

Introduzione
Una nuova cultura della valutazione
Valutare allievi e insegnanti¹

Davide Capperucci

Università di Firenze

Cristiano Corsini

Università di Catania

Francesco C. Ugolini

Università “Guglielmo Marconi” di Roma

1. Cultura della valutazione e conseguenze dell'atto valutativo

Nel corso dell'ultimo quindicennio si è assistito alla progressiva diffusione e sistematizzazione di processi e dispositivi finalizzati alla valutazione del livello degli apprendimenti e dei contesti educativi. Al percorso che ha portato, nella rilevazione degli apprendimenti, dal Progetto Pilota (test facoltativi dal 2001) alle prove Invalsi (obbligatorie dall'as 2008-2009), ha fatto seguito, in relazione alla valutazione degli istituti, il Dpr 80/2013, che impone a ciascuna scuola di legare il Rapporto di Autovalutazione alla stesura del Piano di Miglioramento. Si tratta di due trasformazioni miranti a rendere trasparente e affidabile la rilevazione degli esiti e dell'efficacia del lavoro svolto da scuole e docenti, un'esigenza avvertita con maggiore urgenza dalla realizzazione dell'autonomia scolastica. Proprio dall'affermazione dell'autonomia scolastica, i processi e gli sforzi confluiti nella realizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione sono stati caratterizzati dai richiami alla necessità di diffondere una “cultura della valutazione” nelle scuole e tra i docenti.

Sebbene non sia facile trovare una compiuta definizione di “cultura della valutazione”, si segnala come, in questo contesto, alla valutazione venga affidato il ruolo di bilanciare l'autonomia concessa attraverso responsabilizzazione nella gestione delle risorse e trasparenza nella comunicazione dei risultati raggiunti (un discorso valido anche per le riforme susseguitesesi in ambito uni-

1 Gli Autori di questo saggio si sono così suddivisi il lavoro: è di Cristiano Corsini il § n. 1; è di Francesco C. Ugolini il § n. 2; è di Davide Capperucci il § n. 3.

versitario). Pertanto, a una “cultura della valutazione”, dotata di strumenti “oggettivi”, viene conferito il compito di “controllare le performance delle istituzioni formative, oggi dotate di un maggior grado di autonomia rispetto al passato” (Corradi, 2009, p. 7) e di “verificare il risultato degli investimenti realizzati” (Binetti, Cinque, 2016, p. 112).

La cultura della valutazione che si è andata via via affermando appare dunque prioritariamente definita sulla base dei mezzi che impiega e, in questo senso, il richiamo all’oggettività degli strumenti è determinante. Infatti, se la finalità dei processi valutativi è principalmente di tipo rendicontativo, emerge l’urgenza di riferimenti massimamente affidabili: cultura del testing e cultura della valutazione tendono a coincidere. Non è un caso che l’INVALSI, nel 2008, identificasse “lo sviluppo di una cultura della valutazione (*teach to test*)” con “l’introduzione nelle scuole di prove di verifica strutturate (quesiti a scelta multipla) e semistrutturate (quesiti con stimolo chiuso e risposta aperta)” (INVALSI, 2008, p. 99).

La tendenza a definirsi in via prioritaria sulla base del ricorso a strumenti oggettivi e quella a darsi finalità principalmente rendicontative, associate all’erogazione di premi e punizioni, favoriscono l’emergere, all’interno dell’attuale cultura della valutazione, di due rilevanti criticità tra loro interconnesse e attinenti alle conseguenze dell’atto valutativo. In primo luogo, i richiami all’oggettività delle valutazioni, oltre a tradire la natura inevitabilmente soggettiva del giudizio, rischiano di sostituire alla validità delle misure la loro mera affidabilità, incorrendo in uno degli errori più gravi nei processi valutativi (House, 1980; Tienken, 2017). Il pericolo è quello di incentrare la valutazione sulla raccolta di informazioni facilmente comparabili ma scarsamente significative per chi apprende e per chi insegna. Va inoltre considerato che l’approccio rendicontativo e premiale ha conferito rilevanza agli esiti della valutazione, assicurando agli stessi un’eco che ha valicato i confini di scuole e accademie, con relativa pubblicazione di risultati e l’elaborazione di *ranking*. Queste dinamiche possono favorire l’insorgere di una seconda tendenza, invero già presente nel nostro sistema scolastico e universitario, ovvero quella a concepire la valutazione nei termini di un fine dell’apprendimento e dell’insegnamento e non di un mezzo necessario alla loro regolazione. Da questo punto di vista le pratiche di *teaching to the test* o *cheating* che precedono o caratterizzano le prove Invalsi sono indicative di quanto una valutazione che si pone come fine della didattica, e meramente *alla fine*, possa incidere negativamente sui processi di apprendimento-insegnamento, orientando chi apprende verso obiettivi di motivazione estrinseca.

Appare paradossale come queste tendenze emergano a distanza di oltre ses-

sant'anni dall'ammonimento di Visalberghi, il quale, difendendo proprio le ragioni dell'affidabilità e di un testing condotto con "senso della misura", evidenziava la rilevanza di un giudizio di valore che si legasse dialetticamente ai successivi processi di insegnamento e apprendimento: "noi dobbiamo domandarci non già quali tipi di prove siano più «calde» ed umane, ma quali tipi di prove servano meglio ai fini di un giudizio impegnativo e motivato ricco di conseguenze pratiche importanti. E che deve perciò essere giusto ed obiettivo quant'è possibile" (Visalberghi, 1955, p. 16).

Le relazioni di questo gruppo di lavoro rappresentano un prezioso contributo all'inserimento della cultura della valutazione nel luogo che le è proprio, al centro del processo d'insegnamento apprendimento, e non solo alla fine. Il lavoro di Parmigiani sulle ricadute della valutazione sugli stili attributivi di chi apprende e quello di Tessaro sulla "scatola nera" delle distorsioni valutative e il loro effetto sugli studenti, rappresentano contributi estremamente rilevanti, che spingono a misurarsi con una dimensione trascurata nell'attuale cultura della valutazione: le conseguenze prodotte dall'atto valutativo su chi apprende e su chi insegna.

2. Cultura della valutazione e professionalità docente

Un altro degli aspetti che emergono dai lavori di questa sessione è il rapporto tra una cultura della valutazione e lo sviluppo delle competenze professionali dell'insegnante e, più in generale, della sua professionalità.

La questione è stata posta fin dai primi lavori in lingua italiana sul tema della valutazione. Facciamo in particolare riferimento al celebre saggio di Aldo Visalberghi del 1955, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, nel quale veniva affermato, sulla scia delle teorie del curriculum statunitensi (Tyler, 1949), il ruolo della valutazione nella regolazione del processo educativo (diversamente dalle prime ricerche docimologiche francesi di Piéron che si focalizzavano sull'attendibilità nella correzione delle prove finali dei cicli scolastici): "Per noi la costruzione delle prove oggettive deve essere opera precipua di educatori e di specialisti della materia saggiata, con la consulenza di psico-pedagogisti, e non un compito affidato prevalentemente a questi ultimi" (Visalberghi, 1955, p. 93)². Lo studioso, in linea con la deweyana teoria del valore,

2 In questo quadro, è particolarmente suggestivo rileggere oggi, nel pieno del dibattito sui test INVALSI, quanto lo studioso affermava già più di 60 anni fa riguardo al testing: "Noi

evidenziava il forte legame tra le finalità valutative, volte ad orientare le decisioni didattiche, e i mezzi, le tecniche misurative per raggiungerle al meglio e, su questa base, ne attribuiva la responsabilità al corpo docente.

Il ruolo della valutazione nell'approccio professionale dell'insegnante in relazione alla sua disposizione al cambiamento dei contesti scolastici in chiave democratica è stato poi centrale nelle ricerche di Mario Gattullo (di cui ricorrono nel 2016 i venticinque anni dalla scomparsa) e del suo gruppo (Gattullo, Genovese, Giovannini, Grandi, Lodini, 1981; Gattullo, 1990; Lodini, 1990; Grandi, 1990; Giovannini, 1990; Vannini, 2012, pp. 62-66). Nonostante negli anni '60 si fossero affermate le teorie del *Mastery Learning*, nelle quali si attestava il ruolo centrale della valutazione formativa, abbinata a processi di individualizzazione della didattica, per dar vita a una scuola in grado di fornire le stesse opportunità a tutti gli alunni, il gruppo bolognese rilevava come questa consapevolezza, tra gli insegnanti, fosse carente e come spesso si rilevassero discrepanze tra atteggiamenti innovativi (con un sostanziale consenso sulle "finalità" democratiche della scuola) e pratiche valutative (tra i principali "mezzi" per raggiungere tali finalità) tradizionaliste.

Negli anni più recenti, con la progressiva evoluzione verso una didattica orientata allo sviluppo di competenze, indotta da una analoga, e ben più repentina, evoluzione della società, una carenza di cultura della valutazione nella professione docente appare ancor più rischiosa. Si assiste spesso a uno scarto tra il modo in cui alcune innovazioni vengono introdotte, dalla letteratura scientifica come dalla normativa, e come esse vengono poi diffusamente percepite. Nello specifico della valutazione delle competenze, giova riprendere la seguente, peraltro non recente, citazione di Boscolo, inerente il senso da attribuire alla dicitura "valutazione tradizionale":

riteniamo estremamente pericolosa questa tendenza, ch'è purtroppo assai diffusa in Europa, di considerare quella del testing come una tecnica a parte, di cui il normale insegnante non deve sapere più di quanto gli sia necessario per collaborare in eventuali ricerche di pedagogia sperimentale o tutt'al più per controllare, di tanto in tanto, qual è il livello della propria classe in qualche particolare abilità, in rapporto alla media nazionale. Questa è la via maestra per ottenere che i tests abbiano carattere estrinseco e generico, riescano facilmente nozionistici e solo apparentemente validi, e possano magari a un certo punto piovere dall'alto come antipatico modo di controllo non desiderato, e mezzo di invito al conformismo nella direzione prediletta da chi detiene il potere politico e facilmente perciò può assumere tecnici al suo servizio" (Visalberghi, 1955, pp. 93-94).

Mentre in Italia si fa faticosamente strada l'esigenza di oggettività della valutazione, tale oggettività si è messa ormai in discussione in Inghilterra e negli Stati Uniti e cioè proprio là dove si è affermata e realizzata la teoria e la pratica del measurement. Mentre per noi è 'tradizionale' il sistema di valutazione, soggettivo e rozzo, che tutti conosciamo, là viene considerato 'tradizionale' quello a cui in Italia non si è ancora giunti. Tradizionale in questa seconda accezione significa riferito ad una visione essenzialmente quantitativa del profitto e ad un modello di valutazione che tende ad accertare le differenze tra il comportamento degli allievi e quello specificato da obiettivi didattici essenzialmente comuni (Boscolo, 1981, p. 141).

La tendenza, ormai peraltro consolidata nella letteratura scientifica riguardante la valutazione delle competenze, a soffermarsi maggiormente sulla valutazione autentica (Wiggins, 1998; Castoldi, 2012) o sui compiti di realtà (Trincherò 2017a; Trincherò 2017b), con l'obiettivo di recuperare una dimensione agita e situata della competenza e di superare così una certa astrattezza dei test e taluni automatismi di ispirazione comportamentista, può tuttavia far incorrere nella tentazione di trascurare aspetti fondamentali che sono stati introdotti e sostenuti dalle tradizioni di ricerca docimologiche, quali la funzione non unicamente sommativa della valutazione, la rispondenza tra verifica e obiettivi (siano essi didattici, di apprendimento o traguardi di competenza), le caratteristiche di validità e di attendibilità delle misurazioni, la regolazione delle attività didattiche in base alla valutazione.

Ci pare emblematico il caso della rubrica valutativa, definita da McTighe e Ferrara come "uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito" (McTighe, Ferrara, 1996, p. 8). Ferma rimanendo l'annosa questione della traduzione del termine inglese *assessment*, spesso più vicino ai concetti di misurazione che non a quelli di valutazione, una siffatta definizione non correttamente interpretata potrebbe far pensare a uno strumento per misurare ex-post la prestazione degli alunni³. Al contrario, la rubrica è prima di tutto l'esito di un processo di messa a fuoco (Castoldi, 2011, p. 146), da parte del docente, della

3 La definizione proposta è centrata sullo strumento in quanto tale più che sulla sua funzione ed è quindi più opportuno parlare di "strumento di misurazione", come lo erano i test nella docimologia classica; potremmo parafrasare Visalberghi, affermando che, stando a una siffatta definizione, una rubrica non valuta, misura!

competenza, e costituisce il nesso imprescindibile tra le situazioni-problema in cui essa viene messa in atto e l'individuazione dei suoi elementi costitutivi, primi fra tutti i contenuti disciplinari che vengono "mobilitati". Philippe Perrenoud (2002) nel contemplare, tra le sue dieci nuove competenze per insegnare, il "Gestire la progressione degli apprendimenti" articolato al suo interno con lo "Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento", probabilmente coglie meglio il punto, pur non facendo esplicito riferimento allo strumento della rubrica.

Quale che sia lo scenario storico, dunque, l'affondare le proprie prassi didattiche all'interno di una appropriata cultura della valutazione, come afferma Galliani (2014, p. 27) riprendendo Vial (2001), appare quanto mai opportuno, e per ciò è necessaria una adeguata formazione; anche perché, come sottolinea lo stesso Vial, tutti abbiamo avuto una "esperienza" di valutazione, in quanto studenti, e tutti crediamo di sapere di cosa si tratta (seppur spesso il significato più frequente rimanda alla mera attribuzione di un voto); ma tale "esperienza", per diventare una "pratica" deve essere concettualizzata.

Crediamo che i contributi presenti nella sessione "Una nuova cultura della valutazione. Valutare allievi e insegnanti" possano fornire utili indicazioni in tal senso. Se l'intervento di Anna Bondioli e Donatella Savio si fonda su un approccio riflessivo e partecipativo di chi ha un interesse diretto nei contesti educativi, l'intervento di Parmigiani, mette in evidenza come lo stile comunicativo del voto incida unicamente se condotto scrupolosamente secondo un modello di valutazione formativa; il contributo di Fiorino Tessaro intreccia la riflessione sugli errori di misura con la formazione dei docenti, con particolare riferimento alle loro misconcezioni maturate nella loro esperienza di studenti mentre Daniela Robasto pone l'accento su alcuni specifici campi del Rapporto di Autovalutazione maggiormente legati al rapporto tra professionalità docente e cultura della valutazione.

3. Valutazione e autovalutazione delle scuole: dall'*accountability* al miglioramento dei risultati

Dagli anni Ottanta del secolo scorso ad oggi, molti paesi occidentali (e non solo) hanno istituito o potenziato, laddove già esistenti, appositi sistemi di valutazione esterna degli apprendimenti e delle scuole inseriti all'interno di politiche più ampie di *accountability* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2009; OECD, 2013).

La prospettiva dell'*accountability* trova il suo massimo grado di applicazio-

ne nel momento in cui è funzionale non solo a costruire una relazione di reciprocità e trasparenza tra risorse, processi e prodotti dell'istruzione, ma soprattutto quando utilizza la valutazione di sistema come elemento per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti. In questo caso la *school accountability*, integrando sistemi di valutazione esterna e processi interni di autovalutazione, si lega all'approccio della *school improvement*, focalizzandosi sulla rilevazione del cambiamento generato dagli interventi realizzati (Scheerens, 2015). L'integrazione di questi due approcci rende la valutazione un dispositivo orientato al miglioramento continuo dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e dell'intero sistema di istruzione. I sistemi nazionali di valutazione, infatti, almeno nei paesi dell'Unione Europea, oltre a esercitare funzioni di controllo dell'efficacia e dell'efficienza del sistema si stanno sempre più orientando verso attività di supporto ai processi di autoanalisi e di implementazione delle prestazioni amministrative, organizzative e didattiche delle scuole (Capperucci, 2015).

In Italia la nascita del Servizio nazionale di valutazione, gestito dall'INVALSI, che ha aperto il campo alla valutazione esterna degli apprendimenti mediante la somministrazione di prove oggettive standardizzate, come noto, ha avuto un'evoluzione non semplice, per ragioni di diversa natura: culturali, politiche, amministrative, organizzative, ecc. (Trincherò, 2014). Con i provvedimenti emanati poco dopo l'inizio del nuovo millennio (D.Lgs. 19 novembre 2004, n. 286; Legge 25 ottobre 2007, n. 176, direttive ministeriali del 2012 e 2014) fino al recente D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 - *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, attuativo della Legge 13 luglio 2015, n. 107 sulla "Buona scuola", le rilevazioni nazionali sugli apprendimenti degli alunni sono state sottoposte a numerosi cambiamenti anche per quanto riguarda gli apprendimenti di base a cui riferirsi (dal prossimo anno scolastico le prove riguarderanno non solo l'italiano e la matematica, ma anche l'inglese a partire dalla classe quinta primaria). Ad oggi, nonostante le difficoltà riscontrate durante il percorso, la valutazione esterna riguarda non solo gli apprendimenti degli studenti, ma anche le scuole.

Il legame tra la valutazione esterna degli apprendimenti e la valutazione delle scuole, infatti, è stato ulteriormente rafforzato dalla nascita del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), finalizzato alla valutazione dell'efficienza e dell'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, le cui attività sono coordinate dall'INVALSI, con il contributo di altri attori quali INDIRE (Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa) e il Contingente ispettivo. Come riportato sia nel DPR n. 80/2013 - *Regolamento*

sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione che nella direttiva ministeriale n. 11/2014 sulle *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*, le prove del Servizio nazionale di valutazione, orientato prioritariamente alla valutazione esterna degli apprendimenti degli alunni, e il Sistema Nazionale di Valutazione, destinato alla autovalutazione-valutazione delle istituzioni scolastiche e dell'intero sistema, svolgono una funzione complementare tanto più la valutazione esterna degli apprendimenti e la valutazione delle scuole si integrano tra loro. Questo può verificarsi nella misura in cui la prima (la valutazione esterna degli apprendimenti) è riconosciuta dalle scuole come un indicatore di risultato (uno tra tanti altri non meno importanti) correlato alla valutazione della qualità dell'offerta formativa erogata al netto di molteplici variabili personali e socio-culturali, e la seconda (la valutazione delle istituzioni scolastiche) è in grado di interrogare i processi interni di funzionamento della scuola e l'efficacia delle azioni intraprese per incrementare i risultati di apprendimento.

Il procedimento di valutazione delle scuole avviato a partire dall'a.s. 2014/2015, articolato in: a) autovalutazione d'istituto; b) valutazione esterna; c) azioni di miglioramento; d) rendicontazione sociale, inizia proprio con l'autovalutazione, attraverso la compilazione del RAV (Rapporto di Autovalutazione). La predisposizione a livello nazionale di protocolli di rilevazione, sistemi di indicatori, modelli metodologici e procedurali per la valutazione delle istituzioni scolastiche e dei fattori che influenzano gli apprendimenti rappresenta un aspetto importante sul fronte del rigore e dell'attendibilità delle misurazioni e delle valutazioni, tuttavia la prospettiva del "miglioramento scolastico" potrà realmente prevalere su quella dell'*accountability* e del controllo esterno solo nella misura in cui venga lasciata alle scuole la libertà di integrare il *format* nazionale con sistemi autovalutativi autodeterminati, con *set* di indicatori scelti direttamente dalle scuole anche in aggiunta a quelli previsti dal RAV, come già sta avvenendo in altri paesi (Hattie, Anderman, 2013). Se così non dovesse essere il rischio è quello di proporre modelli di valutazione esterna delle scuole calati dall'alto, celati dietro a prototipi autovalutativi che risultano essere tali solo sulla carta.

Tra i contributi presentati all'interno del gruppo di lavoro, la relazione di Daniela Robasto, a partire da un'indagine empirica condotta su un campione di scuole, mette bene in evidenza gli aspetti sopra richiamati.

Bibliografia

- Binetti P., Cinque M. (2016). *Valutare l'Università & Valutare in Università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo P. (1981). Obiettivi e valutazione nella nuova secondaria: alcune considerazioni. In AA. VV., *Il laboratorio della riforma* (pp. 129-143). Milano: Franco Angeli.
- Capperucci D. (2015). How Self-Evaluation can make schools more effective. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 258-278.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Corradi F. (2009). *Alla ricerca dell'eccellenza*. Milano: Led.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2009). *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*. Brussels: ECAEA/Eurydice.
- Galliani L. (2014). Per una ontologia della valutazione educativa. In L. Galliani, A. M. Notti (a cura di), *Valutazione educativa* (pp. 17-45). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gattullo M., Genovese A., Giovannini M.L., Grandi G., Lodini E. (1981). *Dal sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Gattullo M. (1990). Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna. *Scuola e città*, 2, 57-66.
- Giovannini M.L. (1990). Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni. *Scuola e città*, 5-6, 193-203.
- Grandi G. (1990). Gli insegnanti in classe: le attività didattiche e la valutazione. *Scuola e città*, 5-6, 193-203.
- Hattie J., Anderman E.M. (Eds.) (2013). *International Guide to Student Achievement*. London: Routledge.
- House E.R. (1980). *Evaluating with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- INVALSI (2008), *La ricerca IEA-PIRLS 2006*. Milano: FrancoAngeli.
- Lodini E. (1990). L'insegnamento: vocazione o professione? *Scuola e città*, 3, 105-118.
- Lucisano P., Corsini C. (2015). Docenti e valutazione di scuole e insegnanti. *Giornale Italiano della ricerca educativa - Italian Journal of Educational Research*, 15, 97-109.
- McTighe J., Ferrara S. (1996). Performance-Based Assessment in the Classroom: A Planning Framework. In R. E. Blum, J. A. Arter (Eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*.

- OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publications Service.
- Perrenoud Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia (ed. or. 1999).
- Scheerens J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.
- Tienken, C.H. (2017). *Defying standardization*. Rowman & Littlefield: Lanham.
- Trincherò R. (2014). Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(4), 34-49.
- Trincherò R. (2017a). *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel primo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Trincherò R. (2017b). *Costruire e certificare competenze nel secondo ciclo*. Milano: Rizzoli.
- Tyler R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vannini I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vial M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles: De Boeck & Larcier
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Wiggins G.P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco (CA): Jossey Bass.