



# Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

## Profilo sintetico dell'Associazione

TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - è una Associazione non profit e ha come obiettivo il miglioramento della qualità dell'Education (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati offre un servizio all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale. Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi.

In particolare si pone come "ponte" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

L'Associazione è rigidamente apartitica e agovernativa: la peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Il presidente, Attilio Oliva, è il promotore dell'iniziativa e il coordinatore delle attività e delle ricerche. Chairman del Forum degli esperti è Thomas J. Alexander, per dieci anni massimo responsabile dell'OCSE per Education e Sanità.

Il Forum delle personalità e degli esperti è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di Eminent Advisor (politici, direttori di media, rappresentanti di enti e istituzioni nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

## Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due temi strategici di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

## Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività dedicate a particolari temi di attualità. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum.

## Diffusione degli elaborati

Per ogni tipo di attività si prevede la pubblicazione degli elaborati in specifiche collane dedicate ("Seminari", "Ricerche", "Dibattiti", etc.) diffuse gratuitamente (da 5.000 fino a 20.000 copie, sulla base di mailing lists "mirate" e/o su richiesta nei limiti delle disponibilità). Gli elaborati si trovano anche sul sito [www.associazionetreelle.it](http://www.associazionetreelle.it).

## Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più Fondazioni italiane di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale: dalla sua costituzione ad oggi, l'Associazione ha ottenuto contributi dalla Compagnia di San Paolo di Torino, dalla Fondazione della Cassa di Risparmio di Genova e Imperia, dalla Fondazione Cassa di Risparmio in Bologna, dalla Fondazione Monte dei Paschi di Siena, dalla Fondazione Pietro Manodori di Reggio Emilia, Fondazione Cassa di Risparmio di Roma.

## **Chi fa parte dell'Associazione**

### *Presidente*

Attilio Oliva

### *Chairman del Forum*

Thomas J. Alexander

### *Comitato Operativo del Forum*

Thomas J. Alexander, Dario Antiseri, Carlo Callieri, Sabino Cassese, Carlo Dell'Aringa, Adriano De Maio, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella, Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo.

### *Forum delle personalità e degli esperti*

Thomas J. Alexander, Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri, Federico Butera, Carlo Callieri, Aldo Casali, Lorenzo Caselli, Sabino Cassese, Elio Catania, Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta, Carlo Dell'Aringa, Adriano De Maio, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco, Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano, Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta, Umberto Veronesi.

### *Eminent Advisor dell'Associazione*

Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla, Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara, Domenico Fisichella, Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fustagni, Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia, Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado, Gian Felice Rocca, Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco, Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara, Benedetto Verrecchi, Vincenzo Zani.

### *Assemblea dei Soci fondatori e garanti*

Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti, Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera  
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa).

### *Collegio dei revisori*

Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio.

### *Collaboratori e Assistenti*

Paola Frezza, Osvaldo Pavese

ASSOCIAZIONE TREEELLE

PER UNA SOCIETÀ  
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO  
VIA INTERIANO, 1  
16124 GENOVA  
TEL. + 39 010 582 221  
FAX + 39 010 5531 301  
[www.associazionetreelle.it](http://www.associazionetreelle.it)  
[info@associazionetreelle.it](mailto:info@associazionetreelle.it)

*ESTRATTI DA:*

© LA DOCUMENTATION FRANÇAISE, PARIS, 2004, ISBN: 2-11-005741-6  
POUR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

PRIMA EDIZIONE: MAGGIO 2005  
GRAFICA: OSVALDO PAVESE; TIPOGRAFIA ARALDICA  
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

Associazione TreeLLLe

Seminario n. 3

Dicembre 2004

# Il futuro della scuola in Francia

Rapporto della Commissione Thélot  
sul “Débat national”

Atti del seminario internazionale di TreeLLLe

# INDICE

INTRODUZIONE	8
--------------	---

## PARTE PRIMA

“PER LA RIUSCITA DI TUTTI GLI STUDENTI”	11
---	----

(ESTRATTI DAL RAPPORTO DELLA COMMISSIONE THÉLOT)

Sintesi del rapporto	11
Premessa	18
Cosa significa fare riuscire tutti gli studenti?	25
Tre esigenze	25
Otto programmi d'azione	39
Definire uno zoccolo comune di apprendimenti indispensabili	44
Ridefinire il mestiere di insegnante	48
Conclusione	56

## PARTE SECONDA

ATTI DEL SEMINARIO INTERNAZIONALE DI TREEILLE	59
---	----

Sezione 1 Partecipazione al “Débat National”	59
Sezione 2 Governo del sistema: riforme, autonomia, ruolo dello Stato	61
Sezione 3 Curricolo: “zoccolo comune”, nuove discipline, personalizzazione	67
Sezione 4 Personale docente: formazione e stato giuridico	72

## ALLEGATI

Lettera d'incarico a Thélot	77
Breve rassegna stampa sul Rapporto	79

GLOSSARIO	85
-----------	----

*L'Associazione TreeLLLe ha organizzato un seminario per discutere il Rapporto della Commissione che il governo francese ha deciso di istituire per organizzare un grande dibattito nazionale sul futuro della scuola francese.*

*La parte prima della nostra pubblicazione raccoglie i capitoli del Rapporto "Pour la réussite des tous les élèves" da noi considerati più rilevanti.*

*Nella parte seconda sono riportati gli atti del seminario che si è svolto il primo dicembre 2004 in Roma: al seminario hanno partecipato Claude Thélot, presidente della Commissione, rappresentanti del nostro governo, del MIUR, qualificati esperti e operatori del mondo della scuola.*

*Il dibattito nazionale sul futuro della scuola è raccolto nel volume "Les Français et leur Ecole. Le miroir du débat", edizione Dunod, Parigi 2004.*

*Il testo del rapporto della Commissione Thélot "Pour la réussite de tous les élèves" è pubblicato nelle edizioni La Documentation française, Parigi 2004.*

# INTRODUZIONE

L'idea di un dibattito nazionale sul futuro della scuola in Francia, in vista di una nuova *loi d'orientation* che aggiornasse la precedente legge del 1989, è nata da alcune diffuse preoccupazioni:

- a) le difficoltà applicative che si sono rilevate rispetto ai dispositivi della legge del 1989 in ordine alla auspicata ma poco realizzata maggior personalizzazione delle pratiche educative;
- b) una serie di indicatori che ormai da dieci anni non miglioravano più: le percentuali di abbandono scolastico senza una qualifica sono purtroppo stabili attorno al 7%; i test sugli alunni di undici anni dimostrano che almeno il 10-15% non padroneggia i previsti standard di *literacy* (competenze funzionali di lettura). La percentuale di giovani che ottiene un diploma di secondaria (*baccalauréat*) è purtroppo stabile a non più del 62% della coorte di età (fonte *L'état de l'école*, n. 14, ottobre 2004, Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation Nationale);
- c) la necessità di ripensare la scuola in riferimento a problemi nuovi come l'integrazione europea in corso, la filosofia del *lifelong learning* e la crescente violenza in certe aree delle periferie urbane.

Nel 2003 il Presidente della Repubblica francese Jacques Chirac dichiarò: *“È venuto il momento, a mio parere, che il nostro paese si riunisca per decidere ciò che desidera per i suoi giovani e rinnovare il patto che lo lega alla sua scuola. È questo il senso del dibattito che auspico. Un dibattito aperto a tutti, agli operatori della scuola in primo luogo, ma anche a tutte le famiglie, a tutte le professioni, a tutti i francesi. Perché la scuola è nostro patrimonio comune.”*

Il Governo francese, su richiesta del Presidente della Repubblica, decide di istituire una Commissione indipendente per organizzare e animare un dibattito nazionale sull'avvenire della scuola e conferisce a Claude Thélot, già presidente dell'Haut Conseil de l'évaluation de l'école, la responsabilità di presiederla.

La lettera di incarico precisa che: *“...si tratta di pervenire a una diagnosi condivisa sullo stato attuale della nostra scuola, sui suoi punti forti e le sue debolezze... Il campo della riflessione è quello dell'insegnamento primario e secondario... e la sfida della formazione lungo tutto il corso della vita. Questa riflessione sfocerà in un progetto di legge quadro che il Governo presenterà al Parlamento...”*

Il dibattito è durato dal settembre 2003 al marzo 2004 e si è avvalso di diversi canali. Oltre un milione di cittadini in forme e modalità diverse vi hanno preso parte.

Si è svolto su documenti preparatori predisposti dall'Haut Conseil de l'évaluation de l'école e dalla Commissione. Qui di seguito segnaliamo alcuni dei ventidue grandi temi individuati come base di discussione.

- Quali devono essere le missioni della scuola nell'ottica europea per i decenni a venire?
- Quale zoccolo comune di conoscenze, competenze e regole comportamentali devono prioritariamente padroneggiare gli alunni al termine di ciascuna tappa

della scuola dell'obbligo?

- Come motivare e impegnare efficacemente gli studenti?
- Cosa possono fare i genitori e i partner esterni alla scuola per favorire il successo scolastico degli studenti?
- Come definire e ripartire i ruoli e le responsabilità dello Stato e degli enti e delle istituzioni territoriali in materia di istruzione?
- È opportuno attribuire agli istituti scolastici una maggiore autonomia?
- Come formare, reclutare, valutare gli insegnanti e organizzare meglio la loro carriera?

Il rapporto finale della Commissione è stato presentato nell'ottobre 2004 al Primo Ministro Raffarin e al Ministro dell'Istruzione.

Il rapporto della Commissione non rappresenta il punto di vista dei singoli membri ma il loro convergere in una elaborazione collettiva. È mirato a svolgere un ruolo di chiarificazione riguardo agli orientamenti prioritari emersi e a fornire al governo alcune raccomandazioni: ripensare i percorsi formativi della secondaria superiore, aiutare gli studenti a orientarsi, favorire l'integrazione sociale, rafforzare la capacità d'azione degli istituti scolastici, rinnovare il mestiere di insegnante, dare luogo a una educazione di concerto con le famiglie, sviluppare partenariati con vari soggetti della comunità.

L'obiettivo è rafforzare l'unità della comunità nazionale intorno a valori condivisi, favorire un'economia competitiva, una cittadinanza capace di apprendere lungo tutto il corso della vita e più integrata nello spazio politico ed economico europeo.

Il dibattito nazionale ha consentito alla Commissione di formulare l'obiettivo prioritario: migliorare il funzionamento della scuola per garantire la riuscita di tutti gli allievi, ossia innalzare globalmente il livello dell'educazione e la qualificazione dei giovani in funzione dei loro meriti, delle loro capacità e scelte. Una scuola giusta deve tendere al successo scolastico di tutti, il che non significa necessariamente lo stesso esito per tutti, ma tutti devono, questo sì, poter padroneggiare uno zoccolo comune di apprendimenti "indispensabili". Solo allora la scuola potrà offrire una opportuna diversificazione e personalizzazione dei percorsi: una scuola di massa non può essere una scuola dell'uniformità perché rischierebbe di diventare una scuola dell'esclusione. In conclusione una scuola che doti i futuri cittadini di conoscenze, competenze e regole di comportamento (gli "indispensabili") che consenta a tutti di compiere scelte oculate e realizzare al meglio i propri talenti.

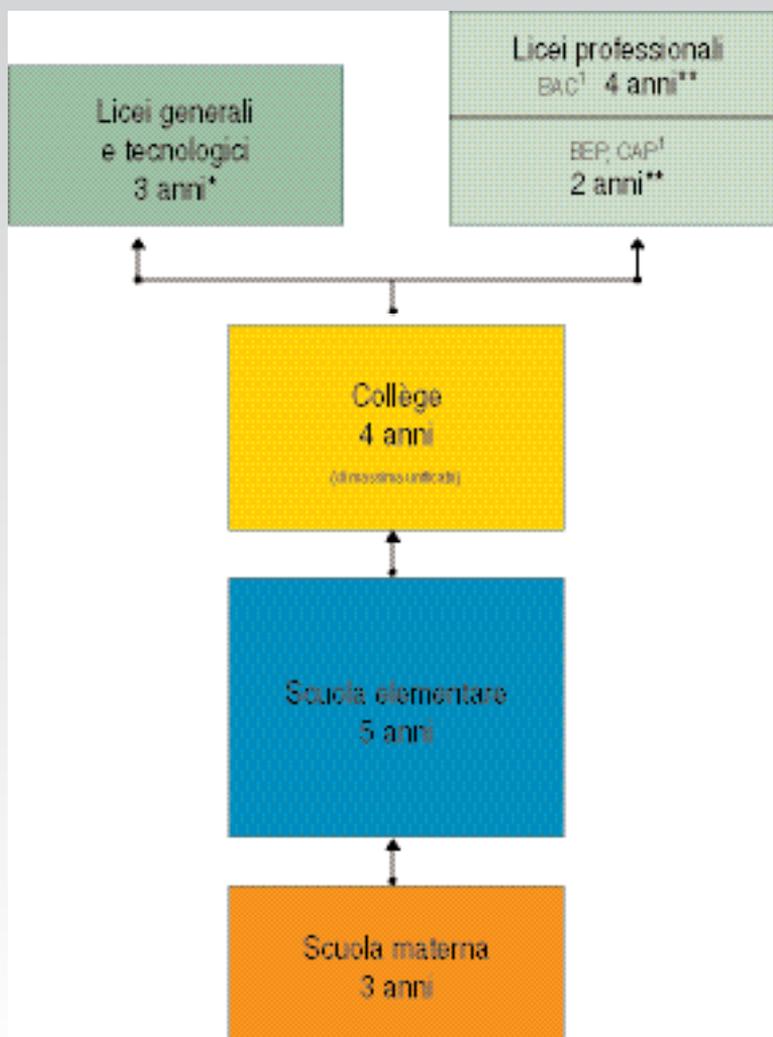
Questo ragionamento, ben acquisito quando si tratta di livelli sanitari o di trattamenti economici minimi, è invece ancora vissuto con sospetto nel mondo della scuola per il rischio di un "abbassamento di livello", come se esigere gli "indispensabili" per tutti fosse un obiettivo meno giusto per il paese di quello altrettanto auspicabile di formare un ceto dirigente.

L'ambizione del rapporto della Commissione è stata quella di fornire tutti gli elementi di base per l'adozione di una nuova legge. La *Loi d'orientation et de programme* sulla scuola è stata poi votata dal Parlamento e promulgata il 25 aprile 2005: va peraltro fatto notare che il contenuto differisce per molti aspetti da quanto auspicato dal Rapporto.

Attilio Oliva  
*Presidente*

Thomas Alexander  
*Chairman del Forum*

**Figura 1**  
**Il sistema scolastico in Francia**



NOTE: 1) Vedi Glossario.

\* Per BAC général e technologique.

\*\* Per BEP, CAP e BAC professionnel.

# PARTE PRIMA

## “PER LA RIUSCITA DI TUTTI GLI STUDENTI”

(Estratti dal Rapporto della Commissione Thélot)

### Sintesi del Rapporto

Il grande dibattito nazionale sull'avvenire della scuola ha fatto emergere alcune preoccupazioni dominanti, come risulta dal volume “Le Miroir du Débat” che le raccoglie: motivare e impegnare gli studenti, comprendere meglio le loro differenze e le loro difficolt   scolastiche, combattere la violenza e gli atti di incivilt  , migliorare la concertazione tra insegnanti e genitori, definire gli apprendimenti che tutti gli studenti devono padroneggiare.

Tutte queste preoccupazioni conducono a una sola ambizione: *la riuscita di tutti gli studenti*.   a questa ambizione che la Commissione ha voluto dare risposta, radican- do profondamente le proprie raccomandazioni nel grande dibattito. Essa ha peraltro ritenuto opportuno integrare la propria riflessione con gli imperativi essenziali per l'avvenire del paese: integrare la scuola nazionale nell'orizzonte europeo per favorire la cittadinanza europea e contribuire alla crescita di una societ   della conoscenza; adattarsi all'incertezza dei bisogni futuri dell'economia e della societ  ; mirare alla formazione lungo tutto il corso della vita, migliorando la sua articolazione con la formazione iniziale.

Che senso dare a questa grande ambizione? Essa si concretizza nelle seguenti tre esi- genze: *educare, istruire, integrare e promuovere*. La scuola deve rendere possibile l'azio- ne pedagogica e insegnare a convivere nella nostra societ   democratica e repubbli- cana. Deve sapersi adattare alle diversit   degli studenti e inoltre assicurare l'acqui- sizione da parte di tutti di uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e regole di comportamento indispensabili (d'ora in avanti definito “zoccolo degli indispen- sabili”). Deve essere giusta, tendere all'eguaglianza delle opportunit   e alla diversi- t   delle eccellenze.

Una scuola giusta ed efficace deve poter contare su istituti responsabili e impegna- ti in cui lavorino persone competenti, fiduciose, convinte e stimate.

Per far fronte a queste esigenze, la Commissione propone otto programmi d'azione per disegnare la scuola del futuro.

1. Durante la scuola dell'obbligo, accertarsi che ogni studente padroneggi uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e regole di comportamento indispensabili e trovi la sua strada per realizzarsi

Nel corso dell'istruzione obbligatoria, la missione principale della scuola è dispensare a tutti gli studenti insegnamenti comuni relativi alla cultura che la nazione desidera trasmettere alle nuove generazioni e permettere a ciascuno di trovare la sua strada per il futuro. Per consolidare questa ambizione è innanzitutto necessario garantire la *padronanza delle conoscenze, delle competenze e delle regole di comportamento indispensabili* per tutta la vita. La diversificazione degli insegnamenti deve in seguito condurre ciascuno a trovare lo sbocco più consono alle proprie attitudini. È grazie a questa padronanza e a questa diversificazione che alla scuola primaria, alla scuola secondaria, negli studi terziari e poi nel corso di tutta la vita sarà possibile per ciascuno migliorare la propria formazione e qualificazione. In questo, la qualità della scuola dell'obbligo è di fondamentale importanza.

È necessario identificare questo zoccolo degli indispensabili in seno agli insegnamenti comuni. Secondo la Commissione, è compito del *Parlamento* tracciarne le linee di fondo mentre compete a un'*alta autorità indipendente* determinarne il contenuto preciso e definirne i programmi. A titolo esemplificativo e per chiarire gli orientamenti possibili, lo zoccolo comune degli indispensabili potrebbe comprendere le seguenti funzioni fondamentali: leggere, scrivere, padroneggiare la lingua, far di conto, conoscere le principali operazioni matematiche, saper esprimere (anche nell'inglese veicolare), usare il computer, saper vivere insieme nella nostra Repubblica.

L'insegnamento sarà *personalizzato* affinché tutti gli studenti giungano a padroneggiare lo zoccolo comune degli indispensabili. Le pratiche pedagogiche e i tempi di apprendimento dovranno adattarsi ai bisogni degli studenti. Questa personalizzazione si concretizzerà sostanzialmente, dopo gli anni della scuola dell'infanzia, nei percorsi che gli studenti svilupperanno nei tre cicli della scuola dell'obbligo: il ciclo dell'apprendimento di base (scuola dell'infanzia, corso preparatorio e corso elementare 1); ciclo di approfondimento (corso elementare 2, corso intermedio 1 e 2 nonché classe sesta); ciclo di diversificazione (quinta, quarta e terza del "*collège*").

Questa nuova organizzazione farà sorgere nuove esigenze. La padronanza degli indispensabili (zoccolo comune) dovrebbe essere la condizione per il passaggio da un ciclo all'altro; quella degli altri insegnamenti fondamentali comuni dovrebbe essere sancita alla fine del *collège*. L'accesso alla formazione complementare sarà specificamente riservato al piccolo numero di studenti che non fossero in grado di padroneggiare lo zoccolo comune alla fine della scuola dell'obbligo, nel quadro del diritto alla formazione lungo tutto il corso della vita. L'inizio della scuola dell'obbligo dovrebbe essere anticipato a cinque anni, integrando la grande sezione della materna in modo da attenuare la frattura con la scuola elementare.

## 2. Alla scuola superiore (“lycée”) definire filiere più caratterizzate e valorizzarne meglio alcune per motivare gli studenti

*La scuola superiore è, per eccellenza, il luogo della diversità.* Gli studenti, una volta che padroneggino lo zoccolo certificato degli indispensabili e determinate le loro preferenze e attitudini durante il *collège*, sono in grado di impegnarsi in uno dei percorsi dei *lycée*, la cui finalità dovrebbe essere chiarita senza ambiguità: i percorsi professionali preparano direttamente all’inserimento nella vita professionale; altri percorsi preparano prioritariamente a studi superiori brevi per accedere a ambiti professionali ben identificati; infine, vi sono percorsi che preparano a studi superiori di lunga durata. I percorsi dovrebbero essere differenziati fin dal primo anno della scuola superiore, il che implica l’abbandono del secondo anno di “*détermination*” negli istituti a indirizzo generale e tecnologico, mentre i diplomi tecnico-professionali (Brevets d’études professionnelles - BEP) dovrebbero essere più ampi di quelli attuali e preferibilmente meno numerosi. A partire dalla prima classe, ogni percorso dovrebbe suddividersi secondo moduli caratterizzati, suscitando l’interesse e la motivazione degli studenti per sfociare in un *diploma* (“*baccalauréat*”) dal profilo meglio definito.

Per tener conto dei bisogni futuri della società così come delle aspirazioni di numerosi giovani, la Commissione propone la creazione di importanti percorsi e moduli incentrati sulla *sanità* e sui *servizi sociali*. Allo scopo di rendere i percorsi professionali più attraenti e incoraggiare la prosecuzione degli studi fino al diploma, è necessario creare uno *statuto dello studente del liceo professionale* che implichi che gli iscritti ai licei professionali, nel corso dei loro studi, partecipino alla attività economica con l’alternanza scuola-lavoro.

## 3. Aiutare gli studenti del *collège* a costruire un progetto chiaro e a rispettarlo il più possibile

La scuola dovrebbe aiutare gli studenti del *collège* a definire il loro *progetto di formazione* e impegnarsi a rispettarlo. Nel corso del grande dibattito, l’orientamento “*par défaut*” è stato denunciato come nocivo alla motivazione e alla riuscita degli studenti. La scelta di un percorso formativo, a causa della rigidità di strutture e procedure, spesso non è coerente con i desideri e il profilo degli studenti. *La scuola dovrebbe impegnarsi a rispettare il progetto dello studente*, e a questo scopo la Commissione raccomanda:

- un *consiglio di orientamento* con missioni e composizione allargata che deciderebbe l’orientamento e la destinazione dello studente tenendo conto del suo progetto;
- la creazione di un *nuovo dossier scolastico individualizzato* che presenti al tempo stesso il progetto di formazione dello studente e i suoi risultati in rapporto a tale progetto.

Questo nuovo dispositivo, per essere davvero operativo, richiede la realizzazione di due condizioni preliminari:

- la *ridefinizione* dei percorsi e dei corsi dei *lycée*, soprattutto di quelli professionali;
- una vera *educazione alla scelta* portata avanti durante il *collège*, così da dare agli studenti i mezzi per elaborare un progetto di formazione chiaro (ciò vuol dire ore dedicate all'orientamento durante l'orario di lezione, informazione chiara e completa sulle filiere e i mestieri, interlocutori competenti).

Il rispetto della scelta espressa dagli studenti deve inoltre accompagnarsi a una *definizione molto più flessibile dell'offerta regionale e locale di formazione*, che compete alla regione di concerto con il "recteur", il direttore scolastico regionale.

In definitiva, l'orientamento sarà il risultato del migliore equilibrio tra i progetti dei giovani e delle loro famiglie, i loro risultati scolastici, gli sbocchi offerti e l'offerta formativa esistente. La scelta alla fine del *collège* non dovrebbe quindi essere l'unico momento in cui è possibile decidere: i cambiamenti di percorso dovrebbero essere facilitati anche nel corso dell'insegnamento superiore e della formazione lungo tutto il corso della vita.

#### 4. Favorire l'eterogeneità sociale

La scuola deve favorire l'eterogeneità sociale e mobilitare tutti i suoi mezzi nella lotta contro la segregazione di ogni genere. In questa prospettiva, la settorializzazione delle scuole pubbliche deve essere mantenuta, ma a condizione che ogni famiglia trovi nella scuola pubblica della sua zona buone condizioni di studio e di vita per i propri figli. Per tendere verso un'eguale qualità degli istituti, occorrerebbe realizzare una *politica più ambiziosa di differenziazione controllata, cioè di deliberata riduzione delle ineguaglianze*, concedendo mezzi e risorse nettamente maggiori a coloro che si trovano ad affrontare problemi reali dovuti al loro ambiente di provenienza. Gli istituti scolastici posti in situazioni molto difficili hanno bisogno di risposte specifiche. Non si deve esitare a ricorrere a procedure eccezionali che consentano di creare le condizioni che in quei luoghi, più che altrove, sono indispensabili al successo: istituzione di *équipe pedagogiche* motivate e stabili, pratiche di insegnamento e di valutazione flessibili, collaborazione con i partner della scuola. Nelle situazioni estreme, si potrà arrivare alla chiusura dell'istituto scolastico.

#### 5. Rafforzare la capacità d'azione e la responsabilità degli istituti scolastici

Perché tutti gli studenti abbiano risultati positivi, condizione fondamentale è il buon funzionamento della scuola elementare, del *collège* e del *lycée*. Questa

responsabilità si può declinare su molti piani:

- rafforzamento dell'azione educativa, che potrebbe tradursi nella creazione di un consiglio della comunità educativa in cui siano coinvolti tutti i partner della comunità stessa, siano essi insegnanti, educatori, genitori e studenti, e, nella scuola superiore, di una direzione della vita educativa;
- sviluppo della collegialità delle pratiche pedagogiche, che sarebbe facilitato dalla creazione di un consiglio pedagogico cui si aggiungerebbe, nella scuola superiore, una direzione degli studi;
- istituzione di spazi orari settimanali in cui tutti gli studenti siano seguiti individualmente, a complemento delle lezioni, per aiutarli a padroneggiare realmente ciò che devono sapere;
- aumento della possibilità d'intervento dell'istituto e dei suoi responsabili: sarebbe consentita distribuendo mezzi e risorse cosicché una parte dipenda dalle caratteristiche degli studenti e un'altra dai progetti di istituto; dovrebbe essere formalizzata attraverso un contratto a tre soggetti, cioè firmato dall'istituto scolastico, dall'autorità scolastica e dall'ente locale; dovrebbe accompagnarsi allo sviluppo della valutazione degli istituti scolastici e del loro personale;
- creazione di istituti scolastici adatti tenendo conto della specificità dell'insegnamento primario e dell'ambiente;
- emergenza di un "pilotaggio" concertato di zona degli istituti scolastici, suscettibile di dare corpo a quella politica di differenziazione controllata auspicata dalla Commissione, che sappia tradurre concretamente l'aspirazione a una scuola più giusta.

## 6. Nell'équipe educativa, ridefinire il mestiere di insegnante

*Gli insegnanti sono fondamentali per l'evoluzione della scuola* e devono essere riconosciuti e rispettati come professionisti dell'insegnamento. Per istruire, educare, accompagnare e orientare gli studenti, il mestiere dell'insegnante del XXI secolo dovrebbe esplicitamente comprendere, oltre alla missione fondamentale dell'insegnamento, anche quella di accompagnare e orientare gli studenti, tenere i rapporti con i genitori, lavorare in équipe, etc. Questa nuova organizzazione implica un *prolungamento del tempo di presenza* a scuola per i professori di *collège* e *lycée*, prolungamento di cui si dovrà tener conto nella loro remunerazione; questa misura dovrebbe applicarsi a *tutti i nuovi assunti* e venire proposta come possibile opzione per gli insegnanti in servizio.

Il pensionamento e il rinnovo della metà del personale insegnante nel corso dei prossimi anni costituisce al tempo stesso una sfida quantitativa e qualitativa. La trasformazione e il successo della scuola non possono realizzarsi se non si basano su professori meglio selezionati e meglio formati:

- *meglio selezionati* grazie a un concorso da svolgersi in due tempi, il primo per valutare specificatamente le competenze disciplinari, e il secondo per convalidare, dopo la formazione, competenze professionali dimostrate;

peraltro sarebbe utile ricorrere più spesso a professionisti provenienti da altri campi;

- *meglio formati*: la formazione professionale iniziale in un IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) dovrebbe essere articolata in due anni e basata sull'alternanza, privilegiando la presenza nelle classi e negli istituti scolastici.

È infine importante che il sistema educativo concepisca e realizzi una *vera politica delle risorse umane* riguardo agli insegnanti: ad esempio, all'inizio di carriera vengano nominati in posti difficili solo i volontari; formazione continua obbligatoria; valutazione ripetuta che implichi sviluppi di carriera, suscettibili di sfociare in altre missioni e mestieri.

## 7. Dare luogo a un'educazione concertata con i genitori al servizio della riuscita degli studenti

L'educazione concertata tra la scuola e i genitori deve essere *rifondata* per rispondere alla domanda espressa nel corso del grande dibattito.

Le modalità di queste relazioni più intense saranno inserite nel contratto di istituto che dovrebbe in particolare prevedere un impegno di *avvicinamento attivo soprattutto verso i genitori che tendono a non avere rapporti con la scuola*. Ogni istituto dovrebbe stabilire rapporti individuali e regolari con tutte le famiglie.

Il rapporto con i genitori volontari dovrebbe svilupparsi distinguendo chiaramente ciò che compete ai tempi scolastici (in particolare l'educazione alla scelta) e ciò che deve svolgersi fuori dall'orario scolastico, ad esempio le attività tipiche di una scuola aperta.

In definitiva, l'educazione concertata, così come auspicata dalla Commissione, dovrebbe rafforzarsi e assumere numerose forme, tutte al servizio della riuscita degli studenti. Essa, dunque, si augura che il sistema educativo favorisca l'impegno e l'organizzazione dei genitori.

## 8. Formare attraverso partenariati con eletti, associazioni, imprese, media, servizi medici e sociali, forze di polizia

Di fronte alle sfide di un ambiente complesso, la scuola deve sviluppare partenariati al servizio dell'educazione dei giovani:

- i comuni, gli istituti scolastici e le associazioni coinvolte nell'organizzazione di attività educative e di azioni volte a prevenire il disagio scolastico devono aspirare a inserire la loro azione nel quadro contrattuale di un *progetto educativo locale*;

- *i servizi medici e sociali* devono intervenire quando la scuola rileva problemi sociali o sanitari; inoltre, si dovrà fare uno sforzo in termini di sanità pubblica: ciascun giovane dovrà essere sottoposto a una visita accurata a ogni grande tappa della scolarità obbligatoria;
- *imprese e scuola* dovrebbero avvicinarsi di più per favorire la scoperta dei mestieri durante il *collège*, costruire percorsi di formazione professionale fondati sull'alternanza e migliorare l'inserimento dei giovani nel mondo del lavoro;
- la scuola dovrebbe insegnare a interpretare e usare i *media*, che a loro volta dovrebbero meglio assolvere il loro ruolo educativo.

Queste sono le linee di forza del rapporto della Commissione. Non pretendono di tracciare un quadro esauriente di scuola ideale o auspicabile per i prossimi quindici anni; esse costituiscono l'ossatura di proposte destinate a riformare la scuola attuale.

Tre condizioni appaiono fondamentali per il successo dell'impresa: determinazione, responsabilità e fiducia. *Determinazione*: la realizzazione della riforma richiede grande continuità di azione governativa e amministrativa se si vuole evitare che le resistenze la ostacolino fino a farla fallire. *Responsabilità*: il sistema educativo deve essere condotto, governato, responsabilizzato, così da conferire alle autorità scolastiche territoriali un ruolo essenziale e richiedere alle stesse una nuova cultura che associ fermezza e concertazione. *Fiducia*: fiducia dei giovani nel loro avvenire; fiducia reciproca tra studenti e professori; fiducia di questi ultimi nell'istituzione in cui lavorano; fiducia nell'istituzione scuola da parte delle famiglie, e di tutta la nazione.

## Premessa

Il rapporto “Pour la réussite de tous les élèves” si basa sugli esiti del grande dibattito nazionale

La prima fase di attività della Commissione per il dibattito nazionale sull'avvenire della scuola si è completata il 6 aprile 2004, giorno in cui fu consegnato *Les Français et leur école – Le Miroir du Débat* al ministro dell'Educazione Nazionale, dell'Insegnamento Superiore e della Ricerca. Il Miroir aveva l'ambizione di riflettere con la maggior obiettività possibile sui contributi di oltre un milione di persone che hanno preso parte al dibattito. Dal 17 novembre 2003 al 17 gennaio 2004 nelle circoscrizioni e negli istituti scolastici si sono svolte 26.000 riunioni che hanno raccolto più di un milione di persone, dando luogo a 13.000 documenti di sintesi, principale fonte del *Miroir*. Sono stati presi in considerazione i 50.000 messaggi di 15.000 internauti sul sito della Commissione, le lettere di 500 persone, i contributi di 300 organismi e associazioni, così come i colloqui e le inchieste che la Commissione ha raccolto per assumere anche l'opinione di chi era estraneo al dibattito. Esso, come prevedibile, ha fatto emergere una grande varietà di opinioni ma ha anche permesso di dedurre importanti indicazioni su cui la Commissione ha potuto basarsi per elaborare le proprie riflessioni. Si è potuto constatare un forte attaccamento alla scuola repubblicana e le aspettative di riforma si sono tradotte in molteplici proposte. Le preoccupazioni espresse si sono essenzialmente manifestate sui modi concreti di funzionamento della scuola. In realtà i francesi esprimono scarsi dubbi sulla missione della scuola; fra i 22 argomenti che la Commissione aveva suggerito per strutturare il dibattito, si sono imposte le questioni relative alla motivazione ed al lavoro degli studenti, alla difficoltà di affrontare la crescente violenza e gli atti di teppismo, ai rapporti tra le famiglie e la scuola, alla necessità di assumere le differenze fra gli studenti e di ridurre gli insuccessi scolastici, alla definizione delle basi dell'insegnamento obbligatorio.

I partecipanti al dibattito non hanno quindi auspicato una trasformazione radicale ma un miglioramento della scuola che renda possibile il suo esito positivo per tutti gli alunni. Per rispondere a queste preoccupazioni, la Commissione si è appoggiata, nella fase di elaborazione della sua riflessione, alle competenze degli specialisti del sistema educativo e all'esperienza dei suoi protagonisti: tra il settembre 2003 e il settembre 2004 essa ha effettuato audizioni con 76 associazioni, organismi o istituzioni, e ascoltato o consultato più di 200 esperti e personalità coinvolti nel funzionamento del sistema educativo. Il dibattito ha consentito di formulare l'obiettivo prioritario: *migliorare il funzionamento della scuola per garantire il successo degli allievi, ossia innalzare globalmente il livello dell'educazione e la qualificazione dei giovani e consentire il successo di ogni studente in funzione delle sue capacità, delle sue scelte e del suo merito*. La Commissione intende dare un senso a questa aspirazione enunciando le seguenti tre grandi esigenze:

- assicurare le condizioni che rendono possibile l'azione pedagogica e la convivenza a scuola, rafforzando il rispetto per le regole e sviluppando l'educazione alla

cittadinanza, per accogliere la sfida costituita dall'aumento della violenza, degli atti di inciviltà e del settarismo di comunità separate, il cosiddetto “communitarisme”;

- definire i contenuti e gli obiettivi della scuola – in primo luogo gli insegnamenti comuni fondamentali, fra cui lo zoccolo comune delle conoscenze, delle competenze e delle regole di comportamento ritenute indispensabili per l'integrazione nella società del XXI secolo, la cui acquisizione deve essere garantita dalla scuola a tutti gli allievi che escono dal percorso formativo dell'obbligo; in secondo luogo i percorsi per una diversificazione degli sbocchi;
- garantire l'uguaglianza delle opportunità dando luogo a condizioni che permettano ai più deboli di conseguire l'integrazione sociale, valore repubblicano esemplare.

Una scuola giusta ed efficace deve tendere al successo scolastico di tutti, il che non significa lo stesso esito per tutti, ma l'esigenza complementare di padroneggiare lo zoccolo comune ed una pluralità di esiti eccellenti.

### Il contesto politico ed economico della scuola futura

Per portare a buon fine la propria missione in un'ottica prospettica, la Commissione si è sforzata di integrare le evoluzioni politiche ed economiche che si possono prevedere e che la scuola dovrà prendere in considerazione per definire i propri obiettivi nei prossimi quindici anni. La Commissione ha quindi concluso che la riflessione sull'avvenire della scuola deve fare proprie quattro linee-guida:

- rafforzare l'educazione al vivere insieme;
- inserire la scuola nella costruzione dell'Europa;
- tener conto delle realtà economiche e tecnologiche presenti e future;
- dare significato al progetto ambizioso di una educazione lungo tutto il corso della vita accessibile a tutti.

### Educare ai valori democratici e repubblicani e garantire le condizioni della vita in comune

L'evoluzione della società francese è contrassegnata dal rispetto della libertà, dal riconoscimento dei diritti fondamentali degli individui e in particolare dei bambini, dalla pacificazione e laicizzazione dei costumi e dal progresso verso l'uguaglianza. Nondimeno la società francese è messa a dura prova dalle difficoltà legate alla “ghettizzazione” e al settarismo di comunità separate tipico di certi quartieri: aumento della delinquenza e degli atti di teppismo, dei comportamenti razzisti, antisemiti, sessisti od omofobi. La difficoltà di assicurare coesione educativa da parte del mondo adulto – soprattutto a causa della crescente influenza dei media nella socializzazione della gioventù e dello sgretolamento del contesto educativo nella famiglia e nelle altre istituzioni - assegnano alla scuola una missione educativa inedita cui essa non potrà e non dovrà sottrarsi: la Commissione ha voluto mettere in evidenza questo orientamento ed ha cercato di determinare le condizioni che permetteranno alla scuola di *garantire la sua missione educativa*.

## Inserire la scuola della nazione nell'orizzonte europeo

*L'educazione è una dimensione della politica che ha la vocazione di permanere nazionale: l'Unione Europea, poiché considera l'educazione e la formazione intimamente legate all'identità nazionale di ogni popolo, non si è dotata di alcuna competenza legislativa in merito. Nondimeno una riflessione in prospettiva sul destino della scuola non poteva trascurare gli effetti che la costruzione europea produrrà più o meno a lungo termine sulla concezione dei ruoli e dei meccanismi di funzionamento della scuola nazionale. Questa riflessione può essere condotta da tre punti di vista:*

- l'armonizzazione, basata su preoccupazioni comuni, delle politiche educative nazionali;
- l'eccellenza e la condivisione della conoscenza, sia scientifica che tecnologica, chiave di crescita duratura e essenziale variabile competitiva dell'economia e dell'occupazione;
- la messa a punto, da parte del sistema educativo, di condizioni che favoriscano l'integrazione dei cittadini francesi nello spazio politico europeo e facilitino la mobilità professionale nello spazio economico europeo.

La politica comune non si limita più a costituire dispositivi tesi a favorire la mobilità degli studenti o ad armonizzare diplomi e certificazioni di studi superiori. I capi di Stato e di Governo, riuniti a Lisbona nel marzo del 2000 nel quadro del Consiglio d'Europa, hanno espresso l'auspicio che l'educazione e la formazione contribuiscano a fare dell'Unione Europea *“l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di crescita economica duratura accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo della professionalità e da una maggiore coesione sociale”*. Questa ambizione si traduce nella formulazione di tre obiettivi strategici nel campo dell'educazione e della formazione:

- migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e formativi in seno all'Unione Europea;
- facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di educazione e di formazione;
- aprire questi sistemi al mondo esterno.

La testimonianza di indicatori codificati attesta l'esistenza di una aspirazione condivisa e di preoccupazioni comuni tese a sviluppare la formazione lungo tutto l'arco della vita. Il tentativo di formulare a livello europeo una riflessione sulla nozione di zoccolo comune, sostenuto dai ministri europei dell'Educazione, costituisce l'obiettivo prioritario del presente rapporto, volto a promuovere l'idea di uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e comportamenti indispensabili per il cittadino del XXI secolo.

Il sistema educativo deve preparare gli studenti a spostarsi nello spazio politico ed economico europeo. Senza trascurare l'importanza di conoscere numerose lingue straniere, soprattutto europee, la Commissione constata nondimeno l'esistenza di una dinamica vincente di cui occorre tener conto: la lingua che consente la comunicazione fra i cittadini europei di nazionalità diverse è quella per cui la conoscenza di tutti è migliore, ossia l'inglese. Il tentativo di contrastare questa tendenza è senza dubbio esercizio vano e illusorio; voler ritardare l'apprendimento universale dell'"inglese veicolare", porta ad escludere i più svantaggiati fra i cittadini europei dalla comunità della comunicazione europea, e quindi dalla mobilità.

## Il monitoraggio dell'evoluzione dell'occupazione: un compito difficile ed incerto

Le finalità della scuola sono diverse e difficili da gerarchizzare; è d'altra parte incontestabile che una è rappresentata dall'integrazione professionale di ogni persona. La disoccupazione, la sfasatura tra offerta e domanda di lavoro, la difficoltà di inserimento professionale dei giovani conducono le famiglie ed il mondo del lavoro a sviluppare forti aspettative nei confronti della scuola riguardo alla preparazione alla vita professionale: le si chiede di istituire percorsi formativi adatti al mercato del lavoro e di evitare di orientare gli studenti verso filiere o percorsi formativi privi di sbocchi. La Commissione, pur senza negare la legittimità di tali aspettative, vuole mettere in guardia da un'illusione: la ricerca di corrispondenza fra formazione e occupazione urta, e urterà in misura crescente in futuro, da un lato con le *difficoltà di prevedere le necessità future* di un'economia le cui dinamiche poggiano essenzialmente sulla innovazione tecnologica e organizzativa, dall'altro sulla *crescente dissociazione*, empiricamente verificata, fra la formazione iniziale praticata ed il posto di lavoro occupato.

È dunque difficile basare la definizione dei percorsi formativi su una prospettiva di impiego. La scuola dovrà nondimeno integrare i tre seguenti elementi di previsione:

- le performance economiche future della nazione dipenderanno dalla ricchezza del “capitale umano”, il che giustifica l'aspirazione ad innalzare il livello di formazione e qualificazione degli individui; l'incertezza del futuro porta ad augurarsi che questa crescita si produca non solo nel periodo di “formazione iniziale” ma anche dall'arricchimento offerto dalla formazione permanente;
- l'emergenza e lo sviluppo dei posti di lavoro che richiedono qualificazioni fondate sul saper essere e sulla capacità di relazionarsi con gli altri, specie in alcuni settori di attività, come i servizi alla persona;
- anche se la quota di posti di lavoro “poco qualificati” dovrebbe ridursi, sarà necessario compensare almeno in parte i massicci pensionamenti degli attuali occupati; pertanto, in ragione della probabile evoluzione dei relativi contenuti ed esigenze, tali posti dovranno essere ricoperti da persone formate per espletare un maggior ventaglio di funzioni rispetto agli attuali occupati in tali settori.

## Un'aspirazione per il domani: realizzare la formazione lungo il corso della vita

La missione primaria della scuola di domani sarà assicurare la padronanza delle conoscenze, delle competenze e delle regole di comportamento che dovrebbe consentire a tutti non solo di inserirsi professionalmente e socialmente ma anche di *continuare ad apprendere lungo tutto il corso della vita*. Questa missione è essenziale nella prospettiva di una potente crescita della formazione permanente. In una economia in cui sono sempre più rapidi i processi di nascita ed estinzione di lavori e professioni, gli individui sono sempre più spesso indotti a cambiare lavoro nel corso della loro esistenza. La formazione degli adulti a questo punto è destinata a costituire una posta considerevole dal punto di vista economico, sociale e politico. Risulta necessario sostenere i percorsi di vita indeboliti da questa condizione inedita, offrendo una seconda opportunità a coloro la cui formazione iniziale risulta insufficiente, ma

anche garantire la possibilità di pensionamento posticipato in ragione delle riforme che saranno necessarie per il finanziamento del sistema pensionistico.

L'accordo intervenuto fra le parti sociali il 20 settembre 2003 ed anche la legge del 4 maggio 2004 vanno nel senso di un rafforzamento della formazione degli adulti lungo tutto il corso della loro vita. La legge comincia a porre rimedio alle carenze esistenti e introduce un diritto individuale alla formazione di venti ore l'anno cumulabili su sei anni e parzialmente trasferibili. La formazione permanente non si riduce alla formazione formale. Lo sviluppo delle competenze lungo tutto il corso della vita poggia su quest'ultima, ma anche sull'apprendistato, sull'inserimento lavorativo, la partecipazione a progetti e percorsi curricolari. In proposito, la validazione delle esperienze acquisite (VAE) è essenziale nel nostro paese, dato che il diploma ha un peso preponderante nel riconoscimento sociale.

Il fatto che la cultura francese valuti eccessivamente il diploma è una delle ragioni per cui è difficile attribuire credibilità all'educazione permanente. È senz'altro illusoria la speranza di invertire totalmente questa tendenza. Tanto più per il fatto che il diploma, o il livello di studio, esercitano una funzione di "segnale", che rappresenta una garanzia minimale nei confronti dei datori di lavoro al momento dell'assunzione. È quindi importante che l'attuazione del diritto alla formazione permanente sfoci *non soltanto in una qualifica o competenza ma negli stessi diplomi garantiti dalla formazione iniziale, conseguiti in maniera differente eppure egualmente riconosciuti*. Questa idea ha dominato nel 2002 l'istituzione della legge sulla VAE. Nonostante la Commissione non abbia studiato modalità specifiche a questo scopo, essa auspica che si sviluppino dispositivi affinché la scuola e la formazione permanente cessino di funzionare come due universi separati – la qual cosa rende quasi impossibile il superamento di un ritardo dovuto a studi insufficienti o inadeguati.

### La riforma della scuola è auspicabile e possibile?

L'articolo 3 della legge di orientamento del 1989 enunciava obiettivi quantificati - *"Portare entro dieci anni l'insieme di una coorte d'età quantomeno a livello di certificato di idoneità professionale e l'80% a livello di diploma di maturità"* - che non sono stati realizzati, soprattutto il secondo. *La Commissione si augura di vedere in futuro l'innalzamento del livello di formazione e di qualificazione di ciascuno*. Questo obiettivo richiede una riforma della scuola a partire dai primi anni: la Commissione propone di delinearla piuttosto sui contenuti anziché in termini di diplomi e percentuali. *La grande ambizione deve essere assicurare che l'insieme di una coorte d'età sia in grado di padroneggiare, alla fine della scuola dell'obbligo, le competenze (anche comportamentali) che permetteranno a tutti la prosecuzione degli studi iniziati o l'accesso alla formazione permanente, il che consentirà maggiore integrazione sociale e un vita personale più soddisfacente*. La Commissione ritiene che il progetto di stabilire congiuntamente le condizioni di acquisizione di una piattaforma comune e quelle di una reale diversificazione dei ritmi di apprendimento e dei percorsi formativi possa riscuotere un certo consenso nella società francese. La sua realizzazione permetterebbe inoltre di dare realmente corpo all'ambizione di innalzare il livello di cultura e di qualificazione dell'insieme di una coorte d'età. La Commissione ritiene che, in questa prospettiva, la sfida che la scuola dovrà raccogliere nei due prossimi decenni non può tradursi esclusivamente in termini di livello di studio o di diploma conseguiti da determinate percentuali

della coorte d'età. *L'innalzamento auspicabile del livello di formazione e di qualificazione dei giovani potrebbe costituire non soltanto un obiettivo del sistema educativo ma anche un effetto che attesta la sua efficacia.*

Secondo la Commissione, la riforma della scuola deve inserirsi nella prospettiva aperta con la proclamazione di questa nuova aspirazione. In questi ultimi anni l'idea di riforma è stata oggetto di numerose critiche. Gli insegnanti assistono al succedersi di riforme senza che ne siano visibili con chiarezza la coerenza e le finalità. La Commissione ritiene che la riforma della scuola abbia senso soltanto se orientata a una finalità definita con chiarezza e su cui la nazione possa impegnarsi a fondo.

L'esplicitazione di tale finalità consentirebbe di respingere le molteplici richieste, spesso contraddittorie, rivolte alla scuola. Essa non aspira a rispondere a tutte le aspettative della società, o porre rimedio a tutti i suoi mali: la sua prima missione consiste nel fare in modo che tutti gli studenti si impadroniscano dei saperi e delle competenze considerate fondamentali e che si acquisiscono molto più facilmente durante il primo periodo di vita. La scuola deve anche, nell'attuale contesto, svolgere una parte preponderante nell'educazione della gioventù, ragion per cui la Commissione, rifacendosi in ciò ad una delle aspirazioni della scuola repubblicana, insiste sull'inserimento di regole di comportamento nella base comune di conoscenze e competenze fondamentali.

*L'impegno della nazione di portare a buon esito tutti gli studenti* potrebbe in tal modo condizionare la possibilità di riforma della scuola, favorita da due ulteriori elementi:

- l'introduzione della legge organica nella legge finanziaria (LOLF) che apre nuove prospettive nella misura in cui essa permette di strutturare il budget dell'educazione in programmi, finalità ed azioni per le quali si dovranno esprimere con chiarezza criteri di valutazione; questa dovrebbe essere l'occasione di un dibattito annuale al Parlamento sulle finalità e sui risultati conseguiti dalla scuola;
- l'opportunità di assicurare un reclutamento e un rinnovamento qualificati che possono derivare dal pensionamento, entro il 2003 e il 2012, del 43% degli insegnanti e del 64% dei quadri.

## L'ambito del rapporto della Commissione

La Commissione si è data un orizzonte di riflessione conforme alla "durata media di vita" di una legge di orientamento. Il suo ruolo non era quello di sostituirsi al decisore politico. Questi dovrà operare le scelte che appariranno praticabili in funzione del contesto sociale, economico e politico prima di determinare le modalità precise della loro messa in opera.

Attraverso questo rapporto, la Commissione non intende presentare un preprogetto legislativo ma svolgere un ruolo di chiarificazione, attirando l'attenzione del pubblico sugli orientamenti prioritari e fornendo al governo alcune raccomandazioni.

Il rapporto enuncia in modo conciso da un lato le tre grandi "esigenze" che dovrebbero a suo parere guidare una politica educativa che aspira a portare alla riuscita di tutti gli studenti e, d'altro canto gli otto programmi d'azione suscettibili di rendere concreti questi orientamenti. Nel quadro di ciascun programma d'azione, si distinguerà fra le raccomandazioni e le proposte generali di riforma su cui la Commissione

*si impegna con forza e le modalità di messa in opera che, quando sono richiamate, vengono presentate a titolo di illustrazione o di esempio "in cornice" in seno al testo.*

Riorganizzare la scuola dell'obbligo, ripensare i percorsi formativi nel *lycée* (la secondaria superiore), aiutare gli studenti a orientarsi, favorire l'integrazione sociale, rafforzare la capacità d'azione degli istituti scolastici, rinnovare il mestiere d'insegnante, costruire una educazione di concerto con le famiglie, e infine sviluppare partenariati; questi otto programmi d'azione contengono delle proposte che devono essere valutate in funzione di due ordini di esigenze:

- superare le difficoltà emerse in seguito alla legge di orientamento del 1989, che il dibattito nazionale sull'avvenire della scuola ha contribuito a mettere in evidenza;
- realizzare le aspirazioni della nazione: l'unità della comunità nazionale intorno a valori condivisi, una economia competitiva, persone formate alla capacità d'apprendere lungo tutto il corso della vita, integrate nello spazio politico ed economico europeo.

Il rapporto non affronta i temi dell'istruzione superiore e della ricerca; tale restrizione è imposta dalla loro specificità e complessità. Come era previsto nella lettera di incarico inviata dai ministri al suo presidente (vedi Allegato, pag. 77), la Commissione ha nondimeno posto il problema della formazione degli insegnanti e ha voluto affrontare il tema dell'ingresso nell'insegnamento superiore.

Nel corso del suo lavoro, la Commissione ha tenuto conto dei vincoli relativi alla gestione del sistema educativo. Essa ha ben presente che certe azioni preconizzate nel suo rapporto hanno un costo, di cui il potere politico dovrà quantificare gli oneri al momento delle scelte. La Commissione si è proposta di considerare con realismo la scuola quale essa è, cercare le vie e gli strumenti per rendere la sua azione più efficace e delineare le evoluzioni auspicabili nei prossimi quindici anni. La Commissione considera che senza produrre eccessivi aumenti della spesa per l'educazione primaria e secondaria, la riforma migliorerà l'uso dei mezzi assegnati alla scuola. Il rapporto della Commissione rispecchia il suo lavoro di tredici mesi. Non è l'espressione dei singoli membri, ma il risultato di un confronto e di un convergere dei punti di vista individuali per sfociare in una elaborazione collettiva. I membri della Commissione si sono accordati su un metodo: dopo aver analizzato i contributi del grande dibattito nazionale hanno delineato le tre grandi esigenze che hanno costituito gli assi della loro riflessione e il tema della prima parte del rapporto. Tre gruppi di lavoro sono stati incaricati di elaborare i testi che sarebbero stati utilizzati come supporti iniziali per le sedute plenarie. La collegialità della riflessione si è spostata successivamente dai gruppi verso la Commissione riunita in seduta plenaria. Il processo di redazione e di conferma del testo finale messo a punto - attraverso molteplici passaggi, emendamenti individuali per iscritto, letture e scritture comuni - ha consentito ai membri della Commissione di partecipare all'opera collettiva. Le divergenze sulle questioni di fondo o di forma sono sempre state discusse e poi superate attraverso le procedure di voto democratico. I membri della Commissione hanno accolto la seguente regola maggioritaria: *al di là delle loro differenze di sensibilità e di opinione, essi si sentono di condividere in pieno il risultato di questo lavoro collegiale.*

# Cosa significa fare riuscire tutti gli studenti?

## Tre esigenze

Coloro che si sono espressi nel “Dibattito pubblico nazionale” hanno privilegiato gli argomenti relativi ai mezzi per fare riuscire tutti gli studenti. La Commissione ha quindi organizzato la sua riflessione nella prospettiva di realizzare questa aspirazione: una scuola che doti tutti i futuri cittadini di conoscenze, competenze e regole di comportamento indispensabili per una vita sociale e personale realizzata, e che consenta a tutti di compiere scelte oculate e realizzare al meglio i propri talenti.

La scuola, per attuare questa aspirazione, deve impegnarsi a soddisfare tre esigenze.

- *La scuola contribuisce all'educazione dei giovani* garantendo le condizioni dell'azione pedagogica, assicurando la protezione e l'equilibrio degli studenti, insegnando loro a “stare con gli altri” e preparandoli all'esercizio della cittadinanza attiva.
- *La scuola assicura l'apprendimento di uno zoccolo comune di indispensabili e organizza la diversificazione dei percorsi.* La Commissione auspica che la nazione si impegni a definire con chiarezza la piattaforma delle conoscenze e competenze indispensabili che gli studenti devono padroneggiare nel quadro della scuola dell'obbligo. La scuola deve peraltro individualizzare gli apprendimenti, accompagnando gli studenti e assicurandosi dei loro risultati attraverso valutazioni regolari. Fin dal *collège*, e ancor più al *lycée*, la scuola deve adattarsi alla diversità degli studenti offrendo loro una pluralità di percorsi e di sbocchi.
- *La scuola si sforza di essere giusta* garantendo a tutti l'efficacia dell'offerta e favorendo la varietà delle eccellenze, il che implica la reale diversificazione dei mezzi forniti agli istituti scolastici; una migliore informazione ai protagonisti; l'offerta di molteplici opportunità di riuscita lungo tutto il corso della vita.

Soddisfare queste esigenze implica che la scuola assuma la propria specificità pur affermandosi come partner reale all'interno della propria comunità. Essa necessita di istituti più efficienti e responsabilizzati, in cui lavorino persone competenti, fiduciose, convinte e riconosciute.

*Come è possibile garantire la riuscita di tutti gli studenti?* Questo è il punto di partenza della riflessione della Commissione. Questa scelta è conforme alle attese sviluppate nel dibattito nazionale sull'avvenire della scuola: i francesi in effetti non sono entrati nella polemica, oggi superata, tesa a determinare se al centro della scuola vi debba essere lo studente o le discipline. Essi attendono da questa che sappia assicurare la padronanza dei saperi da parte dello studente.

I ventidue argomenti sottoposti alla discussione si possono dividere in tre grandi ambiti: definire i compiti della scuola, garantire la riuscita degli studenti, migliorare il funzionamento della scuola.

I partecipanti hanno nettamente privilegiato gli argomenti del secondo ambito – garantire la riuscita degli studenti - e in particolare la questione di come motivare e far lavorare efficacemente gli studenti discussa nel 50% degli incontri. I francesi che si sono espressi sembra abbiano considerato in maggioranza troppo generici gli argomenti relativi alle finalità della scuola e troppo tecnici quelli che vertono sul funzionamento del sistema.

Scegliendo di discutere su “come” motivare gli studenti piuttosto che “in vista di cosa”, i nostri connazionali sono andati direttamente al cuore del problema della nostra scuola. L'incertezza in effetti non verte tanto sugli scopi e i valori della scuola attuale, quanto sui mezzi per realizzarli e concretizzarli in modo efficace. La relazione della Commissione si è conseguentemente organizzata attorno a questa aspirazione ad una scuola efficace:

- una scuola che porti alla riuscita tutti gli studenti, senza rassegnarsi al fatto che uno studente su sette si trova in situazione di sconfitta scolastica a causa delle gravi difficoltà che trova nella lettura come nella scrittura e nel calcolo, né al fatto che 60.000 giovani vengano espulsi ogni anno dal sistema educativo senza titolo di studio;
- una scuola che conduca realmente alla riuscita gli studenti, migliorando le pratiche pedagogiche, le modalità di tutoraggio, monitoraggio e valutazione, e sapendo motivare e incoraggiare il desiderio di apprendere.

### Cosa si deve intendere per “riuscita di tutti gli studenti”?

Il concetto di riuscita di tutti non deve indurre a fraintendimenti. Non si vuole certo intendere con questo che la scuola debba proporsi di far in modo che tutti gli studenti raggiungano le qualifiche scolastiche più alte. Ciò sarebbe ad un tempo una illusione per gli individui e un assurdo sociale poiché le qualifiche scolastiche non sarebbero neppure vagamente associabili alla struttura dei posti di lavoro. È quindi necessario precisare ciò che si intende per riuscita.

La riuscita di una scuola consiste innanzi tutto nella sua capacità di dotare tutti gli studenti e i futuri cittadini di *conoscenze, competenze, e regole comportamentali* oggi considerate indispensabili per una vita sociale e personale realizzata. Per questo il rapporto si propone di definire una cultura comune, più precisamente “uno zoccolo comune degli apprendimenti indispensabili” che devono essere padroneggiati da tutti indipendentemente dai percorsi e dalle attitudini dei singoli studenti.

Una scuola della riuscita è una *scuola utile agli studenti*, anche e soprattutto ai più deboli, poiché tutti dovranno necessariamente entrare nella vita professionale. La scuola deve rivolgersi ai singoli individui ed offrire loro il massimo di diversificazione e duttilità, una volta acquisita una cultura comune. Una scuola di massa non deve essere scuola dell'uniformità perché così rischia di essere scuola di esclusione. La scuola, mentre si fa garante della padronanza dello zoccolo comune, deve stimolare percorsi diversificati di apprendimento e orientamento, e favorire una pluralità di sbocchi ottimali. A tale scopo essa deve padroneggiare i meccanismi e la definizione

delle filiere. Essa deve anche consentire a tutti gli studenti e non solamente ai “bravi”, di entrare nei processi di formazione lungo tutto il corso della vita. Il rapporto attribuisce perciò attenzione particolare alla questione della diversificazione dei percorsi, alle forme di articolazione fra formazione generale e formazione professionale, nonché fra formazione iniziale e formazione continua.

La riuscita della scuola si apprezza anche in termini *educativi*, psicologici e morali. I criteri alla base della riuscita propriamente educativa sono ad un tempo individuali e collettivi. Sul piano individuale, la scuola deve aiutare gli studenti a crescere, a diventare adulti, persone autonome e responsabili, a coltivare il rispetto di sé e degli altri, a sviluppare fiducia in se stessi e negli altri. Sul piano collettivo è necessario che gli alunni imparino a riconoscere l'eminenza dei valori condivisi, particolarmente della laicità, e la necessità di regole e di usi comuni, per fare della scuola il luogo d'integrazione di tutta una generazione e in cui l'eterogeneità sociale, etnica e culturale divengono compatibili. A tal proposito non vi sono ragioni per contrapporre l'istruzione all'educazione; la scuola deve essere uno spazio pacifico per l'incontro tra individuale e collettivo. Il che porta a definire nuovamente il mestiere di insegnante, il ruolo delle famiglie, la parte di autonomia e di iniziativa dei singoli istituti.

La riuscita di una scuola può anche essere definita in termini di *uguaglianza delle opportunità*. L'espressione del merito e del talento degli studenti non deve essere frenata dalla qualità disuguale degli istituti scolastici che verrebbe ad accrescere e a rinforzare le disuguaglianze sociali. Quando si tratta di ridurre lo scarto fra i sessi, i gruppi sociali, le regioni, gli stessi individui, la scuola può agire sui due fronti dell'uguaglianza e dell'equità: essa può, senza contraddirsi, rafforzare l'uguaglianza dell'offerta scolastica e sviluppare meccanismi suscettibili di ridurre le disuguaglianze. Di qui l'accento posto su una politica delle differenziazioni gestite, ossia di una riduzione volontaria delle disuguaglianze. Il che può portare ad assumere serenamente la promozione di una élite scolastica, per dotare la nazione di quadri e di talenti – sul piano culturale, scientifico, economico e politico – per il prossimo decennio.

La scuola “che riesce” deve essere una *scuola efficace* nella misura in cui essa mette in movimento risorse in modo razionale e gestito, utilizza mezzi efficaci, ed è in grado di modificarne l'utilizzo allorché esso non risponde più alle necessità. Il rapporto deve quindi affrontare i problemi di gestione e di guida del sistema: struttura dell'istituto, contratti e progetti, sperimentazione e valutazione.

### Le missioni prioritarie della scuola: educare, istruire, integrare e promuovere

La scelta fondamentale per la riuscita di tutti gli studenti si declina su tre assi di riflessione relativi alle grandi aspirazioni della scuola che la Commissione giudica di assoluta priorità: educare, istruire, integrare e promuovere.

*Educare*. La scuola non può sperare di istruire e formare efficacemente gli alunni se non sono integrate le condizioni che garantiscono la possibilità stessa dell'azione pedagogica. Occorre quindi recuperare il senso e la pratica di codici condivisi,

garantire l'ordine e ripristinare la fiducia ed il rispetto senza i quali i docenti non possono far lavorare gli studenti in un clima sereno. Occorre anche che questa educazione porti ciascuno a saper vivere con gli altri in un sistema democratico. I francesi hanno inoltre ricordato, in occasione del grande dibattito nazionale, che la scuola da sola non è in grado di educare: essa deve quindi sviluppare rapporti di partenariato e rinforzare i suoi legami con le famiglie che sono i primi protagonisti dell'educazione.

*Istruire.* Si tratta in primo luogo di garantire a tutti gli studenti una padronanza effettiva dei fondamentali delle conoscenze e delle competenze necessarie, non solo per il successo professionale ma anche per la realizzazione personale. In secondo luogo occorre che la scuola, dopo l'acquisizione dello zoccolo comune, garantisca una vera diversificazione degli sbocchi, preparando meglio gli studenti alla vita professionale o agli studi superiori.

*Integrare e promuovere.* La scuola della Repubblica è il crogiolo in cui si forma la nazione, e dovrebbe tendere a compensare gli effetti delle disuguaglianze sociali di partenza; essa promuove dando ad ogni individuo la possibilità di integrarsi nella società e l'opportunità di raggiungere livelli di eccellenza nei settori di propria elezione.

## Garantire le condizioni dell'azione pedagogica, educare a vivere insieme

Il grande dibattito nazionale conferma la crescente inquietudine dinnanzi alle "inciviltà" che, al di là dei fenomeni di violenza, per fortuna assai circoscritti, intralciano quotidianamente il lavoro di insegnanti e studenti. Le molte deroghe alle norme di comportamento, in passato osservate in modo quasi automatico e inconscio, costituiscono un attentato all'efficacia dell'azione pedagogica. Occorre ricordare con forza la dimensione educativa della scuola che forse è stata dimenticata: l'insegnamento non vive per se stesso. Tutti gli adulti che operano in un istituto scolastico, anche se inconsapevolmente, fanno educazione se non altro attraverso l'immagine del mondo adulto di cui sono portatori.

## La missione educativa deve affrontare oggi nuove sfide

Nell'insieme, la scuola mantiene saldamente il proprio ruolo educativo: la devozione e la competenza del suo personale, la cultura collettiva che lo cementa, il rispetto di cui beneficia giustamente l'istituzione scolastica presso la maggioranza della popolazione, tutto questo insieme di elementi contribuisce a farne una colonna portante della formazione della personalità dei bambini e dei giovani che le sono affidati. Le difficoltà che essa incontra possono essere attribuite a due elementi essenziali: lo sgretolamento delle istanze tradizionali dell'educazione e la singolarità della scuola all'interno del suo contesto culturale.

Nel campo dell'educazione giovanile si può temere che la colonna centrale sia divenuta colonna portante, se non esclusiva. L'attuale fragilità delle strutture familiari come pure l'erosione delle strutture tradizionali di riferimento dei giovani modificano molto il dato educativo: *per una percentuale crescente di giovani, la scuola è oggi il solo luogo educativo stabile, a dimensione collettiva, identificato con chiarezza.* Di fronte ad

alunni spesso maltrattati dalla vita e disorientati dalla mancanza di solidi punti di ancoraggio, gli insegnanti provano spesso la sensazione di dover assumere, senza averne avuto la preparazione, ruoli e funzioni diverse: operatori sociali, sostituti della famiglia, e persino psicoterapeuti...

La molteplicità degli appelli rivolti alla scuola, generati da questa situazione, viene percepita in maniera diversa a seconda dei protagonisti. In grande maggioranza, i professori, soprattutto della secondaria superiore, considerano il loro compito teso, prima di tutto, all'insegnamento *stricto sensu*. Ciò non significa ovviamente che si scarichino delle loro responsabilità in quanto persone di fronte agli alunni, ma indica che essi auspicano di potersi dedicare pienamente o esclusivamente al lavoro di istruzione disciplinare, senza dover assumere compiti che ai loro occhi spettano alla famiglia o all'ambiente extrascolastico. Da parte loro, gli studenti e le relative famiglie si aspettano che la scuola acquisti maggiore prestigio e autorevolezza. Infine, per quanto possa apparire paradossale o addirittura ovvio, il mondo del lavoro – attraverso la sua insistenza sulle regole di socializzazione per individui attivi e qualificati – sembra chiedere “educazione” più di tutti gli altri protagonisti o partner della scuola.

Da queste constatazioni si può comprendere la crisi di fiducia che attraversa la scuola: come se la società chiedesse oggi alla scuola di fare ciò che essa stessa non è capace di fare, rimproverandole per di più di non riuscirci!

Il progetto educativo della scuola non è più, come ieri, sorretto da un volontarismo politico correato di una concezione ambiziosa di Nazione e di Progresso.

I discorsi classici sui “valori” della scuola sembrano aver raggiunto il punto limite. Non che i valori repubblicani siano superati o superflui, tutt'altro, ma essi non costituiscono più la chiave di una nuova dinamica delle aspirazioni educative della scuola. Infatti, ben lungi dall'essere in sintonia con la cultura contemporanea, la scuola sembra trovarsi in fase di sfasatura crescente. Certo, da un lato fruisce di una domanda educativa che non ha equivalenti nel passato. Le aspettative della società si traducono nella dimensione degli investimenti materiali e finanziari che essa concede alla sua scuola. È pur vero che essa deve seguitare nel lavoro iniziato per meglio adeguarsi al suo contesto culturale: sono stati compiuti progressi e ne restano da compiere sul ruolo delle famiglie e degli studenti in quanto persone; e anche nel tener conto dell'universo mediatico, che riveste oggi un ruolo di rilievo nel processo di acculturazione dei giovani. Ma la scuola non può – senza rinnegare se stessa e perdere ogni efficacia – rinunciare a determinate esigenze e valori che oggi sono in difficoltà per alcune tendenze della nostra società. Il suo progetto resta quello di “elevare” il bambino al di sopra di se stesso: egli non è rispettato se non gli si consente di acquisire una reale padronanza dei saperi, delle competenze e delle regole della vita comune. Occorre quindi ricordare che la cultura scolastica non può essere confusa con la cultura mediatica dello svago e che la relazione pedagogica non può essere uno spazio democratico aperto alla negoziazione permanente delle norme.

Orbene i bambini e i giovani sono sempre più imbevuti di una cultura democratica della negoziazione che costituisce il loro ambiente naturale, anche in seno alla famiglia. Gran parte degli alunni e delle loro famiglie fatica a comprendere e ad accettare il fatto che tale pratica di negoziazione democratica non può essere trasferita

all'interno della scuola della Repubblica. Questa evoluzione s'accompagna ad una confusione crescente fra sfera privata e sfera pubblica, che induce a esibire la propria esistenza e le proprie scelte private, ed a cercare di imporle al gruppo – mentre al contrario ogni “intrusione” della collettività nella sfera privata viene percepita come insopportabile negazione dell'autonomia individuale. Appare infine evidente che aumenta la divaricazione fra il tempo della scuola – tempo lento della maturazione e del progresso – e il tempo della società (dei suoi media quanto dei suoi politici), improntato soprattutto al culto della velocità e dall'immediato.

Da tutte queste mutazioni emerge il secondo aspetto della crisi della missione educativa della scuola: la tendenza diffusa, ma forte, verso un declino di prestigio dell'istituzione scolastica e della cultura specifica di cui essa è portatrice. La questione che si pone oggi è quindi semplice: *come può la scuola trovare i mezzi per esercitare una azione educativa efficace quando è sottoposta, da parte della società, non soltanto a una domanda di educazione sempre più pressante ed esigente, ma anche a una contestazione delle norme che strutturano il suo funzionamento e ne condizionano la qualità?*

### Una missione da ridefinire

Che fare e come agire se questa ipotesi di singolarità della scuola è pertinente?

D'innanzi alle difficoltà che vengono ad incalzare la scuola, la risposta facile consisterebbe nel rifugiarsi in un discorso, pur necessario e legittimo, ma anche un po' scontato e propiziatorio, sui grandi principi della scuola repubblicana. Inoltre sarebbe vano tentare di fare in modo che la società aderisca ai valori della scuola, sperando in tal maniera di farla funzionare meglio. Forse è più opportuno giocare la carta di una tranquilla accettazione della sua specificità: sarebbe allora opportuno riflettere sulle evoluzioni interne che potrebbero consentire di preservare comunque la rotta delle sue necessarie ambizioni.

Il punto essenziale è la qualità della scuola e non già il livello di adesione della società ai suoi valori. Forse è necessario *consolidare in maniera ferma la scuola nella sua funzionalità, in modo che le sue strutture e la sua operatività incarnino al meglio valori cui occorre aderire più che mai, ma la cui proclamazione non basta a modificare i comportamenti*. Una scuola che funzioni bene, più sicura di sé, avrà assai più strumenti per educare e creare vincoli sociali. Al fine di questa missione educativa, si devono privilegiare due aspetti.

*La scuola deve assicurare la protezione e l'equilibrio degli studenti*. I bambini e gli studenti più vulnerabili non possono fruire pienamente dell'insegnamento fornito dalla scuola. Ragion per cui essa dovrebbe considerare che la prima condizione della propria riuscita consiste nella prevenzione, nel recupero e nel trattamento dell'assenteismo, dei comportamenti a rischio e degli atti delinquenziali degli adolescenti. È quindi opportuno rafforzare la coerenza e la coesione educativa del mondo adulto: appoggiandosi in misura maggiore sui consiglieri pedagogici (CPE) e sugli assistenti educatori; approfondendo la dimensione educativa del mestiere di insegnante e l'educazione concertata con le famiglie; sviluppando i partenariati (associazioni e amministrazioni locali, reti di assistenti sociali, di psicologi e di medici, aziende, giustizia, polizia, media, etc.).

*La scuola deve coltivare la correttezza del comportamento e preparare all'esercizio della cittadinanza attiva.* Correttezza di comportamento e spirito civico non possono essere confusi. L'apprendimento delle buone maniere, il rispetto degli altri e il senso delle responsabilità precedono l'iniziazione alla cosa pubblica. Gli studenti devono imparare prima di tutto l'autocontrollo, il rispetto delle regole della vita comune e della legge. L'educazione civica successivamente permette agli adolescenti di prepararsi all'esercizio della cittadinanza attiva avendo accesso alla chiave del mondo contemporaneo nonché ai valori democratici e repubblicani. Per progredire in questi due percorsi, sarà necessario dare vita a una cultura del rispetto degli obblighi e degli impegni reciproci, considerando che gli impegni della scuola (sicurezza, rispetto e progresso degli alunni) devono avere in cambio l'accettazione, da parte degli studenti e delle loro famiglie, delle regole della scuola e della nostra Repubblica, laica e democratica.

### Acquisire uno zoccolo comune degli indispensabili e organizzare la diversificazione dei percorsi

Oggi è facile trovare l'accordo sulla seguente questione di principio: la scuola obbligatoria, che dura fino all'età di 16 anni, dovrebbe garantire a tutti l'acquisizione d'un insieme di saperi che comprendono il saper fare e il saper essere. *Questo zoccolo comune non costituisce la totalità di ciò che si insegna nella scuola dell'obbligo, ma deve comprendere ciò che è indispensabile nel XXI secolo per una buona realizzazione personale.*

La questione dello zoccolo comune si può rappresentare sotto tre angolazioni:

- *la sua padronanza è un obiettivo:* obiettivo individuale per ogni giovane, poiché la sua riuscita comincia da lì, ma anche scopo collettivo, poiché, realizzandosi per tutti (il che oggi non è), avrà come effetto di innalzare il livello generale del paese e migliorare la coesione sociale;
- *la sua padronanza è un mezzo:* la prosecuzione degli studi e la ripresa della formazione in particolare avranno un esito felice soltanto in presenza di questa condizione, non solo nella scuola primaria, nella secondaria e nella terziaria, ma anche alla formazione lungo il corso della vita. Lungi da dover essere considerata come una seconda scelta, quest'ultima, per essere efficace, deve ancorarsi alla formazione iniziale ben acquisita, ossia a uno zoccolo comune assimilato;
- *la sua mancata padronanza comporta un diritto:* si può temere che una minima percentuale di una generazione non riesca a conseguire la padronanza dello zoccolo comune alla fine della scuola dell'obbligo malgrado le miglioni che saranno apportate alla scuola; ebbene, i giovani che sono in questa situazione, devono ricevere un'ulteriore opportunità per padroneggiare questa base comune, nel quadro del diritto generale alla formazione permanente.

Pertanto si devono constatare in proposito due debolezze della scuola. Questo zoccolo comune non è mai stato definito in modo formale, ed ancor meno è stata garantita la sua padronanza. Se si vuole veramente che gli studenti sortiscano un buon esito scolastico, è urgente da un lato pervenire ad una definizione precisa dello zoccolo comune, e dall'altro stabilire le condizioni che consentano a tutti gli studenti di assicurarsene la padronanza.

## Uno zoccolo comune di conoscenze, competenze e regole comportamentali

*Lo zoccolo comune si articola in termini di conoscenze, competenze e regole di comportamento.* La definizione del suo contenuto non si deduce con evidenza, almeno per due motivi: essa corrisponde ai bisogni della società che evolvono nel tempo; ad ogni istante si pongono nuove opzioni fra cui occorre operare scelte in nome dei valori che si vogliono favorire.

Lo zoccolo comune delle conoscenze e competenze indispensabili non si identifica coi programmi attualmente in vigore nella scuola dell'obbligo. Innanzi tutto perché, a differenza di questi, esso non circoscrive un perimetro ideale di ciò che un buon allievo dovrebbe conoscere in teoria; inoltre perché, nei fatti, i programmi costituiscono un insieme a volte pesante, privo di coerenza, poco motivante. Le valutazioni degli studenti mostrano che troppi di loro falliscono nel tentativo di padroneggiarli.

Si possono enunciare cinque principi per definire lo zoccolo comune delle conoscenze e competenze indispensabili.

*“Sussidiarietà”.* La scuola non è il solo luogo di apprendimento e le si dovrebbe chiedere soltanto ciò che può fare meglio – o perlomeno altrettanto bene – di altre istanze educative, senza escludere peraltro ciò che potrebbe fare in complementarità e/o in partenariato con queste istituzioni.

*“Continuità”.* Dato che ora la formazione iniziale è seguita dalla formazione permanente, lo zoccolo comune non deve essere concepito come un bagaglio valido per tutta la vita, ma deve essere in grado di favorire il buon esito di un apprendimento differito nel tempo.

*“Aggiornamento”.* La definizione chiara dello zoccolo comune presuppone di assicurarsi che gli elementi costitutivi siano adatti al nostro tempo e per i prossimi decenni. Deve essere decisamente rivolta al futuro. Ciò è altresì valido per i programmi i cui collegamenti con lo zoccolo comune debbono essere precisati.

*“Priorità delle priorità”.* Le conoscenze, le competenze o i comportamenti che debbono figurare nello zoccolo degli indispensabili sono quelli che appaiono indispensabili per l'uomo e la donna del XXI secolo, persona autonoma, cittadino della Repubblica, professionista competente.

*“Fattibilità”.* Le priorità emerse e le scelte effettuate devono sfociare in qualcosa di realistico e operativo, ossia pervenire ad una base accessibile all'insieme di una coorte d'età, sulla cui padronanza si possa impegnare la nazione attraverso la scuola.

*La definizione e la legittimità dello zoccolo comune delle conoscenze e competenze indispensabili devono essere incontestabili.* La procedura di elaborazione e di valutazione dello zoccolo comune è essenziale. Le diverse istanze che contemporaneamente o in tempi successivi sono state associate alla definizione degli obiettivi e dei contenuti programmatici (ispezione generale, gruppi tecnici disciplinari, consiglio nazionale sui programmi, associazioni di specialisti, etc.) non sono riuscite a fare emergere uno zoccolo comune accessibile a tutti gli studenti. I tre volumi che descrivono ciò che si deve apprendere alla scuola materna, alla scuola elementare e alla scuola media non descrivono tale zoccolo comune, ma la somma di ciò che è possibile apprendere nel

corso della scuola dell'obbligo. È quindi necessario scegliere una procedura che consenta da un lato di pervenire ad una definizione di zoccolo comune, e dall'altro le conferisca una legittimazione incontestabile.

È essenziale definire lo zoccolo comune. E non meno lo è la necessità di assicurarsi che esso sia posseduto da tutti i giovani. È quindi necessario un cambiamento dell'organizzazione della scuola per far sì che ogni allievo, quali che siano i suoi ritmi d'acquisizione, possa appropriarsene. La Commissione ritiene necessario fare leva su alcune linee di forza.

*Personalizzare gli apprendimenti.* Se si vuole fare in modo che tutti gli studenti, malgrado la diversità dei talenti e delle capacità, riescano ad acquisire lo zoccolo comune, occorre personalizzare l'organizzazione dell'insegnamento per adeguarlo ai bisogni specifici di ogni studente. I tempi di apprendimento all'interno dell'anno scolastico e le pratiche pedagogiche devono adattarsi ai ritmi di ciascuno. La scuola dell'obbligo, che dalla legge d'orientamento del 1989 è organizzata in cicli, ha di fatto troppo poco utilizzato questo criterio organizzativo per adattarsi alla diversità degli studenti. Si impone un mutamento di questo principio organizzativo, che deve essere applicato ovunque. Il ciclo in futuro deve essere inteso come questo periodo di tre o quattro anni nel corso del quale si organizzano le azioni di sostegno, la diversificazione e la regolamentazione che consentono di lottare efficacemente contro l'insuccesso scolastico.

*Trasmettere e accompagnare.* A fianco delle ore di insegnamento, tutti gli alunni, in funzione delle loro esigenze, dovrebbero poter beneficiare di momenti specifici destinati ad accompagnarli verso la padronanza delle diverse componenti dello zoccolo comune.

*Valutare per garantire.* La personalizzazione degli apprendimenti, l'efficacia del tutoraggio, la garanzia che lo zoccolo comune è acquisito suppongono di formulare regolari valutazioni circa il livello di progresso degli alunni nelle fasi dell'apprendimento e alla fine del ciclo, e di trarne conclusioni. I singoli insegnanti presi individualmente ma anche le scuole dell'obbligo devono essere meglio in grado di condurre azioni e politiche fondate sul progresso degli studenti.

## Organizzare la diversificazione dei percorsi

Lo zoccolo comune delle conoscenze e competenze indispensabili, già definito in precedenza, non costituisce la totalità di quanto sarà insegnato nella scuola dell'obbligo. Saranno proposti insegnamenti complementari differenziati, tali da consentire ad ogni alunno di affrontare e approfondire le materie scelte in funzione dei suoi interessi e delle sue attitudini. Una qualche forma di diversificazione a livello di *collège* è non solo possibile, ma legittima qualora lo zoccolo comune sia padroneggiato. Nel corso del grande dibattito nazionale, è stata spesso evocata la necessità di meglio adattare la scuola alla diversità degli allievi; la Commissione considera questa richiesta degna di essere, per quanto possibile, soddisfatta, non solo dopo ma anche durante la scuola dell'obbligo, purché sia padroneggiato lo zoccolo comune. Questa diversificazione può assumere forme estreme, predisposte di volta in volta. Sotto la propria responsabilità, il *collège* può proporre, in un quadro di progetti individuali, percorsi basati su diverse forme di alternanza, in azienda, in un istituto di

formazione professionale o in strutture idonee.

Tale diversificazione deve concretizzarsi soprattutto a livello di scuola superiore. Le motivazioni degli studenti, prima preoccupazione espressa nel corso del grande dibattito, trovano maggior spazio in un insegnamento molto diversificato. Questa è la strada per ridurre gli esiti negativi: moltiplicare le forme di eccellenza scolastica onde evitare che una sola di esse sia sinonimo di riuscita scolastica.

### Promuovere un scuola giusta

Tendere ad una scuola giusta presuppone lo sviluppo di numerose linee d'azione. Prima di tutto per rinforzare l'uguaglianza delle opportunità, poi per assicurare la diversificazione degli esiti, che implica fra l'altro di dedicare maggiore attenzione agli studenti più deboli.

### Rafforzare l'uguaglianza delle opportunità

L'uguaglianza delle opportunità è alla base delle politiche scolastiche praticate in Francia da almeno cinquant'anni. Ci si è sforzati di stabilire progressivamente una uguaglianza di accessi agli studi per consentire agli allievi di entrare in una competizione imparziale. Questa politica ha prodotto risultati discutibili: *si sono democratizzati gli accessi agli studi ed ai diplomi e si è ridotto il divario fra gruppi sociali, ma i problemi non sono affatto scomparsi*. Le disuguaglianze si manifestano molto presto, fin da quando i risultati degli allievi sono misurati, il che significa che preesistono all'ingresso nella scuola. Esse sono di diverso genere: fra individui, famiglie, gruppi sociali e culturali, fra maschi e femmine, fra regioni.

Uno degli articoli più discussi della legge del 1989, l'articolo 3, recita che "la nazione si propone l'obiettivo di condurre entro i prossimi 10 anni (...) l'80% della coorte di età a livello di diploma". In una quindicina di anni sono stati compiuti progressi considerevoli. Se nel 1980 solo il 34% di una coorte di età arrivava a livello di diploma di maturità, nel 1994 era il 71% e nel 2002 il 69%. Il gigantesco sforzo compiuto ha beneficiato tutti gli strati sociali, ma soprattutto i livelli più modesti: le differenze sociali nell'accesso al diploma si sono ridotte. Resta comunque il fatto che l'89% dei figli dei quadri nati fra 1974 e il 1978 sono oggi diplomati contro il 46% dei figli di operai. La crescita considerevole di diplomati usciti da famiglie modeste si deve in gran parte all'istituzione di diplomi tecnologici e professionali.

Tali disuguaglianze sono poi rafforzate dalle scelte scolastiche legate al territorio o al genere. Così, anche se è vero che hanno risultati superiori a quelli dei ragazzi, le ragazze prediligono gli indirizzi letterari ed economici mentre i ragazzi scelgono in maggioranza gli indirizzi scientifici. La tecnologia industriale sembra dominio dei maschi, mentre le ragazze optano per la tecnologia terziaria. Questi orientamenti penalizzano le ragazze nel momento in cui entrano nel mondo del lavoro ed hanno una forte influenza sul tipo di studi superiori scelti.

Il sistema educativo attuale è inoltre segnato da nuovi problemi spesso destabilizzanti, quali le violente tensioni fra gruppi di studenti o il numero rilevante di immigrati di recente arrivo. Questi problemi sono spesso circoscritti ad aree già segnate da forti disuguaglianze sociali.

Oltre alle disuguaglianze situate a monte della scuola e che rivestono un ruolo dominante, occorre considerare *il ruolo della scuola che a sua volta produce disuguaglianze sociali*. È diseguale la qualità degli istituti scolastici, spesso migliore per i più favoriti. Accrescono le disuguaglianze certi modi di aggregare gli allievi, come pure la natura degli esami e delle valutazioni. La territorialità, ossia l'obbligo di iscrivere il proprio figlio negli istituti del proprio quartiere (se si tratta di istituto pubblico), ha l'effetto perverso di circoscrivere nell'istituto scolastico le disuguaglianze sociali tipiche di certi quartieri, con il risultato di confermarle. Esse sono inoltre accentuate dal gioco delle deroghe. Le famiglie non sono ugualmente informate sull'organizzazione e sulle esigenze del sistema educativo. Anche la selezione scolastica ha un effetto moltiplicatore di queste disuguaglianze, che non cessano di acuirsi durante il corso degli studi attraverso un processo di "distillazione frazionata" che funziona in modo automatico. In tal modo l'accesso all'istruzione superiore di figli di famiglia operaia non qualificata o di disoccupati - che pure ha visto un successo notevole, passando dal 10% al 30% in un decennio - resta comunque assai limitato rispetto ai figli di insegnanti e di quadri (80%).

Il rafforzamento dell'eguaglianza delle opportunità di fronte alla scuola dovrebbe comportare, a parere della Commissione, tre conseguenze principali.

*Rendere uguale l'efficacia dell'offerta.* Non si tratta dell'uguaglianza dei mezzi, ma "dell'uguale efficacia della scuola", che suppone una guida del sistema attraverso i risultati ed i progressi degli allievi piuttosto che attraverso norme e istruzioni. Per essere giusta la scuola non deve essere formalmente uguale ma ugualmente efficace ovunque. Supponiamo di conseguire una uguaglianza nell'offerta scolastica. Dal momento che essa si rivolge a individui di gruppi disuguali, non può ridurre in modo significativo le disuguaglianze d'origine. A questo punto si pone un problema di equità. Malgrado il notevole investimento educativo, da parte degli educatori, la valutazione di aree di educazione prioritaria (ZEP) mostra una limitata efficacia e qualche effetto perverso, che peraltro non impediscono di rilevarne il ruolo fondamentale, simbolico e reale, ed il fatto che il lavoro pedagogico ne risulta relativamente facilitato. Al di là di una politica di discriminazione positiva circoscritta alle aree denominate ZEP, sarebbe necessario diversificare in modo molto più sistematico i mezzi assegnati agli istituti in funzione delle caratteristiche dei loro allievi. Inoltre sarebbe auspicabile fornire un sostegno agli studenti che hanno un impegno ed un progetto scolastico, ma che, per condizioni sociali, familiari o altro sono privi di risorse. Paradossalmente una scuola di massa deve imparare a gestire piuttosto singoli individui che collettivi "astratti".

*Informare i protagonisti.* Informare sulla scuola e renderla più leggibile è un fattore importante per l'uguaglianza delle opportunità e degli esiti. La scuola è un sistema estremamente complesso che assegna beni, i diplomi, che hanno utilità sociale, e l'uguaglianza delle opportunità presuppone che gli individui possano orientarsi in questo labirinto. L'informazione delle famiglie e degli studenti è una posta essenziale che

spesso resta debole o implicita, con ciò assegnando un ulteriore vantaggio agli individui e ai gruppi che conoscono gli arcani del sistema.

*“Offrire più occasioni di mettersi alla prova”*. Se la scuola democratica è competitiva, la gara è tanto più equa quanto più gli alunni possono circolare con facilità all'interno del sistema e trarre vantaggio dai percorsi diversificati e adeguati alle loro differenze. La rigidità del calendario per livelli cronologici, percorsi e modelli “normali” impedisce agli studenti di “ripetere il gioco”, uscire e rientrare. La scuola offre molte opportunità ma non permette sufficiente circolazione; la sua rigidità accentua le disuguaglianze.

### Verso la riuscita individuale

Sarebbe giusta una scuola in cui tutti i gruppi sociali fossero perfettamente rappresentati nei percorsi formativi? Senza dubbio sì sotto il profilo dell'uguaglianza delle opportunità e sarebbe un grande progresso. Ma essa non sarebbe giusta se gli studenti che non entrano nel cerchio dell'élite fossero analfabeti, incolti e si sentissero inadeguati per aver fallito in una competizione così giusta. Occorre aggiungere che il merito costituisce una prova crudele per gli studenti che “falliscono”; la perdita di autostima, il sentimento di disprezzo e di colpa non sono estranei alla violenza di certi studenti che possono sentirsi distrutti dalla scuola. *L'uguaglianza delle opportunità non può quindi rappresentare la sola norma di una scuola giusta*. Occorre tendere verso la riuscita di ognuno, che si traduce nella somma di quattro aspirazioni:

- l'educazione di tutti gli allievi, indipendentemente dalle differenze individuali;
- la padronanza per tutti delle conoscenze e competenze indispensabili;
- la riuscita di ogni soggetto nel proprio percorso, allorché esso riveste utilità sociale;
- una migliore coordinazione fra formazione iniziale e formazione permanente.

*Considerare i più deboli*. Una scuola giusta non può limitarsi a costruire una competizione giusta. Essa deve anche offrire una educazione morale a tutti, indipendente dalle prestazioni degli studenti, che contemporaneamente li tenga a riparo dall'“orgoglio dei vincitori” e dall'“umiliazione dei vinti”. Scopo dell'educazione scolastica dovrebbe essere trovare un equilibrio tra l'esigenza di riconoscimento dell'individuo e gli imperativi della vita sociale.

*Ridurre la disuguaglianza fondamentale*. Ancora, in nome di una scuola giusta si impone come prioritaria la padronanza dello zoccolo degli indispensabili. Se essa è costituita da “ciò che è indispensabile”, la disuguaglianza fra chi ha tale padronanza e chi non la possiede, diventa la discriminante fondamentale; è questa che va combattuta per prima. Una scuola giusta è quindi quella che tratta nel migliore dei modi gli studenti meno brillanti e più sfavoriti, offrendo loro una reale opportunità di inserimento sociale e professionale. Si tratta di una scuola in cui la necessaria creazione di una élite, pur giustamente selezionata, non deve compiersi a scapito degli altri. Le disuguaglianze generate dalla scuola saranno tanto più accettabili quanto più determinati valori scolastici saranno accessibili a tutti. Questo ragionamento è acquisito quando si tratta di livelli di sanità o di minimi sociali, mentre viene guardato con sospetto nella scuola per timore di un “abbassamento di livello”, come se il fatto di esigere per tutti ciò che è indispensabile, fosse un obiettivo meno ambizioso del desiderio di sviluppare una élite mentre la parte restante degli studenti

apprende poco o niente.

*Promuovere una pluralità di eccellenze.* Una scuola giusta, oltre alla padronanza dello zoccolo comune, deve consentire ad ogni studente di conseguire livelli eccellenti nel proprio percorso.

L'uguaglianza dei risultati non significa che gli studenti ottengano gli stessi risultati, ma che ciascuno di essi riesca secondo i propri talenti, le proprie preferenze e i propri sforzi.

*Costruire l'educazione lungo tutto il corso della vita.* Anche se la scuola producesse giuste gerarchie e disparità scolastiche, il che già sarebbe un notevole progresso, si porrebbe comunque la questione degli effetti di tali disparità lungo l'intero corso della vita. In Francia, il diploma che si acquista nella formazione iniziale costituisce un viatico che segna spesso l'intera vita professionale. È giusto che i diplomi abbiano conseguenze di tale portata? È giusto che certe formazioni costituiscano delle caste mentre altre hanno una utilità sociale così scarsa da assomigliare a trappole per chi vi cade? La formazione lungo il corso della vita deve svilupparsi come un'opportunità ricorrente, non solo come una seconda opportunità legata alla sconfitta della formazione iniziale, ma anzi come opportunità supplementare per completare ed arricchire la propria vita professionale al di là di ciò che può offrire una formazione iniziale, anche ben riuscita.

Una scuola che educa, una scuola che istruisce, una scuola che integra e promuove, questo insieme di esigenze che danno forma concreta alla riuscita di tutti gli studenti, comporta tre osservazioni finali.

*La scuola deve ad un tempo assumere la propria singolarità e affermarsi come autentico partner per la comunità in cui opera.* Se la scuola non è totalmente di questo mondo, essa è peraltro largamente radicata in questo mondo. Piuttosto che optare per una strategia della sacralizzazione o all'opposto per quella dell'adeguamento sistematico alla domanda sociale, la scuola potrebbe "giocare" il proprio ruolo singolare per farne un atout educativo. Si potrebbe considerare in questa prospettiva la promozione di una cultura dell'impegno reciproco fra i francesi e la loro scuola, spiegando loro meglio e con maggior semplicità i suoi valori, i suoi scopi, la sua utilità e il suo funzionamento. Questa cultura attingerà soprattutto allo sviluppo di partenariati locali a livello di istituti, di insieme di istituti o di bacino di utenza. Nel contesto di famiglie, rappresentanti locali, operatori sociali, strutture di sostegno mediche e paramediche, artisti, sportivi, imprese, servizi pubblici, media, le disponibilità e le competenze non mancano; spetta alla scuola aprirsi e organizzare queste energie al servizio delle motivazioni e della buona riuscita degli studenti. Si possono anche individuare codici semplificati in ogni istituto che consentano di mettere in risalto il passaggio fra l'interno e l'esterno, in modo che si percepisca con chiarezza che, entrando in un edificio scolastico, si cambia contesto. In tal modo potrebbe essere più semplice insistere ogni giorno sul fatto che vi sono norme scolastiche ben precise: lo studente deve imparare, nei suoi comportamenti di ogni istante, nel suo linguaggio, nel suo abbigliamento, nei suoi sforzi, nel suo comportamento, a rispettare e integrare i codici del mondo scolastico.

*La scuola ha bisogno di istituti (per elementari, medie, superiori) meglio attrezzati e responsabili. Il monolitismo scolastico, se pur è mai esistito, non è più concepibile all'interno di una società complessa e diversificata come la nostra. La scuola nazionale, senza nulla cedere a interessi particolari, eserciterebbe meglio le sue responsabilità, sarebbe più efficace e più giusta nel quadro di una "diversificazione controllata" la cui chiave di volta sarebbe costituita dall'istituto scolastico. Per garantire il coinvolgimento delle volontà, delle energie e delle competenze, il livello più idoneo è quello dell'istituto. Questo implica una maggiore responsabilizzazione degli istituti scolastici e dei loro dirigenti; lo sviluppo all'interno degli istituti del senso di appartenenza e di coesione; il miglioramento della qualità della vita nella scuola; la promozione della cultura e dell'esercizio della valutazione. Questa evoluzione presuppone dunque di definire e di mettere in essere un nuovo ruolo per l'inquadramento degli istituti, e anche per le ispezioni, con le relative conseguenze in termini di profili professionali, di nomine, di formazione e, più in generale, di politica delle risorse umane.*

*Infine, la riuscita di tutti gli studenti, al di là dello sforzo e dell'impegno scolastico, si basa sulla presenza di personale motivato, determinato, riconosciuto, in grado di lavorare in modo diverso. La scuola deve consolidare l'autorevolezza indebolita dei suoi insegnanti, e nello stesso tempo il prestigio dei saperi e la solidità del proprio ruolo istituzionale. Il "carisma" o "l'influenza", che ameremmo trovare in ogni docente, appunto perché distribuito in modo disuguale, non può da solo garantire l'autorevolezza necessaria. Senza dubbio è opportuno, continuando a valorizzare la passione per il sapere che determina il loro impegno, esortare i professori a diffondere la consapevolezza del loro ruolo professionale. Inoltre, educare significa prima di tutto portare agli studenti la stabilità e la sicurezza che sono loro necessarie per crescere e formarsi. Orbene nessuno può dare agli altri una sicurezza che non possiede. La motivazione del personale e soprattutto dei professori è un elemento determinante per l'efficacia della scuola: perché essa cresca, è opportuno consolidare la coesione all'interno degli istituti, rompere l'isolamento e rafforzare il ruolo e le competenze del personale. Infine, il personale della scuola non deve soltanto lavorare in un clima di tranquillità e di fiducia: deve anche sentirsi riconosciuto e sentire l'importanza della propria missione e dei principi su cui essa si basa. Senza cadere nella nostalgia dell'"arrivano i nostri", occorre senza dubbio ancorare maggiormente l'azione del personale alla visione di una scuola al servizio di un vero progetto politico democratico e repubblicano. Il che permetterebbe di dare o di restituire ai professori e a tutti coloro che operano per l'educazione dei giovani una elevata coscienza del loro ruolo e della loro missione.*

## Otto programmi d'azione

La seconda parte del Rapporto Thélot è costituita da otto capitoli, ciascuno dei quali è dedicato a un programma d'azione. La Commissione considera questi otto programmi fondamentali per la riuscita di tutti gli studenti, nello spirito delle esigenze espresse in precedenza. Essi delineano la scuola che si auspica venga realizzata nell'arco di una quindicina di anni. La legge, annunciata a più riprese dal Presidente della Repubblica, dovrebbe costituire il quadro al cui interno troveranno posto questi orientamenti.

I primi quattro programmi attengono soprattutto agli obiettivi: riorganizzare la scuola dell'obbligo, definire gli accessi al liceo, ripensare l'orientamento degli studenti, favorire l'integrazione sociale. I successivi quattro attengono all'organizzazione e al funzionamento, e sono in un certo senso di supporto ai primi: aumentare la responsabilizzazione degli istituti scolastici, rinnovare il mestiere dell'insegnante, costruire con le famiglie una educazione concertata, ed infine favorire i partenariati, visto che il sistema educativo non è più in grado di funzionare se resta isolato.

*{Per ogni programma d'azione qui di seguito è riportata la sintesi che fornisce indicazioni di fondo. Del primo programma d'azione - "Definire uno zoccolo comune di apprendimenti indispensabili" - e del sesto programma d'azione - "Ridefinire il mestiere di insegnante" - riportiamo ampi stralci alle pagine 44 e 48 del testo. Il testo di questi capitoli enuncia un certo numero di proposizioni e di raccomandazioni che la Commissione ritiene essenziali per evitare di limitarsi a proposte generiche e indicare in che modo tali proposte possono essere applicate.}*

### 1° PROGRAMMA D'AZIONE

La scolarità obbligatoria: assicurarsi che ogni allievo padroneggi lo zoccolo comune degli apprendimenti indispensabili e trovi la propria strada per riuscire (vedi testo a pag. 44)

La scuola dell'obbligo rappresenta il periodo in cui ogni giovane deve acquistare un numero determinato di conoscenze, di competenze e di regole comportamentali indispensabili per tutta la vita.

La Commissione chiede:

- l'identificazione, in seno all'area delle discipline comuni a tutti, di uno zoccolo che contenga gli apprendimenti indispensabili; a titolo di esemplificazione, si possono indicare le seguenti funzioni fondamentali: leggere, scrivere, padroneggiare la lingua e la conversazione, contare, conoscere le più importanti operazioni matematiche, sapersi esprimere (anche nell'inglese veicolare), saper fare uso del computer, saper vivere con gli altri nella nostra Repubblica;

- la definizione a grandi linee di questo zoccolo da parte del Parlamento, seguita da una sua determinazione puntuale da parte di un'Alta Autorità indipendente;
- la coniugazione della padronanza dello zoccolo comune con la diversificazione degli insegnamenti;
- la personalizzazione degli apprendimenti che garantisca a ogni allievo la padronanza dello zoccolo e la possibilità di arrivare a livelli di eccellenza nel proprio percorso.

## 2° PROGRAMMA D'AZIONE

### Ripensare la definizione e l'equilibrio dei percorsi di preparazione al *lycée*

Il *lycée* è il luogo della diversità; esso prepara gli adolescenti al mestiere che intraprenderanno alla fine degli studi secondari o degli studi terziari. Senza scombusso-lare l'attuale *lycée*, la Commissione chiede:

- una sistemazione organizzativa che consenta, fin dal primo anno, vie di accesso ai diversi percorsi e anche curricula che preparino al diploma di maturità con caratterizzazioni ben definite;
- l'istituzione di percorsi e curricula attinenti gli indirizzi sociosanitari concepiti in modo da suscitare l'interesse degli studenti e rispondere ai bisogni della società;
- l'elaborazione di uno statuto che riconosca le specificità dei licei professionalizzanti per quegli studenti che dedicano una parte del loro tempo scolastico al tirocinio in azienda;
- la realizzazione di una "formazione della persona e educazione dei cittadini" che si rivolga a tutti gli studenti;
- la creazione di una struttura unica in grado di gestire a livello nazionale una politica coerente dell'insegnamento e della formazione professionale.

## 3° PROGRAMMA D'AZIONE

### Aiutare gli studenti a costruire un progetto chiaro e, per quanto possibile, a rispettarlo

La scuola aiuta i giovani a riflettere sul proprio futuro e in particolare a scegliere fra diverse ipotesi per la prosecuzione degli studi. A tale scopo essa deve tener conto delle loro potenzialità e del loro lavoro, delle loro aspirazioni e di quelle della loro famiglia, dei possibili sbocchi, dei percorsi formativi esistenti, e infine delle loro ulteriori possibilità di evoluzione.

La Commissione chiede:

- che fin dal *collège* si forniscano agli studenti i mezzi per elaborare un progetto

coerente di formazione (ore inserite nel loro orario scolastico, informazioni chiare e complete, interlocutori competenti);

- l'assunzione da parte del sistema scolastico di questo progetto coerente;
- l'istituzione di un nuovo curriculum individualizzato, ossia coordinato con il progetto dello studente, e l'istituzione di un consiglio per l'orientamento alla fine del *collège* che deciderà la destinazione dello studente;
- che venga reso possibile per ognuno modificare il proprio percorso durante la formazione iniziale e nel corso di tutta la vita.

#### 4° PROGRAMMA D'AZIONE

##### Favorire l'integrazione sociale su tutto il territorio

Perché la scuola favorisca l'integrazione sociale, ossia lotti contro le segregazioni di ogni tipo, la Commissione chiede da un lato di ripensare la settorializzazione di tutti gli istituti pubblici attraverso una politica di qualità, qualificata e controllata, e dall'altro di promuovere tre principali linee di azione:

- trattare direttamente gli effetti nefasti della segregazione conducendo una politica ambiziosa e globale di diversificazione controllata, ossia di riduzione volontaria delle disuguaglianze;
- promuovere in modo sistematico azioni di deroga negli istituti molto difficili;
- aggredire, negli ambienti particolarmente disagiati, la dimensione della segregazione, distribuendo in modo più equo difficoltà e risorse fino ad arrivare, nei casi limite, alla chiusura di determinati istituti.

#### 5° PROGRAMMA D'AZIONE

##### Rafforzare l'incisività e la responsabilizzazione degli istituti scolastici

*Per attivare* gli istituti, la Commissione raccomanda:

- la valorizzazione di coloro che, a fianco degli insegnanti, si dedicano a compiti educativi;
- il coinvolgimento di tutti i partner della comunità educativa;
- la creazione di momenti di studio assistito, a complemento delle lezioni, tesi ad aiutare tutti gli studenti;
- il rafforzamento della collegialità pedagogica.

*Per migliorare il funzionamento* degli istituti, la Commissione raccomanda:

- l'istituzione di nuovi ruoli responsabili in seno agli istituti;
- una distribuzione diversificata delle risorse secondo le esigenze degli istituti;
- la creazione di uno statuto specifico di istituto;

- un sistema contrattuale di istituto fondato sulla valutazione;
- la realizzazione di un monitoraggio di prossimità.

## 6° PROGRAMMA D'AZIONE

Nell'équipe educativa, ridefinire il mestiere di insegnante (*vedi testo a pag. 48*)

La Commissione auspica un nuovo approccio per l'insegnante del XXI secolo:

- un'organizzazione del lavoro degli insegnanti che integri altre missioni oltre a quella dell'insegnamento: il monitoraggio degli studenti, i rapporti con i genitori, il lavoro d'équipe, etc. Nel caso dei docenti di *collège* e *lycée*, questa nuova organizzazione implica il prolungamento del tempo di presenza all'interno della scuola, di cui occorrerà tenere conto nella remunerazione; esso sarebbe proposto come possibile scelta agli insegnanti già in servizio, ma imposta a tutti i nuovi assunti;
- una vera gestione delle risorse umane, intesa come
  - formazione iniziale più professionalizzante, della durata di due anni e con tirocinio pratico;
  - inizi di carriera meglio gestiti: alla conclusione del periodo di formazione, solo i volontari dovrebbero essere assegnati agli istituti più difficili;
  - formazione continua obbligatoria per aiutare gli insegnanti e monitorarli nel corso della carriera;
- una valutazione regolare, rinnovata e seguita da effetti concreti.

Questo nuovo approccio è reso necessario e possibile a causa del massiccio avvicendamento degli insegnanti previsto nei prossimi dieci anni.

## 7° PROGRAMMA D'AZIONE

Costruire un'educazione concertata con i genitori

La legge, che dovrebbe essere applicata sistematicamente, riconosce già ai genitori un ruolo di rilievo nella comunità educativa. Tuttavia, per realizzare davvero un'educazione concertata tra genitori e scuola, la Commissione raccomanda che

- il sistema educativo nel suo insieme compia uno sforzo per essere più intelligibile e aperto;
- le scuole stabiliscano contatti sistematici e individuali con tutte le famiglie, soprattutto quelle che tendono a restare distaccate dalla scuola;
- si sviluppi l'azione di genitori volontari nell'educazione dei giovani (accompagnamento nello studio, informazione sui mestieri, etc.);
- venga facilitata l'azione dei rappresentanti eletti dai genitori.

## 8° PROGRAMMA D'AZIONE

### Formare attraverso partenariati

Per riuscire nelle sue missioni in un ambiente complesso, la scuola deve poter contare su vari partner:

- i Comuni, il cui ruolo educativo dovrebbe crescere, e le associazioni impegnate nell'organizzazione di attività parascolari avrebbero dei vantaggi a inserire la loro azione in un progetto educativo locale;
- i servizi medici e sociali dovranno entrare in campo quando la scuola riscontri problemi sociali o di salute; inoltre, dovrebbe essere compiuto uno sforzo in termini di controllo della salute: a ogni grande tappa della scuola dell'obbligo, ciascun giovane dovrebbe essere sottoposto a esame sanitario;
- il mondo dell'impresa e la scuola dovrebbero avvicinarsi per favorire la scoperta dei mestieri, per costruire dei percorsi di formazione professionale fondati sull'alternanza, e, infine, per migliorare l'inserimento professionale dei giovani;
- la scuola dovrebbe formare all'interpretazione e all'uso dei media, che peraltro dovrebbero assolvere meglio il loro ruolo educativo.

# Definire uno zoccolo comune di apprendimenti indispensabili

*(Primo programma di azione)*

La Commissione non ha il mandato né i mezzi per elaborare una programmazione delle discipline. Anzi, essa propone che lo zoccolo comune degli indispensabili venga individuato dal Parlamento e definito da una *Alta Autorità indipendente*. Ciò che segue non costituisce una proposta ma un'illustrazione destinata a mostrare che il compito si può realizzare.

## *Discipline comuni e materie complementari scelte individualmente*

La scuola di base consta di un'area comune per tutti e di discipline complementari opzionali. Appartengono all'area comune le discipline ritenute fondamentali. Le materie complementari scelte, adeguate alle preferenze e alle attitudini di ogni studente, permettono a tutti di conseguire esiti eccellenti.

## *Le discipline comuni*

Le discipline comuni a tutti comprendono – oltre allo zoccolo comune degli indispensabili – l'educazione fisica e sportiva, le arti e l'apprendimento dei riferimenti spazio-temporali nel ciclo degli apprendimenti di base, cui si aggiungono nel ciclo di approfondimento nozioni ed elementi essenziali di materie umanistiche e scientifiche, oltre al lavoro manuale, e, nel ciclo diversificato, un lingua viva, la tecnologia e la scoperta dell'impresa. Il polo "umanistico" e quello "scientifico" si diversificano progressivamente in una molteplicità di materie e competenze disciplinari. Trattando di tecnologia, l'Accademia delle tecnologie, nel suo parere dell'8 settembre 2004, ha raccomandato di "non operare, all'inizio, distinzioni fra scienze e tecnologie, in seguito presentarle come complementari a partire dalla quarta classe, attraverso un forte stimolo verso le professioni e le loro componenti multidisciplinari".

Il lavoro manuale, poiché contribuisce allo sviluppo dell'intelligenza concreta, fornisce agli studenti le competenze necessarie per la creazione e l'innovazione. Oltre al saper fare, esso sviluppa le competenze trasversali e un modo diverso di accedere alla conoscenza che è utile a ogni età. Troppo spesso relegata in secondo piano, questa disciplina deve recuperare eguale dignità e aprire vie di successo valorizzate e diversificate.

## *Materie complementari opzionali*

Per tener conto della differenza di gusti, di attitudini e di talenti, senza creare rigidi percorsi separati nella fase della scolarità obbligatoria, il sistema educativo deve offrire una pluralità di scelte, specie a partire dal ciclo della diversificazione. Tale diversificazione, all'interno del tempo scolastico, si inserisce nel processo di educazione alla scelta che la Commissione sollecita. Si tratta di un buon sistema per impedire che un alto numero di studenti abbandoni gli studi col segno indelebile della sconfitta.

Nel ciclo dell'apprendimento di base, le discipline complementari dovrebbero avere il solo scopo di rafforzare l'acquisizione degli indispensabili. Nel ciclo di approfondimento, le materie complementari non più finalizzate al rinforzo degli indispensabili sono scelte per l'approfondimento di alcune materie; tali approfondimenti sono possibili solo se sono padroneggiati gli elementi dello zoccolo degli indispensabili. Nel ciclo della diversificazione, le materie complementari, oltre che per il rafforzamento delle basi comuni, servono per il conseguimento di due obiettivi: consentire allo studente di orientarsi e rafforzare la motivazione agli studi permettendo a ogni studente di avere esiti positivi nell'ambito della propria scelta.

La quota degli insegnamenti scelti è destinata a crescere man mano che ci si avvicina al termine della scolarità dell'obbligo. Queste discipline scelte sono obbligatorie ma congeniali ad ogni studente. Secondo le possibilità dell'istituto scolastico, uno studente potrebbe ricevere un primo insegnamento aggiuntivo in lingua moderna o antica, un secondo in lavoro manuale e tecnologia, un terzo in matematica, un quarto in un tipo diverso di arti, etc.

*All'interno delle discipline di area comune:*

*uno zoccolo comune degli indispensabili definito per ogni tappa della scolarità dell'obbligo*

Lo zoccolo comune include, fra le discipline comuni a tutti, gli elementi ritenuti indispensabili per la prosecuzione degli studi e per muoversi nella società attuale.

Si tratta di conoscenze, competenze e regole di comportamento che si stima realmente di poter far acquisire a tutti gli studenti: l'impegno nazionale ha senso solo se consente agli studenti che sono in maggiore difficoltà di assicurarsi il possesso degli elementi dello zoccolo comune.

Ogni ciclo è caratterizzato da una soglia di padronanza degli elementi dello zoccolo comune, che occorre aver acquisito alla fine del ciclo. Il passaggio al ciclo successivo è condizionato a questa acquisizione.

La Commissione ritiene che lo zoccolo comune può essere costituito da due materie fondamentali (lingua francese e matematica), da due competenze (inglese veicolare e tecnologie dell'informazione e della comunicazione) e dall'educazione alla vita sociale in una società democratica. In ciascuno di questi ambiti si dovrà definire ciò che va padroneggiato.

*Due pilastri fondamentali: lingua e matematica*

Assicurare la padronanza della lingua francese costituisce il primo compito della scuola, poiché la lingua rende possibile la vita sociale. Ciò significa, in un primo tempo insegnare agli studenti a parlare, leggere e scrivere correttamente, e successivamente a far loro acquisire le diverse forme di discorso in uso nella nostra società, arricchire il loro vocabolario, dominare le strutture grammaticali. Alla padronanza della lingua francese non si arriva solo attraverso esercizi linguistici; essa deriva anche da una certa dimestichezza con testi narrativi, letterari, storici, scientifici, etc. Uno studente che non controlla bene la lettura o la scrittura rischia di essere in difficoltà nel corso della vita. A questo fine è indispensabile la frequentazione

quotidiana dei libri. Il loro utilizzo, soprattutto per imparare a leggere, dovrebbe essere maggiormente diffuso per far cessare l'abuso di fotocopie nella scuola elementare. La frequentazione dei libri dovrebbe costituire una pratica condivisa.

La *matematica* aiuta a riflettere in modo rigoroso; essa fornisce strumenti per agire, per scegliere, per decidere nella "vita quotidiana". L'atto di porre e risolvere problemi deve costituire il cuore dell'apprendimento, sia come fine della conoscenza, sia come strumento che consente di acquisirla. L'insegnamento della matematica in ciascuno dei tre settori che sono il calcolo, la geometria e la gestione dei dati contribuisce anche al possesso della lingua. L'uso di un vocabolario specifico per ciascuno di questi ambiti non deve costituire un freno a tale apprendimento ma deve anzi arricchirlo attraverso attività di lettura, scrittura e ragionamento.

#### *Due competenze da valorizzare per il cittadino del XXI secolo*

La Commissione mette in evidenza due know-how idonei a costituire uno zoccolo comune per gli insegnamenti indispensabili:

Il primo è l'*inglese veicolare*, che non rappresenta una lingua fra le altre, né la lingua delle nazioni più influenti. Esso è divenuto la lingua degli scambi internazionali sul piano dei contatti scientifici, tecnici, commerciali e turistici. Non si tratta di imporre l'inglese come lingua straniera esclusiva, ma di considerare la sua padronanza come una competenza essenziale per la comunicazione internazionale: comprensione delle diverse varietà di lingua inglese parlata dagli anglofoni e dai non-anglofoni, ossia espressione intelligibile per tutti. Non essere in grado di esprimersi e di avere scambi nell'inglese veicolare costituisce ormai un handicap notevole, specie oggi nel quadro della costruzione europea.

I meccanismi attivati nelle prime forme di apprendimento - sviluppo dell'ascolto, della comprensione e della produzione - saranno di giovamento all'apprendimento di altre lingue.

Per assicurare un buon livello all'uscita dell'obbligo, la Commissione ne auspica l'apprendimento a partire dall'inizio del ciclo d'approfondimento partendo dall'utilizzo dei diversi strumenti forniti dalle tecnologie informatiche e multimediali.

Il "quadro comune di riferimento per le lingue" elaborato dal Consiglio d'Europa dovrebbe servire a valutare le capacità linguistiche, i saperi necessari da attivare per svilupparle, le situazioni ed i contesti entro cui si può essere condotti a utilizzare l'inglese veicolare.

La padronanza delle *tecnologie informatiche e multimediali* rappresenta la seconda competenza fondamentale la cui introduzione è indispensabile nella formazione di base. Come raccomanda l'Accademia delle Scienze nel suo parere del luglio 2004 che verte sull'"insegnamento scientifico e tecnico nella scuola dell'obbligo: scuola elementare e media", occorre "dare un'attenzione molto maggiore all'utilizzo del computer da parte dei bambini nonché alla loro frequentazione del mondo numerico." L'utilizzo elementare del computer fa parte del bagaglio culturale che la scuola deve assicurare a tutti gli allievi, non soltanto perché il progresso nell'uso delle tecnologie informatiche nella società ha trasformato il modo di lavorare, ma anche perché esse

costituiranno una corsia privilegiata nella formazione permanente ed infine perché i futuri cittadini devono poter esercitare uno sguardo critico sul flusso di informazione non controllata reso possibile da internet.

Il dispositivo attualmente vigente (B2i, ossia Brevetto informatico e internet) deve essere incoraggiato e completato con dispositivi tecnici che permettano di facilitare l'uso del computer negli istituti, grazie ad una migliore preparazione dei docenti, ad un reale sistema di tutor per gli allievi e a una ricerca approfondita sull'apporto all'insegnamento delle tecnologie informatiche e multimediali.

Per consentire che l'inglese veicolare e le tecnologie informatiche e multimediali escano da un rigido quadro disciplinare ed acquistino lo status di competenze trasversali, si dovrebbe vigilare affinché il più spesso possibile gli studenti siano posti in condizione di utilizzarle anche in altri settori (analogamente a quanto accade nelle sezioni europee).

### L'educazione alla vita sociale in una società democratica

*L'educazione alla convivenza, fin dalla scuola materna ed elementare*, impegna attivamente tutti gli allievi. Il suo ambito si estende dalle forme elementari di educazione al rispetto della cosa pubblica. Declinando i valori, i saperi e i comportamenti pratici, essa comprende l'apprendimento del rispetto elementare di sé e degli altri (preferire la parola all'urlo e ai gesti violenti, ascoltare senza interrompere, salutare all'inizio e alla fine di un incontro...), l'acquisizione del senso dell'interesse generale e del bene comune, la conoscenza delle regole della convivenza (comprese le relative eventuali sanzioni per la loro trasgressione come ad esempio la frode), così come una introduzione alla cittadinanza, alle istituzioni e ai valori repubblicani, il che richiede di farli propri in una prospettiva storica. La scuola in effetti non può limitarsi a insegnare saperi e competenze, deve anche preoccuparsi, di concerto con le famiglie, di condurre i giovani ad impadronirsi e padroneggiare le regole di vita della nostra società.

I docenti di ogni grado di scuola fino alle medie, e l'insieme delle équipes pedagogiche, assumono questa responsabilità e vigilano affinché tutti gli studenti padroneggino queste regole.

Dall'inizio del ciclo diversificato una parte dell'orario sarà destinata in modo specifico alla *formazione della persona e all'educazione del cittadino*; le questioni che attengono alla vita di classe e le questioni di attualità vi saranno affrontate e dibattute, offrendo in tal modo l'occasione per approfondire la cultura storica ed introdurre elementi di economia e diritto.

# Ridefinire il mestiere di insegnante

*(Sesto programma di azione)*

Gli insegnanti sono il perno del rinnovamento della scuola. Operano in modo più autonomo e responsabile all'interno di équipe educative negli istituti scolastici di primo e secondo grado. Le raccomandazioni che seguono hanno il duplice obiettivo di aiutarli a fare riuscire i loro allievi, ed essere riconosciuti e rispettati come professionisti dell'insegnamento. La Commissione propone alcune risposte a tre problemi:

- quale rinnovamento delle finalità educative e quale evoluzione del servizio?
- come procedere al reclutamento e alla formazione?
- come gestire al meglio le carriere?

Questa riflessione si inserisce nella logica di un'organizzazione dei percorsi scolastici ridefinita sia dal punto di vista dei contenuti dell'insegnamento che della diversificazione dei percorsi e delle modalità della formazione, come già delineati dalla Commissione.

*Missioni rinnovate per istruire, monitorare ed educare*

Il codice dell'Educazione precisa che “gli insegnanti sono responsabili dell'insieme delle attività scolastiche degli studenti. Lavorano in équipe pedagogiche (...) cui è associato il personale educativo. Gli insegnanti aiutano gli studenti nel loro impegno personale e li seguono attivamente. Procedono alla valutazione. Li consigliano nella scelta del loro progetto di orientamento in collaborazione con gli educatori e gli orientatori (...)”

Se questa definizione generale delle missioni del docente resta valida, appare peraltro utile ricordare o precisare che:

- il *docente, un pubblico funzionario*, contribuisce al servizio educativo che deve trasmettere i valori della democrazia e della Repubblica;
- il *docente esercita il suo mestiere negli istituti di primo e secondo grado in contesti differenziati* a seconda degli studenti accolti, degli insegnamenti impartiti e degli obiettivi definiti nei contratti;
- la sua missione è quella di *istruire* i giovani, ma anche di partecipare insieme ai genitori alla loro *educazione* e al loro *orientamento* insieme all'équipe educativa e in partnernariato con gli altri soggetti educativi e sociali;
- *il suo servizio copre l'insieme delle attività scolastiche degli studenti*: deve accompagnarli verso la padronanza delle conoscenze, delle competenze e delle regole di comportamento; aiutare quelli che incontrano difficoltà; valutare gli apprendimenti e i progressi; educare i giovani alla scelta;
- il *docente è responsabile dei progressi valutati di tutti gli studenti*; è autonomo nelle scelte pedagogiche che, in seno all'équipe educativa, esercita nel rispetto degli studenti, degli obiettivi e dei programmi fissati a livello nazionale;
- *il docente è parte attiva nel funzionamento dell'istituto*.

Malgrado le differenze tra la missione degli insegnanti di scuola materna ed elementare, di *collège* e di *lycée*, la Commissione non propone di creare nuove fasce per gli insegnanti. Non rimette in causa l'attuale ripartizione in tre fasce principali: docente di scuola primaria (PE), docenti di *lycée* et *collège* (PLC), docenti di *lycées professionnels* (PLP).

L'alto livello richiesto dai concorsi di abilitazione giustifica agli occhi della Commissione il fatto che i nuovi docenti reclutati con questo sistema siano assegnati ai *lycées* e ai primi cicli dell'istruzione terziaria.

### Una nuova definizione di servizio legata al rinnovamento delle missioni

*Se nella definizione del servizio degli insegnanti è ovviamente centrale il monte ore dedicato all'insegnamento, dovrebbero peraltro essere precisati gli altri elementi che costituiscono la professionalità, già offerti da numerosi docenti:* diverse forme di tutoraggio degli studenti (sostegno, studio guidato, valutazione, etc.); partecipazione ai diversi consigli, per classe o per materia, al coordinamento della personalizzazione degli apprendimenti, agli incontri con le famiglie, alla formazione, alle supplenze, etc.

Peraltro, l'esercizio del mestiere di docente non può essere definito in maniera dettagliata se non in funzione dei cicli del percorso degli studenti e del contratto di istituto. Così, la parte relativa al tutoraggio degli studenti potrà essere differente a seconda, ad esempio, che il docente lavori nel segmento iniziale o terminale dei *lycée* o in una classe del *collège*; potrà inoltre variare a seconda che la disciplina insegnata appartenga allo zoccolo comune degli indispensabili, agli altri insegnamenti fondamentali o agli insegnamenti complementari scelti, o se il docente del ciclo primario dedica un tempo fissato al tutoraggio per condurre l'alunno alla padronanza della lettura e della scrittura nel ciclo dell'apprendimento elementare.

La Commissione ritiene inoltre necessario assicurare la coerenza del ciclo di approfondimento che propone, e dunque di facilitare il passaggio dalla scuola elementare al *collège*. Di conseguenza, suggerisce una *certa polivalenza dei PLC* (docenti di *lycée* e *collège*) quando operano nel *collège*, e una *certa specializzazione dei PE* (docenti elementari) quando operano nel ciclo di approfondimento. Si tratta di permettere interventi dei docenti elementari (PE) nella sesta e interventi dei docenti di *lycée* e *collège* (PLC) nei primi anni di quel ciclo.

Peraltro, la Commissione auspica che siano convalidate *competenze specifiche che permetterebbero di provvedere a esigenze particolari*, ad esempio la scolarizzazione degli immigrati recenti o l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera come già si fa nelle sezioni europee e internazionali.

Numerosi insegnanti seguono gli studenti in modo più individualizzato, partecipano a valutazioni collettive, lavorano in gruppo, costruiscono relazioni stabili con i genitori e i diversi soggetti educanti, assicurano le sostituzioni e si aggiornano. Queste mansioni spesso non sono adeguatamente riconosciute.

*La Commissione propone inoltre che venga chiarito il quadro nazionale della definizione del servizio del docente di lycée e di collège e che, a fianco del servizio di insegnamento, le mansioni sopra delineate siano considerate e riconosciute. Questa proposta dovrebbe tradursi nel prolungamento della presenza degli insegnanti del secondo grado negli istituti scolastici, ad esempio di quattro-otto ore la settimana, prolungamento di cui si dovrà tener conto nella remunerazione; questa misura, pur inserendosi nel prolungamento delle pratiche già esistenti ma non sistematizzate, dovrebbe applicarsi a tutti i nuovi assunti ed essere proposta come possibile scelta agli insegnanti già in servizio. La definizione precisa della distribuzione di questo tempo di presenza complementare dovrebbe essere specificata nel contratto di istituto: potrebbe variare in funzione dei bisogni degli studenti e delle competenze degli insegnanti. Dovrebbero essere messi a disposizione locali adattati ed attrezzati, e il servizio dovrebbe essere monitorato dalle comunità locali.*

*Nel caso dei docenti di scuola elementare, il lavoro di gruppo e i nuovi rapporti con i genitori dovrebbero effettuarsi come avviene oggi, cioè secondo modalità adattate al contesto e nel corso della ventisettesima ora di servizio, non dedicata all'insegnamento in classe. Il tutoraggio individuale degli alunni, invece, si effettua entro le ventisei ore di lezione in classe. Nei due casi, danno il loro contributo a questa attività il capo di istituto e l'insegnante supplementare di rinforzo all'équipe educativa. Sarebbe dunque possibile inserire queste nuove componenti del mestiere nel servizio del docente elementare senza modificare l'orario settimanale di lavoro.*

### **Reclutamento e formazione degli insegnanti: una grande sfida per il prossimo decennio**

Il ricambio di quasi la metà del personale insegnante nel corso dell'attuale decennio rappresenta una sfida quantitativa ma anche qualitativa: la trasformazione e il successo della scuola non si realizzeranno se non potranno contare su docenti meglio reclutati e meglio formati in funzione delle nuove attese che il dibattito nazionale sulla scuola ha evidenziato.

#### *Un reclutamento più orientato sulle competenze professionali*

La realizzazione di un miglior reclutamento, cioè modalità che permettono di scegliere insegnanti in grado di portare avanti le loro missioni rinnovate secondo le proposte sopra esposte, impone risposte ad alcune domande:

- come mantenere un livello di reclutamento di qualità basato su un bacino adeguato?
- come introdurre la valutazione delle competenze professionali da attestare al momento del reclutamento?
- è opportuno introdurre una forma di specializzazione delle competenze nelle scuole di primo grado e sviluppare competenze interdisciplinari in quelle di secondo grado? Nel caso, con quali modalità?
- come aprire ad altri lavoratori l'accesso al mestiere di insegnante?

Per quanto concerne l'insegnamento delle discipline e delle specialità professionali, la Commissione auspica da un lato che sia riservato *un posto importante ai docenti*

*associati o reclutati attraverso la convalida della loro esperienza professionale e, d'altro lato, che un'esperienza professionale sufficientemente lunga (un anno) sia realizzata nel quadro della formazione iniziale dei docenti delle discipline e specialità professionali reclutati attraverso concorso esterno.*

### Un accesso più aperto al mestiere di insegnante

La realizzazione di una scuola più aperta e i bisogni diversificati degli studenti sollecitano la Commissione a proporre di *facilitare l'accesso di professionisti*, retribuiti o no, che abbiano esperienza nelle imprese e nei servizi pubblici. Tale esperienza arricchirebbe le équipes educative, favorirebbe l'apertura alla vita, il necessario legame con l'impresa, e contribuirebbe a sviluppare un'educazione alla scelta meglio articolata rispetto alle realtà dei mestieri.

Di conseguenza, la Commissione ritiene necessario:

- fare leva sullo status di professore associato per aumentarne significativamente il numero;
- investire sulle strade aperte dai dispositivi di convalida dell'esperienza per reclutare, in veste di docenti, professionisti di diverse aree.

Si fa propria così la raccomandazione dell'Académie des technologies, che nel suo parere dell'8 settembre 2004 ha dichiarato che, per gli insegnamenti tecnologici e professionali, si deve "ricostruire una percentuale congrua di docenti provenienti dal mondo dell'impresa".

### Una formazione professionale iniziale di due anni basata sull'alternanza

La formazione iniziale deve tener conto delle competenze professionali già illustrate, senza dimenticare quelle legate al tutoraggio e all'orientamento degli studenti, che devono essere padroneggiate dagli insegnanti e valutate da una commissione. Tutti i partner e i protagonisti sembrano concordare sul fatto che la formazione, come è attualmente organizzata, non fornisce una risposta ottimale a queste esigenze. Il grande dibattito nazionale ha confermato questo giudizio.

La Commissione condivide questo punto di vista. *La formazione professionale dei futuri insegnanti dovrebbe essere più approfondita ed efficace*, il che comporta parecchie conseguenze essenziali, suscettibili di strutturare una riforma degli IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres).

La Commissione raccomanda quindi:

- un *prolungamento del periodo di formazione* professionale iniziale;
- una formazione basata su una *vera alternanza* in cui è fondamentale il coordinamento tra scuola primaria e secondaria e i moduli complementari di formazione dispensati dagli IUFM;
- che *i docenti di scuola elementare, di collège e di lycée, distaccati all'IUFM, mantengano uno stretto legame con l'insegnamento in classe.*

### *Per una vera gestione delle risorse umane*

Quale che sia l'attrattiva del mestiere di insegnante, l'istituto scolastico deve gestire la vita professionale dei docenti in modo più conforme ai bisogni degli studenti e più attento alle attese individuali del personale. Senza pretendere di affrontare compiutamente un argomento tanto vasto, la Commissione propone alcune linee guida nel campo della formazione continua, della valutazione e della progressione della carriera.

### *La formazione continua: un diritto e un obbligo*

Come prolungamento della formazione iniziale, nella misura in cui permette di approfondire le diverse competenze necessarie a tutte le missioni dell'insegnante, *la formazione continua, che è un diritto, dovrebbe altresì divenire un obbligo professionale, e a questo titolo dovrebbe essere inserita nel nuovo contratto di lavoro degli insegnanti*. In proposito la Commissione fa sua, e l'estende a tutti i docenti, la raccomandazione che l'Académie des Sciences ha espresso nel suo parere del luglio 2004 riguardo ai docenti delle elementari e ai docenti di materie scientifiche dei *collège*: "La formazione continua dovrebbe rivestire il carattere di obbligo professionale e incidere sullo sviluppo della carriera".

Le azioni formative possono svolgersi all'interno dell'istituto scolastico e/o su sua iniziativa. D'altra parte, grazie alle nuove tecnologie informatiche, si dovrebbero favorire gli scambi delle esperienze più positive in Francia e in Europa, nonché la capitalizzazione dei metodi e degli strumenti pedagogici migliori.

La formazione continua è anche uno strumento di gestione delle risorse umane che:

- dovrebbe accompagnare lo sviluppo di carriera e la riconversione professionale;
- dovrebbe essere valutata e presa in considerazione nella gestione della carriera.

*Nel quadro del nuovo servizio degli insegnanti di secondo grado, una parte della formazione dovrebbe aver luogo durante l'orario di lavoro dei docenti ma al di fuori delle ore dedicate all'insegnamento*. La Commissione propone inoltre che vengano esplorate tutte le possibilità offerte dal dispositivo di convalida delle esperienze acquisite. Questo nuovo modo di gestione delle risorse umane potrà così coniugarsi con la formazione continua convalidata e le altre strade esistenti per offrire agli insegnanti una gamma più ampia di modalità di promozione e di sviluppo di carriera.

### *Una valutazione rinnovata e seguita da effetti concreti*

La valutazione degli insegnanti deve inserirsi nel quadro dell'evoluzione delle loro missioni. Essa dovrebbe essere considerata come una pratica normale e rispondere a due finalità:

- regolare il funzionamento del sistema educativo e della sua qualità, vale a dire contribuire a favorire il raggiungimento degli obiettivi e porre rimedio ai suoi punti deboli;
- gestire efficacemente le risorse umane, vale a dire riconoscere la riuscita individuale e collettiva degli insegnanti per valorizzarla e individuare le carenze individuali e di gruppo per porvi rimedio.

La valutazione individuale degli insegnanti si inserisce nel contesto dell'istituto, dei

suoi studenti, del suo contratto e dei suoi mezzi. Non si limita a un controllo della conformità e dovrebbe tenere conto dell'insieme delle attività del docente e avere come punto di riferimento indicatori che permettano di misurare i progressi e i risultati degli studenti con la massima obiettività possibile. Tali condizioni e criteri dovrebbero essere condivisi e conosciuti da tutti.

La Commissione ritiene che, per risultare più giusta ed efficace, la valutazione degli insegnanti dovrebbe essere:

- il risultato di un controllo incrociato, e quindi condotta da diverse persone, quali il capo di istituto all'interno, e i corpi ispettivi all'esterno;
- articolata sulla valutazione degli istituti di primo e secondo grado;
- condotta con maggiore periodicità e regolarità, soprattutto nelle scuole di primo grado. Un colloquio annuale condotto dal capo di istituto o dal suo vice dovrebbe essere integrato da una valutazione più complessiva, condotta congiuntamente, ogni tre anni, dal capo di istituto insieme ai corpi ispettivi;
- concentrata sui nuovi insegnanti, su quelli che hanno affrontato difficoltà particolari come pure su quelli che chiedono di essere sottoposti a valutazione (converrebbe onorare tale richiesta entro sei mesi dalla sua presentazione).

La valutazione individuale, articolata con quella degli istituti scolastici, dovrebbe essere considerata uno strumento privilegiato per la gestione della carriera e le promozioni dei docenti. *Le sue conclusioni e raccomandazioni devono essere effettivamente messe in pratica*, sia in relazione alla formazione continua e allo sviluppo di carriera, sia per eventuali riconversioni ed evoluzioni verso altre funzioni o, all'occorrenza, per sanzioni.

### Una carriera che inizi nelle migliori condizioni e possa in seguito differenziarsi maggiormente

L'inizio della carriera degli insegnanti è spesso difficile. Basare la formazione iniziale sull'alternanza potrà attenuare la difficoltà, ma non certo eliminarla. La Commissione propone dunque che il primo incarico sia inserito in un contesto istituzionale scolastico e "protetto". I nuovi incaricati

- *restano in formazione nella circoscrizione universitaria in cui hanno ricevuto l'incarico;*
- *salva domanda esplicita, non possono essere nominati in posti con esigenze particolari, né in istituti in cui le condizioni di insegnamento siano giudicate difficili dalla circoscrizione universitaria.*

Come già indicato, si dovrebbero adottare misure per incoraggiare effettivamente gli insegnanti a occupare tali posti con gratifiche specifiche elevate e sostanziali vantaggi per la carriera.

Quali che siano l'impegno dei docenti e la qualità della loro opera, il mestiere dell'insegnante deve essere valorizzato e poter sfociare in ruoli e mestieri diversificati. Uno degli obiettivi della nuova valutazione sarebbe di rendere oggettiva questa valorizzazione dell'esperienza professionale e il "logoramento" tanto spesso evocato. È così che può costituirsi un bacino di formatori e di quadri professionali, ma è

anche così che l'istituto deve considerare, in un quadro interministeriale, un ventaglio di adattamenti e di possibili riconversioni verso altri mestieri, dando concretezza alla prospettiva di una seconda carriera.

### Una raccomandazione della Commissione

*Un reclutamento possibile in due momenti distinti: un concorso che apre direttamente alla formazione professionale, oltre a un esame professionale per l'ingresso in ruolo*

Il reclutamento dei PE e dei PLC resterebbe a livello di laurea. Non era compito della Commissione studiare le auspicabili evoluzioni degli studi che conducono alla laurea, argomento che non rientrava nel suo mandato. La Commissione desidera peraltro insistere su due punti.

Da una parte, l'ambito delle diverse lauree dovrebbe essere indubbiamente più ampio dell'attuale per evitare la specializzazione eccessiva degli studenti e favorire invece una certa polivalenza. L'Académie des sciences, nel parere del luglio 2004, va nella stessa direzione quando domanda per i futuri docenti di materie scientifiche (ma il principio si può estendere anche agli altri) che il CAPES contenga "una materia fondamentale e una secondaria, oltre a una prova di cultura scientifica e storica generale, per assicurare una formazione scientifica più ampia, preparare all'insegnamento nella transizione dalla scuola elementare al *collège* e attenuare l'attuale eccesso di specializzazione".

D'altra parte, le università dovrebbero proporre più sistematicamente dei moduli pre-professionali nel corso dei tre anni che conducono alla laurea: stage di osservazione e/o pratica guidata, elementi di didattica ed epistemologia. Gli studenti iscritti a questo corso di studio potrebbero, nelle circoscrizioni universitarie ("académies") e/o in discipline con carenza di immatricolati, beneficiare di borse di studio subordinate a un impegno adeguato.

Una volta superate prove scritte accademiche e un colloquio atto a saggiare attitudini e motivazioni, si dovrebbe poter accedere attraverso un concorso alla formazione professionale remunerata di due anni in qualità di professore stagista. I candidati ammessi sarebbero destinati nell'IUFM di un'università in funzione delle loro scelte nel limite del numero di posti offerti sulla base dei bisogni della circoscrizione universitaria e della loro classificazione. In questa ipotesi, il concorso resta nazionale, la prima assegnazione condiziona il luogo di formazione (académies) e quello dei primi anni di servizio (ad esempio, tre).

Dopo due anni di formazione professionale, valutati dallo IUFM e dall'istituzione scolastica (e fermo restando che la formazione dovrebbe essere interrotta quando il docente stagista dimostrasse una palese incapacità ad assumere le proprie responsabilità) si potrebbe ottenere la nomina dopo il conseguimento di un certificato di idoneità professionale. Questo esame, da tenersi davanti a una commissione, dovrebbe basarsi su

- *nelle scuole di primo grado*
  - insegnamento del francese e della matematica nella scuola primaria;
  - un colloquio con una commissione sulle competenze trasversali ed etiche del mestiere che accerti conoscenza del sistema educativo, deontologia e

attitudine del candidato rispetto alle diverse componenti del mestiere di insegnante;

- insegnamento in uno dei due cicli seguenti, a scelta del candidato: ciclo delle sezioni prima e intermedia della scuola materna o ciclo di approfondimento (quest'ultima scelta potrebbe comportare diverse specialità, ad esempio l'inglese veicolare, la diversificazione delle discipline in vista del *collège*).
- *nelle scuole di secondo grado*
  - insegnamento della disciplina fondamentale del concorso;
  - un colloquio con la commissione sulle competenze trasversali ed etiche del mestiere che accerti conoscenza del sistema educativo, deontologia e attitudine del candidato rispetto ai diversi aspetti del mestiere di insegnante;
  - insegnamento di una disciplina complementare, a scelta del candidato. A titolo d'esempio, potrebbe essere promossa la doppia competenza in una disciplina e in una lingua straniera, favorendo così l'insegnamento nelle sezioni europee e internazionali.

## Conclusione

Il rapporto della Commissione non pretende di tracciare un quadro esaustivo della scuola ideale o auspicabile: le sue linee di forza costituiscono l'ossatura delle raccomandazioni e delle proposte destinate alla riforma.

La Commissione non aspirava a descrivere il processo politico e amministrativo necessario per costruire la scuola dei prossimi decenni. Non si è mai sostituita al legislatore o alle direzioni dell'amministrazione centrale per descrivere gli articoli di una futura legge o i decreti e le circolari applicative. È compito della rappresentanza nazionale fissare i grandi obiettivi, mentre l'ambizione del rapporto della Commissione è alimentare la discussione che sta necessariamente alla base della proposta e dell'adozione di una legge.

A conclusione del suo lavoro, la Commissione desidera attirare l'attenzione su tre condizioni che considera fondamentali perché la necessaria riforma della nostra scuola si realizzi in concreto. Si possono riassumere in tre parole: determinazione, responsabilità e fiducia.

### Determinazione

La riforma dovrà essere condotta con determinazione e tenacia per evitare il rischio di non essere accettata, di essere parziale, di arenarsi o disperdersi. Per mobilitare tutti i soggetti al servizio del successo scolastico degli studenti, la riforma dovrà essere chiaramente spiegata e la sua realizzazione concertata in modo che le misure proposte vengano condivise. Nel sistema educativo accade molto spesso che una riforma, un rinnovamento intelligente, testato, applicato per un paio d'anni in certe situazioni grazie a gruppi di innovatori, si trasformi poi in routine, si arreni, perda significato, scompaia. Niente è più frequente e sconcertante di una legge o disposizione, anche buona, che non viene applicata. Guidare la riforma significa anche mantenere sul lungo periodo, con determinazione, creatività e inventiva, il suo spirito e i suoi obiettivi con attenzione alle sue procedure. La riforma richiede dunque una grande continuità di azione governativa e amministrativa.

### Responsabilità

Il sistema educativo deve essere guidato, governato, responsabilizzato. In materia di educazione, le norme sono necessarie, anche se non sono mai sufficienti, perché l'importante sta nella loro traduzione in pratica. Diversamente da molte altre organizzazioni, la scuola conta un numero molto ridotto di responsabili dell'attuazione dei suoi progetti. La maggior parte di coloro che operano per il successo scolastico degli studenti sono professionisti che hanno superato concorsi difficili, accessibili solo dopo lunghi studi universitari. Questi insegnanti, questi educatori sono protagonisti

responsabili che hanno la capacità di decidere e adottare azioni per raggiungere gli obiettivi fissati. Norme e modalità di gestione rigidamente basate su un potere gerarchico non possono consentire il conseguimento di obiettivi ambiziosi. La guida della scuola deve associare fermezza e concertazione. Dovrebbe prevedere:

- l'impulso dato dai quadri per favorire il conseguimento degli obiettivi da parte dei diretti protagonisti dell'educazione;
- l'autonomia e l'iniziativa dei soggetti all'interno del quadro fissato;
- il controllo, cioè la conoscenza delle azioni intraprese, delle difficoltà incontrate e delle soluzioni adottate dai protagonisti;
- la realizzazione di un patnershiato locale che faciliti le collaborazioni tra protagonisti e utenti della scuola;
- la consultazione e la formazione per migliorare le competenze professionali dei protagonisti dell'azione educativa e proporre loro strumenti adeguati;
- la valutazione presa sul serio delle persone e delle strutture.

Questa situazione conferisce il ruolo e la responsabilità primari alla struttura superiore territoriale del sistema educativo: dirigenti territoriali, capi di istituto, ispettori, quadri amministrativi. Il loro reclutamento, le loro mansioni, la loro formazione, la loro valutazione, l'emergere di una cultura della responsabilità sono le condizioni essenziali per una buona conduzione della scuola.

La responsabilità, infine, è quella di cui danno prova gli adulti: quelli con cui i giovani vengono in contatto nella scuola, quelli che vedono nella nostra società attraverso i media, quelli con cui vivono in famiglia. Educare i giovani a vivere insieme, a condividere i valori della nostra Repubblica, a rispettare i diritti e i doveri che la vita comporta è molto più facile quando gli adulti sono responsabili e costituiscono un esempio.

## Fiducia

La riforma e la riuscita della scuola presuppongono, infine, che sia ristabilita la fiducia.

Fiducia dei giovani in se stessi, nel loro avvenire, nella scuola: gli studenti devono farsi parte attiva del proprio successo; sono e devono essere i protagonisti del loro destino scolastico e poi sociale. Questo impegno richiede impegno e fatica, ma anche una ritrovata fiducia negli insegnanti, negli adulti e nella società.

Fiducia reciproca tra insegnanti e studenti, ma anche fiducia nella istituzione-scuola e nella Nazione, in quanto capaci di svolgere la missione che è stata loro delegata: la formazione dei suoi giovani, cioè il suo avvenire. Questa fiducia appare talvolta indebolita. Spesso è prevalsa la diffidenza o la sensazione di un non riconoscimento del loro ruolo. Una riforma della portata di quella auspicata dalla Commissione è impossibile senza l'accordo e la partecipazione degli insegnanti, e, inoltre, senza un rinnovato atteggiamento di fiducia.

Fiducia dei genitori degli studenti e delle famiglie nella scuola, soprattutto da parte di quelli che provengono da ambienti più modesti, che sanno bene che la scuola è la

sola istituzione capace di “elevare” i loro figli, di dotarli di strumenti perché riescano nella vita.

Fiducia, infine, di tutta la Nazione nella sua scuola: riconoscere la sua capacità di educare i giovani e alimentare questa fiducia attraverso l’osservazione quotidiana dei mezzi adoperati al servizio di un’educazione riuscita, di insegnanti di qualità, di istituti scolastici sicuri, aperti e favorevoli al lavoro e al successo di tutti.

La riforma della scuola non è principalmente una questione di tecnica o di strumenti. Essa si fonda essenzialmente su una fiducia reciproca di tutti i protagonisti. Anche se la fiducia non si può decretare per legge, compete al politico suscitarsela, crearne le condizioni, ritrovarla. È compito di tutti rafforzarla attraverso l’azione collegiale e il rispetto reciproco.

## PARTE SECONDA

### Atti del Seminario internazionale di TreeLLLe

*Il primo dicembre 2004, a Roma, dopo una breve illustrazione di Thélot delle principali conclusioni della Commissione da lui presieduta, si è svolto il seminario internazionale di TreeLLLe con una serie di domande di approfondimento da parte dei partecipanti, cui Thélot ha risposto puntualmente, fornendo così elementi aggiuntivi rispetto a quelli contenuti nel Rapporto ufficiale. Quello che segue è un resoconto dettagliato di questo dialogo, organizzato per aree tematiche e qui di seguito riportato in diverse sezioni; l'ordine degli interventi, pertanto, non rispecchia in maniera esatta l'andamento del dibattito. Sono intervenuti: Giorgio Allulli (dirigente ricerca ISFOL), Dario Antiseri (docente LUISS), Giuseppe De Rita (segretario generale CENSIS), Mario Di Mauro (direttore scientifico IRSEF-IRFED), Stefania Fustagni (presidente INDIRE), Giunio Luzzatto (presidente CONCURED), Roberto Maragliano (docente Università Roma Tre), Attilio Oliva (presidente TreeLLLe), Antonino Petrolino (presidente ESHA), Giorgio Porrotto (Osservatorio autonomia istituzioni scolastiche presso LUISS), Giuseppe Pozzio (responsabile onlus DISLAV, Didattica scientifica per il lavoro), Giovanni Trainito (già dirigente generale MIUR).*

#### Sezione 1 - Partecipazione al “Débat National”

POZZIO - Si è parlato della passione per la discussione dimostrata da tutta la società francese in questa occasione: concretamente, sono stati individuati strumenti tramite i quali la partecipazione dei cittadini e del mondo del lavoro può intervenire in modo stabile nel processo formativo?

THÉLOT - Direi tre cose: innanzitutto bisogna moltiplicare i canali del dibattito; la metà dei partecipanti a uno dei tanti dibattiti organizzati, per esempio, era costituita da professori e genitori degli studenti, ma soltanto da quelli in grado di esprimersi, in grado cioè di partecipare attivamente. D'altra parte, ho ricevuto molta corrispondenza, molte lettere di famiglie di estrazione popolare, che non avrebbero mai preso la parola in occasione delle riunioni. Abbiamo aperto un sito internet e molte persone di diversa origine hanno preso la parola. Quindi se volete organizzare un dibattito al quale partecipino moltissime persone, comprese le organizzazioni sindacali, comprese le associazioni imprenditoriali, bisogna moltiplicare i canali. Questa è la prima idea. La seconda idea: in un dibattito come questo non sono soltanto le persone che debbono esprimersi, non solo i cittadini devono esprimersi, si deve prevedere anche la presenza di organizzazioni, di strutture intermedie, di

associazioni e così via. In Francia, abbiamo organismi, chiamati “Consigli economico-sociali regionali”, in cui sono rappresentate categorie professionali, di imprenditori, rappresentanti dell’economia e della società civile, sindacalisti rappresentanti di associazioni. Si tratta di Consigli di cinquanta persone, ed ho chiesto a tutti i Consigli francesi di inviarmi il loro contributo scritto, e ho discusso con molti di loro perché bisogna dare la possibilità al mondo dell’impresa e del lavoro di esprimersi sulla scuola non soltanto individualmente ma anche collettivamente. La mia terza osservazione è che, indipendentemente dagli sforzi profusi, ci saranno sempre persone che non si esprimeranno perché non trovano il coraggio o perché non credono che la questione dell’istruzione li riguardi, e quindi ci sono persone che spontaneamente non verranno ai dibattiti. Bisogna che in qualche modo siate voi ad andare verso di loro, ad andare loro incontro per raccogliere la loro opinione. Quindi una delle modalità fondamentali in un dibattito del genere è quella di effettuare molte indagini, molte interviste con le persone che spontaneamente non si sono espresse, cioè: famiglie di estrazione popolare, giovani, persone che non sempre si sono espresse, oppure titolari di impresa, quadri, etc. Non bisogna limitarsi alle persone che hanno preso la parola, ma allargare attraverso delle indagini (che non siano necessariamente sondaggi) l’espressione, in maniera da allargare così la rappresentatività.

FUSCAGNI - In relazione all’educazione alla cittadinanza, quali associazioni del terzo settore o del non profit hanno partecipato in maniera rilevante nello strutturare la riflessione relativa all’educazione alla cittadinanza attiva e solidale?

THÉLOT - Le associazioni hanno partecipato al dibattito organizzato. Le associazioni devono essere partner della scuola, per aiutarla ad avere successo. Per questo abbiamo proposto l’idea di “Progetto locale di educazione”, siglato dalla scuola insieme alle associazioni e insieme ai responsabili politici locali, in maniera tale che le associazioni che lavorano *a latere* delle scuole possano intervenire attivamente. Il problema tuttavia è cercare di distinguere ciò che è proprio della responsabilità della scuola e ciò che invece è proprio del mondo che definisco “periscolastico”; ci sono delle frontiere da definire. Il mondo associativo, il terzo settore, è stato molto favorevole al Rapporto, attraverso le associazioni che l’hanno sostenuto, ma è anche vero che la creazione di una stabile *partnership* locale tra la scuola e le organizzazioni non profit deve ancora essere realizzata.

## Sezione 2 - Governo del sistema: riforme, autonomia, ruolo dello Stato

OLIVA - Nel Rapporto si parla di “rafforzamento delle possibilità di intervento” e delle “responsabilità” delle istituzioni scolastiche, ma non mi pare che queste finalità si traducano sul piano istituzionale in una proposta di forte decentramento autonomistico. Può spiegare come pensate di perseguire queste finalità mantenendo l’attuale gestione centralistica del sistema educativo?

THÉLOT - Mi pare di capire che lei sarebbe a favore di una maggiore autonomia dei singoli istituti. Su questo, desidero esporvi tre considerazioni. La Commissione ha scelto di elaborare linee politiche realistiche. Non limitarsi a ripetere quello che si fa oggi, ma cercare di definire una politica che abbia reali possibilità di essere applicata: in Francia, infatti, una politica assolutamente decentrata che preveda autonomia per ciascun istituto non ha alcuna possibilità di essere applicata e di essere varata perché il sistema di istruzione francese si radica in una storia particolare, quindi con abitudini particolari, che possiamo fare risalire ai tempi di Napoleone. Quindi, ed è la *prima* considerazione, la Commissione non ha ritenuto utile definire una politica “fantascientifica”, ma ha preferito individuarne una che fosse realistica. *Seconda* osservazione: in tutti i Paesi del mondo, o almeno in tutti i Paesi sviluppati, rilevo che si è alla ricerca di un equilibrio tra autonomia e centralizzazione. Faccio due esempi; l’Inghilterra è un Paese in cui gli istituti e gli enti locali sono stati sempre molto autonomi, non esisteva nessun organismo a livello centrale. Se invece avete esaminato di recente la politica dell’istruzione in Inghilterra, avrete notato che da dieci anni si fanno sforzi importanti per cercare di creare elementi a livello centrale, ad esempio programmi centralizzati, riferimenti valutativi definiti a livello centrale, e “tables”, cioè pubblicazioni a livello centrale dei risultati di ogni istituto. Quindi l’Inghilterra, che è tradizionalmente decentrata, cerca di creare elementi a livello centrale. Il secondo esempio riguarda gli Stati Uniti. Il presidente Clinton, quando è stato eletto nel suo primo mandato, ha inviato uno dei suoi consiglieri da me, perché appunto si proponeva – pur conservando la varietà del sistema educativo dei vari Stati americani – di istituire elementi comuni, centrali. Anni fa il ministro svedese ha ridotto moltissimo le responsabilità centrali, e il ministro svedese è venuto dinanzi alla mia Commissione per spiegare questa politica ed i risultati prodotti da tale politica. Questo decentramento era stato accompagnato da una fortissima politica di valutazione, perché se si effettua il decentramento, se si rendono autonomi gli istituti, bisogna istituire una forte politica valutativa centrale; se non vi è, ebbene, si crea un forte squilibrio. In Svezia, quindi, hanno decentrato con l’introduzione di una politica di valutazione molto forte. Nonostante ciò, il Ministro svedese non ci ha nascosto una qualche preoccupazione dovuta ad un aumento delle disuguaglianze tra istituti. Quindi decentramento implica il rischio – che non si concretizza sempre – di un aumento di differenze tra gli istituti, cosa che in Francia sarebbe ritenuta inaccettabile, anche perché già ce ne sono molte. La Germania, per fare un altro esempio, è un Paese in cui non vi è praticamente nessuna responsabilità

dell'istruzione a livello federale, perché la politica dell'istruzione è di responsabilità dei diversi Länder. Ebbene, la qualità della scuola tedesca non è buona. Lo hanno mostrato le recenti statistiche e indagini PISA, che hanno evidenziato anche come l'assenza di elementi centrali, e quindi di continuità istruttiva-educativa, spesso genera incoerenze tra Länder, a danno della tenuta globale del sistema educativo. Credo quindi che tutti i Paesi del mondo, più che un sistema puramente centralizzato o decentrato, siano alla ricerca di un mix intermedio e giungo così alla *terza* considerazione, per rispondere alla domanda: questa "mescolanza" è tipica di ogni Paese, è caratteristica diversa a seconda dei Paesi. L'Inghilterra non giungerà mai alla stessa mescolanza della Svezia, la Francia non attuerà lo stesso mix dell'Italia, e quindi tutto questo dipende molto dalla specifica storia di ogni singolo Paese. La Commissione ha ritenuto perciò che la storia della scuola francese conducesse a mantenere un sistema nazionale, e che nell'ambito di questo sistema nazionale bisognasse cercare di diversificare gli istituti cercando di accrescerne l'autonomia. Abbiamo parlato di autonomia degli istituti, abbiamo parlato di contratto-patto tra gli istituti, lo Stato ed i rappresentanti degli Enti locali, che appunto definisca ciò che verrà fatto da ciascun istituto, definisca una certa autonomia di mezzi finanziari, un contratto di durata triennale, etc. Ogni Paese deve trovare – a seconda del "corredo genetico" della propria storia – le giuste modalità di compromesso tra un sistema centralizzato ed un sistema decentrato. Queste sono le tre osservazioni che desideravo esporvi rispetto alle scelte della Commissione in materia di autonomia delle scuole.

ANTISERI - Lei ha detto una frase che mi ha colpito molto : "la scuola è proprietà della nazione". Se io le dicessi che la scuola è proprietà dei cittadini? Questo è un problema di fondo, perché se la scuola è proprietà della nazione, ovviamente deve esistere un sistema centralizzato di decisioni, ma l'autonomia dove va a finire? Ritengo che il problema non sia tanto centralizzare o decentrare; non le pare che il problema sia piuttosto quello di una competizione che manca? Cioè: lei ci parlava di autonomia, ma queste scuole hanno autonomia finanziaria? Esistono in Francia, come altrove, situazioni in cui gli aventi diritto hanno un *voucher*, un buono-scuola da spendere presso la scuola di Stato o presso una scuola libera? Non le pare che effettivamente una competizione seria è ciò che servirebbe ad aiutare anche la scuola statale, centralizzata o decentrata che sia?

THÉLOT - Mi sembra si faccia una distinzione troppo netta tra nazione e cittadini. Non le dico ovviamente che nazione e cittadino sono la stessa cosa, tuttavia la nazione si compone dei suoi cittadini ed i suoi cittadini costituiscono la nazione. Quindi non credo che sia necessario creare una tale opposizione. Il titolo della Relazione è "Per la riuscita di tutti gli studenti", ed in Commissione abbiamo discusso a lungo e abbiamo votato tra questo titolo e un altro, che era "Per la riuscita di ogni studente". Alla fine abbiamo rifiutato appunto questo secondo; non l'abbiamo accettato perché abbiamo pensato che il successo dello studente contenga elementi comuni a tutti gli studenti e il successo di un bambino-cittadino non può essere totalmente specifico di quel cittadino: ci sono elementi comuni e la riuscita di tutti i ragazzi (ogni coorte d'età è fatta di 750.000 ragazzi) si basa su elementi che tutti devono poter padroneggiare. E d'altra parte porre l'accento sulla riuscita di tutti gli

studenti piuttosto che sulla riuscita di ogni singolo studente vuol dire che il sistema educativo non deve limitarsi a favorire lo sviluppo di personalità diverse, ma deve costruire anche la personalità di un'intera generazione, cioè del Paese. Nel Rapporto, noterà che vediamo la definizione di riuscita per tutti gli studenti come appunto un insieme di cose che sono comuni a tutti gli studenti, a fianco di altre che sono specifiche di ciascuno. Pensiamo che la riuscita di uno studente non sia fatta né solo di elementi comuni a tutti né solo di elementi specifici di ciascuno. Anche in questo caso bisogna cercare di trovare una combinazione di ciò che è comune e di ciò che è specifico ad ognuno. Rispetto alla questione della concorrenza tra istituti, in Francia non è molto sviluppata; tuttavia, abbiamo tre grandi esempi di concorrenza che la sua domanda mi porta a precisare. Abbiamo circa il 20% degli studenti che si trovano in quello che chiamiamo il sistema educativo privato convenzionato, che è prevalentemente di matrice cattolica. Dal 1959, questo tipo di insegnamento privato di stampo cattolico è essenzialmente finanziato dallo Stato e la contropartita di questo finanziamento statale della scuola privata è stato che quest'ultima deve rispettare le regole dell'istruzione pubblica; quindi in Francia abbiamo una situazione assolutamente particolare per cui c'è da un lato l'istruzione statale, dall'altra l'istruzione privata, e tutte e due comunque sono al servizio dell'istruzione pubblica. Nella maggior parte delle regioni francesi, l'istruzione privata è una istruzione particolare, di ripiego, ci sono artigiani o imprenditori che mandano i loro figli in queste scuole oppure studenti molto disagiati che si rivolgono a queste scuole; quindi, in realtà, non si crea molta concorrenza tra le scuole, si registra piuttosto una complementarità; soltanto in due regioni del Paese si crea davvero questa concorrenza-competizione, dove i due tipi di istruzione – statale e privata – sono dello stesso livello. Rispetto alla media nazionale del 20% degli studenti, ci sono due regioni in cui questa ripartizione è 50 – 50, la Bretagna e la regione di Nantes. Una indagine condotta recentemente dall'Ispettorato generale ha dimostrato questo risultato importante: la scuola nell'est del Paese, in Bretagna, è di qualità migliore della media nazionale, ed uno dei motivi è la spinta all'emulazione tra i due settori; è solo uno dei motivi, non è l'unico né il principale, ma è uno dei motivi. Quindi, secondo noi, ed è scritto nel Rapporto, una maggiore autonomia degli istituti in un quadro nazionale dovrebbe permettere di creare una forma di emulazione all'interno del pubblico, in modo tale che i capi di istituto (direttori) ed i team di docenti vedano ciò che accade in un istituto vicino che riesce meglio e ne adottino le migliori prassi. In questo modo, si concatena una diffusione di atti e prassi pedagogiche migliori. La Francia non approverebbe mai un sistema puro di concorrenza, perché tutti quanti gli istituti si rifiuterebbero, sarebbe "fantascienza" pura; d'altra parte, cercare di instillare elementi di emulazione - in un sistema che rimane fortemente unitario - è un obiettivo molto importante. A tal proposito, abbiamo voluto che il 10% dei mezzi delle risorse finanziarie assegnate ad ogni istituto venissero fornite senza destinazione d'uso, in modo che sia possibile gestire questo 10% in totale autonomia. E con un 10 % si può già realizzare molto.

**TRAINITO** - Gli otto programmi d'azione che sono indicati nel Rapporto sono del tutto condivisibili, li ritroviamo in tutti i progetti di riforma da dieci anni a questa parte anche nel nostro Paese. Ma il problema di fondo è un altro: quando si passa alla implementazione delle riforme, alle scelte operative, si dà la misura concreta di

quanto si desidera raggiungere veramente l'obiettivo o meno. Inoltre, le scelte operative devono essere coerenti tra loro. In Italia alcuni anni fa abbiamo fatto una scelta: per migliorare la qualità della scuola, bisognava realizzare l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Ci siamo avviati in quel percorso, poi ci siamo fermati a metà; non siamo né un sistema veramente centralizzato, come era un tempo, né un sistema pienamente autonomistico: e dunque siamo "a metà del guado" e abbiamo le difficoltà che conosciamo tutti. Se dobbiamo trarre indicazioni per le scelte nazionali, è bene che ci interroghiamo su cosa suggerisce il modello francese. In Francia non hanno provato neppure a modificare l'architettura degli ordinamenti, che sono rimasti immutati. Forse hanno fatto bene, perché ciò assicura continuità; vogliono intervenire su alcuni aspetti che consentano di migliorare la qualità, ma non sconvolgendo tutto l'impianto, come spesso cerchiamo di fare, per cui – una riflessione a posteriori di tutto quello che è avvenuto – ci farebbe pensare che se tornassimo indietro avremmo potuto riflettere maggiormente sul punto di partenza, per vedere come aggiustare l'esistente a piccoli passi, e partendo da quello di buono che già avviene nelle scuole italiane, che non è poco.

THÉLOT - È vero che il piano delle scelte operative è molto importante. Volendo parlare dei massimi principi tutti siamo d'accordo, ed è per questo motivo che nel Rapporto abbiamo cercato di mantenere un livello intermedio, cioè il livello che non è appunto il livello dei massimi principi e delle regole generali, ma neppure il livello delle disposizioni specifiche, che è competenza propria dei vari ministeri e che la Commissione non aveva il mandato di produrre. Noi come Commissione ci siamo collocati ad un livello intermedio, cercando di articolare principi e illustrazioni; alcuni provvedimenti sono molto concreti, per cercare di evitare di situarci al solo livello dei principi. Lei ha detto che le scelte devono essere legate tra di loro, ma in realtà credo non debbano esserlo troppo; per esempio, possiamo organizzare la scuola dell'obbligo come proponiamo nel Rapporto senza necessariamente stravolgere il liceo, possiamo favorire l'autonomia degli istituti senza dover aumentare o prolungare la presenza dei docenti ovunque, quindi le cose non necessariamente sono tutte legate tra loro. È normale e possibile che il governo adotti alcuni argomenti del Rapporto piuttosto che altri; il punto importante è che il governo stesso deve sapere rendere operative le decisioni. Da questo punto di vista, la legge non è mai sufficiente, il successo di una riforma scolastica non è una legge, il successo della riforma scolastica consiste in prassi all'interno delle scuole ed è per questo che la Commissione non ha riflettuto molto in termini di strutture. Molti studi attinenti alla scienza dell'educazione – inglesi e francesi – tendono a dimostrare che le riforme delle strutture e delle architetture non hanno un grande ruolo: nei Paesi sviluppati ciò che diventa capitale non sono le riforme delle architetture, sono le riforme dei comportamenti, delle pratiche. E quindi la Commissione si è molto adoperata per cercare di suscitare questo cambiamento di comportamento; come possiamo cambiare un comportamento? Un comportamento non si cambia così dall'oggi al domani, bisogna cambiare il contesto in cui le azioni si svolgono. È per questo che abbiamo proposto una riforma della formazione dei docenti, perché se cambiamo la loro formazione anche la loro pratica cambierà. Anche il loro modo di agire cambierà. Se cambiamo il reclutamento degli insegnanti, almeno in parte, allora cambieranno un po' le cose. L'idea è cercare di creare le condizioni che favoriscano il

cambiamento dei comportamenti; e da questo punto di vista bisogna puntare ad avere prassi collegiali pedagogiche diffuse.

MARAGLIANO - La Commissione ha lavorato includendo al suo interno anche non specialisti di scuola, proprio perché l'obiettivo era identificare il tipo di proiezione che la società francese ha sulla scuola, e quindi le attese che la nazione ha nei confronti della scuola. Questo mi sembra un fatto importante, non nuovo però. Il problema è che in casi analoghi la scuola disse di no ad operazioni di questo tipo. Per parlare della Francia, ricorderei la vicenda Morin, circa la possibilità di discutere i saperi della scuola secondaria. La risposta della scuola fu un drastico "no". Mi auguro che in questa occasione non ci si limiti solo a porre questioni di ordine generale, ma si arrivi poi a scelte operative mantenendo sempre una composizione eterogenea (rispetto al mondo della scuola) del soggetto che definirà queste scelte, affinché non accada che a un certo momento solo gli attori scolastici recepiscano queste scelte e le trasformino nella *loro* ricetta, perché allora ritorneremmo alla situazione solita. Bisogna auspicare che questo "occhio esterno" sovrintenda a *tutta* l'operazione, occorre cioè mantenere questa eterogeneità anche nella fase di attuazione.

THÉLOT - La Commissione è voluta andare al di là delle incertezze abituali del dibattito, è per questo che ho detto che si tratta di un rapporto politico. Lei ha affermato che non è la prima volta che si riflette dall'esterno sulla scuola, ma è la prima volta che si effettua un dibattito sulla scuola da parte di tutto il Paese. È la prima volta in Francia e da quanto ne so non è mai stato fatto altrove. Infatti sono stato invitato qua e in Spagna, perché redigere una relazione politica che enuncia linee politiche è giustificato appunto dall'esistenza a monte di un dibattito. Abbiamo pensato che spettasse al Parlamento dire quello che gli alunni non possono ignorare, è una questione politica fondamentale nelle nostre democrazie. Non avevo il mandato di decidere ciò che fosse indispensabile, ho semplicemente illustrato quello che poteva essere considerato come indispensabile: è poi il Parlamento che deve prendere una decisione in materia, e questa autorità indipendente che è stata pensata per la scelta delle competenze comuni deve in parte sfuggire agli esperti della scuola, che non devono prendere le decisioni sostituendosi ai cittadini ed ai rappresentanti della nazione. Questo è un punto davvero essenziale. Una delle cose che mi ha sorpreso è la sensazione che i francesi hanno di veder "sfuggire" la scuola, non vedono chiaramente cosa si fa a scuola: non è più la scuola dei cittadini bensì la scuola degli esperti, dei professori, degli ispettori generali; i programmi in uso, ad esempio, sono raccolti in centinaia di pagine e i francesi non li leggono più, non sanno nemmeno più cosa richiede la scuola. La scuola non è più la scuola della nazione. Bisogna che nella scelta delle competenze comuni, nella valutazione degli istituti, nonché nella valutazione dei progressi degli studenti, vi sia uno sguardo esterno alla scuola, tale per cui si ritrovi un po' "la scuola della nazione".

FUSCAGNI - Vorrei porre due domande. La prima riguarda il coinvolgimento dei genitori. In Italia questo coinvolgimento è tradizionalmente molto basso, anche perché - essendo per oltre il 96% scuola statale - i genitori non sono stati stimolati alla scelta, quindi da questo punto di vista non hanno avuto occasioni per esercitare in maniera consistente il loro ruolo. Il coinvolgimento dei genitori in Francia è

rivisitato attraverso questa proposta di riforma o era già maturo e non si è considerato un elemento da dover accentuare ulteriormente?

La seconda domanda riguarda il successo scolastico. Ritengo che in questa fase storica la riuscita o meno degli studenti sia molto collegata al livello di interesse per quello che viene loro proposto a scuola, e per “come” è loro proposto. Credo cioè che l’insuccesso sia molto più connesso al disinteresse che gli studenti provano piuttosto che alle condizioni sociali dello studente. Da questo punto di vista, l’utilizzo delle nuove tecnologie, che nella Sintesi è circoscritto ad un punto molto particolare, è stato affrontato come vero e proprio originale strumento che può modificare la didattica oppure siamo ancora nella fase di un utilizzo abbastanza passivo delle nuove tecnologie?

THÉLOT - Tradizionalmente, nella scuola francese, l’intervento e quindi il coinvolgimento dei genitori è debole, sia perché i genitori più svantaggiati dal punto di vista sociale sono lontani dalla scuola, sia perché la scuola stessa tiene i suddetti genitori un po’ isolati. La situazione agli occhi della Commissione non appare buona, poiché i francesi hanno chiesto che la scuola *anche* educi. Se i francesi avessero domandato che la scuola istruisse in matematica, lingua, storia, etc. e che fossero invece i genitori ad educare, allora ci sarebbe stata una sorta di separazione dei compiti, e non ci sarebbe stato bisogno di lavorare insieme. Ma la maggior parte dei francesi non ha richiesto questo, la maggior parte ha chiesto che la scuola educi e che non lo faccia da sola; bisogna quindi costruire una educazione che sia concertata tra genitori e scuola. Non entro nel dettaglio perché c’è un intero capitolo dedicato a questo tema; abbiamo cercato di proporre alcune misure operative concrete, in particolare per riavvicinare alla scuola i genitori delle categorie più svantaggiate. Circa il disinteresse degli studenti, condivido quanto è stato detto; c’è un problema di demotivazione e noia degli studenti. La Commissione ha pensato che per risolvere questo problema sarebbe necessario – dopo la scuola dell’obbligo – conformarsi maggiormente ai desideri degli studenti per la scuola superiore, aiutando i giovani ad esprimere i propri desideri, così da proporre loro qualcosa che sia più conforme alle loro vocazioni. La Commissione ritiene che questo sia un modo per accrescere la motivazione a livello di scuola superiore. Durante la scuola dell’obbligo, invece, ci sono materie comuni a tutti, che però è necessario insegnare in modo diversificato, per suscitare l’interesse degli studenti, oltre a prevedere alcune materie facoltative. Le nuove tecnologie costituiscono certamente un oggetto di studio autonomo, ma sono anche uno strumento didattico che può suscitare la partecipazione attiva degli studenti, sempre con l’obiettivo di incrementare il loro interesse per lo studio.

## Sezione 3 - Curricolo: “zoccolo comune”, nuove discipline, personalizzazione

TRAINITO - Come si fa a conciliare la personalizzazione dei percorsi formativi con un ordinamento centralizzato, che definisce le conoscenze che i ragazzi devono raggiungere in un determinato percorso formativo? Come si può conciliare con l'autonomia delle istituzioni scolastiche? Credo che non sempre sia conciliabile una centralità degli ordinamenti con la personalizzazione e con il collegamento con il territorio, che richiederebbero invece una maggior flessibilità di ordinamenti e organizzazione, e in particolare un diverso stato giuridico del personale e una disponibilità dei docenti a svolgere il loro compito in una maniera diversa da quella tradizionale.

THÉLOT - La Commissione ritiene che alla fine della scuola dell'obbligo, a 16 anni, tutti gli studenti devono padroneggiare un certo numero di conoscenze e competenze, e questo è un obiettivo nazionale. Quindi ci sono degli insegnamenti comuni a tutti; poi ogni studente può - in aggiunta - avere padronanza di altri argomenti specifici, ma ci sono dei “tronchi” comuni. Consentire a tutti gli studenti di padroneggiare questi “tronchi” è un vincolo obbligatorio, non facoltativo. Ma gli studenti non dovranno subire una prassi pedagogica uniforme per giungere a padroneggiare la stessa cosa, bensì potranno arrivare a padroneggiarla con metodologie pedagogiche diversificate: per imparare a leggere, ad esempio, alcuni utilizzano la sillabazione, altri invece utilizzano metodologie più globali, altri preferiscono imparare a leggere sui grandi schermi dei PC, altri ancora imparano ascoltando testi e racconti di fiabe che vengono letti loro. Quindi, i metodi e le prassi pedagogiche devono essere personalizzati per raggiungere i medesimi obiettivi all'interno della scuola dell'obbligo.

Al liceo, invece, la Commissione pensa che la diversificazione debba attuarsi innanzitutto in termini di obiettivi: tra gli studenti che frequentano il liceo generale, alcuni studiano materie umanistiche, altri materie scientifiche oppure scienze umane, mentre altri studenti si iscrivono al liceo tecnologico e quindi si preparano come tecnici, per diventare infermieri, ingegneri, contabili, lavoratori del settore terziario, etc. E poi ci sono studenti che scelgono il liceo professionale, che diventeranno parrucchieri, falegnami, etc. Questo è il liceo professionale, alla fine del quale si ottiene il diploma professionale; ce ne sono circa cinquanta (li abbiamo creati nel 1985, diciannove anni fa), eppure noi stessi non riusciamo a valorizzare sufficientemente il liceo professionale. Abbiamo proposto come Commissione alcuni provvedimenti per valorizzare il liceo professionale. Per riassumere, questo è il panorama del liceo in Francia (generale, tecnologico, professionale), che porta a conseguire ben sessanta diversi diplomi di maturità, che quindi rappresentano già una grande forma di diversificazione. A livello di scuola superiore, quindi, occorre realizzare una diversificazione non solo sulle metodologie didattiche, quanto sui risultati e sugli obiettivi formativi.

ALLULLI - Vorrei soffermarmi su quello che il Rapporto definisce lo “zoccolo comune”,

che secondo la proposta della Commissione deve costituire la base minima indispensabile di acquisizioni per tutti i ragazzi francesi al termine della scuola dell'obbligo (conoscenze linguistiche, matematiche, lingua straniera, informatica e socializzazione). La domanda è: che fine fanno tutte quelle altre conoscenze e competenze che generalmente in un ciclo di studi obbligatorio sono pure importanti – penso ad esempio alle conoscenze storiche e scientifiche? Fanno parte anche queste conoscenze del curriculum obbligatorio o per esse c'è una maggiore flessibilità? Ci sarà una struttura diversa di valutazione, nel senso che lo zoccolo comune sarà sottoposto anche ad una valutazione esterna nazionale mentre le altre conoscenze saranno invece rimesse solamente alla valutazione di istituto? Come si organizzerà la differenziazione gerarchica tra lo “zoccolo comune” e le altre discipline fondamentali? È previsto uno spazio specifico per le competenze più legate al mondo del lavoro? In questo quadro, quale ruolo si prevede che abbia la valutazione esterna, in particolare la valutazione esterna degli istituti scolastici?

THÉLOT - Per quanto riguarda lo “zoccolo comune”, vorrei farvi capire bene l'idea della Commissione. È vero che non sono esplicitate storia, scienze, etc. all'interno di questa base, ma voglio precisare: abbiamo ritenuto che un elemento importante del successo scolastico di tutti gli studenti consista nel definire materie comuni per tutti, che devono essere insegnate e della cui padronanza a 15-16 anni bisogna dare garanzie. Cosa che invece non si è fatta finora: infatti l'esame che facciamo alla fine della scuola dell'obbligo non aveva alcun valore in proposito, non funzionava. Abbiamo proposto quindi che si definiscano chiaramente le materie comuni a tutti e che l'esame dell'obbligo convalidi la preparazione in queste materie. E qui si include la lingua madre, due altre lingue, educazione fisica e sport, arte, storia, scienza, educazione artistica, lavoro manuale (che vogliamo reintrodurre per tutti gli studenti, non soltanto per quelli maggiormente in difficoltà), tecnologia, la scoperta dei mestieri, etc. In realtà le materie comuni sono molto ampie e sono tutte queste che devono essere convalidate alla fine della scuola dell'obbligo, attraverso l'esame finale. Ma la Commissione semplicemente ha pensato - e questo è il punto decisivo - che tra tutte queste materie comuni ce ne fossero alcune per le quali sarebbe stato stupido attendere i 16 anni per sapere se in effetti gli studenti ne hanno la padronanza. Capite la logica? Ripeto: tra *tutte* le materie comuni, alcune devono essere convalidate anche prima della fine della scuola dell'obbligo, bisogna convalidarne la padronanza *durante* la scuola dell'obbligo. Queste materie, comuni a tutti, di cui bisognava convalidare la padronanza già durante la scuola dell'obbligo, e non solo alla fine, ebbene queste sono le materie che dovranno rientrare secondo la Commissione nello zoccolo comune delle conoscenze. Vedete che la differenza riguarda il *ritmo* della valutazione, ed anche *l'intensità*, perché non è una padronanza soltanto in uscita dalla scuola dell'obbligo.

Quanto ai sistemi di valutazione, ovviamente la Commissione pensa che non debba esistere un monopolio statale. Se si sviluppa una politica di valutazione degli istituti, non può essere esclusivamente interna al sistema educativo, né puramente esterna, devono esserci delle diverse istanze di valutazione, e la Commissione ha auspicato la creazione di una cosiddetta autorità indipendente che valuti gli studenti e che predisponga una relazione pubblica annuale sui livelli di padronanza delle materie comuni a tutti. Questa valutazione deve essere indipendente e non rientrare nelle

competenze del Ministero. Quindi tutto ciò che la Commissione ha detto presuppone una forte politica di valutazione, fatta di strumenti, di definizione dei livelli da valutare, di istanze di valutazione sia interne al ministero ma anche esterne, etc.

MARAGLIANO - Vorrei svolgere alcune riflessioni circa la delicatezza di alcune scelte operate dalla Commissione in merito ai contenuti. È stato detto che la formazione di base prevede l'acquisizione di una serie di competenze comuni, al di là delle differenziazioni. Nell'elenco fornito, oltre evidentemente al dominio della lingua, è previsto anche il dominio della lingua inglese e dell'uso del computer. Queste due questioni non sono tanto facilmente trasformabili in scelte operative univoche. O meglio, se ci sarà una trasformazione operativa coerente con gli assunti, troverà una serie di grosse difficoltà all'interno della scuola, salteranno fuori anche i punti di vista accademici del "linguista democratico" circa la scelta univoca dell'inglese (e in Francia un discorso simile troverebbe ambienti molto attenti); analogo discorso per quanto riguarda l'uso del computer. Se ho capito bene, la Commissione si è avvalsa anche di internet per la consultazione; ipotizziamo che questa scelta diventi anche una scelta didattica, internet cioè diventi ambiente di lavoro all'interno delle scuole, e quindi che la capacità d'uso del computer sia anche la capacità di stare dentro internet, etc. Come riuscire a dominare questo processo? Come riuscire ad inserire in un sistema fortemente organizzato un fenomeno così destrutturato e destrutturante come le tecnologie della comunicazione? Perché l'introduzione di internet a scuola significa mettere in discussione la divisione per classi, la divisione per gruppi, per arrivare ad una comunità formata sulla base di nuovi criteri, dove ci può essere uno spazio in cui si lavora attorno al medesimo prodotto, dove prevale l'intelligenza collettiva rispetto all'intelligenza individuale, dove si può ad esempio svolgere il compito in quattro allievi. Se apro gli occhi su questo mondo, conosciuto molto meglio dai non addetti ai lavori scolastici, credo proprio che molte scelte nette contenute nella Relazione siano destinate a profonda revisione. Mi chiedo cioè se il documento della Commissione, così perentorio e sicuro nelle sue indicazioni, non debba avere invece anche uno spazio di dubbio; la scuola si trova sempre in una situazione molto delicata, quella del rapporto tra generazioni e del rapporto tra un sapere che non sappiamo più fino a che punto è garantito ed un altro che sta emergendo in modo prepotente dal mondo e che sta togliendo spazio al sapere sin qui ritenuto fondamentale. Credo che sia opportuno un minimo di dubbio sul fatto che non si può risolvere tutto solo con scelte drastiche, e si debba avere sempre un po' di relatività nei propri orientamenti.

THÉLOT - Come Commissione abbiamo pensato che fossero necessarie due lingue straniere e abbiamo scritto a chiare lettere nella Relazione che una delle due deve essere l'inglese veicolare; il governo non ha seguito questo consiglio nel suo aspetto più estremo, il governo ha seguito il suggerimento secondo cui ogni alunno francese deve apprendere due lingue, di cui una deve essere l'inglese di comunicazione internazionale, ma non è detto che l'inglese sia la lingua di base, che si comincia a studiare fin da piccoli, potrebbe anche essere la seconda lingua. La Commissione ha soltanto citato questa proposta, ed il governo in effetti ha accettato alcuni suggerimenti, ma non ne ha accettati altri. Ha ragione anche sul secondo punto: introdurre nella scuola le modalità di apprendimento derivanti da *internet* trasforma alcune

modalità di lavoro nella scuola. Tutto è una questione di equilibrio, nell'ambito di quella che definisco "l'apertura della scuola": la scuola deve continuare a essere il regno della scrittura, ma deve anche aprirsi ad alcuni aspetti della modernità, deve aprirsi al lavoro in comune, anche quello degli alunni e non solo quello dei professori, al lavoro di gruppo, alla capacità di intelligenza collettiva e cooperativa. Si tratta di una questione di equilibrio, così come per quanto detto sull'autonomia degli istituti.

PETROLINO - C'è un punto su cui Thélot si è soffermato abbastanza all'inizio, ma non è stato finora ripreso. Ha detto che una delle indicazioni che sono emerse dal dibattito nazionale è che la scuola non deve solo istruire ma deve anche educare. E poi ha indicato come uno dei cinque elementi dello "zoccolo comune", dei saperi fondamentali che devono essere garantiti, l'educazione alla cittadinanza, un insieme di questioni che riguardano la convivenza civile ed il sistema più generale che cementa le comunità. Parlare di educazione come componente fondamentale e paritaria insieme a quella dell'istruzione, parlare di educazione alla cittadinanza ed ai valori della convivenza civile, comporta l'assunzione consapevole di valori all'interno del sistema scolastico, cioè la scelta di alcuni valori che diventano in qualche misura prescrittivi. Finora mi pare che il modello scolastico francese abbia risolto questo problema ed il suo rapporto con la laicità del sistema scolastico attraverso il ricorso a quelli che vengono chiamati i valori repubblicani, e quindi abbia sostanzialmente adottato una sorta di "religione laica" che tutti gli alunni devono interiorizzare nel loro percorso formativo. Proprio questo sistema di valori repubblicani è entrato in crisi negli ultimi anni, e se ne sono avuti segnali clamorosi ad esempio con la questione del velo islamico, per non parlare di altre questioni che hanno agitato i rapporti tra le comunità e le opzioni politico-religiose all'interno del Paese. Mi chiedo se mettere un accento così forte sulla necessità che questi valori diventino parte del curriculum e ne sia verificato l'apprendimento, non rischi di approfondire la spaccatura interna al Paese e come si pensa di superare questo rischio.

THÉLOT - Credo che non si possa definire la situazione francese con il termine di "religione laica". Io non sono d'accordo con questa espressione. Le democrazie sono spazi politici e sociali in cui esiste una relatività di valori molto forte. Le democrazie sono spazi in cui non vi sono quasi più valori assoluti, ce n'è solo uno assoluto, ossia i diritti dell'uomo, codificati nella Rivoluzione francese ma che erano stati già sanciti dalla rivoluzione americana, e che voi conoscete e applicate. Riteniamo quindi che la formazione ad una vita insieme, che va oltre la semplice cittadinanza, deve da un lato consentire di applicare e rispettare i diritti dell'uomo, e d'altro canto occuparsi di grandi problematiche: cos'è ad esempio un sistema di prestazioni sociali, cos'è il ruolo del diritto nelle nostre società, ed anche cos'è la storia delle religioni; la "storia", non la "religione", che non va insegnata a scuola in un Paese come il mio in cui da 100 anni esiste una separazione tra Stato e religione, ma si tratta di riconoscere che la storia delle religioni fa parte di un bagaglio culturale necessario per vivere insieme.

Abbiamo tradotto tutto questo in due modi. Abbiamo pensato che una parte di questa capacità di vivere insieme non fosse relativa soltanto ai bambini, ma anche a tutti gli insegnanti, che devono dimostrare quali sono i valori a cui occorre attenersi nella

vita collettiva (“devo rispettare gli altri, ho dei diritti ma anche dei doveri, sono puntuale nel mio insegnamento, so ascoltare gli altri”). Abbiamo pensato quindi che fino ad una certa età – fino agli 11-12 anni – questo apprendimento alla vita comune non dovesse tradursi in una materia a sé stante, bensì in qualcosa da esemplificare tramite il comportamento di tutti gli insegnanti. L’insegnante deve avere quindi anche questo ruolo di educatore alla vita comune. A partire dall’età di 12-13 anni, invece, riteniamo necessario inserire una disciplina specifica nel curriculum, che abbiamo chiamato “la formazione della persona e l’educazione del cittadino”. L’educazione del cittadino è quindi compresa – come lei ha notato – ma va oltre alla semplice educazione del cittadino, fino a comprendere anche la formazione della persona. Ne abbiamo previsto l’insegnamento durante tutte le scuole medie, e l’abbiamo inserita tra le materie comuni del liceo, in modo che i giovani di 17-18-19 anni possano beneficiare di una tale formazione della persona alla cittadinanza, indipendentemente dalla scelta operata in vista della professione (muratore, infermiere, filosofo). Indipendentemente dalla scelta del liceo generale, tecnologico o professionale, deve esserci per tutti questa materia. Abbiamo ritenuto di insegnare questa disciplina attraverso forme di insegnamento originali, di discussione, forme in cui adulti – anche esterni alla scuola – possano spiegare, mostrare esempi, andando oltre le frontiere delle singole materie, in modo da formare in effetti la persona.

Abbiamo insistito anche su qualcosa che non è molto valorizzato nella scuola francese, ma che lo è di più nella scuola anglosassone (non conosco la situazione della scuola italiana). Abbiamo insistito sull’idea che sarebbe molto interessante suscitare nei liceali forme di impegno individuale, personale. In modo che la scuola superiore non sia soltanto un posto in cui si apprendono delle cose, ma un luogo in cui si impara ad impegnarsi a servire la società. Tutto questo ovviamente deve essere coerente al curriculum e compatibile con la condizione di studente; non importa cioè quale sia l’impegno, ma deve comunque avere una qualche attinenza con il liceo frequentato. Abbiamo in mente, quindi, qualcosa che non richieda molti sforzi di attuazione ma che possa essere ugualmente significativo per i ragazzi. Questo concretizza in effetti quello che i francesi hanno chiesto, vale a dire che la scuola *anche* educi e non istruisca soltanto.

## Sezione 4 - Personale docente: formazione e stato giuridico

LUZZATTO - Vorrei focalizzare le mie domande sulla formazione dei docenti. Thélot ha detto chiaramente che la questione del lavoro degli insegnanti ha creato problemi con le organizzazioni sindacali. Vorrei allora capire che reazione c'è stata rispetto al problema posto dalla Commissione circa le competenze e la formazione iniziale degli insegnanti. Mi sembra di capire che si propone di considerare come momento significativo di scelta già il concorso di ingresso nel primo anno dell'IUFM, anziché il passaggio dal 1° al 2° anno dell'IUFM. Questa scelta comporta conseguenze molto chiare: si tende cioè a dare maggiore importanza ad una formazione più direttamente legata alla professionalità dell'insegnante che non all'insieme di conoscenze sui contenuti (la critica che avevo sentito all'esame fatto dopo il primo anno di IUFM è che questo primo anno finiva con l'essere un anno in cui gli aspetti di contenuto restavano ancora prevalenti rispetto ai problemi dell'insegnamento – visto che gli allievi dovevano prepararsi a questo esame). Volevo dunque capire, se questo è l'orientamento che è venuto fuori esplicitamente dalla Commissione, quale dosaggio pensate ci debba essere nella formazione degli insegnanti tra la formazione sui contenuti e la formazione su tutto quello che possiamo chiamare gli aspetti della professionalità. In particolare, mi piacerebbe capire se anche su questo ci sono già indicazioni provenienti dalle reazioni che ci sono state, se le proposte della Commissione in questo caso avranno maggiori probabilità di essere poi tradotte in pratica. Quanto agli insegnanti "agregés", ho sempre capito che la loro posizione era una posizione un po' abnorme rispetto alla categoria, perché erano insegnanti in cui la formazione professionale era stata molto limitata rispetto invece alla grande competenza sui contenuti disciplinari. Mi sembra di capire che si vorrebbero avvicinare di più le posizioni, per avere insegnanti che abbiano tutti maggiori competenze sugli aspetti più tipici della professionalità.

THÉLOT - La Commissione ha proposto una grande riforma della formazione iniziale degli insegnanti che si ispira a tre principi. *Primo principio*: allungamento della durata della formazione professionale all'insegnamento. La formazione degli insegnanti è al contempo accademica e professionale; in Francia la durata della formazione professionale è attualmente di un anno – il 2° anno dell'IUFM – ebbene, è una durata troppo breve, perché in effetti gli insegnanti devono diventare specialisti del successo di tutti gli studenti, dell'accompagnamento di tutti gli studenti. Occorre quindi aumentare il periodo di formazione professionale, che passa da uno a due anni; entrambi gli anni di IUFM devono essere dedicati alla formazione professionale, non soltanto il secondo. Questo suggerimento per ora non è stato accettato dal governo. *Secondo principio*: abbiamo chiesto che la formazione degli insegnanti abbia luogo "in alternanza": la formazione degli insegnanti deve essere "a cavallo" tra classe e IUFM, non deve essere né completamente nell'IUFM, come è oggi, né completamente in una classe, come succedeva anni fa. Alternanza, quindi: si apprende il proprio lavoro in parte in classe e in parte fuori dalla classe. Quindi abbiamo chiesto che l'apprendimento del mestiere possa porre l'accento anche sul tempo in classe. *Terzo principio*: abbiamo chiesto che nell'IUFM gli insegnanti che intervengono

per insegnare ai futuri insegnanti siano insegnanti ricercatori dell'università, in materie come didattica, psicologia dell'infanzia, storia delle discipline, etc., oppure insegnanti che hanno mantenuto il contatto con gli alunni. Questo è molto importante: siamo in democrazie in cui l'autorità e la legittimità di una formazione non deriva più dal posto che si occupa, ma deriva dall'esperienza che si è acquisita; se avete davanti a voi docenti che vi insegnano il mestiere di insegnare, ma che non insegnano a loro volta da molto tempo, ebbene non sarebbero legittimati. I docenti dei futuri insegnanti devono pertanto aver mantenuto una sorta di funzione di insegnamento all'interno delle scuole. Credo che questo punto probabilmente verrà inserito nel disegno di legge del governo. Nella Relazione abbiamo illustrato come tutti questi principi potrebbero diventare una vera riforma dell'IUFM; se non si fa questo, non avremo una buona formazione degli insegnanti in Francia.

PORROTTO - Più si potenzierà nella scuola l'attenzione per la personalizzazione, se davvero (come la Commissione si ripromette o spera) il corpo docente si adeguerà a queste nuove esigenze, è chiaro che aumenteranno le esigenze di autonomia didattica, ma l'autonomia didattica per realizzarsi ha poi bisogno di tutta una serie di altre autonomie, di carattere organizzativo e finanziario. Cioè ad un certo punto diventerà necessario che le opzioni non siano determinate dal centro, ma siano fissate a livello locale se davvero si vuole che funzionino. E dovrà essere diversamente organizzato il lavoro all'interno delle scuole. L'autonomia ha il suo punto di forza non tanto nella legge (e in Italia ne abbiamo avuto riprova), non tanto nel bonus da solo (non è da escludere, ma da solo non basta); l'autonomia nasce come fatto professionale all'interno della scuola, come esigenza di servizio.

Ho letto sulla stampa che la Commissione propone la modifica del reclutamento, della retribuzione in relazione all'aumento dei compiti degli insegnanti, l'aumento del carico di lavoro anche per gli insegnanti "agregés", e per altri insegnanti che hanno oggi un orario breve. Credo che ci sia bisogno di un potenziamento complessivo di quello che è chiamato il "servizio insegnante". E questo potenziamento richiede formazione di *tutti* gli insegnanti, e richiede che tutti gli insegnanti di fronte a questo servizio abbiano pari impegno. È evidente che questa proposta può essere una strada attraverso la quale l'autonomia, più o meno limitata e condizionata a livello di impianto generale di sistema, può emergere nella realtà delle cose, perché il giorno che per potenziare la personalizzazione delle attività didattiche si preparano di più e si pagano meglio gli insegnanti, questi si avvicinano sempre più alla condizione di professionisti, che richiedono - per essere tali - una maggiore libertà di insegnamento e soprattutto una maggiore autonomia delle scelte. Se i docenti devono seguire i ragazzi da vicino per personalizzare le proposte di contenuto e di metodi, è chiaro che devono fuoriuscire dalla condizione in cui si trovano oggi, in Francia in una maniera in Italia in un'altra, di forte condizionamento dai programmi e dalla normativa generale dettata a livello nazionale. Insomma, la via dell'autonomia può nascere di qui, e nascere dalle cose. Se davvero questo succede, è chiaro che anche l'impianto del sistema dovrà essere modificato.

THÉLOT - Voglio concentrare la mia risposta su un punto particolare, relativo al concetto di "libertà di insegnamento". La Commissione ritiene (e verrà riportato nel disegno di legge) che sia necessario affermare la libertà pedagogica e didattica

dell'insegnante. Ma credo che occorra dire nello stesso istante, che tale libertà non può essere illimitata. Rispetto alla libertà didattica degli insegnanti, indiscusso elemento di autonomia del loro mestiere, occorre indicare i quattro limiti che mi sembra necessario porvi, perché altrimenti ci si prenderebbe gioco innanzitutto degli insegnanti stessi e poi ci si distaccerebbe da un sistema di istruzione efficace. Vi sono dunque *quattro limiti* alla libertà pedagogica che abbiamo individuato; innanzitutto, bisogna sviluppare molto di più le prassi collegiali, per cui questa libertà didattica è una libertà ma non è individuale. È molto difficile oggi istruire ed educare i giovani, quindi bisogna che gli insegnanti lo facciano in maniera più collegiale. Bisogna che la libertà che viene loro riconosciuta sia in parte una libertà collettiva. Nella Relazione abbiamo proposto un certo numero di modalità per fare crescere più di quanto esista oggi, una dimensione collegiale delle prassi. *Secondo limite*: gli insegnanti non possono insegnare tutto quello che vogliono; ci sono programmi, ci sono degli orari, vi sono orari degli alunni, l'insegnante deve essere a scuola alle 8, deve tenere una lezione a quest'ora e non a quell'altra, etc.; quindi gli insegnanti non sono liberi professionisti. D'altra parte, la scuola non è un luogo di professioni liberali, in tutti i Paesi del mondo la scuola è un'istituzione, è organizzata per programmi e orari, vi è un istituto che si chiama istituto scolastico, ci sono delle classi, etc. L'insegnante non è un precettore, e non è quindi un professionista che lavora come un medico, così come vuole, o come un avvocato. Questo è il secondo punto; l'insegnante si situa nell'istituto, ha libertà didattica e pedagogica, ma tale libertà deve rispettare i programmi, gli orari, vi sono esami, vi sono procedure, esistono consigli di orientamento, esistono decisioni prese dagli organi della scuola. *Terzo limite*: bisogna che tale libertà pedagogica si nutra, sia formata ed alimentata. Ci sono troppi giovani, che oggi escono dal sistema di formazione degli insegnanti, ai quali in nome della libertà pedagogica non viene spiegato esattamente come insegnare, ai quali si dice – in nome di tale libertà – “devi creare ogni giorno, ogni anno il tuo modo di insegnare”, e così si smarriscono. Abbiamo quindi di colpo dei giovani di trent'anni che non sanno più come insegnare a leggere alla scuola elementare, perché in nome della libertà pedagogica non abbiamo dato loro abbastanza elementi, un “canovaccio”, un'alimentazione. La libertà deve essere alimentata, devo vedere le prassi degli altri per nutrirmi dei loro risultati, e per trasformarle a mia volta. Quindi la mia libertà pedagogica non può essere un pretesto per non formare gli insegnanti. Vi sono modi buoni e modi cattivi di insegnare. Il metodo globale, interamente globale della lettura, ad esempio, è un metodo negativo. La libertà pedagogica non può spingersi fino a tollerare che si mettano in atto metodi di apprendimento negativi. *Quarto limite*: la libertà pedagogica, così profonda, reale, nella quale credo e che bisogna rafforzare, deve trovare un limite nella verifica del progresso degli studenti stessi. “Dovete insegnare come sentite, come l'esperienza vi suggerisce, a condizione che comunque sappiate far progredire i vostri alunni”; da qui deriva la valutazione di un insegnante, dal fatto che dà importanza al progresso degli alunni. Lei ha ragione, in effetti, gli insegnanti devono diventare professionisti, che si formano per essere tali, che rivendicheranno un margine di autonomia, dei margini di libertà pedagogica; credo da questo punto di vista che siano comparabili ai “quadri” (agli insegnanti non piace che si dica questo, ma è vero, sono una sorta di “quadri”, hanno una certa autonomia nel loro modo di lavorare, nelle loro decisioni, ma tale autonomia non può essere illimitata, totale. Deve trovare un limite

nella verifica dei progressi degli alunni.)

Tutto ciò ha conseguenze in termini di formazione; non condivido che l'Ispettorato generale francese si rifiuti di indicare un certo numero di cose in nome della libertà pedagogica, perché ritengo che in questo modo non svolga il suo compito nella maniera migliore. Se un professore ha scoperto un modo di insegnare migliore per un tipo di allievi, bisogna diffondere tale scoperta agli altri, ma ciò non viene fatto in maniera sufficiente, c'è una sorta di "pudore" nel sistema dell'istruzione di fronte alla libertà di insegnamento. I media, inoltre, sottolineano troppo gli aspetti negativi, bisognerebbe al contrario individuare quelli positivi, anche i media dovrebbero contribuire a divulgarli e renderli noti. In sintesi, la libertà pedagogica mi sembra una regola forte, profonda, a condizione che venga alimentata, e che si metta come punto centrale la necessità di fare progredire gli allievi.

DI MAURO - Mi interessa sapere se la Commissione – nelle sue consultazioni – ha rilevato una sorta di immagine sociale della professione docente. In Italia la qualità dell'immagine dell'insegnante è piuttosto scadente, anche perché non è mai emersa di fatto per l'insegnante una configurazione abbastanza chiara, esplicita e condivisa. Di conseguenza, è passata attraverso molte definizioni, tra cui la più diffusa è stata quella di impiegato, nel senso peggiore del termine. Negli ultimi tempi la società chiede ai docenti qualcosa di più e di diverso, si parla di professionismo e professionisti. Lei ha usato molte parole per indicare questo nuovo profilo: ha parlato di mestiere, di esperto, di quadro, di professionista. Un insegnante disciplinare matura essenzialmente una competenza di carattere contenutistico. Oggi si pretende che i giovani non solo posseggano dei saperi, ma li sappiano gestire sviluppando competenze e questo implica la padronanza di processi cognitivi e metacognitivi. Credo che la Commissione abbia proposto l'allungamento di un anno della preparazione professionale partendo da queste considerazioni. Eppure, credo occorra individuare anche un ruolo all'interno delle scuole per la figura del "ricercatore educativo applicato". Mi interesserebbe sapere la sua opinione al riguardo.

THÉLOT - Si tratta di una domanda che affronta una materia molto complessa. Vi darò qualche elemento di questa complessità. Innanzitutto gli insegnanti della scuola elementare, che insegnano ai bambini fino agli 11 anni, godono di un'immagine migliore rispetto a quelli del *collège*, dagli 11 anni fino ai 16. D'altra parte, la fiducia dei francesi nella scuola elementare è maggiore rispetto alla fiducia nel *collège*. Lei affermava che non siamo più nella società dei saperi, ma ciò non significa che non sia ancora importante che il 100% degli studenti padroneggi le discipline di base; ebbene, oggi il 15% degli studenti del *collège* non riesce ad avere un dominio sufficiente in queste materie. Tale risultato è - almeno in parte - da addebitare alla scuola elementare, quindi i francesi che hanno fiducia nella scuola elementare sottovalutano una certa difficoltà della scuola elementare. C'è, in altri termini, una certa sfasatura tra il giudizio (positivo) dei francesi sulla scuola elementare e gli effettivi risultati che questa produce.

Seconda linea di complessità: credo che i francesi abbiano tutti in mente il ricordo degli ottimi professori che hanno avuto da ragazzi. Anche voi avete avuto degli ottimi professori, anch'io. Professori che hanno permesso di fare progressi, di "liberarsi" grazie alle conoscenze che trasmettevano, e questo fa sì che ci sia tutta una parte

di immagine dei professori che è positiva perché tutti abbiamo avuto bravi professori. Al tempo stesso, però, ce ne sono stati invece di pessimi, non all'altezza del loro mestiere, e questi professori che non svolgono bene il loro lavoro creano una brutta immagine che si mescola con la prima che invece era buona. Infine, il terzo fattore che influisce sull'immagine dei professori, è l'orario di lavoro, non molto elevato. La forza delle organizzazioni sindacali dei professori, che rende difficili le riforme, crea nella mente dei francesi l'immagine di un corpo abbastanza immobile, rivendicativo e privilegiato. In conclusione, l'immagine della professione docente che emerge è abbastanza complessa, presenta numerose sfaccettature, anche negative.

Il massiccio *turnover* di insegnanti previsto per i prossimi anni costituisce senz'altro un fattore di potenziale rinnovamento che potrà trasformare l'immagine sociale del corpo insegnante, a seconda del tipo di formazione iniziale che ricevono i giovani docenti che entreranno al posto degli attuali. Alcune misure proposte dalla Commissione cambieranno la formazione, l'orario di lavoro. Ci sembra che il mestiere di professore sia destinato a diventare una professione molto più che in passato; in effetti, è difficile oggi sapere come educare un giovane, bisogna provare a conservare una certa spontaneità nell'insegnamento pur organizzando meglio la collegialità delle prassi educative.

Quanto alla sua domanda circa il ruolo del "ricercatore educativo", mi sembra che dovrebbe avere (molto più di quanto non accada nel mio Paese oggi) la preoccupazione di individuare le condizioni di una scuola giusta e efficiente e di un insegnamento efficace. Forse queste condizioni non esistono in generale, forse possiamo soltanto parlare di insegnamento efficace per un certo tipo di studente o per un altro, forse in qualche modo è talmente difficile e differente educare ed insegnare ad ogni giovane che non esiste una regola generalizzata. Ma la scienza educativa non ci fornisce oggi chiarimenti sufficienti a questa domanda: ci sono o non ci sono concretamente non tanto regole o ricette, ma supporti, aiuti, indicazioni da dare ai professori dicendo loro "è meglio fare questo, non quello"? In Inghilterra, ad esempio, le scienze dell'educazione contribuiscono molto di più a questa riflessione, tanto che i ricercatori di scienze dell'educazione – a torto o a ragione – sono arrivati a definire gli elementi che contraddistinguono un'ora di insegnamento efficace, e comunicano i risultati dei loro studi agli insegnanti – che poi ovviamente sono liberi di applicarli o meno al proprio lavoro. Quello che vorrei facessero maggiormente i ricercatori educativi nel mio Paese è cercare di aiutare il sistema educativo e gli insegnanti a crescere in efficacia ed equità. Bisognerebbe che venissero attivati dalle università programmi di ricerca educativa che ci fornissero maggiori chiarimenti sulle condizioni dell'efficacia educativa dei sistemi di istruzione.

# ALLEGATI

## Lettera d'incarico

A Monsieur Claude THÉLOT  
Consigliere Capo  
della Corte dei Conti

Parigi, 13 settembre 2003

Egregio Consigliere Capo,

la ringraziamo di aver accettato di presiedere la commissione incaricata di organizzare il dibattito nazionale sull'avvenire della scuola auspicato dal Presidente della Repubblica. Tutte le forze della nazione devono potersi esprimere su questo tema fondamentale per l'avvenire del nostro paese e dei nostri giovani: certamente i protagonisti della scuola, ma anche i suoi utenti e, più in generale, tutti coloro che desiderano contribuire al rinnovamento e all'efficacia del nostro sistema educativo.

In primo luogo, si tratta di pervenire a una diagnosi condivisa sullo stato attuale della nostra scuola, sui suoi punti forti e deboli, sui successi e sulle difficoltà evidenziati nel corso degli ultimi quindici o vent'anni. Questo bilancio deve essere evidentemente stabilito in funzione degli obiettivi che erano già stati fissati, in particolare dalla legge di orientamento del 1989, come pure in vista del necessario sviluppo individuale di ognuno, nonché dei bisogni attuali e futuri dell'economia e della società francese.

In secondo luogo, si dovranno individuare i grandi temi che struttureranno il dibattito e chiarire la possibile e auspicabile evoluzione del nostro sistema educativo nei prossimi dieci o quindici anni. Questa riflessione sfocerà in seguito in un progetto di legge d'orientamento che il Governo presenterà al Parlamento, progetto di legge destinato a rinnovare e organizzare il quadro entro il quale dovrà operare il nostro sistema educativo.

Allo scopo di arrivare a una diagnosi condivisa per suggerire possibili evoluzioni, il campo di riflessione è quello dell'insegnamento primario e secondario (compreso l'ingresso nelle superiori e la formazione degli insegnanti), l'insegnamento superiore e la ricerca relativa ai principi generali e all'orientamento. Peraltro, non deve limitarsi alla formazione iniziale. Il nostro paese, come gli altri, deve rispondere alla

sfida della formazione lungo tutto il corso della vita, e la politica educativa non può dunque ridursi alla fase della formazione iniziale. La commissione dovrà dunque intervenire su queste due dimensioni.

Noi auspichiamo che la commissione, avvalendosi dell'apporto di esperti, utenti e protagonisti della scuola, animi il dibattito e ne sintetizzi le indicazioni che successivamente renderà pubbliche. A questo scopo, prenderà parte ai dibattiti decentrati che avranno luogo sia all'esterno che all'interno del sistema educativo; procederà alle audizioni che riterrà utili; farà svolgere le ricerche e le indagini che giudicherà necessarie; definirà le modalità in base alle quali sintetizzare tutti questi elementi.

A partire da questi presupposti, sarà compito della commissione, sulla base dei risultati del dibattito, delle audizioni effettuate e delle proprie priorità, condurre una riflessione in prospettiva che porti a identificare i possibili schemi di evoluzione del nostro sistema educativo primario e secondario. Tale riflessione fornirà elementi per la preparazione del progetto di legge del Governo.

Per questa ragione ci adopereremo affinché il dibattito si svolga a partire dal prossimo gennaio e che una prima sintesi sia disponibile nel corso del mese di marzo 2004.

Voglia gradire, signor Consigliere Capo, i sensi della nostra stima.

Luc FERRY  
Ministro della gioventù,  
dell'educazione nazionale e della ricerca

Xavier DARCOS  
Ministro con delega  
all'insegnamento scolastico

# Le Monde

14 ottobre 2004

### Commissione Thélot: secondo il primo ministro, la riforma della scuola è una delle tre priorità per il 2005

In occasione della consegna del rapporto sull'avvenire della scuola, avvenuta martedì 12 ottobre, Raffarin ha annunciato la prossima presentazione di una legge di programma, dotata di copertura economica, oltre a una legge d'orientamento

“La riforma della scuola, insieme alla diminuzione della disoccupazione e alla lotta contro il carovita, è una delle tre priorità del contratto Francia 2005” che sarà presentato entro la fine dell'anno. Questo l'annuncio fatto dal primo ministro martedì 12 ottobre in occasione della consegna del rapporto della commissione del dibattito nazionale sull'avvenire della scuola, presieduta da Claude Thélot.

“Questo rapporto costituisce la base per la nuova legge d'orientamento sulla scuola” ha assicurato Jean-Pierre Raffarin in risposta a Thélot, che aveva precisato che la commissione, attraverso il rapporto “non aveva inteso lavorare per la storia ma per il presente”. “Bisogna vigilare perché la riforma sia rivolta ai prossimi quindici anni, senza consentire alle nostalgie di guidare i nostri pensieri” ha affermato il primo ministro.

La nuova legge non sarà soltanto una legge d'orientamento ma anche “una legge di programma” ha precisato, con un impegno finanziario corrispondente agli obiettivi fissati. Tuttavia le difficoltà della scuola, i cui risultati ristagnano, non derivano dalla mancanza di mezzi, secondo Raffarin. Il bilancio dell'educazione nazionale è aumentato del 23% in dieci anni, laddove il numero degli studenti è diminuito di 500mila unità.

Le difficoltà della scuola a svolgere il ruolo di promotore sociale derivano in parte dalle difficoltà della società stessa. “Trattando tutti gli studenti nello stesso modo si creano ingiustizie” sostiene Raffarin, secondo il quale “la scuola non deve essere un luogo di riproduzione delle ineguaglianze ma aiutare a uscire dai determinismi sociali grazie all'acquisizione dei saperi”.

### “Formazione continua degna di questo nome”

Sulla scia delle proposte della commissione Thélot, il primo ministro ritiene che “bisognerà sostituire il nostro obiettivo dell'80 per cento della coorte di età al diploma di maturità con quello del successo scolastico per tutti, e cioè un diploma per

tutti". Condivide il parere della commissione secondo cui tutti gli studenti devono aver acquisito, al termine della scuola dell'obbligo, uno zoccolo di apprendimenti fondamentali quali "leggere, scrivere, far di conto; sapersi esprimere in inglese, saper utilizzare il computer".

Il Parlamento dovrà "chiarire al governo la definizione dei saperi scolastici" ha dichiarato Raffarin. Tuttavia, il primo ministro non ha evocato la creazione di un'alta autorità indipendente, che la commissione auspica al di là del lavoro parlamentare.

Su un altro argomento il premier ha taciuto: il prolungamento dell'orario di servizio degli insegnanti. La commissione propone che sia esteso di quattro-otto ore la settimana, e che ne venga tenuto conto nelle remunerazioni. Questa misura dovrebbe essere applicata a tutti i nuovi docenti e proposta agli altri come "facoltativa".

Peraltro, Raffarin ha evocato la questione della riforma degli istituti universitari di formazione dei maestri (IUFM). "Oggi stentano ad affermare tutta la loro efficacia" ha detto. "Occorre sostenerli. Bisognerà inoltre che la legge assicuri agli insegnanti una formazione continua degna di questo nome" ha proseguito. "I professori nei ruoli dello Stato non hanno accesso alla formazione professionale: una grave lacuna del nostro sistema".

Il primo ministro ha precisato il calendario che condurrà alla nuova legge d'orientamento sull'educazione. Prima della fine del mese, riunirà all'Hotel Matignon le organizzazioni sindacali della scuola e le associazioni dei genitori per una tavola rotonda. Il ministro dell'educazione, François Fillon, riceverà in seguito queste organizzazioni individualmente per ascoltare le loro proposte e, nel corso del mese di novembre, presenterà le grandi linee del progetto di legge del governo. Il ministro Fillon, presente alla consegna del rapporto, non si è peraltro espresso.

"Auspico che il progetto di legge sia presentato al consiglio dei ministri alla fine di dicembre o all'inizio di gennaio" ha precisato Jean-Pierre Raffarin. "Sarà poi iscritto all'ordine del giorno del Parlamento come questione prioritaria". E ancora, "le grandi decisioni entreranno in vigore all'inizio dell'anno scolastico 2006-2007".

## Il rapporto Thélot traccia l'avvenire della scuola

Claude Thélot, presidente della Commissione nazionale sulla scuola, consegna oggi il suo rapporto al primo ministro. Fondato sulle numerose consultazioni avvenute in seno agli istituti scolastici e sui lavori di cinquantaquattro "saggi" riuniti intorno a Claude Thélot, il documento dovrebbe servire di base alla legge d'orientamento sulla scuola che François Fillon presenterà l'anno prossimo al parlamento

*di Marielle Court*

È occorso un anno ai cinquantaquattro membri della Commissione nazionale del dibattito sulla scuola per svolgere il loro compito. Dodici mesi di lavoro molto assiduo per la maggior parte di loro, più episodico per altri, e di assenza totale per alcuni. Istituito in grande pompa a Matignon nel settembre 2003, sotto la direzione di Claude Thélot, questo cenacolo ha in realtà funzionato con una quarantina di fedeli presenti alle riunioni settimanali. I sette ex ministri – membri di diritto – hanno assicurato soltanto una presenza virtuale, mentre quattro esperti hanno rassegnato quasi subito le dimissioni "per ragioni personali o professionali".

Si deve dunque concludere che l'odierna consegna al ministro del rapporto finale della commissione è il naturale risultato di una riflessione serena quanto consensuale da parte dei restanti membri, intellettuali, uomini politici o esperti del settore di ogni orientamento? Non proprio, a sentire il filosofo Alain Finkielkraut o la professoressa di liceo Elizabeth Altschull, che si sono bruscamente dimessi dalla commissione qualche giorno fa denunciando, a fianco della filosofa Monique Canto-Sperber e della senatrice comunista Annie David, il proprio profondo disaccordo con le tesi del rapporto.

Un disaccordo che non ha nulla a che vedere con la personalità del presidente della commissione, noto per il temperamento autoritario, talvolta imperioso. Parecchi membri della commissione ritengono a posteriori che tale atteggiamento fosse peraltro necessario per riuscire a dirigere un'assemblea così composita e gli sono grati per il modo in cui ha condotto i dibattiti. "Mi ha ascoltato con grande attenzione quando io gli ho esposto il mio dissenso" riconosce Alain Finkielkraut. "I punti del rapporto che incontravano critiche aperte sono stati sistematicamente sottoposti a votazione" aggiunge un altro membro, per sottolineare l'organizzazione plebiscitaria del lavoro. "Thélot si è dimostrato molto aperto durante i dibattiti" riferisce Bertrand Collomb, presidente e direttore generale del gruppo Lafarge.

In effetti, le critiche riguardano sostanzialmente questioni di fondo. "La nostra opinione era troppo minoritaria rispetto al mondo dell'educazione nazionale. Non abbiamo potuto ergerci contro l'atteggiamento del 'tutto va bene'" ha dichiarato Elizabeth Altschull. "Da questo punto di vista, Claude Thélot non è un uomo neutrale. Difende il bilancio dell'educazione nazionale". E denuncia i dogmi egualitaristi e

livellatori che sopravviverebbero nel rapporto, l'idea di una base comune di conoscenze che soppianta quella dei programmi, il fatto che non ci si impegni sull'orientamento precoce nel *collège*, che si mantengano gli IUFM. "Non mi è stata fatta alcuna concessione" protesta la Altschull.

"Due idee democratiche si contrappongono nella scuola, quella umanista e quella umanitaria. Purtroppo è quest'ultima che ha prevalso. Con il pretesto delle disuguaglianze culturali, a scuola non si fa più cultura" rincara Alain Finkielkraut. "Questo rapporto perpetra l'atteggiamento che ci condurrà al disastro. La scuola ha tradito la sua grande promessa, quella di non fare più della cultura un territorio riservato".

Queste dichiarazioni provocano la collera unanime di chi sostiene le conclusioni del rapporto. "Poiché questa commissione è stata insediata da un governo piuttosto conservatore, alcuni hanno pensato che si sarebbe trasformata in una semplice camera di risonanza della loro opinione" precisa il sociologo François Dubet. "Non ci sono mai state una maggioranza e una minoranza costanti in seno alla commissione. Ciascuno di noi ha dovuto fare delle concessioni" commenta dal canto suo lo storico Claude Lelièvre.

Questa opinione non è appannaggio dei personaggi classificati a sinistra. Guy Geoffroy e Pierre-André Perissol, due deputati dell'UMP (Union pour un Mouvement Populaire) non gradiscono le critiche. "Se la propria opinione non trova seguito, non è il caso di trattare gli altri da lacchè dell'educazione nazionale" afferma il primo. "Si sono avute ampie possibilità di far passare le proposte a cui si teneva di più" aggiunge il secondo. "Io firmo senza esitazioni questo testo perché indica importanti elementi d'evoluzione per i prossimi dieci o quindici anni" fa presente Eric de Labarre, già presidente dell'Unapei (genitori di studenti delle scuole private).

Ma in fondo, quel che più irrita la maggior parte dei rappresentanti della commissione, ivi compresi alcuni che potevano condividere le idee dei dimissionari – in particolare Gérard Slama, professore di Scienze Politiche a Parigi – è che almeno due di loro non hanno assistito neppure a una riunione di lavoro. Se Elizabeth Altschull si è battuta tutto l'anno per fare passare le proprie idee, questo è meno vero per Monique Canto-Sperber e ancor meno per Alain Finkielkraut. "Trovo quanto meno inopportuno disertare tutte le riunioni e poi presentarsi proprio alla fine per proclamare il proprio disaccordo verso il rapporto" affermano parecchi membri della commissione. "Mi sono reso immediatamente conto che non si era là per discutere" ribatte l'intellettuale, senza convincere.

Comunque sia, c'è da scommettere che, appena il rapporto sarà presentato al ministro, il dibattito ripartirà, viste le vivaci critiche già sollevate dai documenti intermedi. François Fillon, che intende riprendere la mano, si concede poco più di un mese per le consultazioni. Che cosa conserverà del testo dopo questo giro di opinioni? Il ministro dell'Educazione ha fretta. Spera di mettere a punto la legge entro la fine dell'anno per farla votare all'inizio del 2005, così che possa entrare in vigore all'inizio dell'anno scolastico 2006. Un progetto che già si configura come un'incredibile corsa contro il tempo.

## Il Rapporto che vuole cambiare la scuola

Abolire la dittatura della matematica, fissare un bagaglio minimo di conoscenze, aiutare i docenti a lavorare in modo diverso e più a lungo... In un anno di lavoro, la commissione Thélot ha condotto una riflessione profonda e coerente. Analisi delle otto proposte chiave che dovrebbero permettere di smuovere la situazione

La maratona è terminata! Martedì scorso, la commissione Thélot ha consegnato a François Fillon il suo rapporto sulla scuola. Questo documento, di sole 150 pagine, dovrebbe servire come base di lavoro al ministro dell'Educazione, che prepara per la prossima primavera una grande legge d'orientamento. Nei suoi tredici mesi di vita, la commissione ha conosciuto qualche defezione, qualche malfunzionamento interno, dimissioni in serie legate alla guida energica del presidente, Claude Thélot. Senza dimenticare la "fuga", un mese fa, di una prima versione del rapporto, ancora in bozza, che ha rubato la scena alla presentazione di François Fillon. Tutto questo ha creato un certo disordine, ma aver portato a buon fine questa monumentale consultazione nazionale in un anno è un risultato decisamente positivo.

Servirà a qualcosa? È una domanda che vale la pena di porsi, perché la Francia ha una lunga tradizione di rapporti sulla scuola che finiscono negli scaffali: piccoli, grandi, grossi, sempre profondi e definitivi, fonte di orgoglio per chi li firma, ma scarsamente utilizzati dai politici. Quanti sono? Negli ultimi vent'anni, una buona quindicina di studi approfonditi ha avuto come unico risultato qualche riforma assai marginale.

Senza risalire troppo indietro, nel 1983, sotto il ministero di Alain Savary, un alto funzionario dell'Educazione nazionale prende in esame la scuola primaria. Parla dei cicli, del tutoraggio. Il suo lavoro è notevole. "Non trova nessuno per metterlo in pratica" commenta lo storico dell'educazione Antoine Prost, autore di un rapporto sui licei, consegnato l'anno precedente allo stesso ministro, che non ha avuto alcun seguito. L'arrivo al posto di comando di Jean-Pierre Chevènement ha bloccato completamente le loro proposte di riforma. Andiamo avanti. Nel 1998, il pedagogista Philippe Meirieu invia tre milioni di questionari nei licei. Suscita dibattiti appassionati. Allora, si cambia tutto? No. Il ministro Claude Allègre si accontenta di prendere qualche idea marginale, come l'educazione giuridica, civica e sociale... L'anno successivo, Ségolène Royal redige una carta della scuola del XXI secolo, pubblicata anche sulla Gazzetta Ufficiale. E poi? Niente. Come al solito.

Uno dopo l'altro, i vari rapporti individuano le stesse debolezze e forniscono le stesse buone idee: adattare i programmi; lottare contro l'insuccesso scolastico; dare a tutti eguali possibilità di riuscita; rivedere lo status degli insegnanti; concedere maggiore autonomia agli istituti. In breve, guidare diversamente il sistema per renderlo più efficace. Tutto noto, arcinoto. Ma da qui a passare all'azione...

Che cosa lo impedisce? Il peso delle abitudini. Le resistenze dei sindacati, in particolare lo SNES, maggioritario nel secondo ciclo, piuttosto elitario, il cui

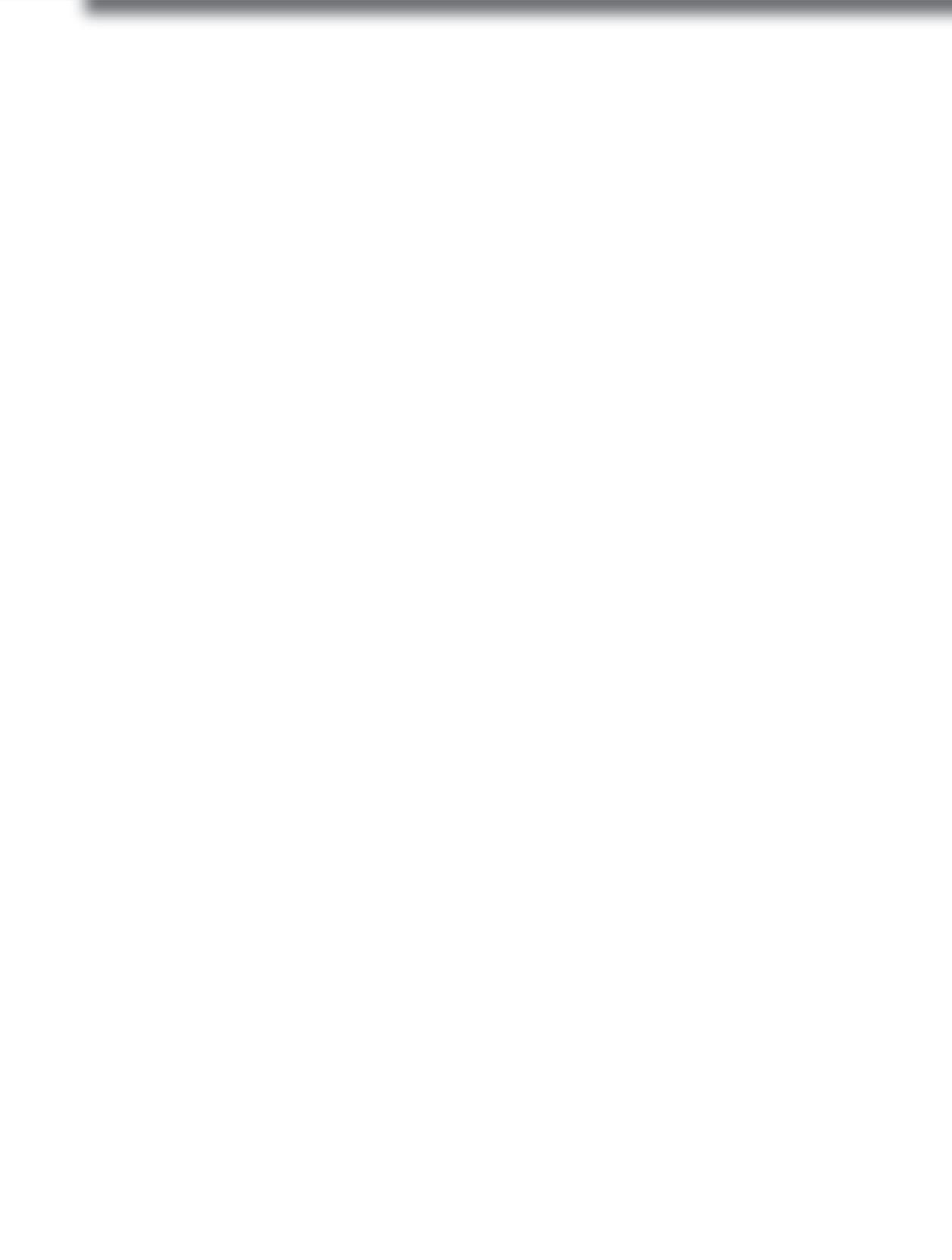
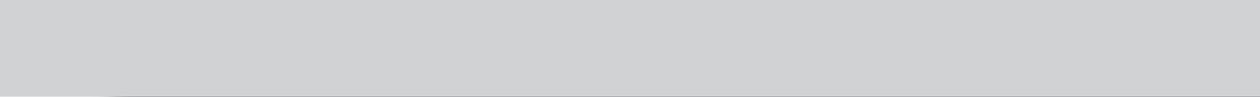
atteggiamento consiste spesso nel reclamare “più soldi” e bloccare tutto il resto. Anche la resistenza dei genitori, soprattutto di quelli che traggono maggiori vantaggi dal sistema e guardano con diffidenza ogni cambiamento. E poi, come fare entrare una novità, per quanto modesta, negli istituti scolastici? Come costringere un docente a introdurre un’ora di “vita di classe” la settimana, se è convinto di avere di meglio da fare? Chi dovrà sanzionarlo? Nessuno. Se il sistema si è comunque un poco evoluto, è perché vi sono persone sul campo che decidono autonomamente di modificare le loro pratiche.

Per un ministro, dunque, lanciarsi all’assalto della fortezza educazione è una vera pazzia. Da qui una certa debolezza in materia di riforme. “I ministri temono che venga rimessa in questione l’architettura globale” sostiene Éducation et Devenir, un importante movimento di riflessione pedagogica. Più semplice fare una circolare sul dettato (che trova tutti d’accordo), o auspicare pubblicamente che i docenti ritrovino la loro autorevolezza (chi potrebbe dissentire?) piuttosto che rimettere sul piatto il sistema.

Anche il rapporto Thélot è destinato a finire in un cassetto? Sarebbe un peccato, tanto più che affronta alcuni tabù. Ad esempio, osa rimettere in questione l’obiettivo di portare l’80% della coorte d’età alla maturità, una percentuale utopica, con la motivazione che è preferibile mirare a una qualifica per tutti, per quanto modesta. Lo SNES non apprezza. Ma François Fillon si è già appropriato di questa proposta. Anche se il testo porta la firma del presidente, la commissione che l’ha redatto ha una sua legittimità, quella di parlare a nome della nazione perché si basa sulle migliaia di dibattiti che si sono svolti in Francia l’anno scorso. La riflessione è stata straordinariamente profonda e coerente. In poche parole, la scuola ha una responsabilità morale. Deve far riuscire tutti gli allievi che le sono affidati, e non solo i più ricchi o i più dotati. Deve trasmettere loro valori comuni, permettere loro di “costruirsi un’immagine positiva di se stessi” e farne cittadini attivi. “Per Claude Thélot, ciò che importa non è licenziare una élite ma assicurare a tutti il bagaglio necessario per cavarsela nella vita” riassume Antoine Prost. È il ritorno allo spirito di Jules Ferry. Il rapporto mira dunque in alto, e piuttosto a sinistra.

# GLOSSARIO

<b>Bac général</b>	Baccalauréat général
<b>Bac pro.</b>	Baccalauréat professionnel
<b>Bac Tn</b>	Baccalauréat technologique
<b>BEP</b>	Brevet d'études professionnelles
<b>BEPC</b>	Brevet d'études du premier cycle du second degré
<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle
<b>CAPES</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
<b>CAPET</b>	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
<b>CAPLP</b>	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
<b>CE1</b>	Cours élémentaire 1 <sup>re</sup> année
<b>CE2</b>	Cours élémentaire 2 <sup>me</sup> année
<b>CPE</b>	Conseiller principal d'éducation
<b>EPS</b>	Éducation physique et sportive
<b>IUFM</b>	Institut universitaire de formation des maîtres
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économique
<b>PLC</b>	Professeur de lycée et collège
<b>VAE</b>	Validation des acquis de l'expérience
<b>ZEP</b>	Zone d'éducation prioritaire



## Pubblicazioni di TreeLLLe

### Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?  
Dati, confronti e questioni aperte  
*Prima edizione maggio 2002*  
*Seconda edizione dicembre 2002*  
*Terza edizione marzo 2003*
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?  
Un sistema nazionale di valutazione  
per una scuola autonoma e responsabile  
*Prima edizione novembre 2002*  
*Seconda edizione settembre 2003*
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?  
Dati, proposte e questioni aperte  
*Prima edizione settembre 2003*  
*Seconda edizione dicembre 2003*
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?  
Dati, proposte e questioni aperte  
*Prima edizione settembre 2003*
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?  
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione  
*Prima edizione maggio 2004*
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?  
Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione  
*Prima edizione giugno 2004*

### Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris  
Due Ministri commentano la presentazione  
dell'indagine P.I.S.A.  
*Prima edizione gennaio 2003*
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia  
Un'esperienza di successo formativo  
*Prima edizione gennaio 2005*
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia  
Rapporto della Commissione Thélot  
Atti del seminario internazionale di TreeLLLe  
*Prima edizione maggio 2005*

### Ricerche

- Ricerca n. 1** La scuola vista dai cittadini  
Indagine sulle opinioni degli italiani  
nei confronti del sistema scolastico  
*Prima edizione maggio 2004*

GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - MAGGIO 2005