; dall'altro lato, dovrebbe potersi replicare, con gli insegnanti nel ruolo di facilitatori dei loro allievi.

Ho già sottolineato che l'inchiesta che proponiamo intende portare avanti la straordinaria resistenza di insegnanti, alunni e genitori alle prove cosiddette oggettive di valutazione. È allora anche il caso di ribadire con forza che se i subordinati giustamente reclamano il loro diritto di resistenza, quelli che si candidano a esprimerne le istanze hanno il dovere di non fermarsi alla resistenza, e di formulare proposte per un mondo che non è solo possibile, come suggerito dallo slogan 'infelice'²² del World Social Forum, ma che è già qui nelle alternative praticate e praticabili.

22 L'indicazione che un altro mondo è (solamente) possibile rischia di metterne in ombra le pratiche già in atto.

8. Ideologie neo-liberali e tendenze dei sistemi di valutazione

Primo Salerno
riassunto: Sonja Crivelli

Il modello di valutazione delle allieve e degli allievi che sta a monte delle decisioni governative ha le sue fondamenta in un approccio filosofico ben preciso. Dal punto di vista marxiano risponde al modello di scuola voluta nell'attuale fase, ossia quello che soddisfa il capitalismo anche quando è in crisi.

In Italia, il governo precedente a quello attuale ha messo in pratica questo approccio nella sua totalità:

- la scuola è stata ridotta a un sistema chiuso, con il preside che ha un ruolo manageriale, come in un'azienda;
- la costruzione del rapporto scuola/lavoro è stato prodotto con l'alternanza. Con questo, le giovani e i giovani sono obbligati a prestare ore di lavoro nell'industria, nel commercio e in altri settori senza salario come mano d'opera a costo zero. L'alternanza ha tutto l'aspetto di una nuova forma di schiavismo e lancia il messaggio che nel mondo capitalistico vi saranno working-poor;
- la valutazione standardizzata è compatibile con la gerarchizzazione della scuola e il ruolo del preside (che controlla come il padrone);
- la competizione tra istituti obbedisce alla logica del mercato, che cattura le famiglie facendole entrare nel sistema pubblicitario, al quale si dovrebbero piegare anche gli insegnanti.
- l'esame di maturità è sempre più ridotto a quiz, togliendo quindi la libertà della studentessa e dello studente di esprimersi e ai docenti di dare valore al loro lavoro.

Va ricordata la perdita di un'occasione per mettere in campo una vera e propria controffensiva nei confronti del sistema scolastico attuale, ossia il fallimento della raccolta delle firme necessarie per l'indizione di un referendum per cancellarlo.

Abbiamo bisogno, in Italia e in Europa, di suscitare un dibattito pubblico sulla scuola e di avviarlo in collaborazione con le famiglie. E' necessario confrontarsi sulle nuove modalità di apprendimento, tramite le nuove tecnologie e ridare valore alla scuola.

Dobbiamo essere dentro ogni movimento di contestazione verso i processi che stanno avanzando, anche per definire quale scuola è necessaria per creare cittadinanza.

9. Dal revisionismo alla valutazione: genesi e sviluppo di un dispositivo governamentale

Pasquale Voza

1) Nel febbraio del 2001, in un articolo di Giovanni De Luna, si osservava come il cosiddetto “uso pubblico della storia”, che da tempo ormai sembrava caratterizzare il mestiere dello storico, soprattutto dello storico della contemporaneità, fosse andato diventando progressivamente un terreno assai funzionale allo sviluppo e addirittura al proliferare del cosiddetto revisionismo, nella varietà delle sue forme (intendendo per revisionismo una re-visione, una rilettura più ideologico-culturale, più ideologico-valutativa che storicamente fondata, di fatti e di situazioni storiche).

Una di queste forme revisionistiche era data allora da una sorta di variegato e spesso virulento populismo storiografico (così fu definito), del tutto organico, da un lato alla miseria, allora già in corso, della politica-spettacolo e della cultura-spettacolo, dall'altro ai tanti progetti o tentativi, allora emergenti, di passaggio alla cosiddetta seconda Repubblica.

Era come se il sapiente e deciso revisionismo di Renzo De Felice, a partire dalla famosa Intervista

sul fascismo (pubblicata da Laterza nel lontano 1975), avesse trovato via via, sempre più pervasivamente, la sua diffusione e ‘semplificazione’ di massa. Allora, alla base delle ricerche di Renzo De Felice, del biografo di Mussolini vi era una lettura che si potrebbe definire sociologica del totalitarismo fascista e della moderna complessità dei processi di crisi-ristutturazione capitalistica degli anni Venti e Trenta del Novecento: una lettura, nella quale – come osservò lo storico inglese Lyttleton – «la realtà dura della lotta di classe era troppo assente», e che per ciò stesso poteva dare luogo all'uso costitutivamente ambiguo e indeterminato, generico e insieme ideologico, della nozione di modernizzazione. Tale nozione allora si andava sviluppando in forme particolari a ridosso della cosiddetta “crisi del marxismo” e al tempo stesso era variamente rinvenibile nella continuità particolare della tradizione liberal-riformista della cultura italiana.

Essa – come fu in qualche misura osservato – poggiava su un'idea di fondo: che cioè fosse lo sviluppo della tecnica in quanto tale a

‘spiegare’ i processi reali, sociali, lo sviluppo storicamente determinato dei rapporti di produzione. Il formidabile potere ‘revisionistico’ (in senso profondo e generale) di siffatta categoria della modernizzazione fu esso, del resto, a nutrire, come uno degli elementi fondativi, la cosiddetta “svolta” della Bolognina che – come ricordiamo – si basò sul presupposto perentorio della modernizzazione in atto, di una modernizzazione *san phrase*, senza aggettivi, in primo luogo senza l’aggettivo capitalistico.

Sul piano del senso comune, anche in riferimento alle coscienze giovanili, la cultura diffusa del revisionismo finì con l’imporre un Novecento seccamente “liberato” della sua reale complessità storica e ridotto ad una sorta di bene culturale di cui fruire in un consumo inerte e pacificato: un consumo riconducibile ad una nuova forma di ‘americanismo’, inteso cioè come terreno esemplare di caduta secca di ogni rapporto critico col passato e col presente e con le forme culturali e ideologiche dell’uno e dell’altro.

In questo ambito, le aberrazioni anti-conoscitive e, direi, profondamente corruttive si andarono ampiamente diffondendo. Si pensi alla categoria di totalitarismo, proposta allora come mistificante, generico e qualunque, canone di lettura del Novecento (del «secolo breve»), e al conteggio (da rissa al Bar dello sport) dei morti di un totalitarismo rispetto a quelli di un altro totalitarismo: esempio anche questo della degradazione populistico-plebiscitaria (già allora) di una importante (ancorché assai discutibile) categoria di ordine etico-storiografico (quale quella appunto di totalitarismo).

2) Ora a me pare che sussista una fitta trama di connessioni tra queste coordinate storico-culturali e ‘antropologiche’ degli anni passati e quel «regime di verità della valutazione» che (come osserva Valeria Pinto nel suo volume *Valutare e punire*) tende oggi a governare in varia misura sia la vita delle università sia la vita delle scuole, pervase quest’ultime, tra l’altro, da quella che si può considerare la logica micidiale delle cosiddette prove Invalsi.

Nell’ambito di uno sviluppo estremo dell’attuale egemonia neo-liberista, in particolare i processi di ristrutturazione dell’istituzione universitaria degli ultimi venti anni (con particolare riferimento ai settori umanistici, ma non solo) hanno dato vita a processi di dequalificazione, degradazione, organica insensatezza, in verità tutti collegati con una acritica subordinazione al feticcio pervasivo di un presente assunto di per sé, come un assoluto.

Quei processi di ristrutturazione (come ha osservato Federico Bertoni nel suo recente volume *University*) avevano e hanno un modello (talvolta più astratto e ideologico che reale) che tende a configurare università e scuola come aziende volte a formare soggetti o, meglio, prodotti per un mercato che a sua volta dovrebbe essere capace di assorbirne le nuove caratteristiche e attitudini (per lo più si tratta di un circolo vizioso, specialmente qui in Italia, cioè di una sorta di americanismo straccione).

La stessa fanfara ideologica della cosiddetta meritocrazia funziona più che mai come una vera e propria maschera culturale della odierna ferocia delle disuguaglianze di classe. Ma

il punto essenziale, su cui vorrei richiamare l'attenzione, è che la cultura della valutazione poggia sui pilastri di una radicale destorificazione, vale a dire sui pilastri della morte della critica e della morte della politica; anzi più propriamente si tratta di una loro reciproca, continua interazione. In connessione con il merito e con l'eccellenza, la valutazione si configura come un pervasivo dispositivo governamentale (nel senso illustrato da Foucault), organico alla narrazione più generale dell'egemonia neo-liberista: sicché nell'Università – come afferma ancora Bertoni - «molti studiosi cominciano finalmente a interrogarsi sul modo in cui le pratiche di valutazione condizionano la ricerca a monte, anche per aree – come le scienze umane o la ricerca di base – che non subiscono l'esplicita pressione dell'industria e del mercato». In tal modo l'odierna istituzione-Università, avvolta integralmente, per implicito o per esplicito, da un inedito regime di valutazione, tende a diventare – è stato osservato da più parti – un grottesco panopticon post-moderno, uno spettacolo continuo di auto-passivizzazione, di auto-assoggettamento.

A cinquant'anni dal Sessantotto, andrebbe ricordato che quel movimento, almeno nel suo paradigma fondativo, “scopriva” la complessità dei nessi tra i saperi e le forme del potere e delle istituzioni e poneva in essere una inedita “critica pratica” della cosiddetta neutralità e autonomia della scienza e della cultura, dei “santuari” delle competenze e delle professioni, dei nessi tra “scienza” e “capitale” (come allora si diceva). A ben guardare, il valore periodizzante del Sessantotto si è poi rovesciato nella grande “rivoluzione passiva” iniziata

con i processi di ristrutturazione capitalistica in senso oligarchico di poteri e saperi, a partire all'incirca dalla fine degli anni Settanta. Per questa via, e in relazione a ciò, si sono andate via via istaurando diffusamente categorie come quelle di patrimonio culturale, di bene culturale, che in quanto tali implicano una fruizione, un attingimento, un consumo destorificati e ‘orizzontali’: sino alla grottesca riduzione nozionistica e quizzologica, radicalmente acritica e antistorica, trionfante nelle cosiddette prove Invalsi. Esse presuppongono una didattica tutta sapientemente descrittiva e, in connessione, implicano una cultura della valutazione inerte appiattita su questo registro tecnico-descrittivo. Si pensi inoltre a quanto si afferma nella legge sulla Buona Scuola, per cui già nella scuola dell'infanzia bisogna imparare a «fare impresa», bisogna esercitarsi «a competere», «ad assumersi rischi». Per questa via si può pervenire a trasformare il sapere in un patrimonio spendibile e parcellizzabile.

Ma poi, a ben guardare, sono in campo implicazioni e considerazioni anche più di fondo. Viviamo in un tempo storico in cui si va sempre più dilatando ciò che appare e dunque è «oggettivo». Negli anni Trenta del Novecento Gramsci parlava della necessità imprescindibile di una critica di ciò che è oggettivo. In una nota del Quaderno 9 egli scriveva: «Per il lavoratore singolo “oggettivo” è l'incontrarsi dello sviluppo tecnico con gli interessi della classe dominante. Ma questo incontro, questa unità fra sviluppo tecnico e gli interessi della classe dominante è solo una fase storica dello sviluppo industriale, deve essere concepito come transitorio. Il nesso può sciogliersi; l'esigenza

tecnica può essere pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, non solo ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna» (Q.9, p. 1138).

Qui Gramsci consegnava a questo passo un messaggio forte, potremmo dire concretamente utopico: la necessità, da parte di una soggettività radicalmente antagonista, di una critica pratica di ciò che è «oggettivo», cioè di quello che Marx aveva individuato come il potere dell'astrazione reale del capitale.

Oggi la formidabile, ulteriore dilatazione di ciò che è «oggettivo» ha dato vita a quello che Mark Fisher (scrittore, giornalista, musicista inglese) chiama «realismo capitalista», vale a dire l'introiezione assoluta dell'assenza di alternative. È interessante rilevare come per Fisher nella plenitudo di questa inedita dittatura del presente agiscano organicamente alcune strutture portanti quali quelle, appunto dell'istruzione, dei profili formativi e della cultura della valutazione. Riferendosi alla condizione degli studenti britannici (dagli anni Ottanta in poi), Fisher, a proposito della loro rassegnazione al proprio destino, precisava che non si trattava né di apatia né di cinismo, bensì piuttosto di impotenza riflessiva, e aggiungeva icasticamente: «Solo che questa consapevolezza, questa riflessività, non è l'osservazione passiva di uno stato delle cose già in atto, è una profezia che si autoavvera»: cioè è continuamente produttiva di processi di auto-assoggettamento, di auto-frammentazione, di «collaborazione desiderante alla propria alienazione» (Ciccarelli). In connessione con ciò, si profila sempre più nella vita dei docenti e degli studenti (sia pure in forme diverse) il

formidabile dispositivo governamentale della rendicontabilità (accountability): cioè l'interiorizzazione dell'obbligo di rendicontare, di mostrare (come dire) il portfolio delle proprie competenze (didattiche o di apprendimento). Per concludere, io credo fermamente che oggi non sia definibile o delineabile tout court un progetto organico – diciamo così – di valutazione alternativa in quanto tale: al di là delle intenzioni, un'operazione astratta, calata dall'alto, priva di una reale processualità. Solo la concreta e radicale messa in discussione dell'attuale regime della valutazione, che è – come abbiamo visto – intrinsecamente connesso con l'attuale regime della didattica (con i suoi presupposti e le sue modalità di fondo) può e deve mettere in moto il processo di costruzione di una alternativa reale. Non è astratto tutto ciò (per quanto possa sembrarlo): al di là di programmi ufficiali o di circolari, si tratterebbe di dar vita ad una trasformazione molecolare collettiva: che non si può fare per decreto o, appunto, per circolari. Ma proprio per questo si tratterebbe – credo – di un'impresa entusiasmante e produttiva davvero di risultati reali e duraturi.

10. Insegnare e imparare per il successo di tutte e di tutti

Marisa De Simón Caballero

Tutte le valutazioni, sia quelle esterne - ad esempio le prove afferenti all'indagine PISA - sia quelle interne, esaminano lo studente in termini di competenze basandosi sui criteri che "il valutatore" ritiene essenziali o auspicabili al termine di ogni ciclo del suo percorso d'istruzione. Tali valutazioni dovrebbero misurare il conseguimento degli obiettivi e delle competenze di base che sono stati oggetto dei processi di insegnamento-apprendimento, vale a dire quegli elementi dell'apprendimento considerati fondamentali e indispensabili per completare con successo ciascun ciclo di studi o fase dell'istruzione e che sono determinanti per l'integrazione nella società in veste di membri attivi. Tuttavia, non è così.

Senza tener conto della pertinenza degli obiettivi e dei contenuti specifici scelti su cui queste valutazioni intendono misurare il loro livello di apprendimento e di realizzazione degli obiettivi, che di per sé è una questione molto discutibile, dobbiamo cimentarci con l'analisi dei dati che vengono estrapolati e, soprattutto, quando i risultati nelle classi della scuola dell'obbligo sono negativi o poco incoraggianti. L'istruzione obbligatoria si prefigge, in linea di principio, di far acquisire alla stragrande maggioranza degli studenti quelle competenze di base necessarie

per il loro inserimento sociale e occupazionale ma anche per la prosecuzione degli studi. In altre parole il mancato raggiungimento del livello minimo di istruzione nella scuola dell'obbligo dovrebbe costituire un'eccezione.

Diamo, ad esempio, uno sguardo alla valutazione di alcuni dati estrapolati dall'analisi del sistema scolastico della Navarra preparato dal Consiglio scolastico di questa comunità autonoma per l'anno scolastico 2016-2017.

L'abbandono scolastico precoce, che riguarda gli studenti (di età compresa tra 18 e 24 anni) che interrompono gli studi, raggiunge l'11,3% rispetto al 18,3% della media nazionale in Spagna. Prosegue gli studi l'88% della popolazione in questa fascia di età: un dato incoraggiante, a maggior ragione visto che il mercato del lavoro registra tassi di disoccupazione elevati. Tuttavia parte di questi giovani, per via di un bilancio talvolta negativo durante la scuola secondaria, frequentano i Programas de Garantía Social (programmi di garanzia sociale) o i programmi di insegnamento destinati agli adulti.

Il livello di istruzione della popolazione della Navarra di età compresa tra 25 e 34 anni la dice lunga: il 50% ha conseguito un diploma univer-

sitario rispetto a un 25% che non ha completato la scuola secondaria, un risultato francamente inquietante. Il secondo indicatore è quello che desta maggiore preoccupazione e richiama l'attenzione dei mass media.

Ci sono altri dati che sono ancor più inquietanti e meritano una riflessione. Circa il 17% degli studenti accede all'istruzione secondaria obbligatoria (12-16) ma ha insufficienze in qualche materia. Questa percentuale si ripresenta per quegli studenti che concludono il ciclo dell'Educación Secundaria Obligatoria (istruzione secondaria obbligatoria) con delle insufficienze (in non più di 2 materie). Inoltre, il 9,5% degli studenti non consegue il titolo di studio. Vale a dire, il 26% della popolazione scolastica non raggiunge le competenze minime relative a questo ciclo di studi, oppure ha avuto o sta avendo delle difficoltà in alcune aree o materie del pro-

gramma didattico. Stiamo parlando del 25% degli studenti. Sono tanti; a dire il vero, troppi.

Da questi dati, che si ripetono da alcuni anni, si evince che il sistema scolastico spagnolo conserva ancora una visione globale che ha compiuto dei passi indietro dall'attuazione nel 1970 del progetto di istruzione universale, fino ad oggi essenzialmente stimolato principalmente dalla Legge organica sull'organizzazione generale del sistema educativo (LOGSE, 1990). Quel sistema scolastico che all'epoca si proclamava generalista, ora presenta tassi di insuccesso o di dispersione scolastica elevati e soluzioni meno inclusive. I problemi non scaturiscono dal progetto di scuola globale in sé, basato su un'istruzione di base comune che punta sul carattere strumentale ed educativo delle aree curriculari e sul loro contributo allo sviluppo complessivo degli studenti. I problemi nascono dalla mancata attenzione per i principi di globalità e diver-

STUDENTI CHE PROSEGUONO GLI STUDI				INTERROMPONO GLI STUDI 18-24 anni di età	LIVELLO D'ISTRUZIONE 25-34 anni di età
SCUOLA PRIMARIA 6-12 anni di età	SCUOLA SECONDARIA DELL'OBBLIGO 12-16 anni di età	SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE 16-18 anni di età	ACCESSO ALL'UNIVERSITÀ		
97,36%	90,51%	70% 84,87% 72,43% del totale	97,59% 84,5% del totale	11,3 % (NA) 18,3% Spagna	50% degli studenti universitari
73,5% senza insufficienze		30% FORMAZ. PROFESS. DI GRADO MEDIO	30% FORMAZ. PROFESS. DI GRADO SUPERIORE		25% non conclude la scuola secondaria
17% con insufficienze					
	9,5% non consegue il diploma ESO	Programmi di garanzia sociale			
Il numero di studenti che prosegue gli studi dopo aver terminato la scuola dell'obbligo (16 anni) è stabile					
Difficoltà in matematica e lingue straniere LE RAGAZZE HANNO RISULTATI MIGLIORI/83% di studenti stranieri frequenta scuole pubbliche					

DATI ANNO SCOLASTICO 2016/2017

Rapporto sul sistema scolastico in Navarra

Consiglio scolastico

DATI ANNO SCOLASTICO 2016/2017
Rapporto sul sistema scolastico in Navarra,
Consiglio scolastico

sità degli studenti all'atto della definizione del tipo di curriculum, di organizzazione e successione dei contenuti dell'insegnamento-apprendimento, di valutazione o di organizzazione della scolarizzazione. Queste scelte favoriscono la selezione o l'emarginazione degli studenti, limitano l'uguaglianza delle opportunità d'istruzione e contribuiscono ben poco allo sviluppo ottimale delle capacità del singolo studente.

Un altro dato interessante che si ripresenta invariabilmente di anno in anno, è che gli studenti hanno maggiore difficoltà nel padroneggiare i contenuti di due materie: la matematica e le lingue straniere. Un aspetto quantomeno curioso, dato che le misure poste in essere dalle autorità scolastiche nel corso degli anni per ovviare a questa situazione hanno portato a un incremento delle ore destinate a queste materie senza tuttavia produrre un reale miglioramento dei risultati. Forse il contenuto o i metodi non sono adeguati? Continuare nella stessa direzione sarebbe controproducente?

Obbiettivamente, alcuni contenuti condannano buona parte degli studenti all'insuccesso scolastico. Inoltre, la loro pertinenza è quantomeno discutibile. Ecco un esempio palese: esercitarsi a risolvere noiosi algoritmi con numeri impossibili persino da immaginare, per ottenere un risultato che una calcolatrice potrebbe fornire in pochi secondi. Nella maggior parte dei casi lo studente non capisce il meccanismo, non ha nemmeno la più pallida idea del valore dei numeri né di come siano influenzati dalle operazioni (incremento o decremento), o non è in grado di eseguire un calcolo approssimativo per verificare il risultato. Il fatto che il 31% degli studenti delle scuole primarie e il 27% di coloro che frequentano la

scuola secondaria dell'obbligo abbiano bisogni speciali in termini di istruzione, determinati da difficoltà di apprendimento, capacità limitate o condizioni socioeconomiche sfavorevoli, è molto preoccupante. Poniamoci un'altra domanda: visto che gli studenti sono diversi l'uno dall'altro, com'è possibile che il 30% della popolazione abbia difficoltà specifiche di apprendimento? È evidente che, a livello di scuola dell'obbligo, il sistema scolastico esclude una parte significativa della popolazione, ed è qualcosa che il sistema stesso non dovrebbe permettere.

Dobbiamo chiederci cosa determini l'insuccesso degli studenti. Indubbiamente vi sono molteplici fattori e la situazione solleva numerose domande. Il sistema scolastico del Paese, della regione e, nel caso specifico, della Navarra può assimilare tali risultati? A livello di istruzione obbligatoria, dove sono i punti deboli e cosa ostacola la riuscita della maggior parte degli studenti? La selezione degli obiettivi, dei contenuti e dei criteri di valutazione del curriculum scolastico è sensata? Qual è l'influenza esercitata dall'intervento dell'insegnante? I metodi adottati sono adatti all'età, alle specificità degli studenti? Potrei continuare ancora...

Secondo me, l'insegnamento è destinato a uno studente medio che è una chimera, tenuto conto della diversità degli studenti e del fatto alcuni hanno delle difficoltà, altri no.

Gli studenti hanno stili e ritmi di apprendimento diversi, sono mossi da motivazioni e interessi differenti. Anche la famiglia e il contesto hanno il loro peso. Sappiamo che è così. I bambini e gli adolescenti, infatti, incontrano delle difficoltà perché le loro capacità intellettive non consentono loro di

seguire il ritmo della classe. Altri invece hanno dei problemi nonostante il loro livello di intelligenza, attenzione, memoria e interesse sia considerato normale o addirittura al di sopra della media.

Il programma didattico è appropriato? La selezione e la successione dei contenuti non sono adeguate, in molti casi sono inadeguati anche l'approccio didattico o la metodologia. Alcuni contenuti condannano certi studenti all'insuccesso scolastico e non sono nemmeno pertinenti, mentre altre materie non vengono neanche prese in considerazione.

Inoltre, un'organizzazione scolastica che divide e discrimina promuove il raggruppamento degli studenti in funzione delle caratteristiche che convengono ai gruppi di potere. E se aggiungiamo a questo la scarsità di mezzi e risorse, il terreno fertile per l'insuccesso di alcuni è pronto. A mio avviso, la soluzione nasce dal riconoscere

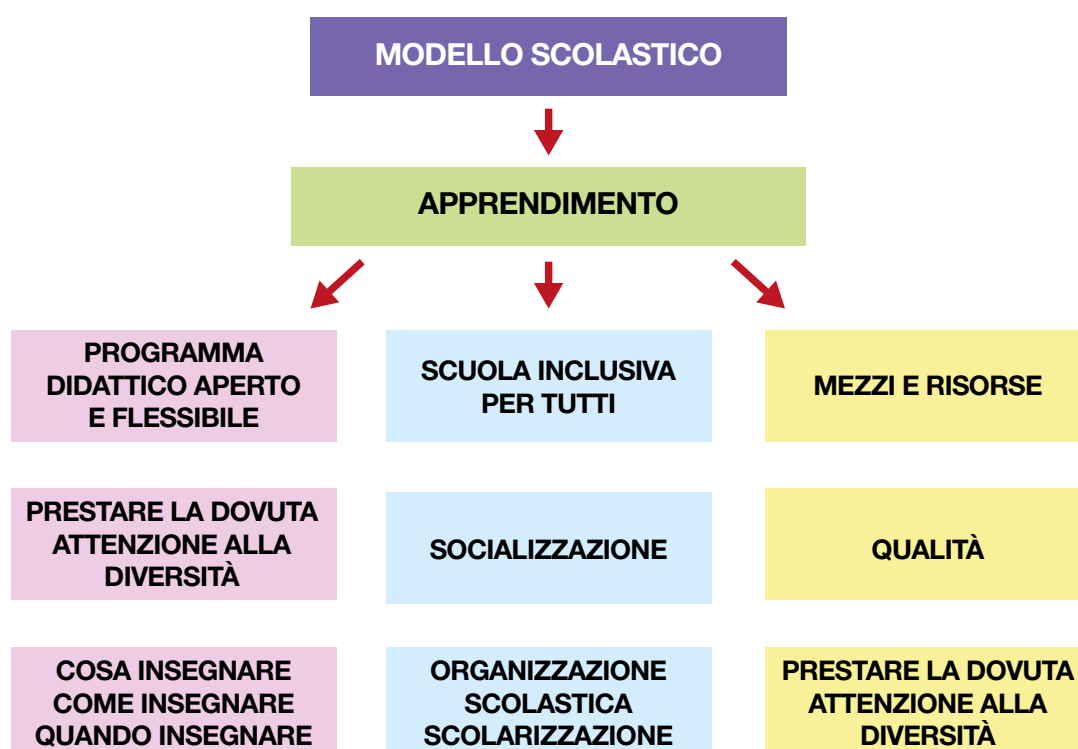
che una società variegata e pluralista che riconosce i differenti contesti individuali o collettivi, eterogenei o sfavorevoli, ha bisogno di una scuola in grado di rispondere a ciascuna di queste situazioni.

La definizione di un sistema di istruzione incentrato sul successo scolastico di tutti e di tutte, se questo è l'obiettivo, deve necessariamente partire dalla diversità socio-culturale degli studenti e deve combattere le disuguaglianze iniziali.

Se il sistema scolastico mira a preparare gli studenti per la vita e anche alla prosecuzione degli studi una volta terminata la scuola dell'obbligo, la selezione del programma didattico e la valutazione della formazione devono andare in questa direzione.

Se si vuole anche integrare la funzione di socializzazione che la scuola deve assolvere per

UNA SCUOLA PER IL SUCCESSO DI TUTTI E DI TUTTE



contribuire alla costruzione di una società inclusiva, occorre considerare una composizione delle classi pluralista e inclusiva, aperta al mondo esterno. Non c'è spazio per sistemi che promuovono un'istruzione differenziata o separata in base alle caratteristiche o alle condizioni individuali o sociali degli studenti.

In breve: un altro sistema scolastico è possibile. Un sistema che si adoperi per il successo scolastico di tutti e di tutte è possibile. Costruire una scuola laica, democratica, inclusiva, mista, aperta a giovani uomini e donne, che sviluppi una mente critica e che ovvi alle differenze di partenza degli studenti sul piano socio-economico e culturale, è possibile.

Un sistema scolastico globale orientato al successo dei suoi studenti, e che sradichi l'insuccesso scolastico, è possibile. Un sistema simile richiede un modello di scuola inclusiva in cui ciascuno abbia il suo posto, dove l'apprendimento avviene tra pari che però sono diversi tra loro. Si basa su un programma didattico aperto e flessibile che consenta di condurre attività di insegnamento-apprendimento finalizzate o messe in atto e approfondite in modi differenti per far fronte alla diversità. Ha anche bisogno di una valutazione della formazione e, ovviamente, parliamo di una scuola con risorse sufficienti e ottimi insegnanti.

Riepilogando: una scuola democratica, integrata, aperta al contesto sociale, partecipativa, che sviluppi un inse-

gnamento globale, è possibile. Una scuola laica, incentrata sulla co-istruzione, che promuove la consapevolezza sociale e la responsabilità individuale, adeguatamente finanziata e che può contare su insegnanti competenti, preparati e ben retribuiti. Una scuola che forma sul piano affettivo, civico e sessuale, che insegna il consumo responsabile, che offre gli strumenti per capire il mondo che ci circonda, che insegna attraverso l'apprendimento, che stimola la curiosità intellettuale, l'amore per l'arte e la cultura, la collaborazione, ecc.

Un sistema scolastico e una scuola con queste caratteristiche contribuirebbero alla costruzione di una società fondata sull'uguaglianza, democratica, inclusiva, partecipativa, solidale e favorevole al progresso, pur avendo un carattere tecnico, in cui ogni membro contribuisce in un modo o nell'altro al suo sviluppo. Questo in netta contrapposizione con un sistema di insegnamento neo-liberista e mercantile e con una scuola elitaria che emargina gli studenti in funzione degli interessi delle élite economiche e sociali.



11. Conclusioni

I lavori di oggi hanno sottolineato in modo chiaro e dettagliato il legame stretto tra neoliberismo e scuola in tutto il suo percorso, dall'infanzia alla fine degli studi. Abbiamo potuto cogliere la sua forza e determinazione nel voler formare le giovani e i giovani ad essere poco critici di fronte agli eventi, a trovarsi in difficoltà nell'esprimere le proprie opinioni ma funzionali alle esigenze del mondo del lavoro di oggi. Le prove PISA rappresentano un veicolo valido per raggiungere questi obiettivi.

Prove standardizzate

Sotto il pretesto dell'oggettività, come abbiamo visto, nascono e si estendono nei Paesi d'Europa le prove standardizzate a livello nazionale o locale.

Vi sono alcuni esempi dell'uso delle prove standardizzate a livello nazionale.

In Italia, si chiamano INVALSI, contestati da insegnanti e genitori i quali - in alcuni casi - hanno tenuto a casa i figli e le figlie il giorno in cui queste prove erano previste: sciopero anche alle elementari, dunque.

In Turchia, il Governo ha introdotto delle domande concernenti la religione islamica nei test

standardizzati, mettendo così in difficoltà coloro che non la professano e penalizzandoli nel risultato. E questo in base alla presunta imparzialità: un modo sottile per la selezione "ideologica".

In Austria, il Governo di destra intende introdurre un test di tedesco all'entrata della scuola elementare. Coloro che non raggiungeranno il punteggio previsto saranno inseriti in classi separate. Possiamo immaginare chi sarà emarginato: una separazione di classe e di origine.

Siamo seriamente e fortemente preoccupate e preoccupati per l'uso sempre più diffuso dei test standardizzati come per l'accesso alle facoltà e all'interno delle facoltà stesse, prove che vengono usate anche per il confronto e la competizione fra istituti, fra scuole private e scuole pubbliche. Prove che permettono di giudicare gli insegnanti secondo i risultati delle loro classi.

Questo preoccupa pure i nostri partiti europei, chi in maniera maggiore e chi meno.

La valutazione

La valutazione è necessaria come pure l'autovalutazione. Anzi, è indispensabile o - meglio - sono indispensabili entrambe.

Ma tutto deve essere diverso, opposto a ciò che - scusate il termine frivolo - va di moda e attraversa l'Europa. Ma non può nemmeno essere la nota e, magari con i decimali dopo la virgola e questo per una prova di tedesco o inglese alle medie.

Per contrastare in maniera radicale la valutazione standardizzata è necessario sostituire la parola "valutazione" con "osservazione".

Occorre dare valore alla dimensione formativa della valutazione, vale a dire la relazione, l'organizzazione del lavoro in contesti differenti, l'autocorrezione nella dinamica dell'apprendimento e questo sia individualmente che collettivamente, in gruppi grandi o piccoli. In questo modo, l'allieva e l'allievo non subiscono l'errore, l'insuccesso come una punizione ma come un passaggio che aiuta a comprendere e un punto di partenza per proseguire.

Non esiste un modello unico ma esiste la possibilità di costruire un processo di cambiamento, con la sensibilità dell'ascolto della realtà locale e con lo scambio delle esperienze tra luoghi diversi, gruppi di docenti diversi.

Assieme si può far molto e si possono superare barriere ma anche confini, da Est a Ovest dell'Europa. Basta crederci.

Il Partito della Sinistra Europea e il Gruppo di lavoro sono disponibili a fare questi collegamenti. Una sfida che ha un grande obiettivo: opporsi alle imposizioni neo-liberiste e valorizzare le giovani e giovani, le donne e gli uomini, future cittadine e cittadini rendendoli attivi e consapevoli del loro ruolo nel mondo.

L'insegnante

Cercare di comprendere il mondo e sapersi situare insieme alle altre e gli altri, vicini o lontani, significa interrogarsi sul proprio ruolo di docente.

Interrogarci sul modo di abitare la vita, saper progettare, pensare come star bene al mondo assieme alle altre e agli altri significa riflettere su ciò che è scuola.

Saper intrecciare i sentimenti, la curiosità, le emozioni all'apprendimento e alla conoscenza significa impegnarsi a far crescere nelle alunne e negli alunni la volontà, il desiderio di imparare. E per far questo ci si deve porre delle domande su come fare scuola e su come valutare.

Da esecutori, come sono ormai spesso considerati, le insegnanti e gli insegnanti hanno tutte le potenzialità per diventare protagonisti del cambiamento.

Rappresentano la ricchezza della scuola.

Vanno però accompagnati in questo percorso con una formazione adeguata ma non isolatamente, bensì in un lavoro di équipe.

Lo sguardo collettivo delle docenti e dei docenti può diventare forza progettuale per un'altra scuola, per alunne e alunni che sanno riflettere, pensare e pensarsi in relazione con il mondo vicino e lontano. Insieme essi possono dare una svolta a questo modo di pensare statico, semplicista, lineare e meccanico. Possono attraversare le frontiere.

Secondo Janine Guespin che ha scritto “Eman-
cipation et pensée du complexe” l’appropria-
zione della complessità del pensiero diventa
cosa più facile quando più presto essa ha inizio,
ossia da piccoli e a scuola.

Se le insegnanti e gli insegnanti riflettono, pro-
gettano, valutano assieme e si valutano sapran-
no aiutare in classe le allieve e gli allievi in que-
sto processo. Un lavoro cooperativo di bilancio,
soprattutto non statico, una valutazione che,
dopo aver analizzato lo stato delle cose si pre-
figge nuovi obiettivi. Un approccio che rende
attivi, che responsabilizza.

La scuola, se così fatta, diventa laboratorio dove
l’obiettivo è quello della qualità e non della
quantità o la somma di conoscenze, della coo-
perazione e non dell’individualismo.

La scuola diventa luogo di intreccio di relazioni
tra chi deve crescere e diventare adulta e adulto
e chi lo è già.

Che fare?

Occorre aggregare attorno all’educazione idee
nuove, per una valutazione formativa, partendo
dal principio che non è possibile una valutazio-
ne uguale per tutte e tutti, in ogni angolo di pa-
ese d’Europa.

Occorre permettere alle insegnanti e agli inse-
gnanti di trovare loro stessi dei parametri, attra-
verso il lavoro di équipe e quindi con lo scambio
costruttivo. Occorre pensare a una loro forma-
zione adeguata e a un accompagnamento in
questa veste educativa.

In alternativa alle prove standardizzate, il
Gruppo di lavoro Educazione propone la va-
lutazione formativa, attraverso la descrizione
dell’evoluzione avvenuta dal punto di partenza
al momento in cui si esprime un giudizio. Una
modalità che deve accompagnare le allieve e gli
allievi durante tutta la scolarità obbligatoria,
quindi senza note e punteggi.

Questo modo di valutare risulta formativo non
solo per chi apprende ma anche per l’insegnan-
te: un approccio che lascia la traccia del percor-
so fatto con l’allieva e l’allievo, con i suoi punti
di forza e anche di debolezza e con gli obiettivi
da raggiungere.

Così facendo, la valutazione non è più un mo-
mento di timore e nemmeno una punizione ma
diventa occasione per crescere e per responsa-
bilizzarsi.

Il Partito della Sinistra Europea è convinto che un’altra scuola è possibile.

E’ persuaso che si possono raggruppare attor-
no al tema dell’educazione tutte le persone
coinvolte. Partiti di sinistra, sindacati, movi-
menti progressisti hanno l’importante e in-
dispensabile compito di essere a fianco delle
insegnanti e degli insegnanti nella resistenza
a quanto avviene oggi e nelle proposte alterna-
tive. La scuola concerne tutte e tutti e non solo
chi la pratica: è in gioco la società di domani,
della settimana prossima e dei mesi come degli
anni a venire.

Il Partito della Sinistra Europea è consapevole
che occorre agire e ha deciso di fare dell’educa-
zione e della critica delle prove standardizzate

uno dei pilastri della campagna elettorale per le elezioni del 2019.

Invita i Partiti a introdurre il soggetto della valutazione nel loro programma e invita pure i Partiti membri che fanno parte di un Esecutivo a proporre delle modifiche nel sistema scolastico. Occorre agire là dove vi è la possibilità in modo da fungere da apripista nel dare avvio al cambiamento.

Si tratta del futuro della società, di permettere alle donne e agli uomini di domani di diventare cittadine e cittadini attivi, capaci di pensare, coscienti del loro posto nel loro mondo e nel mondo intero.

Sonja Crivelli

Responsabile del Gruppo di Lavoro Educazione

12. Grazie

Il Gruppo di lavoro Educazione ringrazia Il Partito della Sinistra Europea per la fiducia e la libertà date da sempre e soprattutto nell'ideazione di questo convegno.

Un grazie particolare a Rifondazione Comunista e a Loredana Fraleone per aver assunto l'impegno dell'organizzazione di questa giornata.

Un pensiero di riconoscimento a coloro che, con il loro contributo teorico e politico e attraverso domande hanno reso possibile la riflessione sulla valutazione. Le voci delle insegnanti e degli insegnanti, portate in questa sede da chi li ha interrogati, hanno dato maggior concretezza

ai lavori e rappresentano messaggi importanti che non ci fanno sentire sole e soli nella volontà di cambiare la scuola.

Grazie a Maité Mola che è sempre stata vicina al Gruppo e ci sostiene.

Grazie a Piera Muccigrosso che, con pazienza e determinazione, da Bruxelles ha organizzato il tutto abolendo ogni ostacolo, permettendoci così di lavorare con serietà e serenità.

Un grazie inoltre alle interprete e interpreti perché svolgono un lavoro importante e che non sempre noi rendiamo facile.

Groupe de Travail Education
du Parti de la Gauche Européenne

L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE QUI AIDE À PENSER

UNE AUTRE ÉVALUATION

EST POSSIBLE

FRANCAIS

Index

1.	Introduction	p. 55
2.	Préambule	p. 57
3.	Oratrices et orateurs	p. 58
4.	Le débat sur les compétences: produire des travailleurs flexibles ou former des citoyens critiques? <i>Nico Hirtt</i>	p. 61
5.	A quoi sert évaluer ? L'évaluation entre compétences et compétition <i>Renata Puleo</i>	p. 70
6.	A quoi sert évaluer ? Une enquête <i>Mario Sanguinetti</i>	p. 75
7.	Evaluation comme subjectivation: a recherche d'alternatives aux nouveaux autoritarismes méritocratiques <i>Riccardo Baldissoni</i>	p. 79
8.	Idéologies néolibérales et tendances des systèmes d'évaluation <i>Pino Salerno</i>	p. 86
9.	Mérite, excellence, évaluation: un dispositif gouvernemental <i>Pasquale Voza</i>	p. 87
10.	Enseigner et apprendre pour le succès de toutes et tous <i>Marisa De Simon Caballero</i>	p. 91
11.	Conclusion	p. 97
12.	Merci	p. 101

1. Introduction

En tant que vice-présidente du PGE, je suis très contente de participer à ce type de rencontre qui a été organisée grâce à une étroite collaboration entre le groupe de travail éducation, les camarades italiens du PRC et le bureau du PGE de Bruxelles.

Je salue les organisatrices et organisateurs, et bien sûr les participant-e-s de ce symposium sur l'importance de l'évaluation dans le système éducatif. Je suis très contente de rencontrer à Rome des amies et amis, ainsi que des camarades.

Tout d'abord je voudrais vous présenter ce qu'est le PGE, c'est-à-dire un parti au niveau européen, formé par à peu près 40 partis, membres, observateurs et partenaires, qui viennent de toute l'Europe géographique. A travers nos instances internes, les groupes de travail et réseaux, ainsi que d'autres plateformes de travail plus élargies, nous essayons de construire des campagnes européennes et de proposer des alternatives aux politiques actuelles. Nous essayons d'organiser une réponse solidaire en même temps aux politiques d'austérité néo-libérales et aux instances de plus en plus d'extrême droite qui avancent sur le continent.

La vie quotidienne du parti est donc alimentée aussi par les activités et analyses des groupes de travail dont celui sur l'éducation. Ce dernier est né de la nécessité de critiquer et analyser les alternatives au processus de Bologne, et depuis ce moment-là, il n'a jamais cessé son activité en proposant différents thèmes d'étude et de rencontres pour avancer des propositions plus démocratiques, solidaires et collaboratives en matière d'éducation.

Un exemple de ce travail déjà fait a été celui sur le rôle des femmes dans l'éducation, qui a amené à une rencontre importante à Prague, suite à laquelle ses actes ont été publiés.

Et bien sûr, cette rencontre-ci à Rome, à l'Université La Sapienza, s'inscrit dans le processus de développement, pas seulement pour analyser mais aussi pour trouver des alternatives réalisables et les mettre en place dans tous les milieux où cela est possible.

On assiste à un modèle qui conduit l'étudiant à l'échec, où la compétition reste le seul moyen d'avancer et les notions apprises à l'école doivent simplement être reproduites et non pas comprises et réélaborées. Dans ce système, l'évaluation joue un rôle super important, toujours pour tracer des voies qui

ne permettent pas de s'en éloigner. Le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) représente le contrôle et la domination des processus éducatifs, qui reste très détaché des activités et objectifs formatifs et de diagnostic.

Cela est la raison première pour laquelle les forces progressistes et de gauche collaborent avec tous ceux et toutes celles travaillant dans le système éducatif, avec toute la communauté. Car le changement vient des forces en place, des éléments qui travaillent chaque jour avec les difficultés que le système actuel d'éducation crée et maintient.

Nous pensons que la valeur de l'éducation reste fondamentale, car à travers l'éducation on forme les citoyens et citoyennes de demain. Sur le même plan d'importance, il faut comprendre ce qui se passe avec l'évaluation standardisée des étudiants et étudiantes, et en même temps voir les conséquences que cela a pour les enseignants et enseignantes, ainsi que pour les institutions. Nous n'avons pas besoin de punir mais d'apprendre ensemble. La rentabilité et marchandisation des écoles ne peut que bénéficier davantage aux institutions privées, face aux systèmes publics, toujours plus dégradés et sans ressources.

En reconnaissant la pertinence de ces processus, nous proposons, en tant que PGE, dans notre plateforme électorale, de rendre l'école obligatoire jusqu'à 18 ans. De plus, nous ne voulons pas de standardisation nulle part, il faut éliminer l'évaluation telle qu'elle est et la remplacer par une évaluation descriptive en faisant un travail d'observation à travers l'his-

torique de l'élève. De cette façon, en même temps, l'instituteur et l'institutrice autoévaluent leur travail.

Si nous voulons une société solidaire, égalitaire pour les femmes et les hommes, contre le racisme et la xénophobie, l'éducation reste vitale. Il faut commencer dès l'école à dessiner un autre monde.

Maité Mola

Vice-présidente du Parti de la Gauche Européenne

2. Préambule

Le colloque représente le suivi d'une motion concernant les épreuves PISA, présentée par le Groupe de travail éducation du Parti de la Gauche Européenne et approuvée par le Congrès du mois de décembre 2016.

Il peut paraître étrange d'avoir mis le feu au débat politique sur les modalités d'évaluation des élèves. Nous savons cependant que le fait d'en parler signifie s'exprimer sur la politique scolaire qu'un pays se donne, étant donné que l'évaluation est strictement liée à la pratique pédagogique et à la didactique aussi bien qu'à l'approche de l'apprentissage.

Aujourd'hui, les marchés imposent à l'école d'une main lourde leurs attentes concernant les personnalités des futures générations de travailleuses et travailleurs, de citoyennes et citoyens.

L'évaluation peut être le dénominateur commun qui relie chaque système scolaire et qui permet de saisir les modalités du système éducatif dans son intention de former des jeunes à devenir des personnes flexibles, compétitives et incapables de décision, donc adaptées aux lois du néo-libéralisme.

L'évaluation n'est pas contestée, au contraire, évaluation et autoévaluation sont indispensables pour la croissance des personnes. L'objectif de ce colloque est de réfléchir, par des approches politiques et théoriques, sur le moyen d'évaluation que sont les épreuves standardisées et de faire des propositions alternatives pour nous libérer du joug du modèle unique et pour créer une école dynamique, intégrative et créative.

Voilà le résultat des travaux.

Le souhait est que ceci puisse être utile et partagé par toutes et tous ceux qui sont engagés pour changer l'état des choses et surtout contribuer au débat sur le rôle de l'éducation dans la société d'aujourd'hui et de demain.

Sonja Crivelli

Responsable du Groupe de travail éducation

3. Oratrices et orateurs

Riccardo Baldassone

Fellow all'Università de Westminster, Londres.

Récemment, il a publié *Farewell to Freedom*, une généalogie des notions de liberté et il est en train de terminer une généalogie de l'individuation de la pensée occidentale. Il a enseigné depuis l'école maternelle à l'université et continue à s'occuper de éducation comme théoricien et comme père.

Publications récentes:

- *Farewell to Freedom: A Western Genealogy of Liberty*
- *Does Reconciliation Need Truth? On the Legal Production of the Visibility of the Past*
- *Foucault and Foucault: Following in Pierre Menard's Footsteps*

Marisa De Simon Caballero

De formation scientifique, elle a une longue expérience dans différents secteurs de l'enseignement public où elle a été conseillère spécialisée et formatrice en didactique de mathématique. Elle a aussi été membre de la Commission pour l'instruction de Navarra et du Comité exécutif de l'Etat pour l'éducation. Actuellement, elle est députée au Parlement de Navarra et coordinatrice de Izquierda Unida/Navarra

Nico Hirtt

Professeur et essayiste belgo-luxembourgeois, est auteur de nombreux livres et articles. Il est parmi les fondateurs, en 1995, de *l'Appel pour une école démocratique (Aped)*.

Dans le cadre de cette association il rédacteur responsable de la revue trimestrielle et chargé d'étude. Sa contribution porte la réflexion sur les inégalités et les ségrégations scolaires, la marchandisation de l'enseignement ainsi que une critique à l'approche par compétences dans les pays capitalistes.

Il a été relateur dans plusieurs événements au niveau international.

Renata Puleo

Elle a été directrice d'école primaire. A participé à des groupes de réflexion qui ont touché plusieurs aspects concernant la profession d'éducatrice. Membre du groupe No INVAL-SI elle a organisé de nombreuses initiatives de formation sur le sujet de l'évaluation et elle est aussi rédactrice d'articles dans les revues spécialisées.

Pino Salerno

Collaborateur de la FlC Cgil (Fédération des travailleurs de la connaissance de la Confédération générale italienne di travail - syndicat) responsable du Bureau Etudes et Recherche

Mario Sanguinetti

Docteur ès Sciences de l'éducation, depuis 1983. Il a participé à différentes expérimentations sur l'emploi de la technologie et sur l'utilisation des critères de évaluations non pas quantitaifs. Il enseigne actuellement dans une troisième classe d'école primaire à Rome.

Pasquale Voza

Professeur émérite de littérature dans l'Université de Bari, président honoraire du Centre interuniversitaire de recherche pour les études gramsciens, membre du Comité scientifique de la revue internationale "Studi pasoliniani", de la revue "Historia Magistra" et de la revue "Critica marxista".

A côté de l'oeuvre de Gramsci, il s'est aussi occupé, entre autres, avec des essais et des livres de Cattaneo, Tenca, Mazzini, de la de Tozzi, de Moravia, de Tommaso Fiore et de la littérature du Méridion, des cultures du '68, de Pasolini, du débat critique-littéraire contemporain. Il a élaboré (avec Guido Liguori) le Dizionario Gramsciano (Carocci, 2009).

4. Produire des travailleurs flexibles ou former des citoyens critiques ?

Nico Hirtt

Lorsqu'on observe l'évolution des systèmes d'enseignement en Europe et dans l'ensemble des pays capitalistes dits « avancés » au cours des dernières décennies, l'une des premières choses qui frappe, c'est l'omniprésence de nouveaux acteurs, puissants et internationaux, qui se croient investis du devoir de guider la « rénovation » de l'école. On y trouve des lobbies patronaux, comme la puissante Table Ronde Européenne (ERT) des industriels, qui dès la fin des années 80 plaidait pour une refonte complète de l'éducation en Europe. On y trouve des organismes officiels, comme la Commission Européenne, qui a certes une légitimité politique mais dont l'action dirigiste dans le champ éducatif va largement au-delà des compétences qui lui sont octroyées par le Traité de Maastricht. A un niveau plus international encore, on trouve la Banque Mondiale et le FMI, surtout soucieux d'orienter les politiques d'enseignement des pays pauvres dans le sens de la privatisation et de la réduction des dépenses publiques, afin qu'ils puissent... continuer de rembourser leur dette. Plus modestes mais omniprésents sont les multiples bureaux d'étude, comme le groupe McKinsey, qui prétendent conseiller les gouvernants dans leurs politiques éducatives (comme ils conseillèrent si judicieusement les

banques et les ministres dans la libéralisation financière qui aboutit au krach de 2008). Last but not least, il y a la très puissante OCDE, dispensatrice de la Vérité par ses enquêtes PISA et de la Loi, par ses innombrables rapports et recommandations dont la critique relève désormais du sacrilège, voire du négationnisme.

Causes objectives d'une politique éducative globalisée

Les grandes lignes des politiques mises en place au cours des vingt à trente dernières années, peuvent se résumer en quelques mots-clé :

- **Privatisation** : toutes les activités éducatives ou para-éducatives potentiellement rentables sont en train d'être conquises par le secteur privé. Cela va des entreprises de soutien scolaire pour élèves en difficulté jusqu'aux universités privées qui vendent leurs cours et leurs diplômes en ligne, en passant par les formations payantes que proposent des firmes telles Microsoft, Apple, Ryanair, etc.
- **Compétences** : les programmes d'enseignement, du primaire au supérieur, sont de

moins en moins formulés en termes de corpus intégrés de savoirs et de plus en plus en termes de « compétences ». L'accent est mis davantage sur ce que l'élève sait faire, et non sur ce qu'il sait ou ce qu'il comprend.

- **Inégalité** : les rêves de démocratisation de l'enseignement qui avaient fleuri dans les années 60-70 sont bel et bien enterrés. Si l'on entretient encore la quête d'une certaine « équité scolaire » pour la durée du socle commun, on stigmatise en revanche toute forme « d'égalitarisme ».
- **Dérégulation** : les systèmes éducatifs gérés de manière centralisée par l'État, avec leurs armées de profs-fonctionnaires, leur règles d'ouverture et de fermeture de classes, leurs règles de recrutement d'enseignants... sont remplacés par des réseaux locaux d'établissements autonomes, où le chef d'établissement se transforme en manager jouissant d'un grand pouvoir de décision.
- **Compétition** à tous les niveaux: entre écoles et entre parents, sur un quasi-marché scolaire toujours plus clivant ; entre les élèves dans un système de sélection-relégation ; entre les pays et systèmes d'enseignement pour déterminer lequel atteint les bons objectifs au moindre coût.
- **Evaluation** : les élèves sont soumis à d'innombrables batteries de tests « scientifiques ». Pour évaluer leurs « compétences », mais aussi, ce faisant, évaluer l'enseignant, l'école, voire le système éducatif dans son ensemble (comme dans les enquêtes PISA, TIMMS ou PIRLS).

Ces tendances se retrouvent dans tous les pays avancés, fut-ce sous des formes parfois marquées par des spécificités historiques. Elles ne sont donc clairement pas le résultat de la volonté de l'une ou l'autre majorité politique : partis de droite, du centre ou de la « gauche » social-démocrate ont tous contribué à mettre en place cette école nouvelle. On peut évidemment y voir la main des lobbies et des institutions du capitalisme mondial, évoqués au début de mon intervention. Sans doute leur action a-t-elle été importante, voire décisive. Mais l'essentiel n'est pas là. Ce que je voudrais montrer c'est que derrière cette réorientation des politiques d'enseignement il y a d'abord des conditions objectives, dictées par les évolutions de quatre grands champs environnant l'enseignement (je les cite dans l'ordre logique où ils seront abordés) :

- le Capital et sa crise internationale
- les technologies et leur développement fulgurant dans certains domaines
- l'État et sa crise budgétaire
- le Travail et ses mutations parfois surprenantes

Crise, technologies et austérité

Commençons par le Capital. Notre époque est marquée par un formidable excédent de capacités productives. Les capitalistes, gorgés de possessions et avides de les voir grossir, ont à tel point investi dans tous les secteurs de la production — matérielle ou immatérielle — qu'ils ne sont plus capables de vendre tout ce que leurs machines, outils, usines, pourraient théoriquement produire. Aux Etats-Unis, le taux d'utilisation des capacités productives atteignait les 90% au début des années 60. Depuis

lors il a connu pas mal de soubresauts, mais en suivant une régulière tendance à la baisse, pour osciller aujourd'hui aux alentours de 75%.

Cette évolution a deux conséquences immédiates sur l'économie capitaliste.

Premièrement, l'excédent de capacités productives engendre à son tour à un excédent de capitaux sur les marchés financiers. Il devient en effet de plus en plus difficile de trouver des placements durablement rentables. Les capitalistes se tournent donc vers de nouveaux secteurs ou vers des secteurs qui, jusque-là, relevaient de l'investissement public.

Deuxièmement, lorsque les capacités productives sont sous-utilisées, cela engendre une exacerbation de la compétition. Le boulanger du village, s'il vend sans peine toute sa production, n'a cure de savoir qu'un collègue et ami fait de même quelques rues plus loin. Mais si tous deux commettent l'imprudence d'investir dans un nouveau four, plus grand, et s'ils ne parviennent pas à le rentabiliser faute d'une demande suffisante, les voilà qui se transforment en féroces concurrents. Telle est bien la situation actuelle dans le village mondial du capitalisme.

L'une des pistes habituelles pour investir ses capitaux excédentaires ou pour améliorer sa compétitivité consiste à recourir à l'innovation technologique, en mobilisant les formidables progrès que la mécanique quantique ou la génétique rendent possibles. Cependant, les nouveaux produits bousculent les anciens sur les marchés, rendant de précédentes infrastructures obsolètes. Et les gains de productivité cumulés accroissent les capacités de production

à l'échelle macroéconomique. C'est un cercle vicieux.

Les patrons font également pression sur l'État — local, régional, national, européen —, afin qu'il les soutienne en rabotant toutes les charges fiscales qui pourraient déplaire aux investisseurs ou diminuer les marges de profit : impôts sur les hauts revenus, sur les bénéfices, sur le capital, sur les revenus mobiliers, etc. Or, l'environnement de crise économique pèse déjà sur les budgets publics par une tendance à la baisse des recettes d'IPP et de TVA. On les compense par des hausses de taux de TVA, des réductions de dépenses dans les services publics et la diminution des allocations sociales. Toutes choses qui, au final, diminuent la capacité de consommation et viennent donc renforcer l'excédent de capacité productive. C'est un deuxième cercle vicieux.

Voyons maintenant les conséquences directes de ces développements sur les politiques éducatives.

Primo, avec pas loin de 4.000 milliards de dollars de dépenses annuelles, l'éducation fait évidemment partie des secteurs qui suscitent l'intérêt des investisseurs privés. L'excédent de capitaux explique en grande partie la tendance à la privatisation d'activités éducatives, déjà mentionnée.

Secundo, l'exacerbation de la compétition économique conduit le patronat à exiger que les politiques éducatives se concentrent sur un objectif principal : produire du capital humain adapté aux besoins de cette compétition économique.

Tertio, la politique d'austérité budgétaire de

l'État n'épargne évidemment pas l'enseignement. Depuis le début des années 80, les dépenses publiques d'enseignement des pays membres de l'OCDE sont restées à peu près stables en pour-cent du PIB. Or, dans le même temps, le nombre d'étudiants, surtout dans l'enseignement supérieur, a fortement augmenté. C'est donc bien à un définancement relatif que l'on assiste depuis plusieurs décennies. Celui-ci vient, à son tour, renforcer les deux tendances précédentes. La perception de la baisse de qualité d'un enseignement public désargenté est tout bénéfique pour les offreurs privés de services éducatifs payants. Et la réduction des moyens soutient la tendance à recentrer l'enseignement sur ce que l'on considère comme sa mission essentielle : produire la main d'œuvre (et les consommateurs) nécessaires à la compétition économique. Comme le précise le Conseil européen :

« Pour être compétitive sur le marché mondial, l'Europe doit (...) disposer de systèmes d'enseignement et de formation qui répondent aux demandes du marché du travail et des apprenants. Une formation efficace et adéquate offre aux employeurs les meilleures chances de recruter des personnes qualifiées qui pourront assurer le succès de leur entreprise ».¹

Il s'agit donc maintenant de comprendre quelles sont ces « demandes du marché du travail » et de quel genre de « personnes qualifiées » dépend « le succès des entreprises ».

Précarité et polarisation des qualifications

L'émergence, depuis le milieu des années 90, du concept de « société de la connaissance » pourrait faire penser que le marché du travail se caractériserait par une élévation générale des niveaux de formation qui y sont requis. Demain, nous dit-on fréquemment, il n'y aura plus de place pour les travailleurs peu ou non qualifiés.

Pourtant, une analyse rigoureuse des données statistiques sur l'emploi montre que cette vision est totalement erronée. En réalité le marché du travail connaît plutôt une polarisation. Certes, la demande est très forte dans les emplois hautement qualifiés d'ingénieurs, de chercheurs, de médecins et de techniciens spécialisés. En revanche, les emplois moyennement qualifiés (particulièrement ceux d'ouvriers qualifiés) s'effondrent alors que croissent rapidement les postes de travail peu ou pas du tout qualifiés dans les services et autres « tâches élémentaires ». Selon les données du CEDEFOP, 10% de ces emplois élémentaires sont aujourd'hui déjà occupés par des travailleurs hautement qualifiés et plus de 45% par des travailleurs moyennement qualifiés. Cela qui signifie qu'il y a d'ores et déjà un taux de surqualification de plus de 55% dans ces tâches qui pourraient a priori être occupées par n'importe qui. Et, toujours selon les estimations du CEDEFOP, ce taux devrait se rapprocher de 70% d'ici 2020.²

Cette polarisation des qualifications résulte de la conjonction de deux facteurs. D'une part la précarité sociale pousse les travailleurs, même qualifiés, à accepter des emplois sous-payés,

1 Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels.*

2 CEDEFOP (2016). *Future skill needs in Europe: critical labour force trends.*

ces fameux « hamburger jobs ». D'autre part, le développement technologique engendre certes une forte demande en experts, ingénieurs, techniciens de haut niveau, mais il tend aussi à détruire des emplois moyennement qualifiés : ceux dont on parvient aujourd'hui à traduire assez facilement la maîtrise en algorithmes formels, exécutables par des machines. En revanche, les emplois faiblement ou non qualifiés, surtout dans le secteur des services, nécessitent souvent encore l'intervention d'un humain et de son « bon sens », par exemple parce que la variété des situations que l'on peut rencontrer est trop difficile (et trop coûteuse) à anticiper dans un code informatique.

Quoi qu'il en soit, il n'est évidemment pas économiquement rentable de poursuivre une « démocratisation de l'enseignement », au sens où les pédagogues progressistes l'entendaient dans les années 60 ou 70 : amener tout le monde au maximum de ses capacités, quelle que soit son origine sociale. Car à supposer que les classes sociales les plus favorisées ne disposent pas « naturellement » de capacités intellectuelles supérieures aux autres, cela reviendrait à avoir 80% d'universitaires dans la population. Ce qui conduit le ministre français de l'Education, Blanquer, à rejeter le « discours égalitariste destructeur ». Et l'OCDE de rappeler que..

«Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie". En fait, la plupart ne le feront pas, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin.»³

Mais alors, comment doivent-ils être conçus, ces programmes scolaires ? Que faut-il enseigner à des gamins scolarisés ensemble jusqu'à 13, 14 voire 16 ans, mais dont certains travailleront au développement de systèmes d'intelligence artificielle, alors que les autres rempliront les distributeurs de cannettes de Coca-Cola ?

Imprévisibilité, flexibilité, compétences

La réponse à cette question vient de la prise en compte d'un autre aspect de l'évolution du marché du travail : son imprévisibilité, liée à la précarité des emplois et (mais les deux sont liés) au rythme de l'innovation des marchés et des rapports techniques de production.

« Les jeunes qui entrent aujourd'hui sur le marché du travail seront amenés à changer d'employeur, voire d'emploi, à plusieurs reprises au cours de leur carrière. Dans ces conditions, pour être préparé au marché du travail actuel, il faut être capable de faire face à l'incertitude et au changement. »⁴

L'école secondaire et, dans une moindre mesure, l'enseignement supérieur, sont devenus des enseignements de masse. C'était une nécessité économique. Mais ce enseignement doit maintenant changer : il doit abandonner les contenus qu'il réservait aux élites et se concentrer sur ce que réclament désormais les marchés du travail : de l'adaptabilité, de la flexibilité, bref : des compétences. Écoutons Andreas Schleicher, le grand patron des enquêtes PISA à l'OCDE :

3 OECD (2001), *What future for our schools ?*

4 OCDE (2011). *Stratégie en faveur des compétences.*

*« Les systèmes scolaires restent le produit de l'ère industrielle, centrée sur la standardisation et la conformité. Cependant, le rythme du changement dans la société moderne réclame (...) moins de faits et plus de compétences pour appliquer les connaissances dans des situations inédites : on passe de la mémorisation à l'élaboration ».*⁵

Remarquons le sens nouveau que prend ici le mot « compétence ». Il ne s'agit plus d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, attitudes,... qui assurent la capacité de mener à bien des tâches définies, dans un contexte professionnel donné. Il s'agit maintenant de la capacité de mobiliser des connaissances, éventuellement toutes nouvelles, dans une situation inédite. Au passage, les savoirs sont relégués au rang de vulgaires « faits », niant leur complexité et leur nécessaire conceptualisation. Mais qui a besoin de complexité et d'abstraction, quand il s'agit seulement d'être efficace ? L'important n'est pas de comprendre ce qu'est une tension électrique, mais de se servir correctement d'un voltmètre. C'est exactement à cette demande économique que répond la pseudo-pédagogie de « l'approche par compétences ». Selon ses défenseurs,

« Les contenus-matières ne sont plus considérés comme une fin en soi, mais comme une ressource (...) pour développer des compétences. Le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre ces contenus-matières mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nou-

*velles qui les amènent à chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement ».*⁶

Alors que dans certains pays l'orientation sur les compétences a été présentée comme une « innovation pédagogique » et même parfois comme l'héritière des pédagogies constructivistes (Freinet, Decroly,...), l'OCDE remet les pendules à l'heure :

« Pour quelles raisons ces compétences se retrouvent-elles maintenant sur le devant de la scène ? C'est parce que les employeurs ont reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution ».⁷

Quant aux domaines prioritaires où il convient de développer ces compétences et les quelques savoirs qu'elles impliquent, ils sont déterminés par la nature particulière des nouveaux emplois qui se développent désormais. Le travailleur non qualifié du XXI^e siècle n'a plus rien à voir avec le manoeuvre, le terrassier ou l'ouvrier agricole d'il y a quelques décennies. Il est désormais vendeur, caissier, employé de bureau, agent de sécurité, serveur ou réceptionniste. On attend de lui qu'il sache lire, écrire, compter, bien sûr, mais aussi encoder des données et communiquer par Internet, se débrouiller avec quelques notions de science et de techniques, faire preuve d'initiative et d'esprit d'entreprise,

5 Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-century school system.*

6 Parmentier, P., and Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ?*

7 Pont, B. & Werquin, P. (2001). *Nouvelles compétences: vraiment ?* L'observateur de l'OCDE.

disposer de capacités relationnelles et interculturelles, etc. Telles sont les fameuses « compétences de base » énoncées par l'OCDE et la Commission européenne. Elles doivent devenir « le noyau de ce dont doivent s'occuper les écoles et les enseignants » dit l'OCDE⁸.

*« Les écoles sont contraintes de se borner à doter les élèves des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances dans les domaines qui les intéressent — il est en effet impossible de “tout” leur enseigner dans un monde où la somme de connaissances et d'informations augmente de manière exponentielle ».*⁹

Tout le reste est superflu. Il sera réservé, dans l'enseignement secondaire supérieur ou à l'université, pour ceux dont la profession le réclamera. Quant à la culture générale, les élites sociales se la serviront elles-mêmes, dans leur milieu familial.

Dérégulation, compétition, évaluation

Il reste une ultime question, qui va enfin nous conduire au sujet de ce colloque : l'évaluation. Car comment va-t-on réaliser tout cela ? Comment transformer ce « vieux » système scolaire « produit de l'ère industrielle » en cette moderne machine à produire des travailleurs et des consommateurs flexibles. La réponse vient une fois de plus des économistes attirés de l'OCDE :

« Des politiques qui introduisent la compétition, le libre choix et les forces du mar-

*ché dans le système scolaire ont montré qu'elles possédaient un fort potentiel pour faire évoluer les systèmes scolaires vers un niveau d'efficience plus élevé ».*¹⁰

Il faut donc déréguler le système, l'ouvrir à la compétition, en se disant que les pressions des parents iront forcément dans le sens d'une instrumentalisation économique de l'école, puisqu'ils espèrent que celle-ci optimise les chances de leurs enfants sur le marché du travail. Qu'une telle libéralisation du marché scolaire s'accompagne nécessairement d'une croissance des ségrégations et donc des inégalités sociales à l'école — comme sont en train de l'expérimenter la Suède et la Finlande —, ne semble pas vraiment un souci pour les dirigeants de l'économie mondiale.

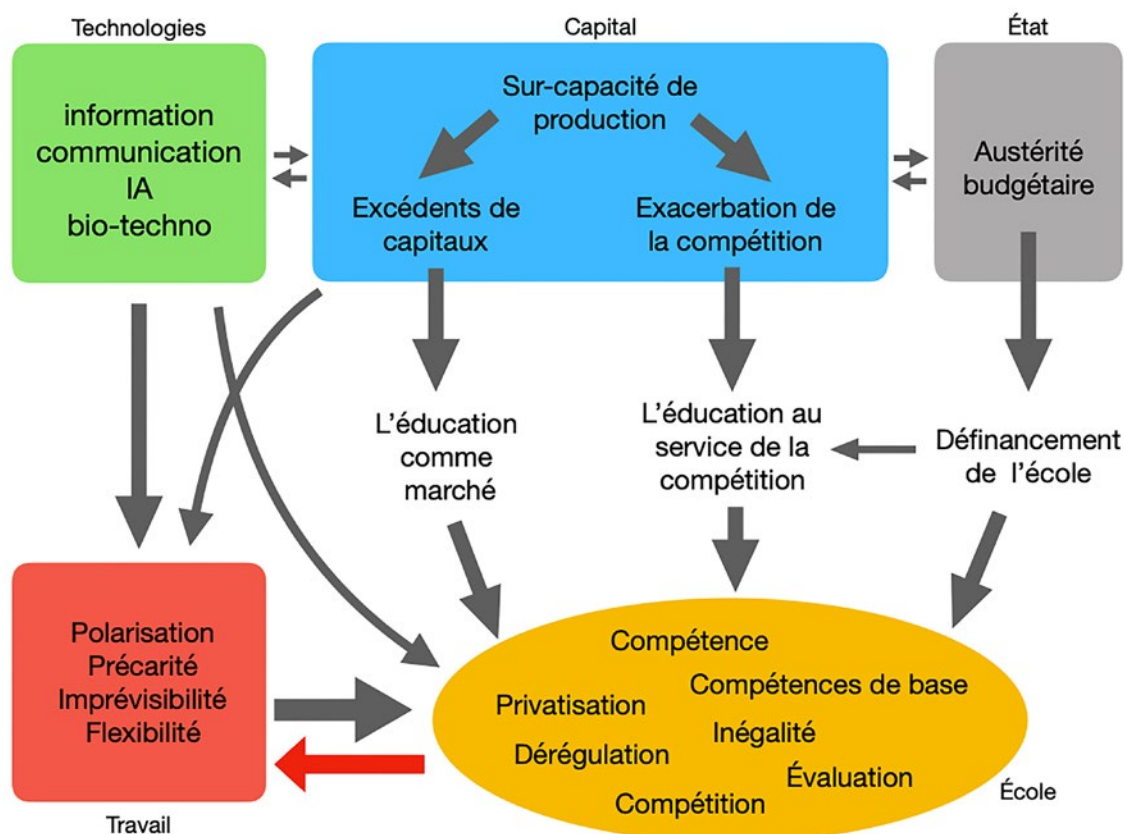
Et finalement, là où le rôle régulateur de l'État disparaît ou s'affaiblit, il faut remplacer ce pilotage « dirigiste » par un pilotage « par les résultats », et donc soumettre le système à une évaluation constante et à une mise en concurrence. Il faut évaluer les élèves, évaluer les enseignants, évaluer les écoles, évaluer les systèmes éducatifs... Et il faut le faire selon les critères du dogme des compétences. Ça tombe fort bien puisque les compétences, justement, se prêtent beaucoup mieux à une évaluation standardisée que, par exemple, la compréhension de notions complexes, la formalisation, la conceptualisation, la rédaction de textes, la création artistique, la réflexion scientifique, etc...

Cette école-là n'instruit plus les citoyens, elle n'apprend pas à comprendre le monde, mais à

8 Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.

9 Eurydice (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe*.

10 Woessmann L. and Schuetz G. (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*



s'y adapter sans résister. Elle prépare aussi à un marché du travail où l'individu se retrouve seul. Seul face à ses choix de formation, seul en quête d'un revenu, seul dans le dialogue inégal qui va le lier à un employeur. Il faut, dit le Conseil européen, «préparer les citoyens Européens à être des apprenants motivés et autonomes (...) à même d'interpréter les exigences d'un marché du travail précaire, dans lequel les emplois ne durent plus toute une vie». Ils doivent «prendre en main leur formation afin de maintenir leurs compétences à jour et de préserver leur valeur sur le marché du travail».¹¹

11 Conseil européen (2012). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*.

Épilogue

La question de savoir dans quelle mesure toutes ces évolutions sont souhaitables ou critiquables ne relève pas de la science pédagogique ou de la psychologie, ni même de l'économie ou de la sociologie. Elle relève d'un choix politique fort simple : se résigner au capitalisme ou le combattre. Dans le premier cas, l'évolution actuelle de l'enseignement est parfaitement légitime. Elle produit des citoyens, des consommateurs, des travailleurs aussi adaptés que possibles aux évolutions que l'usage dominant des nouvelles technologies impose actuellement. En revanche, si l'on estime que ce monde-là doit

être combattu, si l'on croit que les formidables avancées des technologies de l'information, de la communication, de l'intelligence artificielle ou des biotechniques peuvent et doivent être utilisées pour développer une économie raisonnée, contrôlée, axée sur les besoins fondamentaux de l'humanité et sur la sauvegarde de sa planète, alors il faut une autre École. Une École qui apporte à chacun, et tout d'abord aux exclus, aux exploités, aux opprimés, aux sans travail, aux sans logement, aux sans patrie,... les connaissances et les savoir-faire dont ils feront des armes pour la conquête d'un autre monde.

5. À quoi l'évaluation sert-elle ?

L'évaluation entre compétences et compétition

Renata Puleo

La maladresse contenue dans le titre de ma contribution me permet de démarrer par une précision et une réflexion. La répétition du mot *évaluation* crée un effet de redondance intéressant. Ce mot a de nombreux sens très divers d'ordre moral, éthique et économique. Un mot qui passe par des processus de profanation et de sacralisation qui s'en suit : des significations typiques des langages religieux et éthiques au pragmatisme du monde économique, où il fait partie de la nouvelle religion du capitalisme. Et la boucle est bouclée. En suivant le même parcours de signification, les notions de mérite, de dette, de crédit, d'équité, de vérité, d'opportunité, etc. sont intimement liées.

J'illustre ici le sens de la discussion comme nous l'avons envisagée dans le groupe de travail constitué de Riccardo Baldissone, Mario Sanguinetti, moi-même et ceux qui y ont collaboré dans le cadre du groupe NO-INVALSI. Il s'agit de remettre l'école au centre des préoccupations ainsi que le rôle prépondérant des professeurs dans le domaine de l'évaluation. Les enseignants sont tous porteurs d'une culture de l'évaluation, en dépit du fait que les experts de l'évaluation standardisée, qu'ils prétendent objective et quantitative, balaient cet état de

fait du revers de la main. C'est une culture souvent faible, peu consciente, rarement élaborée et prise en compte, mais c'est précisément pour cela qu'elle est intéressante à étudier. Comme nous le savons, le rapport entre culture dominante et culture dominée est constitué de véritables emprunts réciproques. Mario Sanguinetti et moi-même avons tenté d'étudier ce rapport dans les écoles cette année et de mener une véritable réflexion sur le travail quotidien des professeurs, en constatant les difficultés et les contradictions et en découvrant de véritables trésors cachés dans la bureaucratie asphyxiante de l'évaluation officielle. M. Sanguinetti en parlera dans son allocution. Riccardo Baldissone conclura par une réflexion sur les compétences dans une perspective néo-libéraliste.

J'évoquerai les points suivants :

1. Comment fonctionne l'évaluation en Italie et quels sont les acteurs du système institutionnel impliqués ?
2. Quelles conclusions tirer de la discussion sur les compétences ?

Le Service national d'évaluation en Italie a été confié à deux institutions : l'INVALSI (Istituto

Nazionale Valutazione Scuola Italiana, Institut national d'évaluation des écoles italiennes) pour les maternelles (3-6 ans), le premier et le deuxième cycle d'éducation (6-14 ans/14-19 ans) et l'ANVUR (Agenzia Nazionale Valutazione Università Ricerca, Agence nationale d'évaluation des universités de recherche). Cette dernière a été créée par la loi financière n° 286 du 24 novembre 2006 et établie par le Règlement en 2010. Au-delà des différents domaines dans lesquels elles exercent leurs fonctions, les deux institutions partagent les mêmes propositions sous-jacentes. Le parcours législatif qui a mené à leur création est également similaire. L'INVALSI est né par décret législatif le 19 novembre 2004 des cendres du CEDE (Centro Europeo Educazione, Centre européen de l'éducation) qui œuvrait dans la recherche et la formation depuis les années 1970. Jusqu'à l'adoption du Règlement n° 80 de 2013 et par après, l'INVALSI s'est principalement établi, comme l'ANVUR par ailleurs, par le truchement de processus législatifs sous la forme de *décrets*, sans discussion des propositions et des objectifs dans l'enceinte parlementaire. Ses récents statuts (2017) définissent les objectifs et les procédures de travail, étant donné que la loi 107/2015 (*La Buona Scuola*, La Bonne École) l'a nommée responsable absolue de l'évaluation et de la certification des compétences. Elle est ainsi responsable non seulement dans le décret d'application sur l'évaluation (Décret législatif n° 62 du 13 avril 2017), mais fait également figure de référence obligatoire dans tous les processus d'évaluation prévus par les autres décrets en application de la loi 107.

Son établissement est un exercice de souveraineté qui confère, à celui qui le détient, le pou-

voir de gouverner, sous les formes diverses qui se sont manifestées au cours de l'histoire des pays, une classe de comportements, au travers d'instituts fondés sur un corps de règles et de systèmes. La science juridique a toujours différencié les institutions, l'ensemble des instituts, *solidaires*, très contraignantes dans la forme et l'application des règles à l'égard des sujets auxquels elles se réfèrent (par exemple, un système scolaire obligatoire) et *non solidaires*, faiblement contraignantes, régulatrices des comportements d'une partie spécifique des sujets qui peuvent s'en extraire (par exemple, une fondation qui s'occupe de formations). Par système, j'entends, en paraphrasant Foucault et Agamben, ce qui apparaît comme une synthèse d'une trame narrative sous la forme de règles, de protocoles, de résolutions, de recommandations de performance, sous l'effet de l'action directe (quoi et comment). Il en ressort que chaque institution vit à travers la gamme de ses systèmes.

Aujourd'hui, l'INVALSI est une *institution contraignante* en vertu du Règlement précité, de par sa nature juridique d'organisme public consacré par les récents statuts en ce qui concerne le mandat qui lui a été conféré par la loi et les dispositions ministérielles en matière de tests de recensement standardisés. L'ambiguïté vient du fait que, en tant qu'organisme de recherche, elle utilise également les écoles, auxquelles est destinée la pratique d'évaluation obligatoire, comme cobayes (consentants ou non) de ses expérimentations, sur lesquelles on ne sait rien ou si peu.

Une autre ambiguïté dérive du mandat ministériel pour le contrôle du binôme efficacité-ef-

ficienne du système éducatif. Une position qui définit son caractère d'*agency*, conformément au troisième instrument de l'organisation italienne, de lecteur impartial, sans intérêts propres, de la qualité du rapport de travail entre le ministère et son personnel. Une situation qui donne lieu à d'évidents paradoxes dans le chevauchement des niveaux de compétence.

J'en viens au fond sur lequel reposent ces contradictions, peut-être l'aspect le plus frappant qui ressort de ces systèmes. Il s'agit de la confusion entre deux couples d'activités, *la mesure et l'observation/le système scolaire et la population étudiante*.

Voyons le premier aspect :

- i) la mesure est l'échelle numérique ou la liste des termes qui définissent le niveau de satisfaction de la condition requise par la prestation ;
- ii) l'observation est le recueil d'informations (signalement d'une différence, d'une apparition et d'un changement) qui fait référence à ce vers quoi l'on tend, dans le rapport inévitable entre l'objet de l'observation et l'observateur.

Il apparaît évident que le balayage temporel et logique prévoit d'abord le deuxième aspect et pas nécessairement le premier, du moins comme définition objective d'un jugement.

Voici maintenant le deuxième problème :

- i) le recueil de données sur l'état de santé du système scolaire, dans l'intérêt de l'état (qui n'est pas mené par hasard de manière *sta-*

tistique), destiné à identifier les éléments probants dans le rapport entre investissements, dépenses engagées et objectifs institutionnels et éthiques (fonctionnement de la machine et respect du mandat constitutionnel) ;

- ii) l'évaluation des niveaux éducatifs de la population étudiante (contexte de classes, d'écoles) et des élèves individuellement.

Il est clair qu'il ne s'agit pas d'erreurs techniques, pouvant être corrigées par une méthode meilleure, mais d'un mensonge idéologique et fonctionnel. C'est un problème car les deux dimensions s'entremêlent, tout en restant très différentes. Cette ambiguïté alimente les comportements invasifs de l'INVALSI dans l'enseignement même, comme je le soulève au deuxième point de mon intervention.

Les compétences, traduction française des « skills » européennes, connaissent une confusion théorique et des indications didactiques insistantes dans chaque système. Les Certificats de compétences, délivrés par les écoles en 5^e primaire, à la fin du premier et du deuxième cycle éducatif (par l'INVALSI pour les parties concernées par les tests), parviennent au ministère du Travail et des Affaires sociales et sont associés (*référenciation*), via l'agence ANPAL (Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro, Agence nationale des politiques actives du travail) à l'une des huit qualifications professionnelles du QNQ (Quadro Nazionale delle Qualifiche, Cadre national des qualifications).

Le QNQ est un autre pack redoutable de définitions des compétences, des connaissances et des capacités, les synthèses de l'autonomie et

de la responsabilité personnelles. Les compétences officiellement certifiées, ainsi que les compétences informelles et non formelles, acquises dans des parcours non institutionnels représentent tout ce qui compose la personne, travailleur potentiel régulièrement formé tout au long de sa vie. Une condamnation capitale, plus que la réserve d'opportunités, particulièrement appréciée des amateurs de *l'économie des connaissances*.

L'opportunité ici rappelle le temps saisi au vol, volant ce qu'il réserve, dans la surenchère compétitive et féroce vers une autre situation. Au-delà du discours sur la *centralité de la personne*, la biographie comme temporalité subjective est bannie et toute expérience est modulée selon le désir, sphère dans laquelle rentre aussi l'activité professionnelle. Rien de semblable pour les personnes contraintes à la précarité. Les travailleurs des années à venir auront été formés à l'être dès l'enfance, comme ils seront, avec un peu de chance, préparés à répondre à leur test périodique, qui les remettra dans le cercle du travail. Un scénario déjà décrit par Young dans son roman-fiction sur le sujet. Voici encore l'omniprésente OCDE et l'INVALSI, avec des projets combinés, *starting strong et soft skills*, dès la maternelle. Même dans ce cas-là, des expérimentations qui ne font pas couler beaucoup d'encre ni de salive, comme s'il n'y avait aucun manque de transparence, du moins pour les institutions publiques italiennes. Nous avons vu que l'INVALSI l'est pourtant dans l'anomalie signalée, un comportement pouvant être sanctionné par la loi.

D'autres acronymes nous montrent des signes d'engagement en ce sens : dès 4-5 ans, le VIPS-

ALAS (Velocità Iniziale della Prontezza Scolastica ; Approaches to Learning Assessment Scale, Vitesse initiale de la rapidité scolaire ; Échelle d'évaluation des approches d'apprentissage) ; la recherche sur le profilage du caractère des enfants (à partir de 10 ans) et des adolescents, destinée à étudier leurs réactions émotionnelles, leurs penchants, leurs attitudes qui doivent se plier à la réalité des nouveaux scénarios mondiaux (Rossella Latempa a écrit un article sur la base de recherches et d'analyses, sur <http://www.roars.it>). À cette machine qui rappelle les romans de Phil Dick sont associés des questionnaires sur les styles de vie des enfants, des jeunes et de leur famille et des RAV (rapports d'autoévaluation) complétés par les professeurs et les directeurs. Ces rapports (quels que soient les niveaux scolaires) sont des exemples d'autoévaluation dirigée par les autres, imposée toujours par l'INVALSI et contrôlée par un soi-disant corps d'experts.

Le NEV (Nucelo Esterno di Valutazione, Noyau externe d'évaluation), composé d'inspecteurs, se rend dans les écoles quelques jours, suffisamment pour constater des dysfonctionnements et des aspects positifs. Une observation, il va sans dire, accompagnée des inévitables questionnaires *qualitatifs*. Bien entendu, l'INVALSI se charge de leur formation. Du reste, l'institut d'évaluation est chargé du contrôle de l'OF (Offre de formation) et donne des cours de formation en déployant beaucoup d'énergie (fonds européens) qui orientent les professeurs vers la *didactique orientée vers les compétences*, soit sur la manière de confectionner ce qu'on appelle des *tâches réelles*, permettant d'atteindre les objectifs de l'UDA (Unité d'apprentissage).

En matière de formation universitaire, on pourrait ajouter que l'ANVUR, dans son dernier rapport biennal, au paragraphe intitulé *L'assurance de la qualité dans le système universitaire*, réussit, en une seule page, à citer pas moins de huit acronymes d'organismes et de systèmes d'évaluation. Un cas d'acharnement diagnostiqué sur un malade en phase terminale (il suffit de regarder les éléments relatifs aux données sur les financements, notamment dans le sud de l'Italie, liés, et ce n'est pas un hasard, à la logique du mérite). Mais si ce petit manège nécessite une sacrée dose de patience de la part de ceux qui m'écoutent, pour les professeurs, ce sont des montagnes russes incontrôlables.

Dernier point, mais non des moindres, je voudrais rappeler que la Région de la Vénétie, gouvernée par la droite de la Ligue du Nord, encourage l'initiative de reconnaissance de formes spécifiques d'autonomie, évoquant l'art. 116

de la Constitution italienne. Dans les 23 matières faisant l'objet du projet de loi déjà entre les mains de la ministre des Affaires régionales (Erika Stefani, vénitienne et membre de la Ligue du Nord), l'école fait office de pivot. Le pivot qui tourne sur la régionalisation de l'éducation, de la formation et son ancrage sur le marché : l'alignement entre l'offre et la demande considérée comme nécessaire et réalisable grâce aux systèmes dont j'ai parlé. Si le Certificat des compétences érode la validité légale de la qualification académique, et donc le rôle prépondérant des professeurs, la décentralisation vénitienne, qui sera suivie par d'autres dans les régions les plus riches du Nord de l'Italie, est la première pierre tombale de tout le système.

La question que nous nous sommes posée, M. Baldissoni, M. Sanguinetti et moi, a tout son sens : *À quoi l'évaluation sert-elle ?* Ou plutôt à qui sert-elle ?

6. À quoi l'évaluation sert-elle ? Une enquête

Mario Sanguinetti

Je voudrais commencer mon intervention par des remerciements, de la part de Riccardo Baldissoni, Renata Puleo et moi-même, à tous ceux qui nous ont permis d'arriver à cet instant que nous considérons comme une étape dans un travail qui doit se poursuivre. À l'échelle européenne, le soutien de la Gauche européenne et, en Italie, du parti Rifondazione Comunista a été fondamental. Je tiens également à remercier pour leur précieuse contribution au travail d'enquête Roberta Leoni, le CESP-COBAS qui a permis d'organiser des réunions sur l'évaluation dans les écoles et sur le terrain, ainsi que tous les collègues qui ont participé à ces réunions et/ou au questionnaire figurant ci-après.

Hypothèses de l'enquête

Ce travail a démarré le 20 octobre 2017 par une réunion organisée à Rome dans la salle de conférence d'Anicia où nous avons présenté ce projet d'enquête sur l'évaluation. Lors de cette réunion, nous avons expliqué pourquoi il était essentiel d'avoir une discussion sur l'évaluation et, plus particulièrement, sur l'absence présumée de « culture de l'évalua-

tion » de la part du corps enseignant : notre premier objectif était en effet de révéler ce qui se cachait derrière ce que nous avons défini comme l'obsession de la mesure « objective » en Italie par l'INVALSI¹. En effet, derrière l'usage pseudo-scientifique de ce terme se cache, pas même de manière dissimulée, l'objectif « d'unifier » le processus d'apprentissage-d'enseignement, c'est-à-dire, d'imposer un modèle unique de faire école qui s'accompagne d'un modèle unique tout aussi « scientifique » des autres formes de relations humaines. « La pédagogie » au même titre que « l'économie », « la politique », etc. L'usage performant de ces formes grammaticales au singulier constitue, au travers d'une vision « objective » inacceptable des dynamiques sociales, une tentative d'influencer la façon d'être, de penser et de se considérer de sociétés entières.

En partant de ces considérations, nous avons pensé qu'un travail sur l'évaluation ne pouvait proposer « d'autres » modèles d'évaluation, mais constituer un travail d'**enquête** fondé sur deux hypothèses.

La première hypothèse devait vérifier s'il était

¹ INVALSI Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (Institut national pour l'évaluation du système éducatif)

possible de faire émerger les bonnes pratiques encore appliquées par les professeurs dans les écoles au travers d'une dynamique relationnelle capable de susciter des questions et des réflexions communes. La méthodologie proposée a dès lors été de type problématique, en privilégiant la notion d'enquête comme acte d'investigation, au travers d'un processus cognitif ouvert à toutes les opinions et les idées.

La deuxième hypothèse visait à vérifier les « dommages » causés par l'invasion de l'INVALSI (l'« invalissication ») dans les écoles. L'enquête que nous avons proposée avait pour objectif de faire émerger les contradictions du Système national d'évaluation italien (et leurs conséquences pratiques dans les institutions scolaires individuelles) sur la base de l'hypothèse que l'issue de leurs ambiguïtés, leurs stéréotypes et leur prétendu fondement scientifique entraînent d'autres réserves et de nouvelles questions. Les épreuves standardisées et externalisées sont moins scientifiques qu'on pourrait le croire : seul le moment de la tabulation des résultats est objectif ; tout le reste du processus est extrêmement subjectif et discrétionnaire.

Nous retenons en revanche que l'évaluation est une opération extrêmement complexe qui implique de nombreuses variantes : la personne qui évalue, la personne évaluée, les apprentissages évalués, les outils utilisés... Nous sommes en effet convaincus que seuls le doute, la conscience de la valeur euristique de l'erreur, la pression des thèmes abordés font de la connaissance ce qu'elle est en raison de sa nature sociale, dans un effort continu de recherche commune.

L'évaluation même des élèves s'oriente de plus en plus vers une définition (quoique provisoire) rassemblant uniquement la pluralité des sujets qui interviennent dans le parcours éducatif et didactique.

Lors des huit réunions que nous avons organisées, nous avons joué le rôle d'« intermédiaires » dans une reprise de la réflexion commune sur les cadres qui définissent tout le parcours d'évaluation, en nous posant quelques questions :

- i) La possibilité d'une évaluation « objective » existe-t-elle vraiment ou le bon point de départ est-il de reconnaître la partialité de l'observation et son « instantanéité » ?
- ii) Est-ce significatif d'avoir une évaluation distincte du parcours d'apprentissage et de son contexte de référence ?
- iii) L'accumulation « frénétique » des données conduit-elle à la perte de l'unicité du rapport et de la valeur de l'erreur ?

Les réunions organisées dans les écoles ont toujours eu du succès et environ 150 professeurs y ont participé dans l'ensemble. L'intérêt pour nos propositions en tant que rapporteurs-réalisateurs-instigateurs a été en général assez manifeste.

Principales considérations

Toutefois, pour ce qui est des 2 hypothèses de départ du travail d'enquête, nous ne pouvons pas cacher le fait que la tentative d'« externaliser » l'évaluation et d'en retirer la ges-

tion des mains des professeurs, voulue par les politiques du MIUR² ces dernières années, a déjà produit des effets extrêmement négatifs. Nous avons rarement entendu nos collègues raconter leurs réflexions et expériences. En revanche, une sorte d'autoanéantissement régnait, caractérisé par des sentiments de renonciation, de défaite, face à ce sabotage professionnel subi, voire d'adhésion résignée à un modèle jugé objectif et expert. Les mêmes outils didactiques (manuels scolaires, fiches, subsides) font continuellement référence à la « méthode INVALSI » (!) qui exacerbe ces comportements.

Dans les cas où, en revanche, quelques professeurs se sont lancés dans une discussion authentique et dans des pratiques conscientes, le résultat (en termes de bénéfice collectif) a été extrêmement fructueux. Il s'est ainsi avéré que dans les écoles où on discute encore tous ensemble d'évaluation et où on ne laisse pas au professeur uniquement la liberté de réfléchir et d'agir en la matière, le niveau d'approfondissement et de critique du système existant est beaucoup plus mature et argumenté et la capacité de proposer des modes d'évaluation fonctionnels est beaucoup plus élevée. Dans ces situations, l'évaluation, nécessaire et indispensable pour le travail d'un professeur, identifiée dans un arrêt sur image (à un moment déterminé) dont on possède les clés de lecture « procédurale » (conditions, types d'examens, modalités pour le déroulement de ceux-ci, prise de responsabilité des étudiants, délais : le tout dans une optique de formation) fait sens et sa restitution est justifiée, tout comme la relance de l'activité éducative et didactique.

Ces considérations nous ont donc conduits à l'élaboration d'un questionnaire anonyme avec des questions ouvertes que nous avons diffusé sur une plateforme en réseau pour permettre aux participants de s'exprimer plus facilement, sans assemblée pour les juger, même si ce n'était pas l'intention.

Questionnaire

Les résultats du questionnaire nous ont révélé un autre aspect important de la question sur laquelle je reviendrai brièvement par la suite pendant mon intervention, mais sur lequel nous devrons revenir dans une analyse plus approfondie des réponses individuelles pour une réflexion précise.

107 professeurs sur les 567 qui se sont rendus sur la plateforme ont répondu au questionnaire. La répartition par niveau scolaire est la suivante : Maternelle 1, Primaire 40, Secondaire de niveau inférieur 19, Secondaire de niveau supérieur 47. Nous pensons que cette répartition est conditionnée par le rôle « subjectif » des relations des promoteurs du questionnaire qui appartiennent aux niveaux primaire et secondaire de niveau supérieur.

Une autre donnée intéressante concerne les réponses aux trois questions fermées sur le recours ou non aux épreuves structurées dans les vérifications, à leur disposition et dans les délais prévus pour les réponses. Les questions étaient les suivantes (entre parenthèses, les réponses par pourcentage).

2 MIUR Ministero Istruzione Università e Ricerca (Ministère italien de l'instruction, des universités et de la recherche)

Question. Utilisez-vous des épreuves structurées ?

1. Toujours (6,9 %)
2. Souvent (24,1 %)
3. Parfois (67,2 %)
4. Non (3,4 %)

Question. Si vous utilisez des épreuves structurées

1. Vous cherchez du matériel préexistant (34 %)
2. Vous les préparez seul(e) (77,7 %)
3. Vous les préparez en équipe (28,2 %)

Question. Dans les épreuves structurées, vous définissez un délai

1. Déterminé (42,7 %)
2. Flexible (59,2 %)

Il émerge clairement de ces données qu'il existe encore une différence notable entre la tentative « d'invaliser » l'école et le *modus operandi* des professeurs. La contradiction entre le modèle éducatif-didactique proposé par les « experts » de l'évaluation et l'école réelle est donc encore manifeste.

Je tenais également à souligner par la même occasion que quelques questions ouvertes étaient mal formulées par notre groupe et que de nombreux professeurs nous ont indiqué que ces questions étaient peu claires. D'autres ont contesté le questionnaire tout court en le comparant à la « méthode Invasi » que nous critiquons. Ces réponses sont pour nous également extrêmement significatives.

Toutefois, des données préoccupantes, auxquelles je faisais référence précédemment, ressortent de la lecture des réponses. Notez bien : nous ne parlons pas de la discordance entre notre avis et les réponses obtenues ni à la réunion organisée sur l'utilisation du langage utilisé (connaissances, compétences, objectifs, objectivités, etc.). Nous avons observé que l'utilisation du langage disciplinaire et de ses termes spécifiques est souvent incohérente d'un point de vue sémantique. L'utilisation d'un mot comme « compétence », par exemple, est également associée à plusieurs significations.

Je disais que ce jargon nous inquiète, car il crée une superficialité terminologique qui détermine progressivement une difficulté/impossibilité de confrontation réelle sur les choix pédagogiques et didactiques. Le non-langage, pour paraphraser Vygotskij, crée une non-pensée.

Face à cette dérive éventuelle, nous pensons qu'il est impossible de continuer à ignorer la nécessité de reprendre les relations entre professeurs, en commençant peut-être par l'élargissement et l'amplification des travaux d'enquête en Italie et en Europe.

7. L'évaluation comme objectivation

Recherche d'alternatives aux nouveaux autoritarismes méritocratiques

Riccardo Baldissone

*All babies are creeping socialists
and some never grow out of it¹*

tant qu'individu isolé, particulièrement selon les canons néo-libéralistes actuels.

La question de l'évaluation va bien au-delà du débat sur les techniques de mesure de l'apprentissage scolaire : les pratiques d'évaluation ont un impact politique bien plus important sur la formation des personnes concernées. Cet effet formateur ne se limite pas aux modalités d'apprentissage des connaissances et des compétences, mais influence le processus de construction de la personne, dans sa plus large acceptation anthropologique. En d'autres termes, l'évaluation, considérée non pas comme une activité périodique, mais comme une pratique institutionnelle, ne se limite pas à donner une forme à la connaissance et à en mesurer le niveau présumé d'acquisition par la personne évaluée : au contraire, l'évaluation, justement parce qu'elle a pour objet un patrimoine individuel de connaissances et de compétences, contribue fondamentalement à la construction de la personne en

Naturellement, même avant que le déluge néo-libéraliste ne fasse chavirer les vies et les espoirs de milliards d'êtres humains ces quarante dernières années, l'objectivité présumée des méthodes d'évaluation avait déjà été largement remise en cause : prenons, entre autres, l'exemple italien de Lorenzo Milani et des élèves de l'école de Barbiana, qui dans leur livre *Lettre à une maîtresse d'école* comparaient l'école à « un hôpital qui soignerait les gens en bonne santé et renverrait les malades chez eux. »²

Ces élèves parlaient de Pierino, le fils du docteur, qui avait déjà acquis dans sa famille les instruments linguistiques qu'en revanche Gianni a reçus de manière boiteuse de son père agriculteur : et avec ces exemples représentatifs, Milani et ses élèves démontrent que l'école et ses systèmes d'évaluation renforcent les stratifications sociales plutôt que de les remettre en cause.

¹ Tous les bébés sont des socialistes rampants et certains ne s'en sortent jamais. Dans Michael Young, *The Rise of the Meritocracy* (London: Thames & Hudson, 1958), 60-61.

² Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967), 20 ; trad. fr. *Lettre à une maîtresse d'école par les élèves de l'école de Barbiana* (Paris : Mercure de France, 1968).

Quoi qu'il en soit, les élèves de Barbiana ne méprisaient certainement pas l'amélioration existentielle que l'école leur offrait par rapport à la difficulté du travail au champ, qui à l'époque (1968) était en grande partie assuré par les enfants de la planète.³ Cet avantage était décrit de manière lapidaire par Lucio, qui devait s'occuper de trente-six vaches dans son étable. Il affirme : « L'école, ce sera toujours mieux que la merde. »⁴

Si nous pouvions avoir l'impression que les catégories de cette exclusion sociale, langue et merde, soient devenues obsolètes dans l'Europe dite postmoderne, les flux migratoires nous rafraîchissent aujourd'hui la mémoire.⁵ Et peut-être pouvons-nous également rappeler qu'il y a pratiquement cent cinquante ans, Karl Marx, dans une lettre intitulée Critique du programme de Gotha, se plaignait de l'inégalité significative due à l'application d'un paramètre égal d'évaluation d'individus inévitablement inégaux.⁶

Quoi qu'il en soit, même si elles restent douloureusement actuelles, les conditions précédentes font surtout ressortir un aspect spécifique de l'évaluation, soit sa capacité à fonctionner comme un outil de sélection : une sélection qui

se prétend impartiale, mais qui en fait reproduit les discriminations sociales. Dans la langue du XXe siècle de la sociologie critique de l'éducation, le système d'évaluation, entre les mains des professeurs, car ce sont les gardiens de la classe moyenne,⁷ déterminait de manière statistique et à l'avance le succès scolaire ou non d'un individu, telle une prophétie qui s'autoréalise.⁸

Ces mêmes sociologues de l'éducation démontraient tout de même, outre la fonction de sélection, la fonction tout aussi fondamentale de la socialisation⁹ exercée par le système scolaire : plus précisément, leurs analyses sociologiques dénonçaient la propension générale des enseignants à socialiser les élèves dans des rôles subordonnés, soit, selon les termes de Marzio Barbagli et de Massimo Dei, à « former les jeunes à la passivité et à l'obéissance ».¹⁰

Nous pouvons considérer cette propension comme un aspect particulier d'un cadre plus général, que Michel Foucault définissait comme l'art de la répartition disciplinaire des individus, tant dans l'espace physique qui leur est attribué, que dans l'espace métaphorique de leurs capacités. Dès l'entraînement des corps sous la nouvelle discipline militaire du dix-septième siècle,

3 Selon l'*Oxford Poverty & Human Development Initiative* (OPHI), en 2018, 34,1 % des enfants dans le monde vivaient dans des conditions de pauvreté multidimensionnelles. Ces enfants représentent 49,7 % de la population pauvre dans le monde et vivent principalement (84 %) dans des zones rurales. Voir le Global Multidimensional Poverty Index 2018, accessible à l'adresse Web http://www.indiaenvironmentportal.org.in/files/file/global_MPI_Report-2018.pdf

4 Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, 4. Évidemment, « merde » ici s'entend dans le sens non métaphorique du terme, soit l'objet même en dur (ou mou, selon les cas).

5 À ce propos, la discrimination opérée avec des instruments non discriminatoires et sanctionnée par le décret législatif n° 62 du 13 avril 2017, art. 1, paragraphe 8, est révélatrice : « Les mineurs qui ne sont pas de nationalité italienne présents sur le territoire national ont le droit d'avoir accès à l'éducation, comme le prévoit l'article 45 du décret du Président de la République italienne n° 94 du 31 août 1999, et sont évalués selon les formes et les méthodes prévues par les citoyens italiens », c'est moi qui souligne.

6 Voir Karl Marx, *Kritik des Gothaer Programms*, MEGA 1.25 (Berlin: Dietz Verlag, 1985), 14-15.

7 Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti* (Bologna: il Mulino, 1969).

8 Robert Merton, « The Self-Fulfilling Prophecy », dans *Antioch Review* (Summer), 193-210, 1948.

9 « Par socialisation, nous faisons référence au processus de transmission-acquisition d'informations et de valeurs. » Dans Barbagli et Dei, *Le vestali della classe media*, 8n.

10 *Ibid.*, 8.

les activités humaines dans les institutions comme la caserne, la prison, l'usine et l'école ont été soumises, selon les termes de Foucault, à une « coercition ininterrompue, constante, qui veillait sur les processus de l'activité plutôt que sur ses résultats et qui s'exerçait selon une codification qui quadrillait de manière plus restrictive le temps, l'espace et les mouvements. Ces méthodes qui permettent de contrôler minutieusement les opérations du corps, qui assuraient l'assujettissement constant de ses forces et qui leur imposaient un rapport de docilité-utilité, sont ce que l'on peut appeler la "discipline". »¹¹

La longue citation précédente était nécessaire pour vous donner un moyen de comprendre à quel point nous nous éloignons du modèle disciplinaire défini par Foucault. Ces cinquante dernières années, ce quadrillage explicitement autoritaire s'est ramolli, parallèlement à la réduction plus générale de la rigidité des rôles sociaux, tant dans la sphère privée que dans la sphère publique. En d'autres termes, nous pourrions dire que lors de ce dernier demi-siècle, dans la partie nord du monde, nous avons assisté à une véritable décentralisation des pouvoirs disciplinaires.

Le mot « décentralisation » a souvent été utilisé pour définir le transfert des fonctions institutionnelles de l'État-nation à ses composantes locales, tant régionales, provinciales que communales. De la même manière, par décentralisation des pouvoirs disciplinaires, j'entends

le transfert de la responsabilité du contrôle disciplinaire sur les individus, dans le sens précédemment décrit par Foucault : c'est précisément cette responsabilité disciplinaire qui semble être davantage déléguée par les institutions qui en sont chargées aux objets mêmes du contrôle, c'est-à-dire, aux individus. Nous pourrions dire que ces personnes sont de moins en moins disciplinées par des forces qui leur sont externes,¹² et de plus en plus forcées par la nécessité de survie sociale à exercer une autodiscipline constante, que l'on pourrait définir comme une autogestion du contrôle autoritaire.

Ce véritable éboulement social, politique et économique s'illustre dans la notion néo-libéraliste¹³ de capital humain, qui construit l'individu comme le propriétaire de ses propres ressources : l'individu ne peut plus se contenter d'offrir simplement ces ressources sur le marché du travail ; il doit assumer la responsabilité de se gérer et de gérer ses ressources et son parcours professionnel. Que les choses soient claires : en devenant entrepreneur de soi-même, le travailleur ne devient plus autonome, mais est en revanche soumis à la discipline d'un marché sans limites de temps ni d'espace, dont la gestion repose intégralement sur les épaules du travailleur même. Dans cette situation aléatoire, le travail devient un objectif en soi, indépendamment de sa rétribution, qui peut carrément être remplacée indéfiniment par les fameux crédits de formation.

11 Michel Foucault, *Surveiller et punir : naissance de la prison* (Paris : Gallimard, 1975).

12 Naturellement, aucune pression disciplinaire n'est exercée exclusivement par l'extérieur des personnes disciplinées : l'objectif de cette pression est en fait la dépendance des personnes à la discipline, afin de réduire au minimum l'intervention disciplinaire extérieure.

13 Bien que la notion de human capital, le capital humain, soit déjà présente dans les écrits de Pigou, son usage se répand dans le dernier quart du XXe siècle grâce à la révolution néo-libéraliste. Dans Arthur Cecil Pigou, *A Study in Public Finance* (London: Macmillan, 1928), 29.

La transformation que je cherche à souligner ne comporte pas, du moins pour le moment, le remplacement total de l'organisation traditionnelle du travail : mais s'il est prudent de parler au moins d'une double piste de travail, le modèle émergent semble également illustrer l'idéal de subjectivité actuellement hégémonique, dans le sens gramscien du terme : la subjectivité dominante de l'individu isolé néo-libéraliste.

Témoignage indirect mais significatif de cette hégémonie, la transformation correspondante du malaise individuel : la traditionnelle réaction névrotique à la pression autoritaire des structures disciplinaires est toujours plus fréquemment remplacée par la dépression, comme une réponse à la non-viabilité de la responsabilité illimitée de l'individu et de son échec programmé comme précarité à durée indéterminée.

À l'horizon de ces transformations, je peux maintenant recommencer à envisager le rôle de l'évaluation comme objectivation, c'est-à-dire comme dispositif social de construction des personnes. Au sein des institutions scolaires européennes, l'évaluation s'adapte aux lignes de conduite définies par le Programme pour l'évaluation internationale de l'étudiant (plus connu sous l'acronyme anglais PISA¹⁴). Le programme PISA est une enquête internationale lancée par l'Organisation pour la Coopération et le Développement économique(OCDE).

Nous pouvons discuter pour savoir si le processus d'uniformisation des parcours éducatifs

encourage la communication internationale, ou plutôt accélère le nivellement vers le bas des langues et des valeurs du village mondial déjà tant redouté par Marshall McLuhan en 1962.¹⁵ Quoi qu'il en soit, même si nous décidons que les avantages d'une formation commune sont bien plus importants que les inconvénients de la réduction de la diversité culturelle, il faudrait évaluer la qualité et le sens des propositions de formation commune, y compris celles proposées (pour ainsi dire) par l'Organisation pour la Coopération et le Développement économique.

À ce sujet, vous observerez que le premier texte de vulgarisation publié par cette organisation en 2007 s'appelle Human Capital : How what you know shapes your life, que l'on pourrait traduire en français par « Le capital humain : comment ce que vous savez façonne votre vie ». Angel Gurría, secrétaire général de l'Organisation, signe la préface du livre : je vous en traduis quelques phrases extrêmement significatives :

« Le succès économique est fondamentalement basé sur le capital humain »¹⁶ : c'est également la première phrase de l'introduction. Et ensuite : « L'éducation est le facteur clé dans la formation du capital humain. »¹⁷ Mais ce n'est pas tout : « le capital humain est depuis longtemps un sujet prioritaire pour l'OCDE, qui est fortement impliquée dans l'éducation. »¹⁸ Le secrétaire général Gurría cite ensuite ce que lui-même définit comme l'expression la plus remarquable de l'implication dans l'éducation de son organisation : le programme PISA.

14 *Programme for International Student Assessment.*

15 Voir Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962).

16 « Economic success crucially relies on human capital. » Accessible à l'adresse Web : https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en#page5

17 « Education is the key factor in forming human capital », *ibid.*

18 « [H]uman capital has long been a priority subject for the OECD, which is heavily involved in education », *ibid.*

Cette déclaration d'intention officielle devrait dissiper tous les doutes sur l'orientation néo-libéraliste tant du projet PISA que de ses exécuteurs locaux, dont, par exemple, l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (Institut national italien pour l'évaluation du système éducatif d'instruction et de formation), mieux connu sous l'acronyme INVALSI. Quoi qu'il en soit, signaler la dérive néo-libéraliste que les nouveaux systèmes d'évaluation exigent de nos institutions éducatives n'est que le premier pas vers la mise en œuvre de contre-mesures efficaces qui, bien qu'elles tirent non seulement les enseignements de l'extraordinaire résistance diffuse aux tests d'évaluation, convertissent la protestation en proposition.

Cette conversion nécessite deux interventions fondamentales et qui interagissent entre elles : d'une part, une lecture plus large des nouvelles procédures d'évaluation dans le contexte de la transformation de l'école et de la société que j'ai brièvement mentionnée précédemment ; et d'autre part, une approche différente des rapports entre chercheurs, auteurs de projets pédagogiques, enseignants et étudiants.

Dans l'école disciplinaire traditionnelle, au sens de Foucault, ces relations ont été conçues et appliquées comme un transfert¹⁹ d'informations et de compétences, selon une chaîne hiérarchique qui minimise la rétroaction (mais aujourd'hui, nous parlons de feedback) du récipient inférieur sur le récipient supérieur : les enseignants par rapport aux auteurs de programmes et de

procédures et les élèves par rapport aux enseignants. Cette pyramide d'allégeance fonctionnait malgré les appels à l'autonomie pédagogique des professeurs, qui était dans les faits farouchement contrastée par des contrôles disciplinaires hiérarchiques : des contrôles répressifs qui, par ailleurs dans l'école italienne, malgré la décentralisation disciplinaire, n'ont pas disparu à l'heure actuelle. Quoi qu'il en soit, dans l'école disciplinaire traditionnelle, l'autonomie pédagogique était minée pour ainsi dire de l'intérieur, à cause du conformisme répandu des enseignants mêmes, les gardiens de la classe moyenne que l'on a évoqués plus haut.

Dans les années 1970, la part des enseignants non conformistes a ensuite pris des proportions importantes : malheureusement, après cette période d'expérimentation magnifique, mais trop brève,²⁰ un autre conformisme a fait son apparition parmi les professeurs, qui ne se contentent plus simplement d'acquiescer aux institutions en tant qu'institutions, mais d'adhérer aux nouvelles justifications de l'autorité : les commentaires objectifs, les procédures standard, les automatismes d'évaluation.

Ces nouveaux instruments de discipline et de contrôle ont l'avantage de pouvoir aussi fonctionner sans l'intervention de personnel et de structures disciplinaires : à l'école, l'autogestion du contrôle autoritaire prend la forme de l'auto-utilisation des tests d'évaluation, qui précède nécessairement l'utilisation institutionnelle de ces mêmes tests. Ces dernières années, nous avons vu l'effet désastreux des tests

19 Plutarque se plaignait déjà que « l'esprit n'est pas un vase à remplir ». Dans Plutarque, *Comment écouter ?* 48c.

20 L'expérimentation à l'école primaire a eu lieu sur une plus longue période chronologique. De manière plus générale, ce serait probablement préférable de se référer à cette période d'expérimentation sociale, politique, économique et culturelle comme des « longues années soixante-dix ».

d'évaluation sur les activités scolaires, qui ont été soumises à des critères rudimentaires de vérification de l'INVALSI : mais le désastre que le bricolage d'évaluation a provoqué chez les personnes évaluées a connu des proportions bien plus larges.

L'autogestion du contrôle d'évaluation fait des personnes évaluées des sujets subordonnés, comme au temps de l'école disciplinaire. Mais dans ce cas-ci, la subordination n'est plus une relation directe à l'égard d'une autorité, que ce soit celle de l'enseignant ou celle d'un supérieur : la personne évaluée est directement subordonnée aux critères d'évaluation et à la logique impersonnelle qui les inspire.²¹ Les nouveaux assujettis n'ont même plus la possibilité offerte aux élèves de Barbiana, celle d'affronter et de démystifier les agents de leur propre subordination : non seulement les gardiens, mais aussi leur culte explicitement autoritaire.

En revanche, le néolibéralisme n'a pas besoin de gardiens, ni de culte : c'est l'individu qui va officier sur lui-même les rites de l'efficacité, de la rationalité instrumentale et de la roulette russe entre succès et échec. Une fois cette religion ineffable lancée, l'individu ne pourra plus que s'en vouloir à lui-même pour son propre échec. Et il est bien clair que je ne parle pas uniquement de psychologie : c'est la clé de la dépolitisation de la politique contemporaine.

Mais si l'enjeu dans la question de l'évaluation est de repolitiser l'évaluation, l'éducation et la réalité même, alors nous ne pouvons plus que reconstruire l'évaluation comme une rela-

tion, qui est donc aussi une relation politique. Les enseignants, qui se trouvent à mi-chemin entre les producteurs de nouvelles épreuves d'évaluation et leurs usagers, les étudiants, sont certainement les mieux placés dans cette reconstruction.

Et justement parce qu'il s'agit de reconstruire l'évaluation comme une relation, une intervention politique en ce sens ne peut que commencer par l'ouverture d'une relation avec les enseignants. Ce serait en effet absurde et contre-productif de prétendre administrer aux professeurs un projet alternatif d'évaluation qui les cantonnerait à nouveau à de simples exécuteurs de plans éducatifs élaborés ailleurs.

Notre proposition est d'ouvrir une relation avec les enseignants sous la forme d'une enquête sur l'évaluation, dont les lignes directrices ont déjà émergé lors d'expériences pilotes. Il est essentiel de souligner que cette enquête ne vise pas simplement à donner la parole aux intervenants : une approche similaire se limiterait en effet à photographier, dans le meilleur des cas, l'image de la protestation contre les nouvelles normes d'évaluation. Le parcours que nous vous proposons a pour objectif, comme déjà mentionné, de convertir cette protestation en proposition. Plus précisément, notre conviction est que plus d'un germe de proposition est déjà présent dans les pratiques éducatives de ce pays et d'autres pays européens, et qu'il faut assumer la tâche d'en encourager l'émergence non pas comme des modèles d'évaluation, mais comme un patrimoine commun d'exemples pratiqués et praticables.

21 Depuis longtemps, on prétend que cette logique impersonnelle influence les fameuses vérités scientifiques, sous la forme d'expressions d'une pensée qui « bedarf keines Träger » n'a pas besoin de vecteur, selon les termes de Frege. In Gottlob Frege, *Logische Untersuchungen* [1918-1923], G. Patzig ed., 2a ed. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993), 44.

Avec l'aide de questionnaires ouverts, les enquêteurs doivent donc surtout faire office d'animateurs vis-à-vis des professeurs interrogés. La productivité de cette relation d'animation est potentiellement double : d'un côté, cela devrait permettre de faire émerger un patrimoine actuel d'expériences d'évaluation ; d'un autre côté, elle doit pouvoir se répliquer avec les enseignants en tant qu'animateurs de leurs propres élèves.

J'ai déjà souligné que l'enquête que nous proposons vise à faire avancer l'extraordinaire résistance des enseignants, élèves et parents aux épreuves d'évaluation supposées objectives. C'est également l'occasion de répéter avec véhémence que si les subordonnés réclament très justement leur droit de résistance, ceux qui se portent volontaires pour exprimer leurs demandes ont le droit de ne pas s'arrêter à la résistance et de formuler des propositions pour un monde qui non seulement est possible, comme le suggère le slogan « malheureux »²² du Forum social mondial, mais qui est déjà là dans les alternatives pratiquées et praticables.

22 L'indication qu'un autre monde est (seulement) possible risque d'éclipser les pratiques déjà en cours.

8. Idéologies néo-libérales et tendances des systèmes d'évaluation

Primo Salerno
Résumé de Sonja Crivelli

Le modèle d'évaluation des élèves qui se trouve en amont des décisions gouvernementales se fonde sur une approche philosophique bien précise. D'un point de vue marxiste, il répond au modèle d'école voulue dans la phase actuelle, c'est-à-dire celui qui satisfait le capitalisme, même quand il est en crise.

En Italie, le gouvernement précédent a mis cette approche en pratique dans sa totalité :

- l'école a été réduite à un système fermé, avec un directeur qui joue un rôle managérial, comme dans une entreprise ;
- la construction du rapport école/travail a été créée en alternance. Dans ce modèle, les jeunes sont obligés de travailler plusieurs heures dans une usine, un commerce ou d'autres secteurs sans percevoir de salaire, comme main-d'œuvre gratuite. L'alternance a tout l'aspect d'une nouvelle forme d'esclavagisme et renvoie le message que dans le monde capitaliste, il existe des travailleurs pauvres.
- l'évaluation standardisée est compatible avec la hiérarchisation de l'école et le rôle du directeur (qui contrôle comme un patron) ;

- la compétition entre institutions obéit à une logique de marché, qui capture les familles en les faisant entrer dans le système publicitaire, auquel doivent également se soumettre les enseignants.
- l'examen de maturité est toujours réduit à un questionnaire, supprimant ainsi toute liberté aux étudiants de s'exprimer et aux professeurs de valoriser leur travail.

Nous rappelons également l'impossibilité de mettre en œuvre une véritable contre-offensive à l'égard du système scolaire actuel, soit l'échec du recueil des signatures nécessaires pour la tenue d'un référendum pour l'annuler.

Nous avons besoin, en Italie et en Europe, de susciter un débat public sur l'école et de le lancer en collaboration avec les familles. Il est nécessaire de se confronter aux nouveaux moyens d'apprentissage, par le biais des nouvelles technologies et de revaloriser l'école.

Nous devons faire partie de chaque mouvement de contestation à l'encontre des processus en vigueur, notamment pour définir l'école nécessaire pour créer la citoyenneté.

9. Du révisionnisme à l'évaluation : genèse et développement d'un dispositif de gouvernance

Pasquale Voza

1) En février 2001, Giovanni De Luna décrivait dans un article comment ce que l'on appelait « utilisation publique de l'histoire », qui semblait caractériser depuis un certain temps le métier de l'historien, contemporain en particulier, était progressivement devenue un terrain propice au développement, voire à la prolifération du révisionnisme, dans ses différentes formes. Il entendait par révisionnisme une re-vision, une relecture plus idéologico-culturelle, plus idéologico-évaluative que fondée historiquement, c'est-à-dire sur des faits et situations historiques.

L'une de ces formes révisionnistes était véhiculée à l'époque par une sorte de populisme historiographique (c'est ainsi qu'on le définit) tout à fait organique, bigarré et souvent virulent, d'une part de la misère alors déjà existante de la politique spectacle et de la culture spectacle, et d'autre part de nombreux projets ou tentatives émergentes de passage à ce que l'on appelle la Deuxième République, l'ère politique qui a commencé dans les années 1990 en Italie.

C'était comme si le révisionnisme savant et résolu de Renzo De Felice, depuis la fameuse Inter-

vista sul Fascismo (« Entretien sur le fascisme », publié par Laterza en 1975), avait trouvé, petit à petit, de façon toujours plus envahissante, des moyens de diffusion et de « simplification » de masse. À l'époque, l'on pouvait définir la lecture qui sous-tendait les recherches de Renzo De Felice, biographe de Mussolini, comme une sociologie du totalitarisme fasciste et de la complexité moderne des processus de crise-restructuration capitaliste des années 1920 et 1930 : une lecture dont, comme l'a observé l'historien anglais Lyttleton – « la dure réalité de la lutte des classes était trop absente » et qui, pour cette raison précisément, pouvait conduire à l'utilisation intrinsèquement ambiguë et indéterminée, générique et en même temps idéologique, de la notion de modernisation. Cette notion s'est développée à l'époque selon des formes très proches de ce que l'on a appelé la « crise du marxisme », tout en s'inscrivant à divers degrés dans la continuité même de la tradition libérale-réformiste de la culture italienne.

Cette notion, comme on a pu l'observer, reposait sur une idée maîtresse : le développement de la technique en tant que tel pouvait « expli-

quer» les processus réels, sociaux, le développement historiquement déterminé des rapports de production. Le formidable pouvoir «révisionniste» (au sens profond et général) de cette catégorie de modernisation alimenta d'ailleurs, en tant que l'un de ses éléments fondateurs, le «tournant» de Bologne qui vit la dissolution du Parti communiste italien. Ce dernier s'appuyait sur le présupposé dogmatique de la modernisation en cours, une modernisation sans phrase, sans adjectif, et en premier lieu sans l'adjectif capitaliste.

Sur le plan de l'acceptation générale et en ce qui concerne les jeunes esprits, la culture diffuse du révisionnisme a fini par imposer un vingtième siècle abruptement «libéré» de sa réelle complexité historique et réduit à une sorte de bien culturel qu'il faudrait consommer de façon inerte et apaisée: une consommation que l'on peut rapprocher d'une nouvelle forme d'«américanisme», compris comme le terrain idéal pour la perte brutale de tout rapport critique avec le passé et le présent et avec les formes culturelles et idéologiques de l'un et de l'autre. Ce contexte a laissé se développer des aberrations de l'opposition à la connaissance et, je dirais, profondément corruptives. Que l'on pense à la catégorie totalitarisme, proposée à l'époque comme canon de lecture du vingtième siècle – ou le «siècle court» – mystifiant, générique et qualunquiste, et au décompte (des bagarres au Café des sports) des morts d'un totalitarisme comparé à ceux d'un autre totalitarisme. Voilà un autre exemple de la dégradation populistico-plébiscitaire, déjà à l'époque, d'une catégorie importante et néanmoins discutable d'ordre éthico-historiographique, comme celle, justement, du totalitarisme.

2) Or, il me semble que de fortes connexions subsistent entre les coordonnées historico-culturelles et «anthropologiques» des années passées et ce «régime de vérité de l'évaluation» qui, comme l'observe Valeria Pinto dans son ouvrage *Valutare e punire* («Évaluer et punir»), tend à l'heure actuelle à gouverner sous différents aspects la vie des universités comme des écoles. Ces dernières étant envahies, par ailleurs, par ce que l'on peut considérer comme la logique toxique des tests INVALSI, qui sanctionnent la fin du premier cycle.

Dans le contexte du développement à l'extrême de l'hégémonie néolibérale actuelle, les processus de restructuration de l'institution universitaire (pas uniquement dans les disciplines humanistes) ont donné vie, ces vingt dernières années, à des processus de déqualification, de dégradation, d'insanité organique, tous liés à une subordination acritique au fétichisme envahissant d'un présent assumé comme existant en soi, tel un absolu.

Comme l'a observé Federico Bertoni dans son récent ouvrage *University*, ces processus de restructuration reposaient et reposent toujours sur un modèle – parfois plus abstrait et idéologique que réel – qui tend à configurer l'université et l'école comme des entreprises vouées à former des sujets ou, mieux, des produits destinés à un marché qui, à son tour, doit être capable d'en absorber les nouveaux comportements et caractéristiques (il s'agit le plus souvent, surtout en Italie, d'un cercle vicieux, c'est-à-dire une sorte d'américanisme primaire).

Cette fanfare idéologique, également déployée pour la méritocratie, fonctionne plus que ja-

mais comme un véritable masque culturel de la férocité quotidienne des inégalités de classe. Mais le point essentiel, sur lequel je veux attirer l'attention, c'est que la culture de l'évaluation repose sur les piliers d'une déshistoricisation radicale, c'est-à-dire sur les piliers de la mort de la critique et de la mort de la politique. Il s'agit même plus exactement de leur interaction réciproque et continue. Liée au mérite et à l'excellence, l'évaluation est paramétrée comme un dispositif de gouvernance invasif (au sens décrit par Foucault) et organique dont la narration est plus générale que celle de l'hégémonie néolibérale: si bien qu'au sein de l'Université, comme l'affirme encore Bertoni, « de nombreux chercheurs commencent enfin à s'interroger sur le mode selon lequel les pratiques d'évaluation conditionnent la recherche en amont, même dans des domaines comme les sciences humaines ou la recherche fondamentale qui ne subissent pas la pression sans équivoque de l'industrie et du marché. » De la même manière, il a été observé plusieurs fois que l'institution universitaire telle qu'elle existe aujourd'hui, entièrement soumise, implicitement ou non, à un régime inédit d'évaluation, tend à devenir un grotesque panoptique post-moderne, théâtre d'une auto-passivisation et d'un auto-assujettissement permanents.

Cinquante ans après 1968, il convient de rappeler que ce mouvement, au moins dans son paradigme fondateur, « dévoilait » la complexité des liens existant entre les savoirs et les formes du pouvoir et des institutions. Il posait une « critique pratique » inédite entre les soi-disant neutralité et autonomie de la science et de la culture, « sanctuaires » des compétences et des métiers, des liens entre « science » et « capi-

tal », comme on le nommait à l'époque. Si l'on y regarde de plus près, la valeur périodisante de 1968 a ensuite basculé dans la grande « révolution passive » qui a commencé par les processus de restructuration capitaliste au sens de l'oligarchie des pouvoirs et des savoirs, à partir, plus ou moins, de la fin des années 1970. Dès lors, des catégories comme celle de patrimoine culturel et de bien culturel se sont au fur et à mesure instaurées. En tant que telles, elles impliquent la jouissance, l'acquisition, la consommation déshistorisées et horizontales, pour arriver à une grotesque réduction aux notions et aux tests logiques, radicalement acritiques et anti-historiques, qui triomphent sous la forme des évaluations INVALSI. Elles présupposent une didactique savamment décrite et, par suite, impliquent une culture de l'évaluation nivelée de façon inerte selon ce registre technico-descriptif. Notons également à quel point cette culture s'affirme au sein de la loi dite de la « bonne école » qui inscrit, dès l'école primaire, la nécessité d'apprendre à « entreprendre », la nécessité de s'exercer à « rivaliser », à « prendre des risques ». C'est un bon moyen pour transformer le savoir en un patrimoine vendable et parcellisable.

Mais l'on peut aller encore plus loin dans l'observation des implications et des considérations. Nous vivons dans un temps historique où ce qui apparaît se dilate de plus en plus et par conséquent devient « objectif ». Dans les années 1830, Gramsci parlait de l'immanquable nécessité de critiquer ce qui est objectif. Dans une note du Cahier de prison 9, il écrivait: « Pour le travailleur isolé, « objectif » veut dire la rencontre des exigences du développement technique avec les intérêts de la classe dominante. Mais cette ren-

contre, cette unité entre le développement technique et les intérêts de la classe dominante n'est qu'une phase historique du développement de l'industrie et elle doit être conçue comme transitoire. Ce lien peut disparaître ; non seulement l'exigence technique peut être conçue de façon concrète, indépendamment des intérêts de la classe dominante, mais elle peut être unie aux intérêts de la classe qui est encore subalterne.» (Cahier de prison 9, p. 1138).

Ici, le message de Gramsci était fort, quasi concrètement utopique : la nécessité, imposée par une subjectivité radicalement antagoniste, d'une critique pratique de ce qui est « objectif », c'est-à-dire de ce que Marx avait identifié comme le pouvoir de l'abstraction réelle du capital.

De nos jours, la dilatation formidable et avancée de ce qui est « objectif » a donné vie à ce que l'écrivain, journaliste et musicien anglais Mark Fisher appelle « réalisme capitaliste », c'est-à-dire l'introjection absolue de l'absence d'alternative. Il est intéressant de relever que pour Fisher, dans la plenitudo potestatis de cette dictature inédite du présent, certains piliers agissent organiquement, parmi lesquels l'éducation nationale justement, les profils de formation professionnelle et la culture de l'évaluation. Travaillant sur la condition des étudiants britanniques (à partir des années 1980) et leur résignation à leur propre destin, Fisher précisait qu'il ne s'agissait ni d'apathie ni de cynisme, mais bien d'impuissance réflexive, et il ajoutait, tout à fait à propos : « Sauf que cette conscience, cette réflexivité, n'est pas l'observation passive d'un état de fait déjà existant, c'est une prophétie autoréalisatrice » : elle fabrique continuelle-

ment de l'auto-assujettissement, de l'autofragmentation, de la « collaboration désirante de sa propre aliénation » (Ciccarelli). Dans cette perspective, on observe de plus en plus dans la vie des professeurs et des étudiants – sous différentes formes – l'extraordinaire dispositif de gouvernance de la reddition de compte (accountability), c'est-à-dire l'intériorisation de l'obligation de rendre des comptes, de faire la preuve de (ou de formuler) son propre portefeuille de compétences – didactiques ou d'apprentissage.

Pour conclure, je suis convaincu que l'on ne saurait aujourd'hui définir ni même dessiner un projet organique, disons-le ainsi, d'évaluation alternative en tant que tel : au-delà des intentions, une opération abstraite, venue d'en haut, dépourvue de véritable processualité. Seule la remise en question concrète et radicale de l'actuel régime d'évaluation qui est, comme nous l'avons vu, intrinsèquement connecté à l'actuel régime de la didactique (avec ses présupposés et ses principes de base) peut et doit initier le processus de création d'une alternative réelle. Tout cela n'est pas abstrait, malgré tout : au-delà des programmes officiels et des circulaires, il conviendrait de donner vie à une transformation moléculaire collective : elle ne saurait se faire par décret et encore moins par circulaire. Mais c'est bien pour cela qu'il s'agirait, me semble-t-il, d'une entreprise véritablement enthousiasmante et productrice de résultats réels et durables.

10. Enseigner et apprendre pour le succès de toutes et tous

Marisa de Simón Caballero

Qu'elles soient externes, comme PISA, ou même internes, les évaluations portent sur les élèves et se centrent sur les compétences qu'ils ont acquises en fonction des savoirs considérés par «l'évaluateur» comme essentiels ou souhaitables pour les étudiant(e)s à l'issue de chaque étape de leur scolarité. Ces évaluations devraient mesurer la réalisation des objectifs et l'obtention des compétences de base ayant fait l'objet de l'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, elles devraient cibler les acquis considérés comme fondamentaux et nécessaires pour bien réussir chaque cours ou étape de la scolarité et qui sont essentiels à une intégration dynamique au sein de la société. Toutefois, la réalité est différente.

Indépendamment de la pertinence du choix des objectifs et des contenus spécifiques dont ces évaluations pensent mesurer le degré de réalisation et d'acquisition, un aspect d'ailleurs très controversé, il convient de se pencher sur l'analyse des données qui en découlent, notamment lorsque les résultats aux divers niveaux de l'enseignement obligatoire sont mauvais ou peu encourageants. L'enseignement obligatoire, au sens pluriel, vise en principe l'acquisition par la majorité des élèves des compétences qui sont jugées

nécessaires et essentielles tant à leur insertion socioprofessionnelle qu'à la poursuite d'études supérieures. Autrement dit, l'absence de maîtrise des acquis fondamentaux durant les cycles obligatoires devrait faire figure d'exception.

L'évaluation de certaines données extraites de l'examen du système éducatif navarrais effectué par le Conseil scolaire de Navarre pour l'année scolaire 2016-2017 permet de l'illustrer.

L'abandon scolaire précoce, qui concerne les élèves (âgés de 18 à 24 ans) quittant l'école, atteint 11,3 %, contre 18,3 % en moyenne pour l'Espagne. La poursuite des études par 88 % de la population de cette tranche d'âge est une donnée encourageante, a fortiori face à un marché de l'emploi affichant des taux de chômage élevés. Toutefois, une partie de ces jeunes le font après un bilan à un certain moment négatif dans l'enseignement secondaire grâce à des programmes de garantie sociale (*garantía social*) ou de formation pour adultes.

Le niveau d'études de la population navarraise de 25 à 34 ans est assez révélateur : 50 % dispose d'un diplôme universitaire, contre 25 % qui n'a pas terminé le secondaire, un résultat franchement in-

quiétant. Le second indicateur est celui qui préoccupe le plus, car il fait souvent la une des médias.

D'autres données sont toutefois encore plus inquiétantes et méritent réflexion. Près de 17 % des élèves accèdent à l'enseignement secondaire obligatoire (12-16 ans) sans réussir toutes les matières. Ce même pourcentage se retrouve chez les élèves qui obtiennent le diplôme de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO) malgré des échecs (deux, maximum). De plus, 9,5 % ne décrochent pas ce diplôme. Autrement dit, 26 % de la population scolaire n'acquiert pas les compétences minimales inhérentes à ce cycle, ou a rencontré et rencontre encore des difficultés dans certains domaines ou matières du programme. Il s'agit de plus du quart des élèves. C'est beaucoup, voire démesuré.

Il ressort de ces données, récurrentes depuis plusieurs années, que le système éducatif espagnol conserve une vision globale, qui a reculé depuis la mise en œuvre du projet d'éducation globale lancé en 1970 et essentiellement représenté, jusqu'à ce jour, par la Loi organique générale du système éducatif (LOGSE, 1990). Le fait est qu'une école qui se voulait à l'époque globale a produit à ce jour des taux élevés d'exclusion et d'échec scolaire et des réponses moins inclusives. L'origine des problèmes ne tient pas au projet d'école globale axé sur une formation commune de base qui mise sur le caractère instrumental et formatif des domaines du programme et sur leur contribution au développement intégral des élèves. Elle est liée au manque d'attention à ces principes de globalité et de diversité des élèves lors de la définition du type de programme d'études, de l'organisation

ÉTUDIANT(E)S PROMUS AU CYCLE SUPÉRIEUR				ABANDON PRÉCOCE 18-24 ans	NIVEAU D'ÉTUDES 25-34 ans
E. PRIMAIRE 6-12 ans	E. SECONDAIRE OBLIGATOIRE 12-16 ans	BACCALAURÉAT 16-18 ans	ACCÈS À L'UNIVERSITÉ		
97,36%	90,51%	70% 84,87% 72,43% du total	97,59% 84,5% du total	11,3 % (NA) 18,3% Espagne	50% Universitaires
	73,5% sans échec	30%			
17% avec échecs		FORMATION PROFESSIONNELLE GM	30% F.P. GS		25% ne terminent pas le secondaire
	9.5 % n'obtient pas de diplôme	Programmes de garantie sociale			
Pas de changement par rapport au nombre d'élèves qui étudient après le cycle obligatoire (16 ans)					
Difficultés en mathématiques et en langue étrangère MEILLEURE RÉUSSITE DES FEMMES//83 % des élèves étrangers dans des institutions publiques					

DONNÉES CURSI 2016/2017
Rapport sur le système éducatif en Navarre.
Conseil scolaire

et du séquençage des contenus de l'enseignement-apprentissage, de l'évaluation ou de l'organisation de la scolarité. Ces choix favorisent la sélection et la ségrégation des élèves. Ils limitent l'égalité de chances en matière d'enseignement en contribuant peu au développement optimal des capacités de chaque élève.

Une autre donnée intéressante qui se répète d'année en année a trait au fait que c'est en mathématiques et en langues que les élèves rencontrent les plus grandes difficultés pour maîtriser les contenus. Ce problème est pour le moins étrange. De fait, les mesures mises en place au fil du temps par les instances responsables de l'enseignement pour y remédier ont porté sur l'augmentation du nombre d'heures correspondant à ces matières, sans toutefois produire une véritable amélioration des résultats. Les contenus, ou les méthodes, seraient-ils, dans ce cas, inappropriés? Continuer dans la même direction serait-il contreproductif?

En toute objectivité, certains contenus condamnent une partie significative des élèves à « l'échec » scolaire. De plus, leur pertinence est, au bas mot, discutable. Un exemple clair l'illustre : la pratique de fastidieux algorithmes aux chiffres impossibles à imaginer, alors que le but est d'obtenir un résultat qu'une calculatrice apporte en quelques secondes. La plupart du temps, l'élève n'en comprend pas la logique, ne sait pas vraiment combien valent les chiffres ni comment les opérations les modifient (augmentation ou diminution), ou ne sont pas en mesure d'effectuer un calcul approximatif pour assurer le résultat.

Le fait que 31 % des élèves de l'enseignement primaire et que 27 % de l'enseignement secondaire

obligatoire rencontrent des besoins spéciaux dans l'enseignement, que ce soit en raison de difficultés d'apprentissage, de manque de capacités ou de conditions socioéconomiques défavorables, est très interpellant. J'ajouterai une question : comment est-il possible qu'alors que tous les élèves sont différents, 30 % de la population rencontre des problèmes spécifiques d'apprentissage?

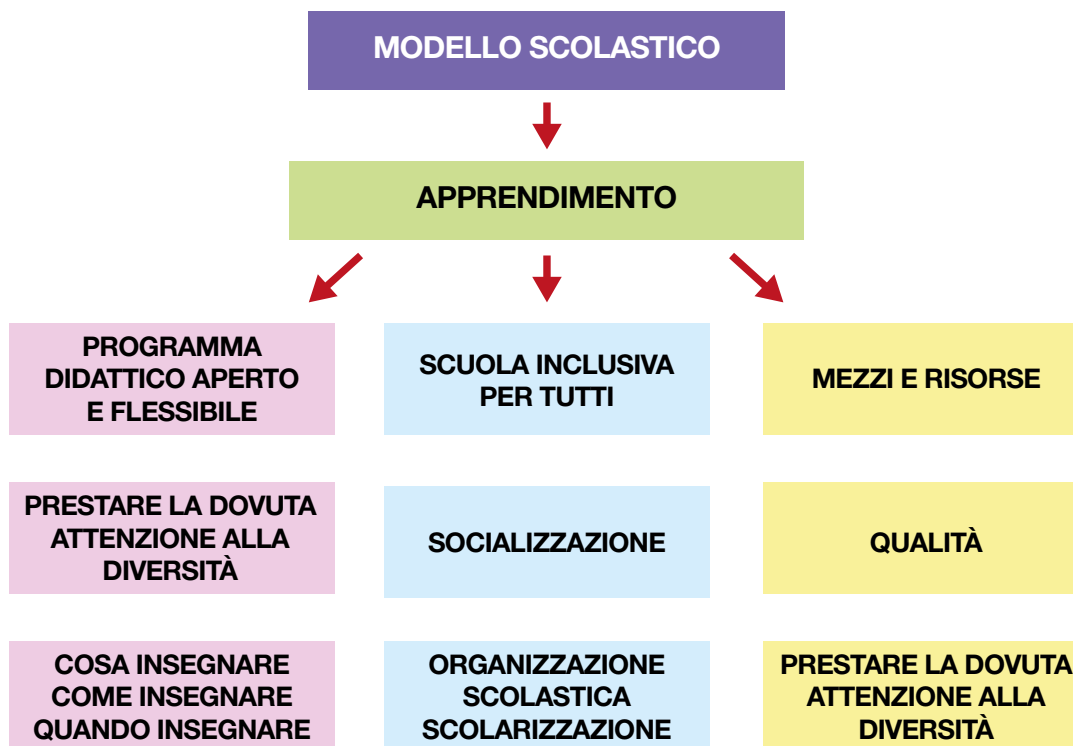
De toute évidence, au niveau de l'enseignement obligatoire, le système éducatif exclut une partie importante de la population, ce qu'en soi, il ne devrait pas permettre.

Il convient donc de s'interpeller sur les motifs de l'échec scolaire. Sans aucun doute, plusieurs facteurs se superposent, une situation qui soulève diverses questions. Le système éducatif du pays, de la région et, dans ce cas, de Navarre, peut-il assimiler de tels résultats? Au niveau de l'enseignement obligatoire, en quoi échoue-t-il et empêche-t-il la réussite de la majorité? Le choix des objectifs, des contenus et des critères d'évaluation du programme scolaire est-il judicieux? Quelle influence exerce l'intervention du professeur? Les méthodes utilisées sont-elles adaptées à l'âge, aux spécificités des élèves...? Etc.

À mon avis, l'enseignement s'attache à un élève moyen qui est une chimère au regard de la diversité des étudiants, certains rencontrant des difficultés et d'autres pas.

Les élèves présentent différents styles et rythmes d'apprentissage, de même que des motivations et des intérêts divers. La famille et l'environnement exercent également une influence. Telle est la réalité et nous le savons. De fait, les enfants et les adolescent(e)s se heurtent à des difficultés parce

UNA SCUOLA PER IL SUCCESSO DI TUTTI E DI TUTTE



que leur capacité intellectuelle ne leur permet pas de suivre le rythme normal du cours. En revanche, d'autres connaissent des problèmes alors que leurs facultés d'intelligence, d'attention, de mémoire et leurs centres d'intérêts sont considérés comme normaux, voire supérieurs.

Le programme d'études est-il approprié? Ni la sélection ni le séquençage des contenus ne sont adaptés. Il en va souvent de même pour la didactique et la méthodologie. Certains contenus condamnent une partie des élèves à l'échec et ne sont même pas pertinents, tandis que d'autres ne sont pas abordés.

En outre, une organisation de l'enseignement qui divise et discrimine favorise le regroupement des élèves en fonction des caractéristiques qui conviennent aux groupes du pouvoir. La carence de moyens et de ressources, lorsqu'elle s'y ajoute, constitue un terreau propice à l'échec de

certain(e)s.

À mes yeux, la solution part d'une reconnaissance qu'une société plurielle et diverse connaissant des contextes individuels et collectifs, hétérogènes, voire défavorables, a besoin d'une école qui répond à chacune de ces situations.

La définition d'un système d'enseignement axé sur la réussite scolaire de toutes et tous, si tel est l'objectif, commence obligatoirement par la diversité culturelle et sociale des élèves et par combattre les inégalités de départ.

Si le but est que ce système prépare les élèves à la vie et à la poursuite d'études supérieures à la fin du cycle obligatoire, le choix du programme d'études et l'évaluation de la formation doivent suivre cette direction.

Si l'idée est également d'intégrer la fonction socialisatrice de l'école pour favoriser la construc-

tion d'une société inclusive, il faut penser à des classes plurielles, inclusives et ouvertes au contexte environnant. Les systèmes qui favorisent une scolarisation séparée ou différenciée selon les caractéristiques ou la condition sociale ou individuelle des élèves n'ont pas leur place.

En définitive, un autre système d'enseignement, une école qui œuvre à la réussite scolaire de toutes et tous, est possible. Bâtir une école démocratique, inclusive, mixte, coéducative, laïque, qui développe l'esprit critique et compense les différences culturelles, sociales et économiques de départ, est possible.

Un système éducatif global qui œuvre à la réussite scolaire et bannit l'échec scolaire est possible. Un tel système requiert un modèle d'école inclusive où chacun trouve sa place, où l'apprentissage se pratique entre personnes égales et différentes. Il repose sur un programme d'études ouvert et flexible permettant de mener des activités d'enseignement-apprentissage parachevées ou mises en œuvre et approfondies de manière variable pour ainsi répondre à la diversité. Il nécessite également une évaluation de la formation et, bien entendu, une école dotée des ressources suffisantes et comptant un corps enseignant bien préparé.

En résumé, une école démocratique, intégrée et ouverte au contexte social, participative et qui développe un programme global, est possible. Une école laïque, axée

sur la coéducation, qui développe la conscience sociale et la responsabilité individuelle, financée correctement et dont le personnel enseignant est compétent, bien formé et rémunéré de manière adéquate. Une école qui forme sur le plan affectif, civique et affectivo-sexuel, à la consommation responsable et à la compréhension du monde qui nous entoure, qui enseigne pour l'apprentissage, qui éveille la curiosité intellectuelle, le plaisir de l'art et de la culture, les comportements coopératifs, etc.

Un système éducatif et une école présentant de telles caractéristiques aideraient à bâtir une société égalitaire, démocratique, inclusive, participative, solidaire et favorable au progrès, tout en étant technicisée. Chaque membre contribuerait d'une manière ou d'une autre à son développement. Tout cela, par opposition à un système néolibéral et mercantile d'enseignement et à une école élitiste qui divise les élèves en fonction des intérêts des élites économiques et sociales.



11. Conclusions

Les travaux d'aujourd'hui ont souligné, de manière nette et détaillée, le lien étroit entre néolibéralisme et école tout au long de son parcours, depuis l'enfance jusqu'à la fin des études. Nous avons pu saisir la force et la détermination du néolibéralisme à vouloir former les jeunes à être peu critiques face aux événements, à avoir de la difficulté d'expliquer leurs propres opinions mais à être fonctionnels face aux exigences du monde du travail d'aujourd'hui.

Les épreuves PISA représentent un instrument utile pour atteindre ces objectifs.

Les épreuves standardisées

Comme nous avons pu le constater, sous prétexte d'objectivité, les épreuves standardisées naissent et s'étendent dans les pays d'Europe au niveau national et local.

Il y a des exemples de l'utilisation de ces épreuves au niveau national. En Italie, elles s'appellent INVALSI et sont contestées par les enseignants et les parents qui - dans certains cas - ont gardé leurs filles et fils à la maison le jour où ces épreuves étaient prévues : la grève aussi à l'école primaire, donc.

En Turquie, le gouvernement a introduit des questions concernant la religion islamique dans les tests standardisés, mettant de cette façon en difficulté celles et ceux qui ne la professent pas et en les pénalisant dans le résultat. Et ceci sur la base de la prétendue impartialité : un moyen subtil pour une sélection "idéologique".

En Autriche, le gouvernement de droite a l'intention d'introduire un test standardisé d'allemand à l'entrée à l'école primaire. Celles et ceux qui ne vont pas atteindre le score prévu seront intégrés dans des classes séparées. Nous pouvons imaginer qui sera marginalisé : une séparation de classe et d'origine.

Nous sommes sérieusement et fortement préoccupées et préoccupés par l'utilisation de plus en plus répandue des tests standardisés pour l'accès à l'université et à l'intérieur de l'université même, épreuves qui sont utilisées aussi dans la comparaison et la compétition entre institutions, entre écoles privées et écoles publiques.

Ces épreuves permettent également de juger les enseignants selon les résultats de leurs classes. Cela inquiète également nos partis européens, certains sérieusement, d'autres moins.

L'évaluation

L'évaluation est nécessaire ainsi que l'autoévaluation. Même plus, elle est indispensable ou - mieux - les deux sont indispensables.

Mais le tout doit être fait différemment, à l'opposé de ce qui est - excusez-moi du terme frivole - à la mode et qui traverse l'Europe. L'évaluation ne peut pas se résumer à une note, même avec les décimales après la virgule et ceci pour une épreuve d'allemand ou d'anglais à l'école obligatoire.

Pour contrer de manière radicale l'évaluation standardisée, il est nécessaire de remplacer le mot "évaluation" par le mot "observation".

Il faut donner de la valeur à la dimension formative de l'évaluation, c'est-à-dire la relation, l'organisation du travail dans des contextes différents, l'autocorrection dans la dynamique de l'apprentissage que ce soit individuellement ou collectivement, dans des groupes grands ou petits. De cette manière, l'élève ne subit pas la faute ou l'insuccès comme une punition mais comme un passage qui aide à comprendre et un point de départ pour poursuivre.

Il n'y a pas de modèle unique mais il existe la possibilité de construire un processus de changement, avec la sensibilité de l'écoute de la réalité locale et avec l'échange des expériences entre lieux différents, entre groupes d'enseignantes et enseignants différents.

Ensemble on peut faire beaucoup et on peut dépasser les barrières mais aussi les frontières, de l'Est à l'Ouest de l'Europe. Il suffit d'y croire.

Le Parti de la Gauche Européenne et le Groupe de travail sont disponibles pour faire ces liens. Un défi qui a un grand objectif : s'opposer aux exigences néo-libérales et valoriser les jeunes, femmes et hommes, futures citoyennes et citoyens pour les rendre actifs et conscients de leur place dans le monde.

L'enseignante et l'enseignant

Chercher à comprendre le monde et savoir se situer par rapport aux autres, proches ou lointains, signifie s'interroger sur son propre rôle d'enseignante et enseignant.

S'interroger sur la manière d'habiter la vie, savoir faire des projets, penser à quel point tu es bien dans le monde avec les autres signifie réfléchir à ce qu'est l'école.

Savoir entremêler les sentiments, la curiosité, les émotions à l'apprentissage et à la connaissance signifie s'engager pour développer auprès des jeunes élèves la volonté et le désir d'apprendre.

Et pour ce faire on doit se poser des questions sur la façon de faire l'école et sur le mode d'évaluation. D'exécutants, comme ils sont souvent considérés, les enseignantes et enseignants ont toutes les compétences pour devenir les protagonistes de changement.

Ils représentent la richesse de l'école.

Ils doivent être soutenus dans ce parcours par une formation adéquate non pas en vase clos mais en équipe.

Le regard collectif des enseignantes et enseignants peut devenir force de conception pour une autre école, pour des élèves qui savent réfléchir, penser et se penser en relation avec le monde proche et lointain. Ensemble ils peuvent donner un virage à cette manière de penser statique, simpliste, linéaire et mécanique. Ils peuvent traverser les frontières.

Selon Janine Guespin, qui a écrit “Emancipation et pensée du complexe” l’appropriation de la complexité de la pensée devient plus facile si elle commence tôt, c’est-à-dire quand on est petite et petit et à l’école.

Si les enseignantes et enseignants réfléchissent, font des projets, évaluent ensemble et s’évaluent eux-mêmes ils seront capables d’aider les élèves dans ce processus.

Un travail de bilan, surtout pas statique, une évaluation qui, après avoir analysé l’état des choses, se fixe de nouveaux objectifs. Une approche qui rend actifs, qui responsabilise.

L’école, ainsi faite, devient un laboratoire où l’objectif est celui de la qualité et non pas de la quantité ou la somme de connaissances, de la coopération et non pas de l’individualisme.

L’école devient lieu d’entrelacement de relations entre celui qui doit grandir et devenir adulte et celui qui l’est déjà.

Que faire ?

Il est nécessaire d’agréger autour de l’éducation des idées nouvelles, pour une évaluation formative, à partir du principe qu’une évaluation identique pour toutes et tous, dans chaque coin des pays d’Europe n’est pas possible.

Il est nécessaire de permettre aux enseignantes et enseignants de trouver eux-mêmes des paramètres, à travers le travail en équipe et donc avec un échange constructif. Il est nécessaire de penser à leur offrir une formation adéquate et un accompagnement dans cette action éducative.

Comme alternative aux épreuves standardisées, le Groupe de travail éducation propose l’évaluation formative, par la description de l’évolution qui s’est produite à partir du point de départ jusqu’au moment dans lequel on exprime un jugement. Une modalité qui doit accompagner les élèves pendant toute la scolarité obligatoire, donc sans notes ni scores.

Cette manière d’évaluer devient formatrice non pas uniquement pour celle ou celui qui apprend mais aussi pour l’enseignante et l’enseignant : une approche qui laisse la trace du parcours d’apprentissage avec ses points de force et aussi de faiblesse et avec les objectifs à atteindre.

Ceci faisant, l’évaluation n’est plus un instrument ni un moment de crainte et même pas une punition mais devient une occasion de grandir et de se responsabiliser.

Le Parti de la Gauche Européenne est convaincu qu’une autre école est possible.

Il est persuadé que l'on peut regrouper autour du thème de l'éducation tout le monde impliqué. Partis de gauche, syndicats, mouvements progressistes ont l'importante et indispensable tâche d'être au côté des enseignantes et enseignants dans la résistance à ce qui se passe aujourd'hui et dans les propositions alternatives. L'école concerne toutes et tous et non pas uniquement celles et ceux qui la pratiquent : la société de demain, de la semaine prochaine et des mois comme des années à venir est en jeu.

Le Parti de la Gauche Européenne est conscient qu'il faut agir et il a décidé de faire de l'éducation et de la critique des épreuves standardisées un des piliers de la campagne pour les élections européennes de 2019.

Il invite les partis membre à introduire le sujet de l'évaluation dans leur programme. Il les invite aussi ceux qui font partie d'un exécutif à proposer des modifications du système scolaire. Il est nécessaire d'agir là où c'est possible afin d'agir comme pionnier dans la démarche pour le changement.

Il s'agit du futur de la société, de permettre aux femmes et aux hommes de demain de devenir citoyennes et citoyens actifs, capables de penser, conscients de leur place dans leur monde et dans le monde entier.

12. Merci

Le Groupe de travail éducation remercie le Parti de la Gauche Européenne pour la confiance et la liberté données depuis toujours et surtout dans l'élaboration de ce colloque.

Merci particulièrement à Rifondazione Comunista et à Loredana Fraleone pour avoir assumé la responsabilité de l'organisation de cette journée.

Une pensée de reconnaissance à celles et ceux, qui avec leur contribution théorique et pratique et à travers des questions ont rendu possible la réflexion sur l'évaluation. Les voix des enseignantes et des enseignants, rapportées dans cette salle par ceux qui les ont interrogés, ont

rendu plus concrets les travaux et représentent d'importants messages qui nous montrent que nous ne sommes pas seules et seuls dans la volonté de changer l'école.

Merci à Maité Mola qui a toujours été proche du Groupe et nous soutient.

Merci à Piera Muccigrosso qui, avec patience et détermination, depuis Bruxelles, a tout organisé et éliminé tout obstacle ; elle nous a ainsi permis de travailler sérieusement et sereinement.

Merci aussi aux interprètes parce qu'ils font un travail important et que nous ne facilitons pas toujours.

Sonja Crivelli

Responsable du Groupe de travail éducation

EL Education Working Group

TOWARDS DEMOCRATIC SCHOOLING FOR CRITICAL THINKING

ANOTHER ASSESSMENT

IS POSSIBLE

ENGLISH

Index

1.	Introduction	p. 107
2.	Preamble	p. 109
3.	Speakers	p. 110
4.	The debate on competences: producing flexible workers or critical citizens? <i>Nico Hirtt</i>	p. 113
5.	What is the purpose of evaluation? Evaluation between competences and competition <i>Renata Puleo</i>	p. 121
6.	What is the purpose of evaluation? An enquiry <i>Mario Sanguinetti</i>	p. 125
7.	Evaluation as subjectification: searching for alternatives to new meritocratic authoritarianisms <i>Riccardo Baldissoni</i>	p. 129
8.	Neo-liberal ideologies and evaluation systems tendencies <i>Pino Salerno</i>	p. 135
9.	Merit, excellence, evaluation: a governmental plan <i>Pasquale Voza</i>	p. 136
10.	Teaching and learning for everyone's success <i>Marisa De Simon Caballero</i>	p. 140
11.	Conclusion	p. 145
12.	Thank you	p. 149

1. Introduction

As ELP vice-president, I am very happy to participate in this type of meeting, organised in close collaboration between the Education working group, the Italian PRC comrades and the ELP Brussels office.

I welcome the organisers and of course the participants in this essential symposium on the importance of evaluation in the education system. I am very happy to meet here in Rome friends and comrades.

First of all, I would like to tell you what the ELP is, i.e. a party at the European level, made of about 40 parties, members, observers and partners, coming from all the geographical Europe. Through our intern bodies, working groups and networks as well as other larger platforms, we are trying to build campaigns at the European level and to propose alternatives to today's politics. We are trying to organise a solidarity-based answer at the same time to the neo-liberal authoritarian politics and to the more and more right-wing authorities expanding on the continent.

The daily life of the party is thus also fed by the activities and analyses of the working groups, among them the one on education. The latter was created to criticise and analyse the alterna-

tives to the Bologna process and has since then never stopped its activities, proposing various themes for analysis and meetings in order to make more democratic, solidarity-based and collaborative proposals in the education sphere.

An example of this work already done is the one on women's role in education which led to an important meeting in Prague, followed by the publication of a deeds.

And of course, this meeting in Rome, in La Sapienza University, is part of this development process, not only to analyse but also to find practicable alternatives and to implement them in all the circles where it is possible.

We are witnessing a model which leads student to failure, where competition remains the only means to go ahead and where the notions learned at school have to be simply reproduced and not understood and re-elaborated. In this system, evaluation plays a super important role, only to develop pathways from which it is impossible to get away. PISA (International programme for the follow up of students' knowledge) represents the education process' control and domination which remain detached from formative and diagnostic activities and objectives.

This is the main reason why progressive and left forces are working with all those involved in education, with the whole community. Because change comes from the forces in place, from elements which are working every day within the difficulties created and maintained by the present education system.

We think that the education's value remains fundamental because through education we are shaping tomorrow's citizens. Of the same importance, it is necessary to understand what is going on with the students' standardised evaluation and at the same time to see the consequences this has for teachers and institutions. There is no need to punish but to learn together. That school profitability and commodification can only benefit more to private institutions in comparison with the public systems which are ever more degraded and without resources.

Acknowledging this process' relevance, in our electoral platform we propose, as ELP, to make school compulsory until 18. In addition, we refuse any standardisation, anywhere. It is necessary to eliminate the existing evaluation and to replace it by a descriptive evaluation through observation based on the student's history. In this way, teachers are at the same time auto-evaluating their work.

If we want a society solidarity-based, egalitarian for women and men, against racism and xenophobia, education remains vital. It is necessary to start drawing another world at school.

Maité Mola

Vice president of the European Party

2. Preamble

The symposium is a follow-up to a motion about PISA tests presented by the European Left Party's Education Working Group and approved by the Congress in December 2016.

It might seem strange to inflame the political debate with students' evaluation modalities. But we know that to speak about it means speaking about the school politics that a country gives to itself, given the fact that evaluation is closely linked to the pedagogical practice and to didactics as well as to the learning approach.

Today, the markets are heavily imposing on schools their expectations about the characteristics of workers and citizens future generations.

Evaluation can be the common denominator linking every school system and that allows to catch the educational system modalities in its intention to train the youth to become flexible, competitive persons, unable to take decision, i.e. adapted to the neoliberalism's laws.

Evaluation as such is not disputed. On the contrary, evaluation and self-evaluation are necessary for the persons' growth. The symposium's objective is to reflect – using political and theoretical approaches – on standardised tests as

a mean to evaluate students. It is also to make alternative proposals to get rid of the unique model yoke and to create a dynamic, integrative and creative school.

Here are the results of the work.

The wish is that these results can be useful and shared by all those involved in changing the state of the matter and above all contribute to the debate on the role of education in today's and tomorrow's society.

Sonja Crivelli

Coordinator of the Education Working Group

3. Speakers

Riccardo Baldassone

Fellow at the University of Westminster, London.

He recently published *Farewell to Freedom*, a genealogy of the notions of freedom, and is completing a genealogy of individuation in Western thought. He taught from kindergarten to university, and continues to take care of education as a theorist and as a parent.

Recent publications:

- *Farewell to Freedom: A Western Genealogy of Liberty*
- *Does Reconciliation Need Truth? On the Legal Production of the Visibility of the Past*
- *Foucault and Foucault: Following in Pierre Menard's Footsteps*

Marisa De Simon Caballero

With a scientific background, she has a long experience in public education, where she was a specialized counselor and trainer in mathematics education. She was also a member of the Navarre Education Commission and of the State Executive Committee for Education. Currently, she is a Member of the Navarre Parliament and coordinator of Izquierda Unida / Navarra.

Nico Hirtt

Belgian-Luxembourgian professor and essayist, he is the author of numerous books and articles and among the founders, in 1995, of the Appel pour une école démocratique (Aped). Within the framework of this association he is editor-in-chief and chargé d'étude. His contribution leads to a reflection on school inequalities and segregations, the commodification of teaching as well as the criticism of the competence-based approach in capitalist countries. He has been a speaker at several international events.

Renata Puleo

She was a primary school director. He has participated in reflection groups that have involved different aspects concerning the profession of educator. Member of the No INVALSI group, she is the author of numerous training initiatives on the subject of evaluation and also editor of articles in specialized magazines.

Pino Salerno

Collaborator of the Flc CGIL (Knowledge Workers Federation of the Italian General Confederation of Labor - trade union) in charge of the Studies and Research Office.

Mario Sanguinetti

Doctor of Education, in role since 1983.

He has participated in various experiments on the use of technology and the use of non-quantitative evaluation criteria.

He currently teaches in a third class of primary school in Rome.

Pasquale Voza

Professor Emeritus of Italian Literature at the University of Bari, Honorary President of the Inter-University Research Center for Gramscian Studies, Member of the Scientific Committee of the International Journal "Studi Pasoliniani", of the magazine "Historia Magistra" and of the magazine "Critica Marxista".

In addition to Gramsci's work, he has dealt (among other things), through essays and volumes, with Cattaneo, Tenca, Mazzini, the narrative of Tozzi, Moravia, Tommaso Fiore and the southern literature, the cultures of the 1968, Pasolini, and the contemporary critical-literary debate.

He edited (with Guido Liguori) the Gramscian Dictionary (Carocci, 2009).

4. Providing flexi-workers or training critical-minded citizen?

Nico Hirtt

When we observe the evolution in the last decades of the teaching systems in Europe and in the other so-called “advanced” capitalist countries, one of the first thing that we notice is the pervasiveness of new powerful and international actors who think they have the duty to lead the “renewal” of school. Among them there are federations of employers like the powerful industrial European Roundtable (ERT) that, as from the end of the 80s, was pushing for a complete education redesign in Europe. There are also official organs, like the European Commission, which certainly is politically legitimate but whose interventionist action in the education field goes largely further than the competence the Maastricht Treaty has given to it. At a more international level, there are the World Bank and the IMF anxious above all to direct the poor countries’ education politics towards privatisation and public expenditures reduction so that they can... continue to reimburse their debt. More modest but omnipresent there are the numerous consulting firms, like the McKinsey group, that pretend to advise governments on their education politics (as they did so well in advising banks and ministers in the process of financial liberalisation which ended in the 2008 crash). Last but not least, there is the

very powerful OECD, the Truth dispenser via its PISA enquiries and the Law dispenser via its numerous reports and recommendations, the criticism of which is now considered as sacrilege or even revisionism.

Objective causes of a globalised education politics

The main axes of the politics implemented during the last twenty to thirty years can be summed up to a few keywords:

- **Privatisation:** all the potentially profit-making education and para-education activities are being taken over by the private sector. This goes from enterprises offering learning support for underachieving students to private universities selling on line their courses and diplomas, including fee-based training offered by companies such as Microsoft, Apple, Ryanair, etc.
- **Skills:** from primary school to higher education, programmes are less and less designed in terms of an integrated knowledge corpus and more and more in terms of “skills”. The accent is put more on what the student can

do and not on what he/she knows or understands.

- **Inequalities:** the dreams of an education democratisation that had bloomed in the 60s and 70s are definitively buried. While still maintaining a kind of “school equity” for the common core, one stigmatises however any form of “egalitarianism”.
- **Deregulation:** the centrally State managed educational systems, with their army of teachers/civil servants, their rules for opening and closing classes and recruiting teachers, are replaced by autonomous local school networks where the school heads are becoming managers with a high decision power.
- **Competition** at all levels: between schools and between parents, on an ever more cleaving quasi school market; between students in a selection-relegation system; between countries and teaching systems for determining which one reaches the good results at less costs.
- **Evaluation:** students have to go through numerous “scientific” test batteries. In order to evaluate their “skills” but also at the same time evaluating the teacher, the school and even the school system as a whole (like in the PISA, TIMMS or PIRLS tests).

These tendencies are present in all the advanced countries, maybe sometimes in a form designed by historic specificities. They are clearly not the result of one or another political majority’s will: parties from the right, centre or socio-demo-

crat have all contributed to set in place this new school. Of course, we can see there the hands of lobbies and global capitalism institutions mentioned at the beginning of my intervention. With no doubt, their action has been important, or even decisive. But the most important is not there. What I would like to show is that behind this re-orientation of education politics, there are first of all the objective conditions imposed by the evolution of the four big fields surrounding education (I am citing them in the logical order in which they are presented):

- i) The Capital and its international crisis
- ii) Technologies and their rapid development in some fields
- iii) The State and its budget crisis
- iv) Work and its sometimes astonishing mutations

Crisis, technologies and austerity

Let’s start with the Capital. Our time is characterised by a tremendous surplus of productive capacities. Full of their belongings and eager to see them grow, capitalists have so much invested in all production sectors – material or immaterial – that they are no longer able to sell all what their machines, tools, factories could theoretically produce. At the beginning of the 60s in the USA the productive capacity use rate was 90%. Since then, it had lots of jolts but with a regular downwards tendency to fluctuate today around 75%.

This evolution has two immediate consequences on the capitalist economy.

First, the surplus of productive capacities leads in turn to a surplus of capital on financial markets. It becomes more and more difficult to find lasting profitable investments. Thus capitalists are turning to new sectors or to sectors that were up to now within the ambit of public investments.

Second, underutilised productive capacities exacerbate competition. If the village baker sells all his production, he does not care if a friend colleague is doing the same a few streets away. But if both of them are making the mistake to invest in a new bigger oven and they cannot get a rapid return on this investment due to a lack of sufficient demand, then they become fierce competitors. This is the present situation in the capitalism's global village.

One of the usual means of investing surplus capital or to improve its competitiveness is to turn to technological innovation using the incredible progress made possible by quantic mechanics or genetics. However, the new products shake up the old ones on the markets, making obsolete the previous infrastructures. And the accumulated gains in productivity are increasing the production capacities at a macroeconomic level. It is a vicious circle.

Industrial leaders are also putting pressure on the State – local, regional, national, European – so that it supports them by cutting down all the fiscal charges that could displease investors or diminish profit margins: taxes on high income, on profits, on capital, on real estate gains, etc. Yet the economic crisis already impacts on public budgets by a downward trend of IPP and AVT incomes. These are compensated

by an increase of AVT rates, diminution of public services expenses and diminution of social benefits. All these have a negative impact on the consumption capacity and in the end are reinforcing the productive capacity surplus. It is a second vicious circle.

Now let us look at the direct consequences of these developments on education policies.

First, with annual expenditures close to 4.000 billions dollars, education belongs of course to the sectors arousing private investors' interest. The capital surplus explains to a large extent the already mentioned trend to privatisation of educational activities.

Second, the exacerbation of economic competition leads employers to demand that education politics focus on one main objective: to produce human capital responding to the needs of this economic competition.

Third, the State austerity budgeting does not spare education. Since the beginning of the 80s, OECD countries' public spending on education remained more or less stable in GDP percentage. But during the same time the number of students, especially in superior education, has drastically increased. So it is really a relative de-financing that was taking place during the last decades. This in turn is reinforcing the two above-mentioned trends. The perceived decreasing quality of moneyless public education is benefitting to the private fee-based education services. And the means reduction support the trend to focus education on what one sees as its main mission: producing manpower (and consumers) necessary

for the economic competition. As stipulated by the European Council:

“To be competitive on the global market, Europe has to (...) have education and training systems that answer the demands of the labour market and of the students. An efficient and adequate training offers employers the best chances to recruit qualified staff able to assure their company’s success.”¹

Now, we have to understand what are these “labour market demands” and what kind of “qualified staff” the “company’s success” is depending on.

Precariousness and qualifications polarisation
Since the mid-90s, the emergence of the “knowledge society” concept could make us think that the labour market would be characterised by the general upgrading of education levels that are requested. Tomorrow, we are frequently told, there will be no place any longer for non- or poorly educated workers.

However, a rigorous analysis of employment statistics shows that this vision is completely wrong. In fact, the labour market is rather confronted to a polarisation. True, there is a very strong demand for highly qualified jobs like engineers, researchers, doctors and specialised technicians. On the contrary, middle qualified jobs (particularly qualified industrial workers) are sinking while the low or unskilled jobs are quickly rising in services and other “basic tasks”. According to CEDEFOP data, already to-

day, 10% of these basic jobs are taken by highly qualified workers and more than 45% are taken by mid-level workers. This means that there is already an over-qualification rate of more than 55% in these jobs who could be performed by anyone. And in CEDEFOP estimates, this rate could be close to 70% in 2020.²

This qualification polarisation is the result of two factors. On the one hand, the social precariousness is pushing workers – even those who are qualified – to accept underpaid jobs, the famous “hamburger jobs”. On the other hand, technological development indeed generates a strong demand in experts, engineers, high level technicians but it also tends to destroy mid-level jobs, those whose skills can today be translated into formal algorithms which can be executed by machines. In contrast, the unskilled or low skilled jobs, mainly in the service sector, are often still requiring human intervention and common sense, for example because the variety of situations met is too difficult (and too costly) to translate into a computer code.

In any case, it is obviously not economically profitable to pursue an “education democratisation”, in the sense progressive education specialists were understanding it in the 60s and 70s, i.e. bring everybody to the maximum of her/his abilities whatever the social origin. Because assuming that privileged social classes don’t have “naturally” higher intellectual abilities than others, this would lead to have 80% academics in the population. This is what leads the French education minister Blanquer to reject the “destructive egalitarian discourse”. And the OECD to remind that:

1 Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d’enseignement et de formation professionnels*.

2 CEDEFOP (2016). *Future skill needs in Europe: critical labour*

“Not everybody will enter a career in the dynamic sector of the ‘new economy’. In fact, most of them will not do so, so that curricula cannot be designed as if everyone were to go that far”³

But then, how should these curricula be designed? What should be taught to kids being together at school until they are 13, 14 or even 16 but some of which will work on developing artificial intelligence systems while others will fill Coca-Cola cans?

Unpredictability, flexibility, skills

The answer to this question comes by taking into consideration another aspect of the labour market evolution, i.e. its unpredictability linked to job insecurity and (but both are linked) market innovations and technical production relations.

“Youth entering the labour market today will have to change employers, even jobs, several times in the course of their career. Under these conditions, to be prepared for the current labour market they have to be prepared to face uncertainty and change”.⁴

Secondary school and, to a lesser extent, higher education have become mass education. It was an economic necessity. But this education now has to change. It has to cancel contents designed for an elite and concentrate on what the labour markets now demand, i.e. adaptability, flexibility, in short, skills. Let us listen to Andre-

as Schleicher, the big boss of PISA enquiries at the OECD:

“School systems remain the product of the industrial era, focused on standardisation and compliance. However, the rhythm of change in the modern society is asking for (...) less facts and more skills to apply knowledge in unprecedented situations: we are going from memorisation to elaboration”⁵

We have to notice here the new meaning given to the word “skill”. It is no longer a body of knowledge, know how, attitudes that make it possible to realised defined tasks in a given professional context. Now it is the ability to mobilise knowledge, maybe even completely new, in an unprecedented situation. In passing, knowledge is relegated to the rank of simple “facts”, denying its complexity and its necessary conceptualisation. But who needs complexity and abstraction when one only needs to be efficient? The important thing is not to understand what an electric tension is but to correctly use a voltmeter. It is exactly to that economic request that the so-called pedagogy by “skill approach” answers. According to its defenders,

“The subject contents is no longer seen as a end in itself but as a resource (...) to develop skills. The teacher’s role is no longer to transmit these subject contents but to design and manage learning sequences in which the learners are confronted with new situations in which they have to look

3 OECD (2001), *What future for our schools ?*

4 OCDE (2011). *Stratégie en faveur des compétences.*

5 Schleicher, A. (2018). *World Class. How to build a 21st-century school system.*

*for and process the necessary information in order to adequately solve them”.*⁶

While in certain countries this skill oriented education was presented as an “educational innovation” and even sometimes as the heir of constructivist education (Freinet, Decroly,...), the OECD puts things straight:

*“For what reasons these skills now find themselves in the forefront? It is because employers have recognised they are the key factors of dynamism and flexibility. A workforce equipped with this skills is able to continually adapt to the request and the means of constantly evolving production means”.*⁷

As for the priority domains where skills and the little necessary knowledge should be developed they are determined by the peculiar nature of the new jobs being now developed. The unskilled worker of the 21st century has nothing in common with the one of a few decades ago, or with the digger or the farmworker. She/he is now sales assistant, cashier, office worker, security agent, waitperson or receptionist. One expect from her/him that s/he knows how to read, write and count of course, but also encode data and communicate via Internet, to have some notions of science and technique, to show initiative and entrepreneurship, to have relational and intercultural skills, etc. These are the famous “basic skills” enumerated by the OECD

and the European Commission. They have to become “the core of what schools and teachers should be concerned about” says the OECD.⁸

*“Schools are forced to limit themselves to equip students with the bases which will allow them to develop by themselves the knowledge in the domains they are interested in – indeed it is impossible to teach them ‘all’ in a world where the knowledge and information amount is exponentially increasing”.*⁹

All what remains is superfluous. It will be reserved for higher education or university, for those who will need it for their job. As for general culture, social elites will help themselves with it in their family circle.

Deregulation, competition, evaluation

There is a last question that will finally lead us to this symposium theme, evaluation. Because, how are we to implement all this? How can we transform this “old” school system, “industrial era product” into this modern machine producing flexible workers and consumers? Once against, the answer comes from the OECD regular economists:

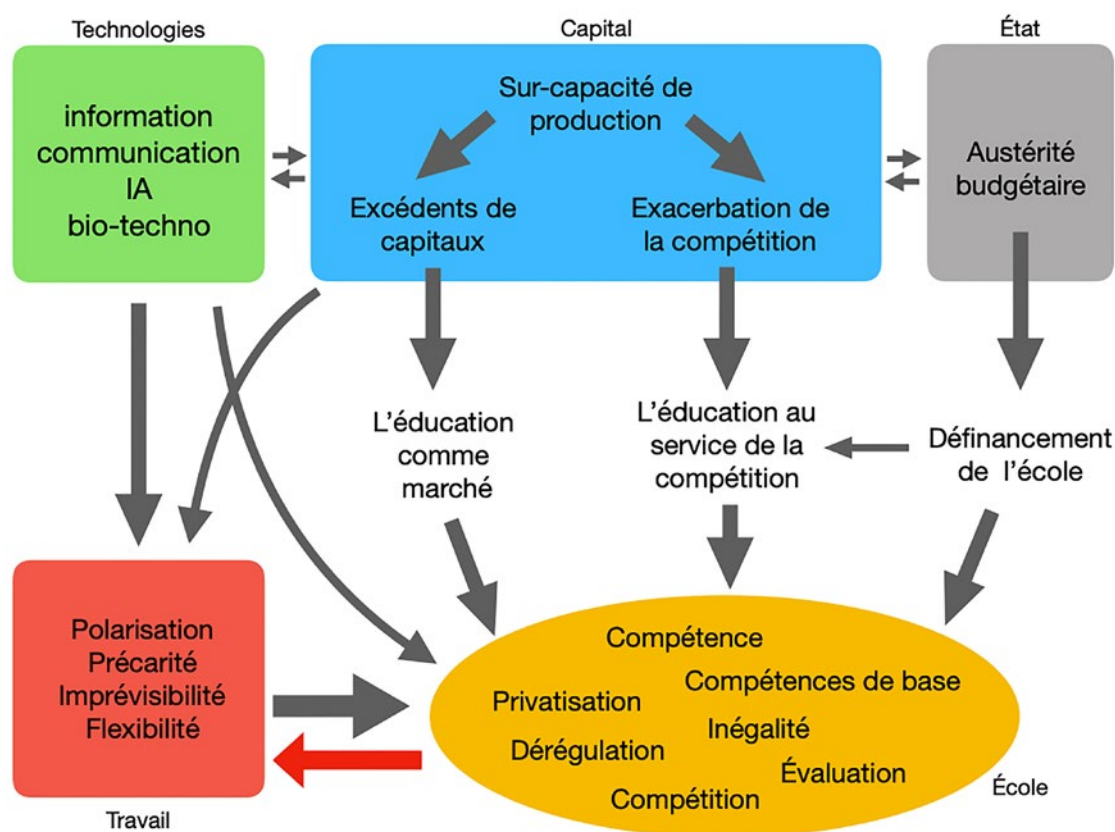
“Politics introducing competition, free choice and market forces in the school system have showed that they had a high po-

6 Parmentier, P., and Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ?*

7 Pont, B. & Werquin, P. (2001). *Nouvelles compétences: vraiment ?* L'observateur de l'OCDE.

8 Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.

9 Eurydice (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle en Europe*.



tential to make school systems evolving towards a higher level of efficiency”¹⁰

Thus there is a need to deregulate the system, to open it to competition, thinking that, hoping that the economic exploitation of school will increase their children’s opportunities on the labour market, parents will put pressure in that direction. That such a liberalisation of the school market is necessarily accompanied by growing segregations and thus of social inequalities at school – as Sweden and Finland are experimenting it – does not seem to really bother the global economy leaders.

And finally, when the regulating role of the State disappears or is weakened, there is a need to replace this “interventionist” management

by a management “by results” and thus to submit the system to a permanent evaluation and competition. Students, teachers, schools, school systems have to be evaluated... And this has to be made according to the skills dogma criteria. That’s very good as skills precisely are better for a standardised evaluation that, for example, the understanding of complex notions, formalisation, conceptualisation, text writing, artistic creation, scientific reflexion, etc...

That school does no longer educate citizens, it does not teach how to understand the world but how to adapt to it without resisting. It also prepares to a labour market in which the person is alone, alone in front of her/his training choices, alone in the search for an income, alone in the unequal dialogue that is going to tie her/him to

10 Woessmann L. and Schuetz G. (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*

an employer. The European Council says there is a need “to prepare European citizens to be motivated and autonomous learners (...) able to interpret the demands of an unsecure labour market in which there are no longer lifelong jobs”. They have to take their training into their own hands in order to keep their skills up to date and to preserve their worth on the labour market”.¹¹

Epilogue

To know to what extent these evolutions are advisable or questionable is not a pedagogical science or psychology question, not even an economy or sociology one. It is a very simple political choice: to resign oneself to capitalism or to fight it. In the first case the present education evolution is perfectly legitimate. It produces citizens, consumers, workers as well as possible adapted to the evolutions that nowadays the mainstream use of new technologies is imposing. On the contrary, if we think that we have to fight against that world, if we believe that the tremendous steps forward of information technologies, of artificial intelligence or of biotechnologies can and must be used for developing a reasoned economy, managed, aimed at responding to humanity's basic needs and at saving the planet, then we need another school. A school that gives everyone, and firstly the underclass, the exploited, the oppressed, the jobless, the homeless, the stateless... the knowledge and know how they will use as weapons to conquer another world.

¹¹ Conseil européen (2012). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*

5. What is the point of assessments? Assessments among skills and competition

Renata Puleo

The error contained in the title of my contribution enables me to open with a clarification and a digression. The repetition of the word *assessment* creates an interesting redundancy effect. The word *assess* is both a predicate (passive and active subjects), and a substantive verb *the assessing*. A kind of portmanteau of the many changeable meanings: a value taking in morality, ethics and economics. A word that goes through processes of desecration and subsequent sacralization: from the meanings typical of religious and ethical language to the pragmatism of economics, in which it is part of the new religion of capitalism, closing the circle. It thus links – in the same path of meaning - merit, debit, credit, fairness, truth, opportunity, etc.

Here, I am giving an illustration of the sense of the discussion as we thought of it in the working group consisting of Riccardo Baldissone, Mario Sanguinetti and myself, and of those who worked with us as part of the NOINVALSI group. It is about putting school and the leading role played by teachers at the centre of the assessment process. Teachers are all bearers of an assessment culture, despite the fact that experts in standardised assessments, presumed to be objective and quantative, are quick to say they

are not. It is a culture that is often little known about, poorly formulated and considered, but for this reason, important to investigate. As we know, the relationship between the dominant culture and the dominated culture consists of a real process of mutual borrowing. Mario Sanguinetti and I tasked ourselves with trying to investigate and reflect on this relationship in schools over the last year: thinking about teachers' daily lives, experiencing the difficulties and contradictions, discovering real hidden treasure in suffocating official assessment bureaucracy. Mario will talk about this. Riccardo Baldissone will round things off with some thoughts on skills from a neoliberal perspective.

I will cover the following:

1. How are assessments evaluations conducted in Italy and what institutions are involved?
2. What have we gained from the discussion on skills?

The National Assessment Service in Italy is entrusted to two institutions: INVALSI (the National Institute for the Assessment of the Education System) for infant schools (3-6 year-

olds), the first and second education cycles (6-14 / 14-19 year-olds); and ANVUR (National Agency for the Assessment of the University and Research System). The latter was created with finance law 286 of 24 November 2006, and established with the Regulation in 2010. Beyond the different environments in which they perform their functions, the two institutions share the same underlying propositions. The legislative process that led to their creation is also similar. INVALSI was created with the Legislative Decree of 19 November 2004 out of the ashes of CEDE (the European Education Centre) operating in research and education, since the 1970s. Until the issue of Regulation no. 80 of 2013 and beyond, INVALSI, like ANVUR, was mainly established within the legislative processes of a *decree* nature, outside of a discussion of the propositions and purposes in parliament. Its recent by-laws (2017) set out its purposes and working procedures, given that Law 107/2015 (*La Buona Scuola* or Good School law) gave it the key role in conducting skills assessment and certification. A key role not only in the delegated decree on assessment (Legislative Decree 62 of 13 April 2017) but as an obligatory reference in all assessment processes set out in other implementing decrees of Law 107.

Establishment is an exercise of sovereignty that confers on those who hold the power, in the various forms that have been manifested in the history of nations, the right to govern a class of behaviour, through institutes based on a body of rules and systems. Legal science has always differentiated institutions, the entirety of institutions, between *in solido*, strongly binding in the form and application of rules on the parties to which they relate (for example, a compulsory education system), and *non-solido*, weakly binding, regu-

lations on the behaviour of a particular section of subjects that may be removed therefrom (for example, a foundation involved in education). By systems, I mean, to paraphrase Foucault and Agamben, that which is reflected as a synthesis of a discursive narrative in the forms of rules, protocols, resolutions, recommendations on action, in the effect on direct action (what and how). It is inferred that every institution lives through the range of its systems.

INVALSI is a *binding institution* by virtue of the Regulation mentioned above, its legal nature as a public body attested by the recent by-laws as regards the mandate conferred on it by law and ministerial provisions in the area of standardised census testing. The ambiguity comes from the fact that, as a research body, it uses schools at which the compulsory assessment practice is aimed as guinea pigs (consenting or unaware) in its experiments, about which we know little or nothing.

Another ambiguity comes from the ministerial mandate for overseeing the effectiveness-efficiency of the education system. A position that defines its nature as an *agency*, under the third instrument of Italian law, impartial interpretation, without personal interest, of the quality of the employment relationship between the ministry and its staff. A situation that gives rise to obvious paradoxes in the overlapping of levels of competence.

I am coming to the backdrop against which these contradictions operate, perhaps the most striking aspect of the systems. This is the confusion between two pairs of activities, *measurement and observation / school system and student population*.

Let's look at the first aspect:

- i) The measure is the numerical scale or the list of phrases that define the level of satisfaction of the requirement set out by the service;
- ii) The observation is the gathering of information (reporting a difference, appearance and change) that refers to that which is sought, in the inevitable relationship between the object of observation and observer.

It is clear that timing and logic first required the second and not necessarily the first, at least as an objective establishment of a judgement.

And now the second issue:

- i) The collection of data on the state of the school system, in the interest of the state (not coincidentally conducted in a *statistical* manner), intended to identify evidence in the relationship between investments, expenditure incurred and institutional and value purposes (operation of the machinery and observance of the constitutional mandate);
- ii) The assessment of educational levels of the school population (class, school context) and the individual pupils.

Clearly these are not technical errors, which can be corrected with a better methodology, but a functional, ideological falsehood. This is an issue because the two dimensions intertwine, while remaining very different. The ambiguity fuels the invasive behaviour of INVALSI in teaching methodology, as I will explore in the second point of my speech.

Theoretical confusion and urgent educational recommendations concern "skills" in every system. The Certification of Skills, issued by schools in the V primary year, at the end of the first and second education cycles (and by INVALSI for the parties concerning the tests), having reached the Ministry of Labour and Social Affairs, is referenced through ANPAL (National Agency of Active Employment Policies) to one of the eight QNQ (National Qualifications Framework) professional qualifications.

The QNQ is another lethal package of definitions of abilities, knowledge and skills as a summary of autonomy and personal responsibility. Formally certified skills, together with informal and non-formal skills, achieved through non-institutional pathways, represent the contents of the back of the individual, a potential worker who is repeatedly trained their whole life. A death sentence, rather than the reserve of opportunities that supporters of the knowledge economy love to talk about.

Opportunity here refers to the time taken, stealing what it retains, in the competitive and brutal race towards another situation. Beyond the rhetoric on the *centrality of the individual*, the biography as subjective temporality is banished, with every experience is modulated according to desire, within the scope of which working activity also falls. There is nothing similar for the victims of insecurity. The workers of the future will have been trained to be so from infancy, as they will be, with luck, prepared to answer their regular tests which will put them in the work circle. A scenario already described by Young in his fantasy novel on the subject. Here again is the omnipresent OECD and INVALSI, with their twin projects,

Starting strong and Soft skills, from infant school. Also in this case, there are experiments of which little is said or written, as if there were no lack of transparency, at least for Italian public institutions, and we have seen that INVALSI is, even in the anomaly indicated, adopting a conduct punishable by the law.

Other acronyms provide us with signs of an undertaking in this sense: from 4/5 years, the VIPS-ALAS (Initial Assessment of School Readiness; Approaches to Learning Assessment Scale); research on character profiling for children (from 10 years) and adolescents, aimed at studying their emotional responses, propensities, attitudes to be bent to the realities of the new global scenarios (Rossella Latempa wrote about this with research and analysis, at <http://www.roars.it>). In this machine that recalls the novels of Philip K. Dick, questionnaires on the lifestyles of children, young people and their families are combined with the Self-Assessment Reports completed by teachers and headmasters. These reports (again for all types of schools) represent an example of hetero-directed self-assessment, again imposed by INVALSI and controlled by a self-styled body of experts.

The NEV (External Assessment Board), consisting of inspectors, visit schools for a couple of days, sufficient to flag up dysfunctions and virtuous aspects. An observation, as it were, accompanied by the inevitable *qualitative* questionnaires. Needless to say, INVALSI is responsible for preparing these. In addition, the assessment institution is responsible for overseeing the Educational Offer, tirelessly runs training courses (EU funds) that direct teachers towards *skills-based didactics*, or so-called

real tasks as they are packaged, dependent on reaching UDA (Learning Unit) objectives.

Looking at university education, we can add that ANVUR, in its last biennial report, in the section entitled *Quality assurance in the University System* managed to mention, in just one page, eight acronyms for assessment bodies and systems. A case of diagnostic tenacity on a terminally-ill patient (just look at the items relating to funding data, particularly in the South of Italy, not coincidentally linked to the logic of merit). But if this carousel requires an enormous dose of patience from those listening to me, for teachers it is a crazy rollercoaster.

Last but not least, I would like to remind you that the Region of Veneto, governed by the right-wing Lega, is promoting the initiative to recognise specific forms of autonomy, pushing article 116 of the Italian Constitution. In the 23 subjects covered by the bill already before the Ministry for Regional Affairs (Erika Stefani, from Veneto and the Lega), school is the linchpin. The linchpin that turns on the regionalisation of education, training and its anchoring in the market: the alignment between supply and demand considered necessary and achievable through the systems we have talked about. If the Certification of Skills erodes the legal validity of the academic qualification, and therefore teachers' leading role, Veneto's devolution, which will be followed by others in the regions of the richer North, will be the first tombstone of the whole system.

There is nothing more fitting than the question that Baldissoni, Sanguinetti and I asked ourselves: *What is the point of assessment?* Or perhaps, who does it serve?

6. What is the point of assessments? An inquiry

Mario Sanguinetti

I would like to start by saying thank you, from Riccardo Baldissoni, Renata Puleo and myself, to those who enabled us to reach this point, which we consider one step in a work project that must continue. At European level, the support provided by the European Left, and in Italy by Rifondazione Comunista, has been fundamental. We would also like to thank Roberta Leoni for her valuable contribution to the work of the inquiry, CESP-COBAS, which enabled us to hold meetings on assessments in schools and in the regions, and all colleagues who attended the meetings and/or completed the questionnaire set out below.

Grounds of the inquiry

This work began on 20 October 2017, with a meeting in Rome held in the Anicia conference room, where we set out the proposed inquiry on assessment. On this occasion, we explained why we considered to be key the discussion on assessment and in particular on the alleged lack of “assessment culture” among teaching staff: our first objective was to reveal what was behind what we called the obsession with “objective” measurement in Italy exhibited by In-

valsi¹. Behind the pseudo-scientific use of the term, there hides, not even in a veiled manner, the objective of “unifying” the learning-teaching process, i.e. of imposing a single education model to run alongside a single, equally “scientific” model of other forms of human relations. “Pedagogy” therefore, like “economy”, “politics”, etc. The performative use of these singular grammatical forms is intended to constitute, through an impractical “objective” vision of social dynamics, an attempt to influence the way in which entire societies live, think and thinking about themselves.

Starting from these considerations, we thought that a work on assessment could not set out to be a proposal of “other” assessment models, but rather an **inquiry** to be conducted on two hypotheses.

The first hypothesis consisted in ascertaining if it were possible to bring out the best practices still used by teachers in schools through a relational dynamic able to trigger shared questions and reflections. A problematic method was therefore proposed, favouring the meaning of an inquiry as an act of investigation, through a cognitive process open to all opinions and ideas.

¹ INVALSI Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione [National Institute for the Assessment of the Education System]

The second hypothesis set itself the objective of ascertaining how many “breakdowns” had already been triggered by the invasion of Invalsi (“invalsation”) into schools. Here, the inquiry that we proposed set itself the objective of highlighting the contradictions of the National Assessment Service (and their practical consequences in individual educational institutions), based on the hypothesis that moving beyond their ambiguities, stereotypes and claimed and presumed scientific nature could generate new doubts and new questions. Standardised and outsourced tests are less scientific than one may think: only the moment when the results are tabulated is objective; the rest of the process is extremely subjective and discretionary.

Conversely, we consider that assessment is an extremely complex task that involves multiple variants: who is assessing, who is being assessed, what learning is being assessed, with which tools, etc. We are convinced that only doubt, knowledge of the heuristic value of error, the succession of subjects, make knowledge such because it is socialised, in the continuous endeavour of common research. The same assessment of pupils may lead to a definition – albeit provisional – only involving the plurality of those involved in the educational-didactic process.

In the eight meetings that we held, we therefore adopted the role of “facilitators”, highlighting shared thoughts on the key points governing the whole assessment process, asking several questions:

- i) Is an “objective” assessment possible or is the correct starting point recognising the partiality of observation and its “immediacy”?
- ii) Could an assessment separate from the learning programme and the frame of reference mean anything?
- iii) Does accumulating data in a “maniacal” way lead to loss in the uniqueness of the relationship and the value of error?

The meetings organised in schools always had a good average attendance, and overall around 150 teachers took part. The interest in what we put forward as speakers-moderators-originators of discussions was generally very high.

First thoughts

However, with regard to the two starting hypotheses of the inquiry, we cannot but point out that the attempt to “outsource” assessment and take its management away from teachers, pursued by the policies of the MIUR² in the last few years, has already had some extremely negative effects. We have rarely heard colleagues talk about their thoughts and experiences, and a kind of self-annihilation prevails, characterised by feelings of giving up, defeat, professional sabotage, if not resigned acceptance of a model held up to be objective and expert. The same didactic tools (test books, sheets, subsidies) make continuous references to the “Invalsi method” (?!), increasing such behaviour.

² MIUR Ministry of Education, University and Research

Conversely, in situations in which a number of teachers proposed authentic and knowledge-based practices for discussion, the outcome – in terms of collective gain – was extremely fruitful. It thus emerged that in schools where assessments are still discussed collectively and it is not left to the individual teacher to think about and take action in this regard, the level of in-depth analysis and criticism of the existing system is much more mature and better argued, and the capacity to produce operational assessment processes very high. In these situations, the assessment, a necessary and unavoidable part of the teacher's work, identified in a snapshot image (determined temporally) of which they hold the “process” keys to understanding (conditions, type of test, method under which it is conducted, learners' assumption of responsibility, timing: all from an educational perspective), make sense and therefore boosts the educational and didactic activity.

These considerations prompted us to produce an anonymous questionnaire with open answers, which we distributed using an online platform to enable people to express themselves more easily, without a judgemental forum, if not in intentions.

Questionnaire

The results of the questionnaire showed us another important aspect of the question that I will touch on later, but on which we will have to conduct a more in-depth analysis of the individual answers for a careful consideration.

107 out of the 567 teachers entered in the plat-

form answered the survey. Distribution by type of school was as follows: Infants 1, Primary 40, Lower Secondary 19, Upper Secondary 47. We believe this distribution is conditioned by the “subjective” role of the questionnaire's promoters, who belong to primary and upper secondary schools.

Another interesting piece of data concerns the answers given to the three closed questions on the use or otherwise of structured tests in assessments, their preparation and the time given to answer them. The questions were as follows (percentage answers in brackets).

Question: Do you use structured tests?

1. Always (6.9%)
2. Often (24.1%)
3. Sometimes (67.2%)
4. No (3.4%)

Question: If you use structured tests

1. You look for already prepared materials (34%)
2. You prepare them yourself (77.7%)
3. You prepare them with your team (28.2%)

Question: In structured tests, the time limit you give is:

1. Set (42.7%)
2. Flexible (59.2%)

The data clearly shows that there is still a significant difference between the attempted “in-valuation” of the school and how teachers work.

There is therefore still a clear contradiction between the educational-didactic model proposed by assessment “experts” and what really happens in school.

Regarding the open answers, I should highlight how some questions were poorly formulated by our group, and many teachers therefore reported back to us that the questions were not very clear. Others simply disagreed with the questionnaire as a whole, pointing out its excessive similarity to the “Invalsi method” that we are critical of. For us, these too were extremely significant answers.

However, one worrying piece of data, to which I referred to before, emerges from the answers. Take note, we are not talking about the dissonance between our thoughts and the answers we received, nor the feedback on the language used (knowledge, skills, objectives, objectivity,

etc.). What we observed is that using the language of the discipline and its specific terms is often semantically incoherent. Or rather that the use of words like “skill” is associated with multiple meanings.

This linguistic Babel concerned us because it creates a terminological superficiality that is gradually making real discussion on pedagogical and didactic choices difficult or even impossible. To paraphrase Vygotsky, non-language is creating non-thought.

Faced with this possible drift, we believe we can no longer ignore the need to resume relations between teachers, perhaps beginning for now by extending and amplifying the work of the inquiry in Italy and in Europe.

7. Evaluation as subjectivation

The research of alternatives to the new meritocratic authoritarianisms

Riccardo Baldissone

*All babies are creeping socialists
and some never grow out of it*¹

The issue of evaluation goes far beyond the debate about the techniques of measurement of learning outcomes: evaluation practices have a broader political impact on the formation of people involved. This formative effect is not limited to the methods of acquiring knowledge and skills, but it informs the broader anthropological process of construction of the person, that is, subjectivation. In other words, evaluation, insofar as institutional practice, does not only define the format of knowledge and its supposed level of acquisition by the assessed person: on the contrary, as evaluation sets as its object the individual amount of knowledge and abilities, it substantially contributes to the construction of the person as an isolated individual, especially according to the neoliberal view.

Of course, also before the neoliberal deluge overcame the hopes and the lives of billions of people during the last forty years, the supposed objectivity of assessment methods was widely challenged: we may consider, among others, the Italian example of Lorenzo Milani and the boys from Barbiana, who wrote in their book *Letter to a female teacher* that the school is like ‘a hospital that tends to the healthy and rejects the sick.’²

In the book, the boys told readers about Pierino, the doctor’s son who acquired from his family his language tools, as opposed to the broken Italian that Gianni learned from his peasant father: these paradigmatic examples allowed Milani and his boys to show that the school and its assessing systems confirmed social discrimination rather than challenging it.

Actually, the boys from Barbiana did not despise at all the improvement that going to school represented for them, as compared to the hardship of their previous peasant life, which at that time

1 Michael Young, *The Rise of the Meritocracy* (London: Thames & Hudson, 1958), 60-61.

2 ‘[U]n ospedale che cura i sani e respinge i malati.’ In Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa* (Firenze: Libreria Editrice Fiorentina, 1967), 20; Eng. trans. The School of Barbiana, *Letter to a Teacher*, Nora Rossi and Tom Cole trans. (Harmondsworth: Penguin, 1969).

(1967) was shared by the majority of children in the world.³ Lucio, whose family barn hosted thirty-six cows to be tended, described this improvement in lapidary terms: ‘the school will always be better than shit.’⁴

If we could think that causes of social exclusion, such as the previously recalled language and shit, could be forgotten in ‘postmodern’ Europe, migration flows are now helping us to recover our memories of them. And maybe we could also remember that nearly hundred and fifty years ago, in a letter that is better known as Critique of the Gotha Programme, Karl Marx complained about the unequal effect of the application of the same assessing method to necessarily different people.⁵

However, whilst the previous considerations are still painfully relevant, they underlined a specific feature of evaluation, namely, its selecting effect: though the resulting selection was made to appear as objectively impartial, it instead reproduced discriminatory social boundaries. To say it in the nineteenth-century language of critical sociology of education, the assessing system, in the hands of teachers who performed as ‘vestals of the middle classes,’⁶ predetermined school success and failure as a self-fulfilling prophecy.⁷ However, critical sociologists of education

underlined as fundamental functions of the schooling system both selection and socialisation⁸: more precisely, their sociological researches documented the fact that teachers often socialised pupils to subordinate roles: in the words of Marzio Barbagli and Massimo Dei, teachers tended to ‘train the young to be passive and obedient.’⁹

We may consider this authoritarian leaning of teachers as a specific aspect of a more general approach, which Michel Foucault defined as the art of the disciplinary repartition of individuals, both in the physical space of their assigned activities, and in the metaphorical space of their competences. Since the seventeenth-century disciplining of bodies, according to the then new military training methods, human activities within institutional spaces such as army barracks, prisons, factories, and schools were subjected, in the words of Foucault, to ‘an uninterrupted, constant coercion, supervising the processes of the activity rather than its result and it [wa]s exercised according to a codification that partitions (quadrille) as closely as possible time, space, movement. These methods, which made possible the meticulous control of the operations of the body, which assured the constant subjection of its forces and imposed upon them a relation of docility-utility, might be called “disciplines.”’¹⁰

3 According to the Oxford Poverty & Human Development Initiative (OPHI), as to 2018, the 34.1% of the children of the world are multidimensionally poor. They amount to the 49.7% of the global poor, which still live mostly (84%) in rural areas. See Global Multidimensional Poverty Index 2018, retrieved at: http://www.indiaenvironmentportal.org.in/files/file/global_MPL_Report-2018.pdf

4 ‘La scuola sarà sempre meglio della merda.’ In Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, 4. Obviously, here the word ‘merda’, shit, is used in its non-metaphorical sense of hard (or soft, depending on the case) materiality.

5 See Karl Marx, *Kritik des Gothaer Programms*, MEGA 1.25 (Berlin: Dietz Verlag, 1985), 14-15. Eng. trans. *id.*, *Critique of the Gotha Programme* (letter to Wilhelm Bracke), Peter and Betty Ross trans., MECW 24 (London: Lawrence and Wishart, 1989).

6 See Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti* (Bologna: il Mulino, 1969).

7 See Robert Merton, ‘The Self-Fulfilling Prophecy,’ in *Antioch Review* (Summer), 193-210, 1948.

8 ‘Parlando di socializzazione ci riferiremo al processo di trasmissione-acquisizione di informazioni e valori.’ *When speaking of socialization we will refer to the process of transmission-acquisition of information and values.* In Barbagli e Dei, *Le vestali della classe media*, 8n.

9 ‘[A]ddestrare i giovani alla passività e all’ubbidienza.’ *Ibid.*, 8.

10 Michel Foucault, *Surveiller et punir: naissance de la prison* (Paris: Gallimard, 1975); Eng. trans. *id.*, *Discipline and punish:*

Yet, we may easily detect how much our everyday reality is drifting away from the disciplinary model construed by Foucault. During the last fifty years, explicitly authoritarian control kept vanishing, together with the rigidity of social roles, both in the personal and in the public sphere. In other terms, we may say that during the last half a century, in the North of the world we have witnessed a veritable devolution of disciplinary powers.

The word 'devolution' is often used to define the transfer of institutional functions from the nation state to its local components, such as regions, districts, and municipalities. In a similar way, the phrase 'devolution of disciplinary powers' is meant to depict the transfer of the disciplinary control over individual subjects (in the Foucauldian sense): disciplinary functions are more and more delegated by disciplinary institutions to their very objects of control, that is, individual subjects. We may say that individuals are less and less disciplined by external agents,¹¹ and they are more and more forced by the necessity of social survival to discipline themselves, through a sort of self-management of authoritarian control.

This veritable social, political, and economic landslide is well exemplified by the neoliberal¹² notion of human capital, which construes the individual as the owner of her own resources: the individual can no longer just offer these resources on the labour market, but she has to take responsibility for managing herself, her resources, and her employment trajectory. Let it

be clear that the individual, insofar as her own manager, does not gain more autonomy, but she is instead subjected to the discipline of a market that has no time and space limits, and whose management is up to the worker herself. In such a demanding and aleatory condition, work becomes a task in itself, regardless of its remuneration, which can be even endlessly replaced by so-called training credits.

The transformation that I am attempting to describe does not entail, at least for the moment, the overall replacement of the traditional work organization. Yet, though it is sensible to speak of a 'double track' in work organization, the emerging model appears to embody the kind of subjectivity that is currently hegemonic (in the Gramscian sense of the word): the dominant subjectivity of the neoliberal isolated individual.

The transformation of individual disorders provides us with an indirect but significant evidence of such a hegemony: the traditional neurotic reaction to the authoritarian pressure of disciplinary institutions is being increasingly replaced by depression, as a response to the intolerable unlimited responsibility of the individual, and to her programmed failure in the shape of her endless precarity.

On the horizon of these transformations, I can now resume my reconsideration of the role of evaluation as subjectivation, that is, as a social apparatus of construction of human subjects. Within European schooling systems, evaluation

The Birth of the Prison, Alan Sheridan trans. (New York: Pantheon Books, 1977), 137.

11 Of course, no disciplinary pressure is exerted exclusively from the outside of the disciplined subject: one task of this pressure is indeed the subject's adaptation, so as to minimize external disciplinary intervention.

12 Though the notion of human capital already appears in the writings of Pigou, it only becomes pervasive in the last quarter of the twentieth century with the neoliberal revolution. In Arthur Cecil Pigou, *A Study in Public Finance* (London: Macmillan, 1928), 29.

is getting in line with the Program for the international student assessment (PISA), which is an international enquiry promoted by the Organization for economic cooperation and development (OECD).

It is up to debate whether the process of standardization of education promotes international communication, or rather accelerates the collapsing together of languages and values in the global village, as warned by Marshall McLuhan already in 1962.¹³ However, even if we decided that the advantages of a common education outstrip the disadvantages of reduced cultural diversity, we would have to assess quality and orientation of the possible common educational models, including the one suggested “so to speak” by the OECD.

In this case, we may notice that the first non-specialist text published by OECD in 2007 is entitled *Human Capital: How what you know shapes your life*.¹⁴ Angel Gurría, secretary-general of the OECD, is the author of the book’s preface: I will translate some of its very significant sentences.

‘Education is the key factor in forming human capital’¹⁵: this is also the very first sentence of the preface. And then: ‘human capital has long been a priority subject for the OECD, which is heavily involved in education.’¹⁶ The secretary-general also does not fail to mention what he himself defines as the best-known expression of the educational involvement of OECD: the PISA programme.

This official declaration should dispel any doubt about the neoliberal orientation of both the PISA programme and its local enforcers, such as, for example, the National institute for the assessment of the schooling system of education and training (better known by its Italian acronym INVALSI). However, the exposure of the neoliberal drift that the new assessment systems give to our educational institutions is only a first step towards the implementation of effective countermeasures, which, while making the most of the extraordinary and widespread resistance to assessment tests, may convert the protest into a proposal.

This conversion requires two fundamental and interacting operational approaches: on the one hand, a broader reading of the new assessment procedures in the context of the transformation of school and society, which I briefly mentioned above; on the other hand, a different construction of the relations between researchers, drafters of pedagogical projects, teachers, and pupils.

Within the traditional disciplinary school (in the Foucauldian sense), these relationships were conceived of and practiced as a pouring¹⁷ of information and skills, according to a hierarchical chain that minimized the feedback of the lower vessel on the upper vessel: the teachers vis-a-vis the drafters of programs and procedures, the pupils vis-a-vis the teachers. This pyramid of vassalage was kept in place even in spite of the later acknowledgement of teach-

13 See Marshall McLuhan, *The Gutenberg Galaxy* (Toronto: University of Toronto Press, 1962).

14 Retrieved at https://read.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en#page5

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

17 Already Plutarch complained: ‘the mind is not a vessel that calls for filling.’ In Plutarch, *On the Student at Lectures*, 48c.

ers' pedagogical autonomy, which, in Italian schools, was fiercely discouraged through hierarchical disciplinary controls: notwithstanding the disciplinary devolution, these repressive interventions have not yet receded. However, in the traditional disciplinary school, pedagogical autonomy was also undermined from within, as it were, because of the widespread conformism of teachers themselves, in their already recalled role of vestals of the middle class.

During the seventies, the portion of non-conformist teachers then assumed substantial dimensions. Unfortunately, after this magnificent, but alas, too short experimental season,¹⁸ a different conformism spread among teachers: this new attitude is no longer a simple acquiescence to institutions qua institutions, but a kind of adherence to the new justifications of authority, such as objective findings, standard procedures, and automatic assessments.

These new disciplining and controlling tools have the advantage of being able to operate even without the intervention of disciplining agents and structures: in the school setting, the self-management of authoritarian control takes the shape of the self-administration of assessment tests, as a training practice that necessarily precedes the official administration of the test. In recent years, we have experienced the disastrous effect of standard assessment testing on school activities, which were subordinated to the rudimentary criteria of INVALSI/PISA materials and procedures: but of far larger pro-

portions is the disaster that the do-it-yourself assessment is causing in the assessed.

The self-management of evaluative control produces the assessed as subordinate subjects, similarly to what happened at the time of the 'disciplinary' school. Nevertheless, in this case, subordination is no longer a direct relation to an authority, be that of the teacher or a superior: the assessed is directly subordinated to assessment criteria, and to the impersonal logic that informs them.¹⁹ The new subjugates not even have the opportunity that was offered to the boys of Barbiana, who could confront and demystify the agents of their subordination not only the vestals, but also their explicitly authoritarian cult.

On the contrary, neoliberalism does not need vestals nor cults: it is the individual who officiates for herself the rituals of efficiency, of instrumental rationality, and of the Russian roulette between success and failure. Once initiated into this ineffable religion, she can only blame herself for her failure. The issue here at stake is not just psychological trouble: this dynamic is the key to the depoliticization of contemporary politics.

If the actual stake in the question of evaluation is thus the repoliticization of evaluation, of education, and of reality itself, we can only rebuild evaluation as a relationship, which is also a political relationship. As teachers are halfway between the producers of the new assessment

18 In Italy, the chronological window of experimentation was wider at the level of primary school. More in general, it would probably be preferable to refer to this period of social, political, economic, and cultural experimentation as 'long sixties.'

19 This impersonal logic has long been claimed to inform so-called scientific truths, insofar as expressions of a thought that '*bedarf keines Trägers*,' needs no carrier, in the words of Frege. In Gottlob Frege, *Logische Untersuchungen* [1918-1923], G. Patzig ed., 2nd ed. (Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1993), 44; Eng. trans. *id.*, *Logical Investigations*, P. Geach and R. Stoothoff trans. (Oxford: Blackwell, 1977), 17, modified translation.

tests and their users (the students), they are certainly the privileged subjects of this reconstruction.

Moreover, precisely because it is a matter of reconstructing evaluation as a relationship, a political intervention in this direction can only begin with opening a relationship with the teachers. On the contrary, it would be absurd and counterproductive to provide teachers with a ready-made alternative evaluation strategy, which would confirm their role of mere executors of educational plans that are crafted elsewhere.

Our proposal is to open a relationship with teachers in the form of a survey on evaluation, which went already through a pilot stage. However, it is essential to underline that this investigation does not simply aim at giving a voice to the interviewees: such an approach would produce, at best, a representation of the protest against the new assessment standards. The path that we propose intends instead to convert this protest into a proposal. More precisely, we believe that proposals are somewhat already in place as educational practices (in Italy as well as in other European countries), and that we should take responsibility for facilitating their emergence not as evaluation models, but as a shared asset of practiced and practicable examples.

To this scope, the investigators in our proposed survey are meant to act as facilitators for the interviewed teachers, with the help of open-ended questionnaires. The productivity of this facilitating intervention is potentially twofold: on the one hand, it may allow the emergence of the

current variety of evaluative practices; on the other hand, it may hopefully be able to replicate itself in other scenarios, where previously facilitated teachers may act in turn as facilitators for their students.

I have already recalled that the proposed survey is meant to take further the remarkable resistance of teachers, pupils, and parents to the so-called objective assessment tests. It is then worth stressing that if the subordinates rightly claim their right to resist, those who put themselves forward as subordinates' voices have the duty not to stop at the stage of resistance, and to put forth proposals for a world that is not only possible, as suggested by the 'unhappy'²⁰ slogan of the World Social Forum, but that is already here in practiced and practicable alternatives.

20 The statement that another world is (only) possible risks overshadowing its practices already in place.

8. Neo-liberal ideologies and trends in assessment systems

Primo Salerno

Summary by Sonja Crivelli

The pupil assessment model that lies behind governmental decisions has its roots in a very specific philosophical approach. From a Marxist viewpoint, it responds to the school model desired in the current phase, i.e. the one that meets capitalism's needs even when it is in crisis.

In Italy, the previous government implemented this approach in its entirety:

- school was reduced to a closed system, with a headmaster playing a management role, as in a company;
- the school/work relationship was built through school-work programmes. Under this system, young people are obliged to perform hours of work in industry, commerce or other sectors without pay as zero-cost manpower. The school-work programmes have all the appearance of a new form of slavery, and send the message that in the capitalist world, there will be working poor;
- standardised assessment is compatible with the school's hierarchy and the role of the headmaster (who has a supervisory role, like a boss);
- competition between schools follows a market rationale, ensnaring families and making them part of the advertising system, to which teachers must also submit.
- the matura (secondary school-leaving exam) is increasingly reduced to a quiz, thereby removing students' freedom to express themselves and teachers' freedom to give value to their work.

We should not forget the missed opportunity to put in place a real counter-offensive to the current school system, namely the failure to collect the necessary signatures to prompt a referendum on its dissolution.

In Italy and in Europe, we need to spark a public debate on school, and conduct this debate in partnership with families. We need to look at new ways of learning, through new technologies, and put value back into schools.

We must be behind every movement challenging current processes, also with a view to defining the type of school we need to create citizenship

9. From revisionism to evaluation: the origin and development of a governance system

Pasquale Voza

1) In February 2001, an article by Giovanni De Luna, discussed how the so-called “public use of history”, which already for a long time had seemed to characterise the discipline of history, especially contemporary history, was gradually becoming a fairly practical ground for the development and even proliferation of so-called revisionism, in its variety of forms (with revisionism meaning a re-vision, a more ideological-cultural, or ideological-evaluative re-reading that historically was based on historical events and situations).

One of these revisionist forms dated from a sort of completely organic, variegated and often virulent historical populism (as it was defined) of poverty on the one hand, already in progress at the time, of the political-spectacle and cultural-spectacle, and on the other hand from the many projects or attempts, then emerging, at shifting to the so-called second Republic.

It was as if the learned and resolute revisionism of Renzo De Felice, from the famous *Intervista sul fascismo* (Interview on Fascism - published

by Laterza back in 1975), gradually and ever more pervasively found its mass distribution and ‘simplification’. Thus, based on the research by Renzo De Felice on the biography of Mussolini, there was a reading that gave a sociological definition of fascist totalitarianism and of the modern complexity of capitalist crisis-restructuring processes in the 1920s and ‘30s: a reading in which - as the British historian Lyttleton noted - “the harsh reality of class struggle was too absent” and which therefore could give rise to the consecutively ambiguous and undefined, generic and at the same time ideological, use of the concept of modernisation. This concept was then developed in forms very similar to the so-called “crisis of Marxism”, and at the same time it was variously retraceable specifically in the continuity of the liberal-reformist tradition in Italian culture.

This - as it was to some extent noted - was born up by a basic idea, which was the development of the technique to ‘explain’ real social processes, and the historically determined development of relations of production. The for-

midable 'revisionist' power (in the deeper and general sense) of such categories of modernisation was, after all, to be nourished, as one of the foundational elements, the so-called "turning point" of Bolognina which - as we recall - was based on the dogmatic assumption of modernisation in action, of a modernisation *san phrase*, without adjectives, and mainly without the adjective capitalist.

At the common sense level, and in reference to young minds, the vague culture of revisionism ended with the imposition of a 20th century tersely "liberated" from its actual historical complexity and reduced to a sort of cultural good to be enjoyed through a lifeless and pacified consumption: a consumption ascribable to a new form of 'Americanism', understood as the exemplary terrain of an abrupt collapse of all critical relationships with the past and present and with the cultural and ideological forms of the self and the other.

In this context, the anti-cognitive, and I would say, deeply corruptive aberrations will be widespread. One can think of the category of totalitarianism, then proposed as distorting, generic, and apathetic, the canon of the 20th century (of the "Short Century"), and of the count (from the brawl at the Sports Bar) of the dead from one totalitarianism in comparison to those from another totalitarianism: another example of the populist plebiscitary degradation (at that time already) of an important (even if very debatable) category of ethical-historiographic order (such as this point on totalitarianism).

2) Now, it seems to me that there are strong connections between these historical-cultural and

'anthropological' coordinates from past years and the "regime of the truth of evaluation" that (as Valeria Pinto observed in her volume *Valutare e punire - Evaluating and Punishing*) now tends to govern both university and school life in various measures, permeating the latter, among others, with what can be considered the deadly logic of the so-called Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione - Italian National Institute for the Evaluation of the Education and Training System) tests.

As part of an extreme development of the current neo-liberal hegemony, in particular, the university restructuring processes of the past twenty years (especially concerning the humanities, but not only them) gave rise to de-qualification and demotion processes, an organic senselessness, in truth all related to an uncritical subordination to the pervasive fetish of a present assumed, on its own, as an absolute. These restructuring processes (as noted by Federico Bertoni in his recent book *Università*) had and have a model (sometimes more abstract and ideological than real) that tends to configure universities and schools as companies designed to train people or, better yet, produce them for a market that in turn must be able to absorb their new characteristics and attitudes (for the most part this is a vicious circle, especially here in Italy, which is to say a sort of beggar's Americanism).

The same ideological fanfare of the so-called meritocracy functions now more than ever as a true and proper cultural mask of the current ferocity of the class inequality. But the essential point to which I want to draw attention is

that the culture of evaluation is based on the pillars of a radical de-historicisation, which is to say on the pillars of the death of criticism and the death of politics; previously, more specifically, there was a reciprocal, continuous interaction between them. In connection with merit and excellence, evaluation is configured as a pervasive governance system (in the sense illustrated by Foucault), organic in the more general telling of neo-liberal hegemony: so that at University - as Bertoni asserted again - "in the end, many scholars start to question themselves on the way in which evaluation practices condition research in advance, even for areas - such as human sciences or basic research - that are not subject to explicit pressure from industry and the market". In this way, today's University, implicitly or explicitly entirely wrapped up in an entirely new evaluation system, tends to become - this has been noted by many - a grotesque post-modern panopticon, a continuous spectacle of self-passivation, of self-subjugation.

Fifty years after 1968, it should be recalled that this movement, at least in its founding paradigm, "exposed" the complexity of the links between knowledge and forms of power and institutions, and established a new "critical practice" of the so-called neutrality and independence of science and culture, of "sanctuaries" of skills and professions, links between "science" and "capital" (as they said at the time). Upon closer inspection, the value of 1968 for dividing into periods was then overturned in the great "passive revolution" started with the capitalist, in the oligarchic sense, restructuring processes of power and knowledge, starting around the end of the 1970s. In this way, and in relation to

which, categories were gradually established at length, such as those of cultural heritage and cultural goods, which as such imply a use, an acquisition, a de-historicised and 'horizontal' consumption: all the way to the grotesque, superficial, and quizzological reduction, radically un-critical and ahistorical, triumphant in the so-called Invalsi tests. These presuppose a masterfully descriptive teaching method and, in connection, imply a culture of evaluation inertly levelled on this technical-descriptive register. If we also think of what is asserted in the Buona Scuola (Good School) law, in which, already at nursery school, there is a need to "make an impression", a need to train students "to compete" and "to take risks". In this way knowledge can be transformed into an asset that can be spent and parcelled out.

But then, upon closer inspection, there are implications and considerations that are even more basic. We live in an era in which what is apparent and therefore is "objective" is continuously expanding. In the 1930s, Gramsci spoke of the essential necessity of a critique of the objective. In a note to Quaderno 9 (Prison Notebook 9), he wrote, "For the individual worker, the junction between the requirements of technical development and the interests of the ruling class is "objective". But this junction, this unity between technical development and the interests of the ruling class is only a historical phase of industrial development, and must be conceived of as transitory. The nexus can be dissolved; technical requirements can be conceived in concrete terms, not merely separately from the interests of the ruling class, but in relation to the interests of the class which is as yet still subaltern". (Prison Notebook 9, p. 1138).

Here Gramsci gave this passage a strong message, that can concretely be called utopic: the need, on the one hand for a radically antagonistic subjectivity, a critical practice, thus, that is “objective”, which is to say that which Marx identified as the power of the real abstraction of capital.

Today, the formidable, further expansion of the “objective” has given rise to what Mark Fisher (British writer, journalist, and musician) calls “capitalist realism”, which is to say the absolute introjection of a lack of alternatives. It is interesting to note that for Fisher, in the plenitude of this new tyranny of the present, there are supporting structures that act organically, precisely concerning educational profiles and the culture of evaluation. In reference to the condition of British students (in the 1980s in this case), Fisher, in relation to their resignation to their fate, specified that this was neither apathy nor cynicism, but rather reflexive impotence, and added figuratively, “Except this awareness, this reflexivity, is not the passive observation of a state of things already in progress; it is a self-fulfilling prophecy”: that is, it continuously produces self-subjugation, self-fragmentation, “collaboration in one’s own alienation” (Ciccarelli). In connection with this, the formidable governance system of accountability is ever more clearly outlined in the lives of teachers and students (although in other forms): that is to say the interiorisation of the obligation to be accountable, to demonstrate (or assert) the portfolio of one’s own skills (educational or learning).

To conclude, I firmly believe that today an organic project - let us put it this way - of alternative evaluation as such cannot be defined or outlined tout court: beyond intentions, an abstract operation, from the top down, without a real process. It will only be possible, through the concrete and radical questioning of the current evaluation system, which is - as we have seen - intrinsically connected with the current educational system (with its assumptions and its basic procedures), to establish the process for building a true alternative. This is not all abstract (although it may seem so): beyond official programs or circulars, it would involve giving rise to a collective molecular transformation: which cannot happen by decree or indeed, by circular. But truly, this would be - I believe - an exciting undertaking that would produce real, lasting results.

10. Teaching and learning for the success of all

Marisa De Simón Caballero

External assessments, such as PISA, and even internal ones, focus on assessing the student in terms of the competences they have based on the knowledge which “whoever is assessing” considers to be essential or desirable for the students at the end of each stage of their education. These assessments should measure the achievement of the objectives, of the basic competences that have been the subject of teaching/learning, that is to say, those learning elements that have been considered to be basic and necessary to successfully complete each course or educational stage and that are fundamental for being integrated into society as an active member. However, that is not the way it is.

Regardless of the relevance of the selection of objectives and specific contents on which these assessments purport to measure their degree of achievement and learning, which itself is a very debatable question, we have to deal with the analysis of the data which is extracted from these and, in particular, when the results at the levels of compulsory schooling are bad or not so good. It is assumed that the purpose of compulsory education is that the vast majority of students will acquire the skills which are considered necessary and basic for both their social and occupational integration as well as for con-

tinuing on to higher education. In other words, non-achievement at the minimum educational level in the compulsory stages should be an exception.

As an example, let us look at the evaluation of some data extracted from the analysis of the Navarre educational system prepared by the Navarre School Council in respect of the 2016-2017 academic year.

In terms of leaving education prematurely, that is, students (between 18 and 24 years old) who stop studying, the figure stands at 11.3%, wherein the Spanish average is 18.3%. That 88% of the population in these age groups are continuing to study is a good statistic, and even more so in a labour context which exhibits high rates of unemployment. However, a proportion of them are doing so in Social Guarantee Programmes or in adult education programmes because, in their time, they received negative assessments in their secondary-level education.

The level of education in the population of Navarre aged between 25 and 34 is quite revealing: 50% have a university education, but 25% of the population have not completed higher secondary-level education, which is a statistic

that is quite worrying. This second indicator is the one which causes the most concern to the extent that these feature as regular headlines in the media.

However, there is other data which is much more worrying and which we really need to think about. Approximately 17% of the students access compulsory secondary-level education (12-16) with failed courses. A percentage that is repeated for those students who obtain the Certificate of Compulsory Secondary Education with failed subjects (a maximum of 2) and 9.5% do not obtain this certificate. That is to say, 26% of the school population either do not achieve the minimum capabilities defined for this stage or have had or are having difficulties in some areas or subjects of the curriculum. That is

more than a quarter of students. That is a lot; it is too many in fact.

These figures, which have been repeated for some years, indicate that the Spanish educational system still retains a comprehensive character and that it has been declining since the implementation of the comprehensive education project initiated in 1970, the main driver for which was the Organic Act on the General Organisation of the Education System (LOGSE, 1990), up until the present day. The fact is that a school system that claimed, then, to be comprehensive is now resulting in high rates of academic exclusion or failure and in less inclusive solutions. The problems are not in the comprehensive school project itself, which supports a common basic education that considers the instrumental and educational nature of the curricular areas and their contri-

STUDENTS MOVING UP TO THE NEXT STAGE				LEAVING EDUCATION PREMATURELY Age 18-24 years	LEVEL OF STUDIES Age 25-34 years
PRIMARY EDUC. Age 6-12 years	COMPULSORY SECONDARY LEVEL EDUC. Age 12-16 years	HIGHER SECONDARY LEVEL EDUC Age 16-18 years	ACCESS TO UNIVERSITY		
97,36%	90,51%	70% 84,87% 72,43% of the total	97,59% 84,5% of the total	11,3 % (NA) 18,3% Spain	50% University students
	73,5% without failed subjects	30%			
17% with failed subjects		GM VOCATIONAL TRAINING	30% V.T. GS		25% fail to achieve Bac level
	9.5% do not complete	Social guarantee programmes			
The number of students continuing to study after completing the compulsory stage (16 years) is maintained					
Difficulties in mathematics and foreign languages GREATER SUCCESS OF WOMEN//83% foreign students in public centres					

COURSE DATA FOR 2016/2017
Report on the education system in Navarre.
School Council

bution to the overall development of students. The problems are to be found in not considering these principles of comprehensiveness and the diversity of students when taking decisions such as the selection of the curriculum, organisation and sequencing of the teaching-learning content, assessment or academic organisation, which promote the selection and segregation of students and restrict the equality of educational opportunities and which contribute little to the optimal development of the abilities of each student.

Another interesting fact which recurs repeatedly year after year is that the greatest difficulties that students have in accessing content relate to mathematics and languages. An issue which is curious to say the least, when the action that the educational authorities have implemented over the years to remedy this situation has been to increase the timetable weighting of these subjects, without results improving significantly. Could it be rather that the content, or the methods, are not adequate? Or that more of the same is not a solution?

The objective fact is that there is certain content which leads a significant proportion of students towards academic “failure” and that this content is, at the very least, of dubious relevance. A clear example is working with tedious algorithms, with numbers that are impossible to imagine, when the objective is to obtain a result which a calculator can provide in a few seconds. In most cases the student does not understand how it works, does not have a clear idea of the size of the numbers and how they are affected by the operations (increase or decrease) or is not able to carry out an approximate calculation to check the answer.

This is a strong indicator that 31% of students in primary education and 27% in Compulsory Secondary Education have special educational requirements, either due to learning difficulties, limited abilities or unfavourable socio-economic circumstances. One more question - how is it possible that 30% of the population have particular difficulties in learning when everyone is different?

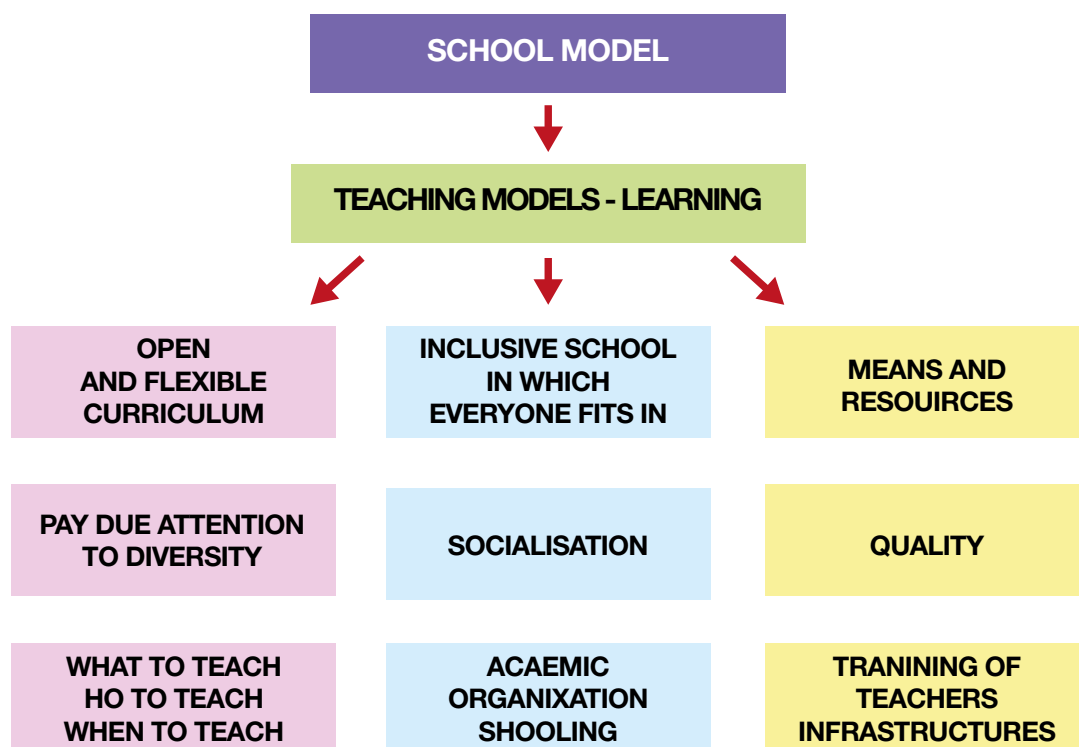
It is evident that the educational system is excluding a significant part of the population in the compulsory education levels, which is something that the system itself should not consent to.

We need to ask the question of why students fail. There is no doubt that there are several factors at play here, and several questions arise. Can the education system of the country, of the region and in this case Navarre, accept these results? What needs to be addressed in the system in relation to compulsory teaching so that the great majority of students can complete it successfully? Is the selection of the objectives, content and assessment criteria of the school curriculum adequate? What influence does the teacher have? Are the methods used appropriate for the ages, the characteristics of the students, etc.?

In my opinion the teaching is for an average student who does not actually exist since, in general, all of the students are different, with some who have difficulties and some who do not.

The students have different styles and different paces of learning, different motivations and interests, and the family and the environment also have an influence. We know that

A SCHOOL FOR THE ACADEMIC SUCCESS OF ALL



this is the case. In fact, children and adolescents have difficulties because their intellectual capacities do not allow them to follow the normal pace of the class, while others have difficulties when their intelligence, attention, memory and interest are considered normal or even above average.

Is the curriculum adequate? Neither the selection nor the sequencing of the content is adapted nor, in many cases, is the teaching approach or the methodology. There is content which leads some students to fail and which is not even relevant, while alternative content is not even considered.

On the other hand, a school organisation which segregates and discriminates promotes the concentration of the body of students according to the characteristics that are convenient for the power groups. And if we add to this the scarci-

ty of means and resources, the breeding ground for some to fail is prepared.

In my view, the key point is to recognise that a pluralist and diverse society with diverse individual or group circumstances needs schools that can respond to all situations.

If we are trying to design a school system which works for the educational success of all of the students, our starting point has to be the cultural and social diversity of the students, and we must address the inequalities arising from the background.

If the purpose of the school system is to prepare students for life and also for continuing with higher level studies when they finish the compulsory stage, the selection of the curriculum and the formative assessment must be designed for this purpose.

If it is also a matter of addressing the socialising role of schools so that they contribute to building an inclusive society, we must consider a pluralist and inclusive composition of classrooms which is open to the world outside. There is no room for systems which promote segregated or differentiated schooling due to the characteristics or the social or individual circumstances of the students.

In short, another educational system is possible, a school system which works for the academic success of all is possible. Building a democratic, inclusive, mixed, coeducational and secular school which develops a critical mind, and one which rewards the cultural, social and economic differences in the background is possible.

This is possible, a comprehensive educational system which is oriented towards success in school, and which eradicates academic failure. Such a system requires an inclusive school model in which everyone fits in, in which learning is achieved among equals who are also different; it requires an open and flexible curriculum which allows teaching-learning activities to be addressed with different degrees of completion or execution and to be extended and deepened in order to address diversity; a formative assessment; and, of course, schools with sufficient resources and well-trained teachers.

In short, a democratic, inclusive school system which is open to the social, participatory environment out-

side and which develops a comprehensive curriculum is possible. A secular, co-educational school which promotes social awareness and the acceptance of individual responsibility, adequately funded, with skilled, well-trained and well-paid teachers. A school which educates in the emotional, civic and sexual spheres, in responsible consumption, in the understanding of the world around us, which teaches to learn and which fosters intellectual curiosity, the enjoyment of art and culture, cooperative attitudes, etc.

An educational system, a school with these characteristics would contribute to the building of a society that is equality-based, democratic, inclusive, participatory, supportive and progressive, and also technically developed, in which every member contributes in one way or another to its development. As opposed to a neo-liberal and market-based educational system as opposed to a selective school which segregates the students according to the interests of the economic and social elites.



11. Conclusions

Today's work has underlined in a clear and detailed way the close link between neo-liberalism and school all along the curriculum, from childhood to the end of the studies. We have been able to catch neo-liberalism's strength and determination in training the youth so that they don't question events too much and have difficulties in expressing their own opinion but are functional in today's working world.

PISA tests are a useful instrument to reach these objectives.

Standardised tests

As we have seen, in the guise of objectivity standardised tests are set up and expanding in all European countries, at the national and local level.

There are examples of standardised tests used at the national level.

In Italy, they are called INVALSI and are disputed by teachers and parents who have sometimes kept their kids at home the day these tests were planned; in a way we can see it as a strike in primary schools.

In Turkey, the government has introduced in standardised tests questions regarding the Islamic religion, putting in difficulties those who are not professing that religion and penalizing them with the results. And this is done under the guise of impartiality: a subtle tool for "ideological" selection.

In Austria, the right-wing government is intending to introduce a standardised test in German language at the entry to primary school. Those who don't reach the foreseen score will be integrated in separate classes. We can imagine who will be marginalised: a divide by class and origin.

We are seriously and strongly worried by the more and more widespread use of the standardised tests for access to university and even within university. These tests are also used for comparison and competition between institutions, between private and public schools.

These tests also make it possible to judge teachers according to their students' results. Our European parties are also worried, some seriously, others less.

Evaluation

Evaluation is necessary as well as self-evaluation. Even more, they are essential.

But it must be done in a different way, taking an opposite direction to what is today – I apologise for the frivolous term –fashionable and goes across Europe. Evaluation cannot be reduced to a mark, even with decimals after the comma be it for a German or English test in compulsory school.

To counter in a radical way the standardised evaluation it is necessary to replace the word “evaluation” by the word “observation”. One needs to give value to the formative dimension of evaluation, i.e. to the relation, the work organisation in different contexts, self-correction in the learning process be it individually or collectively in small or big groups. In this way, the pupil does not suffer the mistake, the lack of success as a punishment but as a way which helps understanding and as a starting point to go on.

There is no unique model, but there is a possibility to develop a changing process, with an open ear to local reality and exchange of experiences between different places, between various teachers’ groups.

Together we can do a lot and we can cross barriers and frontiers, from Eastern to Western Europe. We only need to believe in it.

The European Left Party and the Working group are available to make these links. This

is a challenge that has a great objective: to oppose neo-liberal demands and give value to the youth, women and men, future citizens so that they are active and conscious of their place in the world.

Teachers

Trying to understand the world and knowing how to situate oneself in relation to others, close or far away, means questioning one’s own task as teachers.

Questioning one’s way of life, knowing how to elaborate projects, thinking about how well you are in the world with others means reflecting on what the school is.

Knowing how to mix feelings, curiosity, emotions to learning and knowledge means getting involved in developing in young pupils the will and wish to learn.

And to do that, one has to raise questions on how to teach and evaluate.

Often considered as executors, the teachers have the potentialities to become protagonists of change. They are the school’s wealth.

They should be supported in this journey by an appropriate training, not in isolation but in teams.

The teachers’ collective look can become a conception force for a new school, for pupils that reflect, think and think of themselves in

relation to the world, close and distant. Together they can get away from this static, simplistic, linear and mechanical way of thinking. They can cross the borders.

According to Janine Guespin, author of “*Emancipation et pensée du complexe*” (Emancipation and reflection on complexity) the appropriation of reflection on complexity becomes easier when it starts early, i.e. when we are young and at school.

If teachers think, elaborate projects, evaluate together and evaluate themselves, they will be able to help students in this process.

An assessment, certainly not static, an evaluation that after having analysed the state of the matter fixes new objectives; an approach that make people active and responsible.

Such a school becomes a laboratory in which the objective is quality and not quantity and the amount of knowledge, of cooperation and not individualism.

The school becomes the place where relations between the one who has to grow up and become an adult and the one who is already an adult get intertwined.

What to do?

It is necessary to aggregate around education new ideas for a formative evaluation, starting from the principle that a same evaluation for everybody across Europe is not possible.

It is necessary to allow teachers to find parameters by themselves, through their team work and constructive exchange. It is necessary to offer them an appropriate training as well as a support through this educative action.

As an alternative to standardised tests, the Education Working Group proposes the formative evaluation, through the description of the evolution from the starting point to the point where we express a judgement, a modality that has to follow the pupil during all his/her compulsory school years, i.e. without marks nor scores.

This way to evaluate becomes formative not only for the ones who are learning but also for the teachers: an approach that keeps track of the learning process with its strengths but also its weaknesses and the objectives to reach.

In doing this, evaluation is no longer a tool nor a moment of fear and not even a punishment but becomes an opportunity to grow and to get empowered.

The European Left Party is convinced that another school is possible.

It believes that it is possible to unite all involved people around the education theme. Left parties, trade unions, progressist movements have the important and essential task to be on the side of teachers in the resistance to what is happening today and in proposing alternatives. School is everyone's business and not only the one of those who are working

in it: society of tomorrow, of next weeks and months is at stake.

The European Left Party is conscious that there is a need to act and it has decided to make education and criticism of standardised tests one of the pillars of the campaign for the 2019 European elections.

It invites parties to include evaluation in their programme and invites also member parties who seat in executives to propose school system modifications. It is necessary to act wherever possible so as to be pioneer in the way to change.

This is about the future of society, allowing tomorrow's women and men to become active citizens, able to think, conscious of their situation in their world and the whole world.

12. Thank you

The Education Working Group thanks the European Left Party for the trust and the freedom given right from the start and especially in the elaboration of this symposium.

A special thanks to Rifondazione Comunista and to Loredana Fraleone for having endorsed the responsibility to organise this day.

A thought of gratitude also for those who through their theoretical and practical contributions as well as through their questions have made possible the reflection on evaluation. The voices of teachers reported in this room by those having questioned them have given a

more concrete reality to our work and are important messages that show that we are not alone with our will to change school.

Thank you to Maite Mola who has always been at our side and who supports us.

Thank you to Piera Muccigrosso who has from the Brussels office organised everything with patience and determination and eliminated all obstacles; she has made it possible for us to work seriously and calmly.

Thanks also to the interpreters who are doing an important job that we don't always make easy.

Sonja Crivelli
Coordinator of the Education Working Group

Bibliografia Bibliographie Bibliography

G. Bateson

Mente e Natura (1979) Adelphi, Milano

L. Benadusi, S. Molina-Fondazione Agnelli

Le competenze. Un mappa per orientarsi (2018) Il Mulino, Bologna

M. Ceruti

Il tempo della complessità (2018) R. Cortina, Milano

CESP Bologna I

Test Invalsi, contributi ad una lettura critica (2013)

Loredana Fraleone

La lotta fa scuola - Educazione e società, Edizioni Q - Roma (2018)

Janine Guespin-Michel

Emancipation et pensée du complexe, Editions du croquant (2015)

Espace Mar et Réseau européen Transform

Nico Hirrt

L'approche par compétences : une mystification pédagogique [archive]. Aped, Bruxelles, (septembre 2009)

<http://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique/>

Nico Hirrt

En Europe, les compétences contre le savoir [archive], Le monde diplomatique, pp. 22-23, (octobre 2010)

<https://www.monde-diplomatique.fr/2010/10/HIRTT/19756#nb3>

Nico Hirrt

Éduquer et former, sous la dictature du marché du travail [archive], Aped -Bruxelles,(octobre 2013) <http://www.skolo.org/2013/10/29/eduquer-et-former-sous-la-dictature-du-marche-du-travail/>

Nico Hirrt

L'école est trop soumise à une vision économiste, Gauchebdo (23 novembre 2018) <https://www.gauchebdo.ch/wp/wp-content/uploads/2018/11/GH47.18.pdf>

Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz

Qu'as-tu appris à l'école?

Essai sur les conditions éducatives d'une citoyenneté critique, Editions Aden (2018)

INVALSI

Rapporto prove 2018

INVALSI

Quadro di riferimento prove Matematica

INVALSI

Quadro di riferimento prove Italiano

Renata Puleo

Muri a secco e colate di cemento. Una buona scuola non ha bisogno dell'Invalsi

http://win.cespbo.it/testi/2014-3/No_INVALSi_def.pdf

No INVALSi il parto 2 - CESP

Renata Puleo

Valutare senza INVALSI si può. Muri a secco e colate di cemento

ed. eaNICIA, 2019

L. S. Vygotskij

Pensiero e Linguaggio. Ricerche Psicologiche (2008) Laterza, Bari-Roma

M. Zaltron

Valutazione formativa: vantaggi per gli allievi e per il docente - SUPSI

http://www.supsi.ch/dfa/dms/dfa/docs/master/20120530_661908_MASM_Zaltron_MatteoAntonio.pdf

P. Zanelli

Gnomon. Indagine sul numero (1999) Adelphi, Milano



European**LEFT**