

Una deviazione può diventare una scorciatoia?

*Alcune conclusioni-chiave delle ricerche americane riguardanti le scuole «a cicli»**

Presentazione tenuta nell'ambito del seminario organizzato a Friburgo dall'Istituto romando di ricerche e documentazioni pedagogiche il 29 novembre 1995, sul tema «I cicli d'apprendimento, Giro d'orizzonte critico» (Linda Allal, Università di Ginevra).

Il riferimento alle esperienze e alle ricerche effettuate in altri paesi potrebbe essere considerato, a prima vista, come una specie di «deviazione» – magari inutile – davanti alle preoccupazioni specifiche di un sistema scolastico (friborghese, ginevrino, vallesano, ecc.) forzatamente differente, fors'anche molto differente dai sistemi educativi dipendenti da altre culture o da altre tradizioni. Anticipo però tuttavia l'ipotesi che questa deviazione potrebbe permettere un benefico arretramento critico e costituire inoltre una sorta di «scorciatoia», suscettibile di sostenere un sistema scolastico nell'evitare alcune difficoltà riscontrate altrove; potrebbe poi assicurare, con più chiarezza e maggior lucidità, la conduzione dei propri tentativi d'innovazione. Gli studi condotti negli altri paesi non forniscono delle risposte alle domande che si pongono le scuole della Svizzera romanda, ma possono – credo – contribuire alla creazione di un inventario di problemi pertinenti da anticipare.

Questa presentazione comprenderà tre parti. Prima di tutto, esaminerò due gruppi di ricerche condotte negli Stati Uniti a proposito di innovazioni tendenti alla costituzione di scuole «a ciclo» (*nongraded schools*)¹⁾. Si tratta da un lato di un'analisi storica, sotto forma di studi di casi, realizzata da Tyack & Tobin (1994), e dall'altro di una sintesi di studi comparativi misuranti gli effetti delle esperienze condotte in poco più di un centinaio di scuole (Gutiérrez & Slavin, 1994). Nella terza parte, verrà studiato un aspetto particolare della gestione individualizzata dei percorsi degli allievi in rapporto alle ricerche sul ritardo scolastico.

Le scuole americane «a ciclo» non presentano delle forme d'organizza-

zione identiche ai cicli di apprendimento, già presenti in Francia, in Belgio e in via di introduzione in diversi Cantoni romandi²⁾. Ma decise somiglianze esistono sul piano delle finalità mirate (uguaglianza di possibilità e di livelli di riuscita degli allievi) e su quello dei principi di base dell'azione pedagogica: adattamento dell'insegnamento alle differenze fra gli allievi, diversificazione dei modi di raggruppamento degli allievi, decompartmentazione delle classi, gestione dei percorsi e delle attività didattiche da parte di insegnanti che lavorano in gruppo, trasformazione delle procedure di valutazione. Un excursus a partire da queste esperienze può aiutarci a sostenere la nostra riflessione sullo spazio dei cicli nelle scuole romande.

Storie di scuole «a cicli»

L'analisi presentata da Tyack & Tobin (1994) riguarda l'organizzazione dell'insegnamento primario e secondario negli Stati Uniti fra il 1860 e il 1980. Questa analisi evidenzia che la strutturazione della scuola in classi per gradi, raggruppando gli allievi della stessa età, è un'innovazione – in rottura con le forme d'organizzazione scolastica precedenti – che si è imposta in quasi tutto il paese verso l'inizio del secolo. Nonostante ciò, a partire dagli anni '20 molti riformatori, in particolare una riformatrice, Helen Parkhurst, iniziatrice del Dalton Plan, mettono in discussione l'organizzazione in cicli e propongono nuovi modelli di struttura scolastica. Nel piano Dalton, le classi sono soppresse; gli allievi avanzano seguendo il loro ritmo personale secondo un «contratto» individualizzato, negoziato durante un incontro mensile fra maestro e allievo. La valutazione è centrata sulla progressione dell'allievo rispetto agli obiettivi, invece che essere focalizzata sul confronto fra allievi. Se un lavoro è insufficiente, l'allievo deve porvi rimedio in modo da raggiungere gli obiettivi del contratto (si tratta quindi di una specie di pedagogia della padronanza ante litteram). Gli allievi producono anche dei lavori in piccoli gruppi, con ra-

gazzi di età differente, e possono completare le esigenze di base dei loro contratti attraverso alcuni lavori complementari secondo scelte personali. Per quanto riguarda la gestione del sistema, si pretende un'intensa collaborazione fra gli insegnanti che lavorano in gruppo.

Tyack & Tobin hanno inventariato i risultati degli studi che hanno seguito la messa in pratica di questa innovazione. Secondo un'inchiesta condotta nel 1930 in 8600 scuole, 162 (2%) praticano il piano Dalton in modo integrale e 486 (6%) in modo parziale. Ma nel 1949 i ricercatori individuano soltanto un istituto che pratica questa forma di organizzazione: una delle scuole fondate dalla stessa Parkhurst. Altri casi di rinnovamento, volti ad instaurare un sistema di insegnamento «per cicli», hanno conosciuto di conseguenza un destino simile a quello del piano Dalton. Questa constatazione porta i due storici a porsi la seguente domanda: perché queste innovazioni, energicamente sostenute dagli specialisti dell'epoca, hanno lasciato così poche tracce nel tempo?

Fra i vari fattori esplicativi (d'ordine pedagogico, istituzionale, socio-economico, politico), due si evidenziano come problemi comuni a tutti i casi analizzati. Il primo problema risiede nell'attitudine dei conduttori delle riforme: troppo spesso si dimostrano poco aperti ad un vero dialogo con i loro avversari o con gli scettici appartenenti al corpo insegnante o alla comunità. In virtù dello spirito «intra muros», nessuna risposta credibile è stata fornita alle preoccupazioni dei genitori e dei responsabili politici, così che i dubbi si sono trasformati in breve tempo in un movimento generale di rifiuto delle riforme. Il secondo problema attinge alle difficoltà riguardanti il mantenimento nel tempo delle innovazioni: molti insegnanti implicati all'inizio lasciano le scuole interessate. Le partenze sono dovute alla mobilità generale del corpo insegnante (fattore senza dubbio più accentuato negli Stati Uniti che nella Svizzera romanda), ma anche a un fenomeno (non specifico al contesto americano): il *burn-out*, cioè lo sfinimento risultante dalle esigenze mal «dosate» delle riforme (pesantezza della gestione dei dossier degli allievi, giustificazioni da rielaborare senza tregua, riunioni frequenti e compiti cumulativi al di fuori dall'orario scolastico).

Tyack & Tobin (1994, p. 478) riassumono la conclusione della loro analisi come segue:

«I riformatori credono che le loro innovazioni cambieranno le scuole, ma è importante riconoscere che le scuole modificano le riforme. Ancora, e ancora una volta, gli insegnanti hanno messo in opera le riforme, ma in modo selettivo e riaggiustato. Piuttosto che individuare in queste muta-

ne instaurate nelle scuole elementari ginevrine hanno portato, fra l'altro – come precisa Dottrens (1953, p. 19) –, ad una trasformazione del sistema di valutazione, ed in particolare alla sostituzione «delle nostre cifre quantitative e frazionabili con giudizi qualitativi...». Perché queste innovazioni sono state abbandonate – vedi anche cancellate dalla coscienza collettiva – al punto che a Ginevra, nel 1995, la

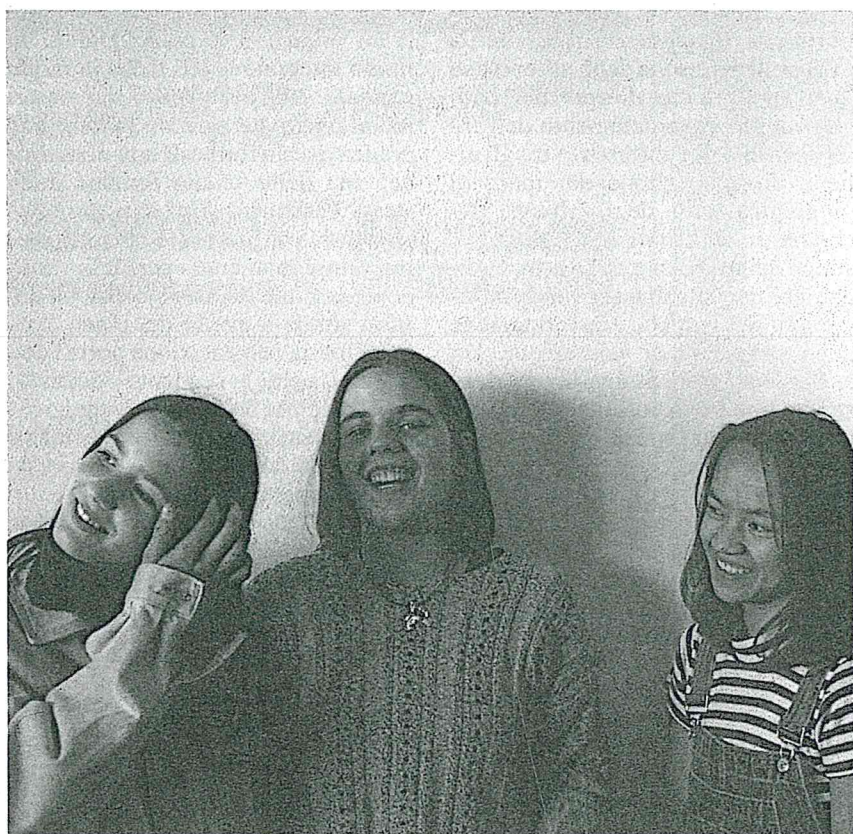
dettagliato sulle ricerche di valutazione dell'efficacia delle scuole elementari che, nel corso degli ultimi trent'anni, hanno messo in atto un sistema di insegnamento «per cicli». L'analisi riguarda un gruppo di ricerche, alcune delle quali effettuate in Canada (province anglofone) e in Inghilterra, ma la cui maggioranza è stata realizzata negli Stati Uniti, in una trentina di stati. Nell'analisi vengono riportati solo gli studi basati su di un piano sperimentale controllato, che confronta gli effetti dell'insegnamento nelle scuole «a ciclo» con gli effetti dell'insegnamento negli istituti equivalenti dove l'abituale organizzazione per classi omogenee è mantenuta. Lo scopo della pubblicazione è di precisare gli effetti di queste due forme di organizzazione scolastica sull'apprendimento degli allievi, soprattutto nelle materie di base (inglese e matematica). In totale, 57 studi concernenti più di 30'000 allievi vengono trattati in questa meta-analisi.

I ricercatori hanno identificato diverse varianti di programmi d'insegnamento «per cicli». Per questa presentazione, è possibile distinguere tre principali tipi.

Tipo 1. Nei programmi del tipo «piano Joplin», la struttura di base rimane un'organizzazione per classi definite in funzione dell'età, ma per l'insegnamento di determinate materie (solitamente la lettura, a volte la matematica) gli allievi sono suddivisi in gruppi di livello, comprendenti ragazzi di diverse età. Si tratta di una forma di compartimentazione verticale, mirata ad un unico campo dell'apprendimento, applicata soprattutto nei primi anni di scuola elementare (gradi da 1 a 3).

Tipo 2. Questi programmi implicano una riorganizzazione globale della scuola che tocca tutte le materie o la gran parte di esse. La differenziazione delle attività didattiche e la gestione dei percorsi degli allievi (applicazione di test che valutano il progresso, ridefinizione continua dei gruppi) vengono assicurate attraverso la concertazione fra gli insegnanti che lavorano nel gruppo. L'allievo mantiene spesso un legame con un insegnante o con una classe di riferimento, ma partecipa a diversi gruppi d'apprendimento differenti. I gruppi, organizzati per livello o in funzione degli interessi dell'allievo, hanno spesso una composizione multi-età.

Tipo 3. Questi programmi compren-



Allieve della Scuola media di Castione

zioni un problema da evitare – si potrebbe considerarle una virtù potenziale – delle riforme potrebbero essere pianificate in vista della loro «ibridazione» secondo i bisogni e i saperi locali. Alla stessa stregua, le finalità potrebbero essere considerate come delle ipotesi – dei piani schematici da valutare secondo i loro effetti – piuttosto che degli obiettivi fissati prima ancora della partenza».³⁾

È interessante osservare che gli eventi studiati da Tyack & Tobin avevano, anche all'epoca, dei riscontri con i dibattiti pedagogici nella Svizzera romanda. Gli approcci all'insegnamento individualizzato proposti da Dottrens a Ginevra, negli anni '30, si sono ispirati in parte al piano Dalton, salvaguardando la loro propria specificità. Le forme di individualizzazio-

sostituzione delle note ritorna ad essere una delle maggiori preoccupazioni delle scuole che partecipano al rinnovamento attuale volto alla messa in atto dei cicli di apprendimento? Non è sicuro che si possa rispondere a questa domanda. Com'è sottolineato da Tyack & Tobin (1994), il metodo storico è confrontato con un dilemma spesso irrisolvibile: al momento del lancio di un'innovazione, le intenzioni e le giustificazioni sono l'oggetto di numerosi scritti, ma al momento della sua scomparsa, le decisioni vengono prese senza lasciare alcuna traccia documentata.

Analisi degli effetti di un insegnamento «per cicli»

Gutiérrez & Slavin (1992) hanno pubblicato uno studio estremamente

dono un'importante componente di istruzione individualizzata: ogni allievo progredisce secondo il proprio ritmo seguendo una sequenza di compiti realizzati individualmente (specialmente nelle discipline di base). L'allievo dispone peraltro di un discreto margine di libertà nella scelta delle sue attività: per esempio, decide il suo passaggio nei differenti atelier (*learning stations*) messi a sua disposizione. Diverse attività si svolgono in grandi gruppi, ma l'accento è posto sulle interazioni di tipo didattico e su situazioni «tutorate» (fra pari o con un insegnante d'appoggio). Il lavoro in équipe fra insegnanti e le interazioni multi-età sono ricorrenti. Questo terzo caso si distingue dai programmi di tipo 1 e 2 principalmente per il fatto che i docenti non dispensano in nessun caso un insegnamento diretto a dei gruppi-classe. Due principali conclusioni scaturiscono dalle analisi di Gutiérrez & Slavin (1992):

1. Pochi studi (solo 3 su 57) evidenziano un effetto negativo dei programmi «per ciclo». Nella maggior parte dei casi (34), le differenze fra scuole con e senza cicli non sono sufficientemente chiare per propendere in favore di uno o dell'altro approccio. Infine, in un numero ristretto ma non trascurabile di ricerche (20), si constata un effetto positivo (e statisticamente significativo) attribuibile all'organizzazione «a cicli».

Questi risultati contengono degli elementi che possono rallegrare o scontentare, a dipendenza delle singole posizioni. I partigiani di una scuola «per cicli» sottolineeranno che gli effetti positivi sono sicuramente più numerosi di quelli negativi. Gli scettici sottolineeranno, al contrario, l'elevato numero di risultati inconcludenti che, aggiunti a quelli negativi, superano i casi dove i risultati sono positivi.

2. Gutiérrez & Slavin hanno pure analizzato la variazione degli effetti di un insegnamento «per cicli» in base al tipo di programma messo in atto. Dimostrano che gli effetti positivi sull'apprendimento sono più frequenti nei programmi di tipo 1 e 2, dove diverse forme di differenziazione coesistono con i momenti di insegnamento diretto destinato a dei gruppi classe (anche se quest'ultimi si ricompongono periodicamente e comprendono una dimensione multi-età poco riscontrabile in una struttura tradizionale). In altri termini, un'individualizzazione molto spinta non

Cicli d'apprendimento e di insegnamento al servizio dell'allievo, dei suoi bisogni, della sua progressione, della sua riuscita

Elementi di consenso	Domande aperte (e punti potenziali di divergenza)
<p>1. Occorre instaurare una organizzazione scolastica in cicli pluriennali (a livello di programmi e di scadenze di valutazioni ufficiali*), al fine di tener meglio conto delle differenze fra gli allievi (ritmi, approccio, motivazioni, ecc.).</p>	<p>Quale la durata dei cicli (2, 3 anni, di più)? Ci sono dei collegamenti da stabilire con dei momenti chiave dello sviluppo? Si può ammettere che degli allievi passino un numero di anni (di mesi?), variabile all'interno di un ciclo (ripetizione «camuffata» ma facilmente individuabile, percorsi accelerati per allievi «dotati»)?</p>
<p>2. Occorre rendere più elastica la gestione della classe, promuovere differenti forme di decompartmentazione fra le classi, le età, ma mantenere un insegnante di riferimento per ogni gruppo di allievi.</p>	<p>Quale grado di «esplosione» del gruppo-classe è compatibile, ad ogni età, con un apprendimento armonioso sul piano cognitivo, affettivo e sociale? Quali sono i vantaggi e gli inconvenienti di classi mono e multi-età?</p>
<p>3. Occorre sviluppare delle competenze di alto livello che l'allievo sarà in grado di attivare e utilizzare nelle situazioni complesse della vita extra e post scolastica, ma che gli daranno allo stesso tempo delle possibilità di accesso alle forme di studio valorizzate nella sua cultura.</p>	<p>Che peso occorre accordare rispettivamente alle competenze disciplinari e trans-disciplinari, e come articolare queste competenze? Quali situazioni didattiche e quali modalità di gestione della classe favoriscono l'acquisizione di competenze contestualizzate ma potenzialmente trasferibili?</p>
<p>4. Bisogna promuovere il lavoro in équipe fra gli insegnanti, e in particolare la gestione collettiva dei percorsi degli allievi (decisioni di inquadramento pedagogico, di composizione delle classi, di promozione, d'orientamento).</p>	<p>Quale investimento occorre accordare al lavoro in équipe? Quali condizioni permettono di assicurare un lavoro in équipe duraturo? Che margine d'individualità di ogni insegnante occorre preservare? Come formare gli insegnanti alla gestione e alla presa di decisione collettiva centrata sui bisogni degli allievi?</p>
<p>5. Occorre accordare una priorità alla valutazione formativa, al suo ruolo nella regolazione delle attività d'apprendimento, adottando delle forme di valutazione ufficiali* funzionali (non troppo pesanti) da inserire in un insieme di contatti fra la scuola e i genitori degli allievi.</p>	<p>Quale energia consacrare al miglioramento dei mezzi di valutazione ufficiali*, paragonati all'investimento nella valutazione formativa? Occorre a volte una forma di valutazione ufficiale (note, bollettini descrittivi) e delle modalità nuove (portfolio, incontri tripartiti) orientate verso lo sviluppo delle competenze meta-cognitive dell'allievo e il dialogo insegnante-allievo-genitori?</p>
<p>* valutazione ufficiale = valutazioni sommative iscritte in un documento ufficiale e valutazioni di pronostico in vista di decisioni di promozione o d'orientamento</p> <p>Linda Allal & Edith Wegmuller, settembre 1995</p>	

costituisce – in base ai risultati delle ricerche a disposizione – la forma di adattamento scolastico più importante rispetto agli effetti sull'apprendimento di base³⁾.

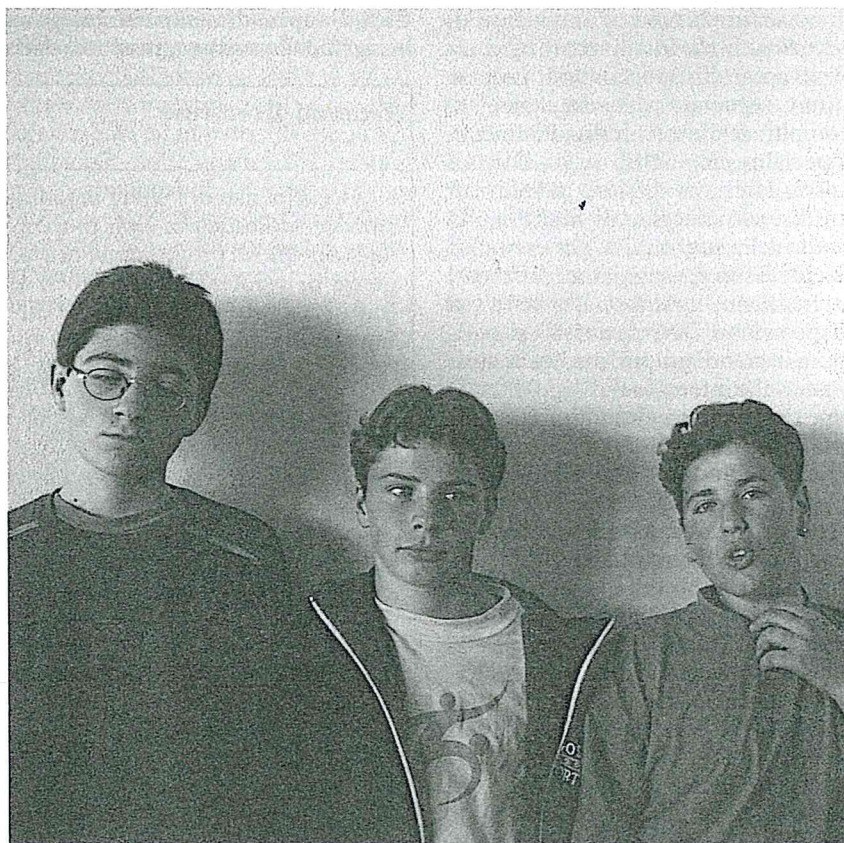
È interessante porre questi risultati in relazione con la posizione enunciata da Dottrens, parecchi anni or sono, a Ginevra. Tutti, preconizzando l'adozione di alcuni aspetti del piano Dalton, pensavano che l'individualizzazione dovesse essere articolata con attività collettive, con momenti d'insegnamento diretto impartito dal maestro e con una vita di classe che favorisse degli obiettivi di socializzazione, altrettanto importanti quanto l'apprendimento di base. Dottrens ha descritto gli effetti perversi del lavoro individualizzato portato all'estremo, soprattutto sotto forma di compito carta-matita, nei termini seguenti: «*Il Piano Dalton ci piaceva, grazie a questa libertà relativa che permette ai bambini di organizzarsi il loro lavoro, (ma) non ci sembrava possibile ammettere questa soppressione radicale delle relazioni fra il maestro e la classe, questa dominazione ossessiva del libro..., questa estensione prodigiosa del lavoro scritto che trasforma l'allievo in macchina in grado di annerire la carta e i maestri in apparecchi per correzioni illimitate.*» (Dottrens, 1953, p. 31).

Sfortunatamente, e conviene segnalarlo, il materiale per l'insegnamento individualizzato elaborato sotto la direzione di Dottrens (le famose schede dette «di recupero, di sviluppo, d'esercizio») non ha evitato alcuni sbandamenti che Dottrens stesso aveva denunciato.

Una scuola elementare a diverse velocità?

In quest'ultima parte, esaminerò un aspetto importante della gestione individualizzata dei percorsi scolastici: le decisioni concernenti la progressione dell'allievo e i problemi del ritardo scolastico. Limiterò le mie osservazioni alla situazione della scuola elementare.

Nell'abituale sistema organizzato per classi, la gestione del percorso degli allievi è regolata attraverso le decisioni di promozione e di ripetizione. Le ricerche sulle incidenze di queste decisioni, in base agli studi effettuati a Ginevra (Allal, Perréard Vité & Ntamakiliro, 1994; Bain, 1988; Hutmacher, 1993) come pure in base alle indagini su vasta scala realizzate negli Stati Uniti (Meisals



Allievi della Scuola media di Castione

& Liaw, 1993, Shepard & Smith, 1989), giungono tutte alla stessa conclusione. Nel quadro della scuola elementare, la ripetizione non apporta nessun beneficio significativo per l'allievo⁴⁾. Confrontando alcuni gruppi di allievi dello stesso livello che sono stati promossi o che hanno ripetuto la classe, si constata che i loro livelli di riuscita scolastica a breve termine sono somiglianti – in altre parole, i ripetenti hanno perso un anno (a volte di più), hanno acquisito un'etichetta permanente che ha spesso delle ripercussioni negative sulla loro immagine di sé e sulle loro aspirazioni, senza beneficiare di un vantaggio identificabile in termini di risultati nell'apprendimento scolastico. La convinzione di numerosi insegnanti secondo la quale la ripetizione apporterebbe dei benefici evidenti è basata sulla loro osservazione degli effetti immediati (progresso dell'allievo durante l'anno ripetuto, eventualmente durante uno o due anni seguenti); sfortunatamente, l'analisi degli effetti a lungo termine non è conseguente di queste prime ottimistiche constatazioni.

La creazione delle scuole «a cicli» negli Stati Uniti, come pure la messa

in atto dei cicli d'apprendimento in Europa, è sovente giustificata dalla volontà di offrire un'alternativa alla ripetizione. Eliminando le classi, instaurando i cicli pluriennali, si prevede in generale che gli allievi avanzeranno con ritmi differenti: alcuni impiegheranno più tempo per percorrere una tappa stabilita (per esempio, resteranno tre anni in un ciclo che la maggior parte degli allievi effettua in due); altri realizzeranno eventualmente un percorso accelerato.

La gestione di queste variazioni di ritmo pone diversi problemi. Un gran numero di scuole «a cicli» negli Stati Uniti hanno adottato l'approccio detto di «progressione continua» (l'allievo avanza attraverso una sequenza di unità gerarchizzate, passando dall'una all'altra in qualsiasi momento in base ai risultati raggiunti in alcuni test formativi). In un simile approccio, gli scarti fra i più lenti e i più veloci possono raggiungere un rapporto di 1:5 (Block, 1971). Si corre quindi il rischio (segnalato da Dottrens) di una individualizzazione talmente spinta che conduce ad un'esplosione di qualsiasi vita di classe. Nel sistema dei cicli d'apprendimento, si insiste soprattutto

sullo sfoltimento delle scadenze delle valutazioni e delle certificazioni, situandole all'inizio e alla fine dei cicli. Ora, in entrambi questi casi, sorgono importanti problemi. Se, all'inizio di un ciclo, si applica un sistema di depistaggio degli allievi deboli con lo scopo di offrir loro un percorso dai ritmi rallentati e delle forme di inquadramento rinforzate, si rischia di trovarsi nella situazione paradossale nella quale una determinata forma di insuccesso (o, in ogni caso, di ritardo socialmente identificabile) è garantito e pianificato in anticipo. Se, al contrario, si prende la decisione di trattenere l'allievo ancora un anno al termine della durata normale del ciclo, si instaura evidentemente una forma di ritardo scolastico di poco differente dalla ripetizione, in pratica una ripetizione «camuffata» ma facilmente individuabile. Io condivido i timori di Gutiérrez & Slavin (1992) riguardanti le ripercussioni negative di un sistema d'insegnamento primario a differenti velocità. I partigiani dei cicli d'apprendimento di durata variabile danno a volte l'impressione che, in un sistema simile, gli allievi in difficoltà avanzano tranquillamente con il loro ritmo senza veramente rendersi conto del loro ritardo, senza subire le conseguenze di un marchio sociale. Questo modo di vedere non tiene conto di una realtà non circoscrivibile: anche gli allievi più deboli sanno contare e sanno constatare l'avanzamento dei compagni che hanno cominciato nello stesso periodo. Sanno contare anche i genitori, gli orientatori e i futuri datori di lavoro, i quali, in alcuni casi, non mancheranno di innestare sul ritardo scolastico diverse sanzioni negative.

Per concludere, la mia lettura delle ricerche disponibili mi porta ad assumere la seguente posizione:

- Nella gestione dei cicli di apprendimento nella scuola elementare occorre prevedere uno stesso numero di anni di studio, in totale e per ciclo, per tutti gli allievi, salvo deroghe eventuali per dei casi assolutamente eccezionali. In altre parole, delle misure di differenziazione pedagogica dovranno operare all'interno di strutture che non cristallizzano, per una parte degli allievi, delle forme precoci di insuccesso e di disinvestimento verso la scuola.
- Eliminando ogni forma di ripetizione, classica o camuffata, è es-

senziale che le risorse recuperate vengano investite in altre forme di lotta all'insuccesso scolastico: rafforzamento delle équipes pedagogiche e dei posti di insegnanti complementari o d'appoggio; mantenimento degli effettivi della classe ad un livello accettabile; creazione di posti di formazione continua, di supervisione, d'accompagnamento dei progetti d'istituto e di ricerca sul terreno; miglioramento del collegamento fra scuola e mondo del lavoro, come, ad esempio, la creazione di orientamenti appropriati per i giovani alla fine della scolarità che si trovano senza inserimento, né contratto d'apprendistato, né possibilità di prosecuzione degli studi. Si può pensare che tali investimenti avranno una dinamicità accresciuta se saranno integrati in una struttura di cicli d'apprendimento.

Occorre aggiungere che le misure che ho appena enumerato dovrebbero essere accompagnate da dispositivi di ricerca rigorosi, suscettibili di apprezzarne gli effetti e di riaggiustare le risposte alle sfide derivanti dalla pratica.

Linda Allal

*L'autrice ringrazia Greta Pelgrims Ducrey per i suoi commenti alle versioni precedenti di questo testo.

[Traduzione a cura di Plinio Luconi, Locarno]

Note

¹⁾ Nell'originale «nongraded schools»: per la traduzione è stata preferita la formulazione «per cicli o a cicli», ritenuta più pertinente con le nostre situazioni scolastiche e la loro relativa nomenclatura. Tuttavia, non sempre l'uso di questa formulazione è stato possibile, per cui a volte si è optato per il mantenimento della traduzione «per gradi». (ndt)

²⁾ La tabella allegata riassume i punti di consenso e le domande aperte che nascono dalle realizzazioni e esperienze, all'estero e in Svizzera, volte a instaurare dei cicli d'apprendimento o un insegnamento pluriennale nell'ambito della scolarità obbligatoria (Allal & Wegmuller, 1995). Nel contesto svizzero si può constatare la messa in opera, da più di una decina d'anni, di un sistema di cicli raggruppati i gradi 1-2 e 3-5 nel Canton Ticino; si prevede attualmente la creazione di cicli d'apprendimento nell'ambito del rinnovamento della scuola elementare intrapreso a Ginevra, a partire da questo autunno,

come pure l'introduzione dei cicli d'apprendimento nel progetto vedese EVM 96 (Ecole vaudoise en mutation - 1996).

³⁾ Libera traduzione (ndt).

Fra i programmi con una forte componente d'individualizzazione, il programma IGE (Individually guided education) presenta dei risultati globalmente migliori rispetto agli altri. Fornisce, di conseguenza, delle indicazioni riguardo alle vie più promettenti per la definizione di un'articolazione fra individualizzazione e lavoro in (grandi o piccoli) gruppi, nell'ambito di un programma di tipo 2.

⁴⁾ Questa affermazione concernente la scuola elementare potrebbe applicarsi anche al sistema d'insegnamento secondario senza differenziazione strutturale in sezioni o per indirizzo. Per contro, in una scuola secondaria che funziona sulla base di un orientamento selettivo, come è il caso in Svizzera, si incontrano dei casi dove l'allievo chiede di ripetere allo scopo di rimanere in un indirizzo scelto al posto di passare in un altro (vedi scuola media ndt). Questi casi di ripetizione «strategica» possono a volte giustificarsi nell'interesse dell'allievo, fin tanto che la domanda riflette veramente il punto di vista di quest'ultimo.

Riferimenti bibliografici

Allal, L.; Perréard Vité, A.; Ntamakiliro, L., *Commencer l'école par l'échec*, Journal de l'enseignement primaire, no 51, pp. 30-34 (1994).

Allal, L.; Wegmuller, E., *Progression des élèves, progression des écoles*, Document préparé pour des journées d'études destinées aux inspecteurs de la scolarité obligatoire, Ittre (Belgique) et aux conseillers pédagogiques du Canton de Vaud, septembre 1995.

Bain, D., *Le redoublement, une mesure efficace, pour qui?*, In D. Bain (Ed.), *La recherche au service de l'enseignement?*, (pp. 57-71), Genève: Centre de recherche psycho-pédagogique (1988).

Block, J. H., *Mastery learning: Theory and practice*, New York: Hart, Rinehart & Winston (1971).

Dottrens, R., *L'enseignement individualisé*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (3e édition; 1ere édition: 1936), (1953).

Gutiérrez, R.; Slavin, R., *Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis*, Review of Educational Research, 62, pp. 333-376 (1982).

Hutmacher, W., *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire: Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*, Genève: Service de la recherche sociologique (cahier 36), (1993).

Meisels, S. J.; Liaw, F. R., *Failure in grade: Do retained students catch up?*, Journal of educational Research, 87(2), pp. 69-77 (1993).

Shepard, L. A.; Smith, M. L. (Eds.), *Flunking grades: Research and policy on retention*, London: Falmer Press (1989).

Tyack, D.; Tobin, W., *The «grammar» of schooling: Why has it been so hard to change?*, American Educational Research Journal, 31, pp. 453-479 (1994).