

«Le décroissement»: un'esperienza d'apertura...

1. Le origini dello studio

La ricerca Aquade, «*Approche qualitative de la division élémentaire*»,¹ ha avuto inizio nel 1988 a Ginevra e ha coinvolto allievi che frequentano le classi 1E, 2E (enfantines), 1P, 2P (primaire).

L'obiettivo di tale studio era quello di tentare di scoprire le ragioni che avevano condotto all'aumento del tasso di bocciatura manifestatosi all'inizio degli anni ottanta e questo malgrado le diverse misure prese precedentemente (sostegno pedagogico, insegnamenti complementari).

Nel Canton Ginevra, i primi anni di scolarizzazione sono organizzati nel modo seguente:

- ciclo «elementare»: comprende le classi 1E, 2E, 1P, 2P (i primi due anni non sono obbligatori);
- ciclo «medio»: include le classi dalla 3P alla 6P.

Il termine «*décroissement*» sta a indicare una nuova organizzazione strutturale del ciclo «elementare» che dovrebbe permettere ai bambini di effettuare un percorso più armonioso tra le diverse classi, dando loro la pos-

sibilità di concluderlo in tre, quattro o cinque anni ed evitando di connotare negativamente (ritardo scolastico, bocciatura) un'eventuale presenza prolungata in questo primo ciclo.

Gli allievi sono raggruppati nei diversi campi d'insegnamento, non più solo sulla base della classe d'età, ma seguendo i loro diversi ritmi di sviluppo, così da dare ad ogni bambino delle occasioni di lavoro soddisfacenti, favorendo una maggiore tolleranza degli allievi nei confronti delle differenze individuali.

La ricerca ha cercato da un lato di analizzare il funzionamento globale del ciclo «elementare», dall'altro di individuare quei mezzi suscettibili di favorire il passaggio dei bambini attraverso i diversi gradi scolastici.

Si è trattato in primo luogo di studiare il funzionamento di questo primo ciclo, analizzando:

- le differenze (livelli di sviluppo e ritmi d'apprendimento) esistenti tra i bambini all'inizio della scolarità;
- come queste differenze incidono sull'accesso al sapere e sullo sviluppo globale del bambino;

- l'evoluzione di queste differenze nel corso dei quattro anni del ciclo «elementare»;
- le relazioni tra l'azione educativa, lo sviluppo del bambino, le rappresentazioni che egli elabora rispetto al mondo circostante e il suo sviluppo in quanto allievo.

Durante questa prima fase della ricerca, le inchieste e le osservazioni messe in atto riguardavano:

- l'inizio della scolarità e l'adattamento dei bambini all'ambiente scolastico;
- l'immagine di sé e gli apprendimenti;
- le rappresentazioni del mondo circostante che i bambini elaborano durante il loro sviluppo;
- il funzionamento della classe e l'utilizzo del tempo a disposizione;
- l'osservazione e la valutazione degli allievi;
- la lettura, la scrittura e lo sviluppo del linguaggio;
- il ragionamento logico-matematico, la cognizione spazio-temporale, la costruzione di codici.

La seconda fase della ricerca ha avuto invece quale obiettivo quello di studiare le strategie educative che offrono una migliore presa in considerazione delle differenze individuali, come pure dei mezzi atti a favorire il passaggio degli allievi da un grado all'altro.

2. Prime constatazioni

Le osservazioni condotte nel corso dei primi due anni della ricerca hanno permesso di evidenziare la seguente realtà: la volontà di adattare la scuola al bambino e di differenziare gli apprendimenti per meglio rispondere ai bisogni di ogni singolo allievo va a urtare contro due tipi di ostacoli.

Il primo è dato dalla grande diversità delle concezioni e delle pratiche educative, così come dei metodi di insegnamento, mentre il secondo è costituito dai limiti legati alle strutture scolastiche e al modo d'organizzare gli apprendimenti.

La suddivisione annuale e la strutturazione della scuola elementare in classi sembrano ostacolare il rispetto dei ritmi e delle specificità di certi bambini: delle modalità d'organizzazione più elastiche si rivelano quindi necessarie.

La messa in atto di un'apertura delle classi dovrebbe offrire agli allievi oc-

Foto Riva



casioni per meglio sviluppare le loro potenzialità a seconda delle loro esigenze e al momento più opportuno. E' riconosciuto che lo sviluppo del bambino non avviene in modo lineare: è possibile infatti notare presso un bambino l'esistenza di scarti e di differenze rispetto ai diversi ambiti cognitivi

3. Esperienze analoghe

Parallelamente all'esperienza condotta a Ginevra, in tanti altri paesi europei si è manifestato un interesse analogo per i primi anni della scolarità: si pensi all'insegnamento in Francia e alla creazione di quelli che sono stati definiti i «cicli pedagogici».

Secondo questo sistema, istituito in Francia a partire dal 1991, la scolarità è organizzata in cicli, per ognuno dei quali sono stati definiti degli obiettivi e dei programmi nazionali di formazione che richiedono una progressione annuale, così come dei criteri di valutazione.

Per assicurare l'uguaglianza e la riuscita degli allievi, l'insegnamento deve garantire una continuità educativa nel corso di ogni ciclo e durante tutta la scolarità in modo da rispetta-

re la diversità degli allievi e il loro sviluppo.

Esperienze precedenti condotte a Ginevra nel quadro delle «Unités Coopératives d'Enseignement (UCE)» avevano pure evidenziato un certo numero di condizioni necessarie al buon funzionamento di un'esperienza di apertura delle classi. In particolare:

- la ripartizione delle responsabilità e del lavoro da parte degli insegnanti;
- un apprendimento costante rispetto alla vita d'équipe e alla tolleranza (il confronto è fonte di progresso);
- una maggiore apertura e una pedagogia più differenziata;
- una valutazione formativa e una teorizzazione della pratica pedagogica.

Il «décloisonnement» introduce una dinamica di cambiamento nella pratica scolastica quotidiana e la sua impostazione permette:

- di disporre di un materiale didattico più variato;
- di riflettere in comune sulle difficoltà incontrate dagli allievi;
- di attuare un sostegno pedagogico più efficace.

4. Come è stata organizzata l'esperienza

L'esperienza ha coinvolto più sedi scolastiche:

- **scuola A:** con quattro classi, una per ogni grado (1E, 2E, 1P, 2P);
- **scuola B:** con tre classi (1E, 2E e 1P);
- **scuola C:** solo gli insegnanti di 1E e 2E hanno aderito con quattro classi, due per ogni grado;
- **scuola D:** con cinque classi in modo permanente (due di 1E, una di 2E e due di 1P) e due classi di 2P, ogni 15 giorni, sotto la responsabilità di un insegnante generalista non titolare; parallelamente, sempre nella scuola D, un tentativo legato all'**atelier di pittura (AP)** con cinque classi, dalla 1E alla 1P;
- **scuola E:** una scuola di campagna dove una docente gestiva una pluriclasse con quattro gradi scolastici (dalla 1E alla 2P).

Il contratto proposto agli insegnanti lasciava loro molta libertà, sia per quanto riguardava la scelta del tipo di «décloisonnement» da mettere in atto, sia per le attività da proporre ai bambini.

Esistevano però alcune direttive rispetto alla frequenza e al numero di tentativi da operare.

L'apertura tra le classi doveva aver luogo almeno mezza-giornata alla settimana (in blocco o suddivisa in due momenti).

Il calendario stabilito prevedeva inoltre:

- un periodo d'osservazione iniziale, volto a meglio conoscere e rispettare i propri allievi;
- una prima apertura delle classi in novembre, con un bilancio verso gennaio;
- una seconda apertura delle classi verso febbraio;
- una terza esperienza in aprile.

In realtà, non tutti gli insegnanti hanno seguito strettamente questo calendario: in alcune scuole l'apertura delle classi è avvenuta in modo regolare, durante tutto l'anno, mentre in altre, l'esperienza si è conclusa dopo il secondo tentativo.

Il «décloisonnement» poteva essere legato a contenuti specifici all'interno delle singole materie (matematica, francese, ecc...) oppure riguardare un'attività più ampia del tipo «attività quadro» (apprendimenti cognitivi di carattere generale, attività di tipo artistico, ecc...).



L'atelier di pittura della scuola D era naturalmente legato solo al campo artistico.

5. Valutazione dell'esperienza

I ricercatori del Servizio della ricerca pedagogica (SRP) hanno effettuato osservazioni nelle diverse sedi con l'obiettivo di fornire un certo numero di informazioni riguardo:

- alle difficoltà incontrate e agli ostacoli da superare in questo tipo di procedura;
- al contenuto essenziale del «*décloisonnement*», vale a dire tutto quello che concerne l'assunzione delle differenze, la qualità e l'evoluzione dei rapporti interpersonali di insegnanti e bambini;
- all'organizzazione pratica del «*décloisonnement*», all'integrazione effettiva di questa modalità di funzionamento nella realtà scolastica, ai legami esistenti con gli obiettivi del programma di studio e, infine, sia ai progressi degli allievi che alla valutazione degli stessi.

Altre informazioni sono state raccolte nel modo seguente:

- gli insegnanti dovevano riempire settimanalmente delle schede riassuntive relative alle attività svolte (tipo d'attività, durata, impressioni, aspetti organizzativi, ecc...);
- tutti i docenti coinvolti hanno partecipato a cinque seminari per un bilancio e degli scambi;
- alla fine dell'anno scolastico, gli allievi hanno risposto a un questionario, mentre gli insegnanti sono stati intervistati dai ricercatori.

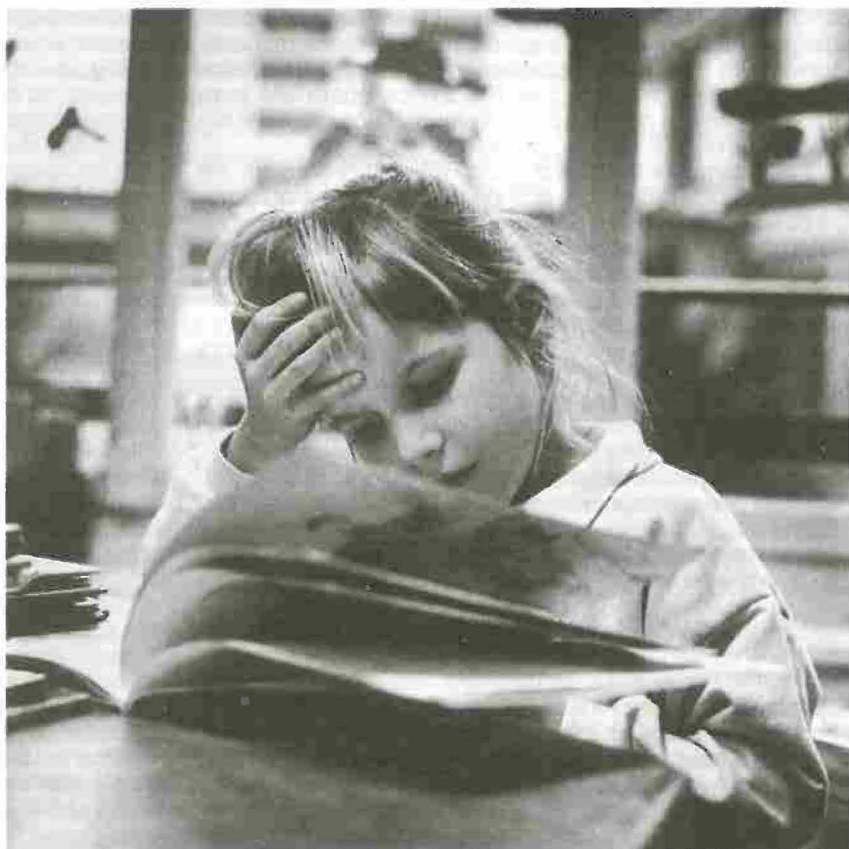
6. Principali elementi emersi da questa ricerca

E' importante sottolineare come all'interno di questa esperienza, il «*décloisonnement*» non è stato concepito come un obiettivo in sé, ma come mezzo atto a favorire un insegnamento differenziato che tenesse conto dei diversi ritmi d'evoluzione degli allievi.

L'esperienza ha fornito delle informazioni interessanti: il bilancio è comunque stato fatto dopo un anno di sperimentazione e partendo da un numero ristretto di sedi scolastiche.

6.1 Gli allievi e il «*décloisonnement*»

Gli allievi hanno apprezzato il fatto



di partecipare all'esperienza, di poter cambiare classe, di svolgere attività diversificate e di conoscere altri bambini.

Per quelli del primo anno di scuola dell'infanzia è stato necessario un tempo d'adattamento ai cambiamenti maggiore perché più reticenti a lasciare l'insegnante titolare e la classe alla quale appartenevano (una reazione comprensibile a quell'età).

La collaborazione e l'aiuto reciproco tra i bambini sono risultati essere due altri aspetti interessanti del «*décloisonnement*», soprattutto nel quadro di un insegnamento che mette l'accento sulla socializzazione, la responsabilizzazione e lo sviluppo dell'autonomia.

Gli allievi non hanno però percepito questo fenomeno come tale: probabilmente non hanno attribuito lo stesso significato all'aiuto che può venire da un compagno (per loro è «lavorare o fare delle cose assieme») rispetto a quello che può venire da un adulto.

6.2 Il «*décloisonnement*» e gli insegnanti

Contrariamente a quanto rilevato presso gli scolari, gli insegnanti han-

no valutato positivamente lo sviluppo della collaborazione tra allievi di classi diverse.

Essi hanno pure sottolineato l'opportunità per i bambini di adattarsi a nuove persone, a nuove regole di vita di classe.

E' apparso invece più arduo evidenziare gli effetti del «*décloisonnement*» rispetto all'apprendimento scolastico. A questo livello una valutazione sistematica delle conoscenze degli allievi all'inizio e alla fine dell'anno avrebbe potuto fornire indicazioni utili.

In certi casi, alcuni docenti titolari hanno riscontrato degli effetti positivi presso gli allievi bisognosi di sostegno.

Lavorare con compagni di età diverse produce infatti effetti stimolanti e valorizzanti: i più grandi possono, in certi frangenti, occuparsi dei più piccoli, mentre questi vedono i più grandi come dei modelli da imitare.

Una delle regole adottate dagli insegnanti è stata quella di non creare delle situazioni specifiche per il «*décloisonnement*».

Gli insegnanti hanno quindi preferito il «*décloisonnement*» legato ad apprendimenti scolastici (campo cognitivo) rispetto a un'attività-quadro

tendente alla messa in scena di uno spettacolo o una festa scolastica: la prima opzione richiede infatti un impegno realizzativo meno gravoso.

Più volte ci si è chinati sul possibile effetto del «*décloisonnement*» sull'aumento delle diversità di rendimento tra i bambini: è stata soprattutto la differenza crescente tra il livello medio del gruppo-classe e gli allievi migliori ad essere discussa dai docenti titolari, mentre non è mai stato menzionato un aumento dello scarto tra gli allievi medi e gli allievi in difficoltà.

I pareri degli insegnanti riguardo alla necessità di un aiuto esterno all'equipe sono stati molto divergenti: taluni avrebbero desiderato un sostegno didattico per creare delle attività adatte alle quattro classi del ciclo elementare, altri avrebbero avuto bisogno di una persona-risorsa, di qualcuno che garantisse una supervisione; altri ancora non hanno manifestato desideri specifici.

6.3. Come gestire le differenze?

Sempre più insegnanti segnalano una difficoltà crescente nel gestire le loro classi a causa della grande eterogeneità del livello degli allievi.

Gli insegnanti si pongono spesso l'obiettivo di annullare le differenze esistenti all'interno della classe non giungendo tuttavia a risolvere in modo adeguato questo loro problema.

Considerare la differenza come un potenziale da sfruttare è forse una strategia più efficace e il «*décloisonnement*» potrebbe costituire un mezzo tendente a una migliore gestione delle differenze nelle strutture attuali del ciclo elementare.

6.3.1 Quali potrebbero essere le condizioni necessarie alla riuscita di un'esperienza di «*décloisonnement*»?

- La formazione di un'equipe d'insegnanti all'interno della quale ci sia una buona intesa e un consenso minimo riguardo alle principali opzioni pedagogiche. Il «*décloisonnement*» comporta un'organizzazione operativa abbastanza complessa e un minimo d'esperienza evita di dover investire troppo tempo in questo genere di problemi (gestione della classe, integrazione dei nuovi allievi...);
- una forte motivazione e una conoscenza dettagliata del programma quadriennale della scuola elemen-

tare da parte degli insegnanti per facilitare una visione globale che aiuti nella scelta dei contenuti di un'attività;

- la preparazione e un lavoro di riflessione che permetta di mettere in evidenza degli obiettivi precisi e comuni: la scelta delle attività e il modo di affrontarle meritano particolare attenzione. Le opinioni divergono quanto alla natura di un compito «*décloisonnable*»: non tutte le situazioni possono essere utilizzate per delle sequenze di «*décloisonnement*». Un compito troppo legato all'acquisizione di nozioni specifiche non sembra infatti essere propizio a questo tipo di funzionamento: è quindi necessario riflettere più in termini di apprendimento che in termini di insegnamento;
- delle valutazioni regolari degli allievi prima e dopo il «*décloisonnement*», accompagnate da osservazioni regolari;
- una volta avviata l'attività, degli incontri regolari tra gli insegnanti coinvolti per rivedere le diverse pratiche e l'organizzazione dell'esperienza;
- una presentazione da parte dei bambini alla propria classe e al proprio insegnante di quanto svolto durante il «*décloisonnement*» per evitare che l'esperienza sia vissuta come un «*corpo estraneo*» alla vita della classe alla quale si appartiene;
- è necessario prevedere un periodo di conoscenza reciproca da parte dei bambini delle diverse classi, affinché imparino a lavorare assieme.

In generale, si può affermare che un'esperienza di questo tipo necessita di un periodo di introduzione relativamente lungo e deve quindi essere pensata su più anni.

6.3.2 Una scuola con nuovi obiettivi e senza scadenze annuali

L'esperienza sembra mostrare come il «*décloisonnement*» sia un buon mezzo di differenziazione all'interno delle strutture scolastiche e istituzionali esistenti, con i loro limiti e le loro esigenze.

Per rispondere però in modo efficace ai bisogni dei diversi allievi, ai loro diversi ritmi di sviluppo e utilizzare al meglio le loro differenze, è necessario ipotizzare una ristrutturazione del ciclo elementare, con la possibilità per gli allievi di effettuare il per-

corso scolastico in tre, quattro o cinque anni in funzione del loro sviluppo individuale.

Sarebbero inoltre necessari dei mezzi e una riflessione più approfondita in campo didattico per creare delle situazioni d'apprendimento appropriate a questa struttura.

Il «*décloisonnement*» potrebbe essere una modalità di funzionamento possibile, integrata ad altre pratiche, aventi lo stesso scopo, come la differenziazione e l'individualizzazione dell'insegnamento.

Si procederebbe alla creazione di «*gruppi secondo necessità*» piuttosto che gruppi di livello o gruppi omogenei, raggruppando quindi gli allievi prendendo in considerazione le loro «*esigenze a un determinato stadio, la loro progressione e l'elaborazione di strategie diversificate per poter rispondere a questa necessità*»²⁾.

Per favorire la differenziazione degli apprendimenti si dovrebbe immaginare la creazione di gruppi-classe eterogenei con più classi di età, nei quali i bambini verrebbero raggruppati in funzione dei diversi campi d'applicazione e delle loro esigenze a un momento dato.

Sarebbe inoltre necessario porre l'accento sulla ricerca di situazioni-problema sufficientemente ampie, aventi significato per ogni allievo.

In un'ottica più istituzionale sarebbe inoltre auspicabile abbandonare le scadenze annuali del programma scolastico e ridefinire le tappe e le progressioni rispetto agli obiettivi da raggiungere al termine del ciclo «*elementare*».

Kathya Tamagni Bernasconi

Note

¹⁾ LURIN J. con la collaborazione di Achkar de Gottrau L., Dupont Buonomo N., Jendoubi V., Nicod C., Soussi A., «*Le décloisonnement: une expérience d'ouverture...*». Un pas vers la différenciation et l'individualisation des parcours de formation à l'école élémentaire. Genève, Service de la recherche pédagogique, 1993.

²⁾ MERIEU P., «*L'école mode d'emploi*». Des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Collection pédagogies, ESF, 1992.