



HAL
open science

Implicazioni in termini di giustizia nel modo di ragguruppare gli alunni

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat

► **To cite this version:**

Marie Duru-Bellat, Alain Mingat. Implicazioni in termini di giustizia nel modo di ragguruppare gli alunni. Scuola Democratica, 2000, 23 (3), pp.79-90. hal-03209787

HAL Id: hal-03209787

<https://hal.science/hal-03209787>

Submitted on 7 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Implicazioni in termini di giustizia nel modo di raggruppare gli alunni

Marie DURU-BELLAT e Alain MINGAT
IREDU-CNRS
Université de Bourgogne

Publié dans Scuola democratica, luglio/settembre 2000, p.78-90

Nell'organizzazione corrente del sistema educativo, alcune decisioni sono prese dai responsabili amministrativi e pedagogici. Riguardano, a un livello aggregato, la definizione nazionale dell'offerta del servizio educativo (portare l'80% di una classe di età al livello del diploma liceale, sviluppo dei settori scientifici eccetera). Questi obiettivi nazionali si calano, in seguito, in realtà regionali, dipartimentali o locali che possono essere assai diversificate (così, le opportunità di accedere al secondo ciclo di alunni con caratteristiche simili variano sensibilmente seconda il luogo di abitazione).

A livello locale, i presidi e gli insegnanti contribuiscono alla strutturazione dell'offerta di dispositivi particolari (organizzare o no un ciclo di tre anni, organizzare o meno classi di livello). Essi prendono o non prendono un gran numero di decisioni più o meno di routine, o addirittura implicite, che possono avere conseguenze importanti sullo svolgimento della scolarità degli alunni (formazione delle classi, scelta degli alunni destinati a trattamenti pedagogici particolari, decisioni di cambiamento di classi, di orientamento eccetera).

Queste differenti decisioni non sono senza significato e conseguenza nella misura in cui numerosi lavori attestano l'importanza delle condizioni concrete di scolarizzazione: seconda i contesti, gli scarti fra alunni possono trovarsi ridotti o esacerbati, non soltanto perché le loro acquisizioni possono variare sensibilmente a seconda delle condizioni di scolarizzazione, ma anche perché con acquisizioni scolastiche simili, le carriere scolastiche e gli orientamenti possono variare a seconda del luogo o delle condizioni d'insegnamento (Duru-Bellat, Mingat, 1988).

Nei lavori che si interessano alle ineguaglianze si ha tendenza a considerare implicitamente questo quadro come omogeneo o, in ogni caso, senza conseguenze concrete sullo svolgimento del cursus. Questa prospettiva era (eventualmente) tanto più fondata quando si poteva considerare che la scuola funzionava come un'istituzione uniforme e costrittiva, con margini di manovra sufficientemente ridotti, affinché non ci si interessasse alle varietà appena richiamate. Tale credenza è sempre meno giustificata, considerando le osservazioni empiriche che attestano l'effetto del contesto sulle scolarizzazioni e le ineguaglianze sociali di carriera; parallelamente alla "scoperta" di queste differenze si è evoluta anche la loro qualificazione: da disfunzioni in rapporto a una norma nazionale, a valorizzazione di ricchezze (del territorio) in un contesto in cui, d'altro canto, la convinzione seconda cui l'uguaglianza di trattamento avrebbe prodotto l'uguaglianza di risultati, come un supplemento, era un attacco da controbattere. Nel campo scolastico tenere in considerazione alcune diversità locali resta non di meno problematico, se si conserva l'idea di obiettivi comuni all'insieme degli alunni. È solo nella misura in cui questa diversità permetterebbe di raggiungere meglio i suddetti obiettivi che essa può eventualmente essere difesa. A questo riguardo, le osservazioni empiriche sono inevitabili, perché si può probabilmente immaginare che esistano delle specie nocive di varietà locali !

Nel contesto francese i lavori restano, non di meno, rari (ad eccezione di quelli di Grisay) che analizzano la portata, in termini di ineguaglianza dei risultati (in senso lato) fra gli alunni, di queste varietà di contesti; ancora più rari sono quelli che si focalizzano sul modo in cui sono prese le decisioni che "fabbricano" questi contesti diversificati.

A livello dell'amministrazione generale della scuola vengono definiti obiettivi medi che genereranno ineguaglianze tra generazioni, a seconda, per esempio, che ci "si presenti" all'orientamento alla fine della terza¹ nel 1970 o nel 1995. Nondimeno queste ineguaglianze possono essere percepite come meno condannabili di quelle che, in un momento specifico, oppongono le differenti regioni o i diversi dipartimenti. Ad esempio si potrebbero analizzare le conseguenze della ripartizione dei finanziamenti della scuola elementare fra lo Stato e gli enti locali del territorio e osservare che sono i dipartimenti più poveri ad avere, in proporzione, le spese più elevate per la scuola. Queste analisi - che riguardano le opportunità di scolarizzazione o la ripartizione dei finanziamenti - meriterebbero di essere integrate in una valutazione globale del funzionamento sul sistema, più in particolare dal punto di vista dell'equità.

Qui ci concentreremo sulle decisioni prese a livello di istituto, adottando una prospettiva molto empirica ed esterna, più che morale. In effetti, le decisioni sono sempre "giustificate" in maniera generica per "il bene degli alunni", senza che ci si preoccupi per forza - e spesso senza che si abbiano i mezzi per farlo - di assicurarsi dell'efficacia media dei dispositivi attuati e delle eventuali differenziazioni generate da tali dispositivi. In questo saggio, articoleremo la problematica intorno a quattro questioni analizzate in maniera sequenziale.

- Quale che sia il carattere centralizzato di certe decisioni, le politiche educative si realizzano concretamente in un grandissimo numero di luoghi con: da una parte, la possibilità che alcune di esse non siano che parzialmente applicate e, dall'altra, l'esistenza di una grande varietà nei modi di applicazione. Un esempio illustrativo sono gli orari dati alle diverse materie a livello di scuola elementare: per esempio, il corso di francese/lettura è ufficialmente di 11 ore, ma il tempo effettivamente osservato nelle classi varia, in realtà, dalle 6 alle 16 ore (Suchaut, 1996). Esiste anche nel funzionamento quotidiano degli istituti un numero importante di comportamenti che costituiscono altrettante decisioni che si ignorano, ma che modellano sensibilmente la realtà educativa. Ne risulta una varietà di contesti locali e può essere interessante: primo, esaminarne l'ampiezza e, secondo, cercarne le caratteristiche che sarebbero suscettibili di spiegarla. Un caso non raro riguarda l'operatività di un dispositivo specifico (come il ciclo di tre anni) che mira a una categoria particolare di alunni.
- Una volta che questi contesti pedagogici siano stati definiti e, in particolare, se un dispositivo specifico è stato messo in funzione, essi costituiscono un quadro strutturale all'interno del quale si organizza l'assegnazione degli alunni. Questo processo è, in effetti, totalmente decentralizzato e niente assicura che funzioni in maniera coerente, allo stesso tempo da un luogo all'altro e nella ripartizione degli alunni all'interno di ogni istituto.
- Una questione importante è, allora, sapere come gli alunni, inizialmente simili, ma scolarizzati in strutture differenziate, progrediscono ed eventualmente si orientano.
- Un ultimo punto da esaminare è come eventuali strategie che provengono da certe categorie di attori possano opporsi alla definizione di una politica educativa in una prospettiva macrosociale.

1 La terza classe à l'ultimo anno del collège [N.d.t]

Esaminiamo qui di seguito questi quattro punti, servendoci di alcuni risultati di una recente ricerca, centrata sulla gestione dell'eterogeneità degli alunni del collège (Duru-Bellat, Mingat, 1997), realizzata a partire dai dati del Dipartimento della valutazione e della prospettiva, raccolti per valutare l'esperienza dei cicli su tre anni. Tali dati, che riguardano 212 collèges, sono stati raccolti fra il 1989 e il 1993. Questo campione è in media di "tono sociale" un po' più popolare rispetto all'insieme dei collèges francesi.

1. Il peso delle costrizioni e delle scelte nell'organizzazione dell'insegnamento

Una prima constatazione che appare evidente è che il pubblico scolastico dei collèges, riguardo al livello medio degli alunni e all'eterogeneità di questo, è assai variabile da un luogo all'altro. Così il livello medio varia da meno di 85 a più di 110 (attorno a un livello medio di 100, con uno scarto tipo di 15); poiché eliminando i collèges estremi si trova comunque un ventaglio compreso fra 90 e 105; il che è del tutto considerevole perché si tratta di medie di istituti. La dispersione intra-collège tra gli alunni è, allo stesso modo, assai variabile, con scarti che vanno dal semplice al doppio (lo scarto tipo varia fra 10 e 20 punti).

Di fronte a tali contesti assai differenziati, gli istituti possono prendere una varietà enorme di disposizioni, dall'assenza totale di misure che vogliono ridurre o gestire l'eterogeneità degli alunni nelle loro classi, sino a tutto un insieme di dispositivi che possono accumularsi o sostituire e/o esercitarsi per ciascuno di essi, con maggiore o minore intensità. Considereremo qui due gruppi di azioni : 1. la presenza di ripartizioni che realizzano classi più o meno omogenee (in maniera più o meno conscia); 2. la realizzazione di un ciclo in tre anni (6ème e 5ème vengono percorse in tre anni) in proporzione variabile per gli alunni di un medesimo istituto.

Per valutare in quale misura l'esistenza di classi differenziate risulta originata dalla carta scolastica (differenziazione del pubblico a livello inter-istituto), oppure da scelte organizzative nella ripartizione degli alunni fra classi in ognuno degli istituti, una strategia consiste nel disaggregare la variante globale del livello iniziale degli alunni in tre componenti: a. ciò che avviene fra istituti, a causa del fatto che accolgono alunni di livello differente; b. ciò che avviene dentro gli istituti attraverso la costituzione di classi di livello più o meno differente; c. ciò che resta come variabilità tra alunni all'interno delle classi costituite nel suddetto modo. La Tabella 1 qui di seguito dà la scomposizione in percentuale della varianza totale.

Tabella 1 - Scomposizione della varianza totale del risultato medio degli alunni all'ingresso in 6^a

| Varianza totale | Varianza inter-istituti | Varianza inter-istituto e inter-classi | Varianza intra-classi |
|-----------------|-------------------------|--|-----------------------|
| 100% | 13,3% | 21,4% | 65,3% |
| 100% | | 34,7% | 65,3% |
| 100% | 13,3% | | 86,7% |

Queste cifre riflettono una realtà in cui gli istituti ricevono alunni differenti e li ripartiscono fra le differenti classi che costituiscono. Appare in primo luogo che le differenze di pubblico da un istituto all'altro spiegano solo il 13,3 della varianza globale (questa cifra è un po' più bassa di quella data da Grisay nel 1997; il motivo potrebbe essere che essa riguarda il livello della terza classe, perché il

nostro campione è un po' più omogeneo della media nazionale). E non di meno, una cifra relativamente bassa non può sorprendere, perché bisogna aspettarsi l'esistenza di una variabilità sostanziale fra gli alunni di un medesimo istituto. Ciò detto, la cifra appare bassa, soprattutto se confrontata con ciò che avviene all'interno degli istituti nella costituzione delle loro classi: in effetti, la parte della varianza intra-istituti e inter-classi rappresenta il 21,4 della varianza totale; in altri termini, gli istituti creano più varianza inter-gruppi di quanta non ne "subiscano" dalla carta scolastica.

Mentre si denunciano spesso i limiti della politica educativa imposti dalla carta scolastica, le cifre presentate sottolineano che le pratiche effettive degli istituti hanno conseguenze più rilevanti sulla ripartizione degli alunni per livello e, di conseguenza, sull'eterogeneità dei gruppi costituiti. Rimane possibile che l'importanza della variabilità inter-istituti sia qui un po' ridotta, tenendo conto di una certa specificità del campione (più popolare e un po' meno eterogeneo della popolazione totale dei collèges francesi); ciò detto, gli ordini di grandezza relativi di ciò che è imposto agli istituti e di ciò che essi ne fanno, attestano il peso delle pratiche interne.

Queste ultime sono, dunque, molto importanti, benché lascino sussistere una parte assai sostanziale di variabilità a livello delle classi; ciò deriva dal fatto che da un lato, alcune scuole medie non fanno assolutamente classi di livello, mentre altre hanno delle pratiche che, pur essendo tipicizzate, non sono per questo meno estreme.

Un modo di esaminare in maniera più specifica le scelte fatte dagli istituti consiste nell'analizzare le condizioni in cui dispositivi particolari sono attuati localmente. Occupiamoci, dunque, della decisione di organizzare un ciclo in tre anni in un collège. Per fare ciò abbiamo stimato modelli che paragonano l'intensità del ciclo organizzato (proporzione di alunni implicati all'interno di una scuola media) e le caratteristiche scolastiche e sociali della sua utenza. Questi sono stati calcolati da una parte, sull'insieme del campione (in cui l'intensità è, allora, uguale a 0 per il collège che non organizza strutture di questo tipo; modello di tipo 1) e, dall'altra, sulla sola popolazione di collège, dove questa struttura esiste (modello di tipo 2).

Si constata, in primo luogo, che i due modelli hanno un potere esplicativo relativamente debole (circa il 10% per i modelli di tipo 1 e il 30% per i modelli di tipo 2), il che manifesta il carattere un po' aleatorio della decisione di organizzare un ciclo strutturato; in altri termini, non si riesce a stabilire una cesura chiara fra i collèges che ricorrono al ciclo strutturale - con tale o tal'altra intensità - e quelli che non vi ricorrono in considerazione del livello scolastico, dell'eterogeneità e delle caratteristiche sociali della loro utenza. Fra le caratteristiche degli alunni del collège, non sono né il livello medio, né l'ampiezza dell'eterogeneità che si dimostrano associate alla decisione di organizzare un ciclo strutturato, né all'intensità con cui questa pratica è organizzata.

Fra le caratteristiche degli alunni, la sola variabile che esercita un effetto statisticamente significativo è il "tono sociale" del collège, con un'intensità di ciclo adattato che cresce di pari passo con la percentuale di alunni di categorie sfavorite. Nella misura in cui né il livello medio degli alunni, né l'eterogeneità attorno a questo livello medio pesano significativamente sulla decisione di organizzare un ciclo strutturato per un numero più o meno grande di alunni, tutto avviene come se le decisioni fossero prese in funzione del "tono sociale" e della sua presunta influenza sulle difficoltà d'insegnamento per gli insegnanti o di apprendimento per gli alunni. Questa constatazione può essere avvicinata a quelle che riguardano la delimitazione delle Zone di educazione prioritaria, che sembrava legata alle caratteristiche sociali dell'utenza, piuttosto che alle sue caratteristiche puramente scolastiche (Meuret, 1994).

2. L'assegnazione degli alunni a un particolare dispositivo

Nel caso dei cicli triennali destinati ad alunni che, potenzialmente, potrebbero incontrare difficoltà nel collège, non è sorprendente trovarvi assegnati molti più alunni in ritardo (63,7% contra il 34,6% nella sesta classe "standard" dei collège adattati), o una proporzione un po' più elevata di alunni di nazionalità straniera; lo scarto è sensibilmente più marcato per quanto riguarda la categoria lavorativa del padre (il 18,4% di figli di dirigenti o liberi professionisti, contra il 33,5% nelle seste "standard"). Per quanto riguarda il livello medio degli alunni si ritrova una situazione simile fra quelli scolarizzati in ciclo normale (2 anni) con una media di 101, mentre il livello medio degli alunni in ciclo adattato è sensibilmente più debole (85,5, ovvero di uno scarto tipo verso il basso). Al di là del loro carattere globalmente coerente a livello strutturale, queste cifre attestano anche una sensibile aleatorietà a livello individuale, per esempio, il 36,3% degli alunni in ritardo è in una struttura normale, mentre 36,4% degli alunni che seguono regolarmente il loro corso è scolarizzato in un ciclo di 3 anni; allo stesso modo, la differenza fra i voti di media fra i due gruppi di alunni nasconde somiglianze sostanziali. Un modo più preciso di analizzare questa distribuzione consiste nello stimare dei modelli (specificazione logistica) di assegnazione degli alunni al dispositivo.

Detti modelli mettono a confronto la probabilità individuale di essere orientato in un ciclo adattato sulla base delle caratteristiche socio-demografiche degli alunni e del loro livello di acquisizione all'entrata in sesta classe. Sulla base delle sole caratteristiche socio-demografiche (compresa l'età) si spiega più di un terzo della variabilità studiata, con un effetto importante dell'ambiente familiare e dell'età. Quando s'introduce anche il livello scolastico iniziale le variabili età, sesso e nazionalità perdono la loro significatività. L'effetto associato alla professione del padre resta significativo, ma si constata che l'effetto sociale stimato nel modello precedente è "assorbito" per metà dall'indicatore di livello dell'ultimo anno della scuola elementare. Ciò equivale a dire che se i figli degli operai si vedono destinati due volte più spesso in un ciclo adattato ciò è in gran parte (che si avvicina alla metà) dovuto al loro livello scolastico iniziale; ma si potrebbe altrettanto bene sottolineare che vi sono significativamente più spesso destinati alunni con un livello scolastico identico. D'altro canto si osserva che quest'effetto dell'origine sociale è tanto più forte quanto più il livello dell'alunno è basso, le differenze diminuiscono man mano che il valore dell'alunno migliora. In altri termini, è presso alunni medi e soprattutto deboli che le differenziazioni sociali - nel caso specifico la "sovradistribuzione" degli alunni di ceto popolare - sono più intense.

Queste analisi riguardano le linee di forza globali che strutturano l'ammissione degli alunni in ciclo adattato; detto questo, l'osservazione che, in media, tale o tal'altra caratteristica individuale o contestuale ha importanza non esclude che questi criteri siano applicati in maniera poco sistematica e che la distribuzione degli alunni sia caratterizzata da un certo grado d'incoerenza. In altri termini, e a titolo esemplificativo, se si osserva che la destinazione riguarda in maniera netta gli alunni più deboli una questione è quella di sapere quanti alunni deboli non sono destinati a questo tipo di classi e quanti siano destinati a queste classi nonostante siano più forti. Questa incoerenza potrebbe avere due origini: la prima legata alla pratica prevalente a livello del collège (decisione o meno di organizzare un ciclo adattato, proporzione più o meno grande di alunni destinati a questo ciclo, quando è stata fatta la scelta di ricorrere a tale dispositivo); la seconda è legata alla maniera in cui in questo contesto il collège decide di trattare tale o tal altro alunno. Per cui ci sarebbe incoerenza quando degli alunni con caratteristiche identiche vengono inviati in classi differenti, mentre alunni con caratteristiche diverse ricevono destinazioni analoghe. Una questione consiste nel determinare quali criteri siano adottati e quale metodo venga utilizzato per valutare il grado di coerenza nel processo studiato.

Un primo approccio alla coerenza potrebbe poggiarsi su vari criteri, scolastici o sociali, senza discutere qui della loro legittimità. In questa linea di trattamento dei dati dell'incoerenza si accetta, ad esempio, l'idea che, accanto a caratteristiche scolastiche, venga considerata l'origine sociale dell'alunno nella decisione di destinarlo a un certo tipo di classe. Un secondo approccio, maggiormente normativo, consiste nel presupporre che il dispositivo pedagogico sia centrato su un'utenza debole e che la pertinenza-coerenza delle decisioni debba valutarsi soltanto sulla base del livello scolastico degli alunni; in questa prospettiva la considerazione data all'origine sociale sarebbe considerata fonte d'incoerenza.

La scelta fra questi due approcci non obbedisce totalmente a dei principi. In effetti, se la seconda appare, a priori "politicamente corretta" non è sicuro che su un piano pedagogico sia totalmente ingiustificato considerare anche dati di natura sociale se, per caso, si stabilisse che questi esercitano un'influenza sui progressi degli alunni durante la frequenza del collège. Detto ciò, a tale stadia abbiamo preso in considerazione il secondo approccio e scelto di esaminare la precisione delle ripartizioni fra alunni destinati e non destinati al ciclo adattato, sulla base del valore scolastico che hanno dimostrato di possedere tramite le prove comuni di valutazione all'entrata in sesta classe. La Tabella 2 fornisce delle stime di probabilità di accesso a un ciclo adattato per alunni di un determinato livello all'ingresso in sesta classe.

Tabella 2 - Frequenza dell'assegnazione in ciclo adattato secondo il livello all'ingresso in 6^a

| Risultato sesta M=100, ET=15 Probabilità (%) | 70 | 80 | 90 | 100 | 110 | 120 | 130 |
|--|------|------|------|-----|-----|-----|-----|
| Collèges con ciclo adattato | 41,8 | 26,9 | 15,8 | 8,8 | 4,7 | 2,5 | 1,3 |
| Tutti i collèges | 23,5 | 11,9 | 5,6 | 2,6 | 1,1 | 0,5 | 0,2 |

Si constata che queste opportunità sono effettivamente decrescenti con il livello scolastico dell'alunno, perché la percentuale degli alunni destinata a questo tipo di classi varia dal 41,8% di alunni assai deboli (con due scarti tipo al di sotto della media) all'1,3% per alunni di eccellente livello. Si tratta di una relazione continua nella quale il tasso di distribuzione degli alunni debolissimi è lungi dall'avvicinarsi al 100%, mentre quello degli alunni più forti resta anch'esso non nullo. Così, anche tra gli alunni assai deboli, la maggioranza non è assegnata a questo dispositivo quando si trova una proporzione notevole di alunni che hanno un livello prossimo o addirittura superiore alla media del campione di coloro che sono destinati a questo tipo di classi. Questo manifesta un'incoerenza nel processo di assegnazione nelle classi, in rapporto al criterio del valore scolastico dell'alunno. Tale valore è, evidentemente, più intenso quando ci si occupa della popolazione totale, poiché si trova solo il 23,5% degli alunni debolissimi (su un valore iniziale di 70) che vi hanno effettivamente accesso nell'insieme della popolazione contra il 41,8% degli alunni di tutti i collèges che attuano questo tipo di struttura.

La constatazione seconda cui l'assegnazione a un ciclo triennale sarebbe globalmente segnata da un forte grado d'incoerenza e da motivi sociali significativi, si aggiunge ai numerosi risultati di ricerche che riguardano sia decisioni sulla carriera scolastica degli alunni (orientamento, o ripetenza), sia

assegnazioni a trattamenti pedagogici particolari (per esempio raggruppamenti di aiuto psico-pedagogico trasformati in rete di aiuto) a livello della scuola elementare (Mingat, 1991). Non entreremo nel merito dell'identificazione dei processi che sottendono questo tipo di risultati, che si tratti di processi di etichettamento, gestiti dall'istituzione scolastica, o che risultino, invece, da strategie messe in opera dai genitori.

3. Gli effetti del contesto sulle acquisizioni e le carriere degli alunni

L'esempio qui utilizzato sarà quello dell'effetto delle classi di livello collège (Duru-Bellat, Mingat, 1997). I modelli che spiegano i progressi fra l'ingresso in sesta classe e l'uscita della quinta classe permettono di arrivare ai seguenti risultati.

- Una prima osservazione è che se le variabili di contesto (livello medio ed eterogeneità della classe) hanno un impatto statisticamente significativo, questo risultato si iscrive a margine delle variabili individuali e la sua intensità dimostra di essere relativamente modesta in termini di proporzione di varianza addizionale spiegata.
- Il livello medio della classe ha tendenza a ricadere positivamente sui progressi degli alunni, che è, quindi, tanto migliore quanto più la classe è di livello medio-elevato; per cui, un alunno di livello iniziale determinato, scolarizzato in una buona classe (112 di livello iniziale), realizza una progressione di 2 punti superiore rispetto a quella che realizzerebbe un suo omologo scolarizzato in una classe debole (92 di risultato iniziale); e si tratterebbe di casi assai contrastati, perché la gamma della distribuzione del livello medio delle classi è di 50 punti.
- In maniera maggiormente inattesa rispetto ai pregiudizi correnti, l'eterogeneità è ugualmente associata positivamente (e in maniera lineare) a migliori progressi; ma la relazione è meno intensa: si progredirebbe comunque meno nonostante la classe frequentata sia di un livello più omogeneo.
- Queste due variabili interagiscono: i progressi degli alunni sono particolarmente deboli nelle classi di livello medio, contemporaneamente, deboli e omogenee. Nelle classi di livello medio-elevato l'eterogeneità della classe non ha alcun effetto significativo sui progressi degli alunni. Se, dunque, è meno favorevole essere scolarizzato in una classe di livello medio, il fatto che questa classe sia anche omogenea costituirebbe un handicap supplementare. Quindi, contrariamente alle idee pedagogiche più diffuse, è nelle classi omogenee e di livello mediocre che gli alunni deboli hanno le minori opportunità di migliorarsi.
- Infine, i progressi degli alunni sono influenzati dalla loro posizione relativa all'interno della classe: si è in presenza di un fenomeno di regressione alla media, gli alunni deboli traggono profitto da un livello superiore al loro, gli alunni forti soffrono della frequentazione di una classe di un livello medio inferiore al loro. D'altronde, questo effetto di posizione relativa dimostra di non essere simmetrico, i profitti ottenuti dagli alunni relativamente deboli in rapporto al livello della loro classe sono sensibilmente maggiori (un po' più del doppio) delle perdite subite dagli alunni scolarizzati in una classe di livello inferiore.

4. I conflitti possibili fra la prospettiva del decisore politico e l'interesse di alcuni attori

Le precedenti constatazioni lasciano prevedere alcuni conflitti fra gli interessi dei genitori e ciò che può sembrare auspicabile a livello della decisione politica globale. A titolo illustrativo si può prendere l'esempio della distribuzione degli alunni nelle differenti classi di sesta in un collège. Ricordiamo che è stato possibile identificare: 1. che i collèges tendevano, mediamente, a costituire classi di livello e 2. che queste classi costituivano dei contesti non anonimi in termini di progressione degli alunni. La Tabella 3 descrive il progresso realizzato da alcuni alunni seconda il livello di ingresso in sesta classe e quello della classe frequentata.

Quale che sia il loro livello iniziale, gli alunni traggono profitto dall'essere scolarizzati in una classe di livello elevato, vantaggio tanto più importante poiché essi sono inizialmente deboli. Gli alunni più deboli possono guadagnare fino a 7,4 punti, a seconda che essi siano in una classe molto debole o molto forte; mentre gli alunni inizialmente migliori vedranno il loro risultato variare di solo 3,8 punti secondo queste situazioni estreme. Tutto questo deriva dalla già citata dissimetria.

Tabella 3 - Simulazione dei risultati alla fine della quinta secondo il livello iniziale degli alunni e quello della loro classe all'ingresso in sesta

| | | | | |
|----------------------|------|------|-------|-------|
| Livello individuale | 75 | 85 | 115 | 125 |
| Livello della classe | | | | |
| .75 | 80,4 | 87,7 | 109,8 | 117,1 |
| .85 | 81,4 | 88,5 | 110,5 | 117,9 |
| .100 | 84,1 | 90,7 | 111,7 | 119,0 |
| .115 | 86,3 | 92,9 | 112,8 | 120,4 |
| .125 | 87,8 | 94,4 | 114,8 | 120,9 |
| Situazione osservata | 82,3 | 89,6 | 111,7 | 119,1 |

Ci sarà, dunque, divergenza d'interessi tra le famiglie che desiderano, quale che sia il livello del loro figlio, che egli sia scolarizzato in una buona classe e il politico che ha, necessariamente, una visione più globale, nella quale non è concretamente possibile che tutti gli alunni siano nelle classi migliori. Per quest'ultimo, il politico, non c'è alcuna possibilità di evitare gli arbitrati. Essi si iscrivono con riferimento a due situazioni ideal-tipiche opposte.

- La prima corrisponde a una distribuzione (totalmente) aleatoria degli alunni nelle differenti classi; una conseguenza è che tutte le classi sarebbero identiche con un livello medio e un grado d'eterogeneità uguali ai valori medi della popolazione (media 100, scarto-tipo 15). Il livello delle acquisizioni a fine ciclo da parte degli alunni collocati in questo contesto e secondo il loro livello iniziale appare nella Tabella 3 alla riga "100" in neretto.

- La seconda corrisponde a una pratica massimale di costituzione di classi di livello nella quale ogni classe raggrupperebbe alunni dello stesso livello; il livello individuale di un allievo sarebbe, di conseguenza, assai vicino a quello della sua classe. Questa situazione è illustrata dalle cifre sulla che figurano nella diagonale discendente della Tabella 3.

Secondo la prima situazione 1 (ripartizione aleatoria degli alunni) lo scarto tra i risultati di fine ciclo fra gli alunni considerati qui come "di livello iniziale estremo" (75 e 125) sarebbe di circa 35 punti (119,0-84,1). Nella seconda situazione (intensità massimale di classe di livello) lo scarto sarebbe di

40,5 punti (120,9-80,4). Questo attesta il carattere tendenzialmente differenziatore delle classi di livello.

- La realtà è evidentemente meno contrastata, perché le pratiche massimali prese qui in considerazione costituiscono dei casi che difficilmente si riscontrano nella realtà. Una simulazione della situazione media prevalente nell'insieme del campione indica che lo scarto effettivo tra alunni di punteggi iniziali rispettivi di 75 e 125 è di 36,8 punti. Questo indica che su un continuum limitato dalle due situazioni di riferimento e che va da 0 (ripartizione aleatoria degli alunni) a 1 (ripartizione in classi di livello con intensità massimale) la realtà si situa al punto 0,34, che indica: a. l'esistenza media di un modo di raggruppamento per livelli e b. che si è comunque ben lontani da una situazione di discriminazione massimale.
- Il paragone fra la prima situazione di riferimento (assegnazione aleatoria degli alunni) e la situazione effettivamente osservata (ultima riga della Tabella) permette di istruire gli arbitrati del politico, supponendo che i contenuti di formazione e i metodi pedagogici esistenti siano considerati come dati.
- Se il politico sceglie di elevare il livello delle acquisizioni medie dell'insieme di una generazione senza privilegiare una categoria di alunni una soluzione comoda è quella di realizzare una distribuzione aleatoria degli alunni nelle classi: essa premetterebbe di far progredire gli alunni più deboli e colpirebbe quelli più brillanti in maniera comunque assai marginale.
- Se il politico privilegia gli alunni più deboli avrà la stessa strategia. Se invece desidera formare un'élite e privilegiare gli alunni più forti potrà realizzare delle classi di (forte) livello per una piccola parte della popolazione e raccomandare una ripartizione aleatoria per gli alunni che restano; questa strategia avrebbe però un'efficacia limitata sui progressi degli alunni forti, che comunque mostrano di essere meno sensibili al contesto della classe in cui sono inseriti. Notiamo che questi arbitrati rivestono senza dubbio un significato differente a seconda che ci si situi nella scolarità obbligatoria o oltre questa.

Detto ciò, anche se i decisori politici si dimostrassero capaci di fare degli arbitrati di questo tipo sulla base di principi di giustizia espliciti, l'operatività dovrebbe comunque essere analizzata, perché si conosce l'influenza determinante delle condizioni concrete di operatività nella genesi delle pratiche effettive.

Conclusioni

Il fatto di aver messo in prospettiva analisi e materiali empirici riuniti questo saggio invita a sviluppare la discussione su due punti.

- Il primo concerne la distinzione fra le politiche educative prese "sulla carta" e le loro incidenze concrete sugli alunni, il cui "bene" costituisce generalmente l'obiettivo preso in considerazione. Una misura può sembrare a priori giustificata in riferimento a dei principi, ma dimostrarsi più discutibile (se non addirittura condannabile) quando i risultati vengono effettivamente osservati ("costituire classi di livello per dare agli alunni deboli la pedagogia di cui hanno bisogno"). Inoltre, una misura che, a questo riguardo, apparirebbe empiricamente valida in un contesto ottimale di realizzazione, può dimostrarsi nociva quando le modalità concrete di applicazione degenerano (una assegnazione non adeguata degli alunni a un dispositivo potrebbe illustrare questo tipo di situazione). Ciò spinge a interrogarsi sui modi di pilotaggio del sistema educativo; bisogna privilegiare una prospettiva che definisca in maniera ex ante i mezzi e i processi formali con un'evoluzione omogenea del sistema,

oppure una prospettiva che tenga in conto i risultati osservati ex post, sapendo che queste differenziazioni locali sono possibili e che la valutazione deve essere decentralizzata?

• Il secondo punto porta a interrogarsi sulla pertinenza della scelta fra dispositivi generali e dispositivi mirati su frange particolari di alunni, in riferimento agli effetti che ci si aspetta da loro, ma anche a quelli perversi. Così, misure generali possono essere deviate dal loro obiettivo iniziale attraverso il gioco delle strategie o di particolari savoir-faire: per esempio, gli alunni di un ambiente agiato sarebbero più capaci di sfruttare le possibilità offerte dalle procedure generali di orientamento o di scelta dell'istituto; o ancora, gli alunni di livello scolastico medio o buono saprebbero, meglio di quelli deboli, trarre vantaggio dall'esistenza di Biblioteche e Centri di Documentazione (BCD) negli istituti che frequentano (Matéo, 1992). Di contra, mentre si potrebbe pensare che i dispositivi mirati sono a questo riguardo preferibili si osserva spesso che i loro effetti possono essere contrari a ciò che a priori ci si attendeva, e questo per ragioni varie (distribuzione imprecisa degli alunni, effetti di etichettatura e previsioni implicite che si autoadempiono); ciò è stato osservato in questo saggio a proposito delle classi di livello debole e omogeneo e dei cicli triennali, avvicinandosi così a quello che era stato constatato sugli effetti di rieducazione nella scuola elementare. Se i dispositivi generali sono appropriati, attraverso strategie di attori dai poteri diseguali e se i dispositivi differenziatori hanno tendenza a scavare ancor di più le ineguaglianze la via è necessariamente stretta, almeno in una prospettiva politica.

Riferimenti bibliografici

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988), Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait des différences, in "Revue Française de Sociologie", vol. 29, n. 4, pp. 649-666.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997), La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves, in "Cahier de l'IREDU", n. 59, IREDU-CNRS.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997), La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, in "Revue Française de Sociologie", vol. 38, n. 4.

GRISAY A. (1993), Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième, in MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, "Les dossiers Éducation et Formations", n. 32.

GRISAY A. (1997), Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, in MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, "Les dossiers Éducation et Formations", n. 88.

MATÉO P. (1992), Evaluation pédagogique des bibliothèques-centres documentaires au niveau du CP, in "Revue Française de Pédagogie", n. 99.

MEURET D. (1994), L'efficacité de la politique des Zones d'Éducation Prioritaire dans les collèges, in "Revue Française de Pédagogie", n. 109.

MEURET D., MARIVAIN T. (1997), Inégalités de bien-être au collège, in MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, "Les dossiers Éducation et Formations", n. 89.

MINGAT A. (1991), Les activités de rééducation Gapp à l'école primaire: analyse du fonctionnement et évaluation des effets, in "Revue Française de Sociologie", vol. 32, n. 4.

SUCHAUT B. (1996), La gestion du temps à l'école maternelle et primaire: diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, in "L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation", pp. 123-153.