

## **Il Servizio di sostegno pedagogico della scuola media ticinese, 20 anni dopo di Edo Dozio**

*Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media, no. 18,  
pag. 35-50*

E' nell'anno scolastico 1979-80 che prende avvio l'attività dei Servizi di sostegno pedagogico nella scuola ticinese, sia nelle elementari, sia nella scuola media. Il primo scopo del Servizio di sostegno pedagogico era di fornire un aiuto agli allievi in grave difficoltà scolastica o di inserimento scolastico e, se possibile, di prevenire l'apparizione delle diverse forme di disadattamento. La scuola media in particolare stava muovendo i primi passi e doveva affrontare i problemi dell'integrazione, in un'unica struttura, di tutti gli allievi della fascia d'età fra gli 11 e i 15 anni. L'eterogeneità accresciuta della nuova scuola lasciava supporre che un certo numero di allievi avrebbe potuto incontrare delle difficoltà di adattamento o scolastiche; un aiuto al superamento di queste difficoltà incombeva al Servizio in collaborazione con gli altri partner scolastici. In effetti, il Ticino era già allora un caso unico in Svizzera: solo l'1,5% dei ragazzi in età di obbligo scolastico non frequentava una scolarità normale. Solo i cosiddetti "casi AI", cioè gli allievi al beneficio di un'assicurazione di invalidità, erano inseriti nelle strutture di educazione speciale, contrariamente a tutti gli altri cantoni che ancora oggi hanno tassi di scolarizzazione in classi diverse da quelle ordinarie fra il 5 e il 20% ca.

Fra gli anni 1940 e '60, qualche comune ticinese già aveva istituito delle classi parallele nella scuola elementare. Con gli anni ci si era però accorti di come esse finissero per non soddisfare gli obiettivi per le quali erano state create; diventavano poco stimolanti per gli allievi, non favorivano il loro rientro nel curriculum normale ed erano a volte anche difficili da condurre. La separazione degli allievi dal gruppo normale non favoriva il loro recupero bensì il loro adattamento a condizioni diverse e più protette. Alcune ricerche hanno approfondito questo tema giungendo a conclusioni analoghe, che confermavano i dati esperienziali. Se da una parte gli allievi che sono scolarizzati in situazioni protette vivono più tranquillamente la loro situazione e acquisiscono una buona fiducia di base, d'altra parte il contrasto con il reale, all'uscita dalla classe protetta, risulta problematico poiché la mancanza di confronto non stimola quel recupero che si voleva favorire con la creazione delle classi parallele o di recupero.

Negli anni successivi, alcuni docenti del primario furono incaricati di sperimentare delle forme di "recupero individualizzato" che sostituivano le precedenti classi di recupero. Gli allievi erano allora mantenuti nelle classi ordinarie e seguiti da un docente, individualmente o a piccoli gruppi, per una o più ore alla settimana. E' nel 1979-'80 che inizia la sperimentazione del "sostegno pedagogico" in due circondari di scuola elementare e in alcune sedi di scuola media, con la formazione nello stesso tempo dei primi "gruppi regionali di sostegno". Sarà nel 1984-'85 che la nuova legge sui Servizi di sostegno della scuola materna, elementare e della scuola media verrà approvata ed i servizi progressivamente generalizzati a tutto il cantone.

### **2.1. Le basi legali del Servizio di sostegno pedagogico nella scuola media**

La Legge sulla scuola media del 21 ottobre 1974, modificata il 27 novembre 1984, recita:

#### *Art. 11*

*1. Allo scopo di assicurare, integrando l'attività educativa del docente titolare, un adeguato aiuto agli allievi con gravi difficoltà di apprendimento o di adattamento scolastico è istituito il Servizio di sostegno pedagogico della scuola media.*

*2. Esso è costituito, secondo un piano cantonale di competenza del Consiglio di Stato, di:*

- a. docenti di sostegno pedagogico, operanti nelle sedi scolastiche;*
- b. psicopedagogisti, operanti regionalmente, responsabili dell'attività diagnostica e del coordinamento dell'attività dei docenti di sostegno pedagogico.*

*3. Alla funzione di psicopedagogo sono nominati candidati in possesso di un titolo universitario completo nelle scienze dell'educazione.*

*4. Per gli allievi di 13 e più anni con gravi difficoltà di apprendimento il Dipartimento può istituire, su proposta del Servizio di sostegno pedagogico e delle direzioni scolastiche, un corso pratico a parziale sostituzione del programma scolastico, inteso a favorirne l'orientamento e un futuro inserimento professionale.*

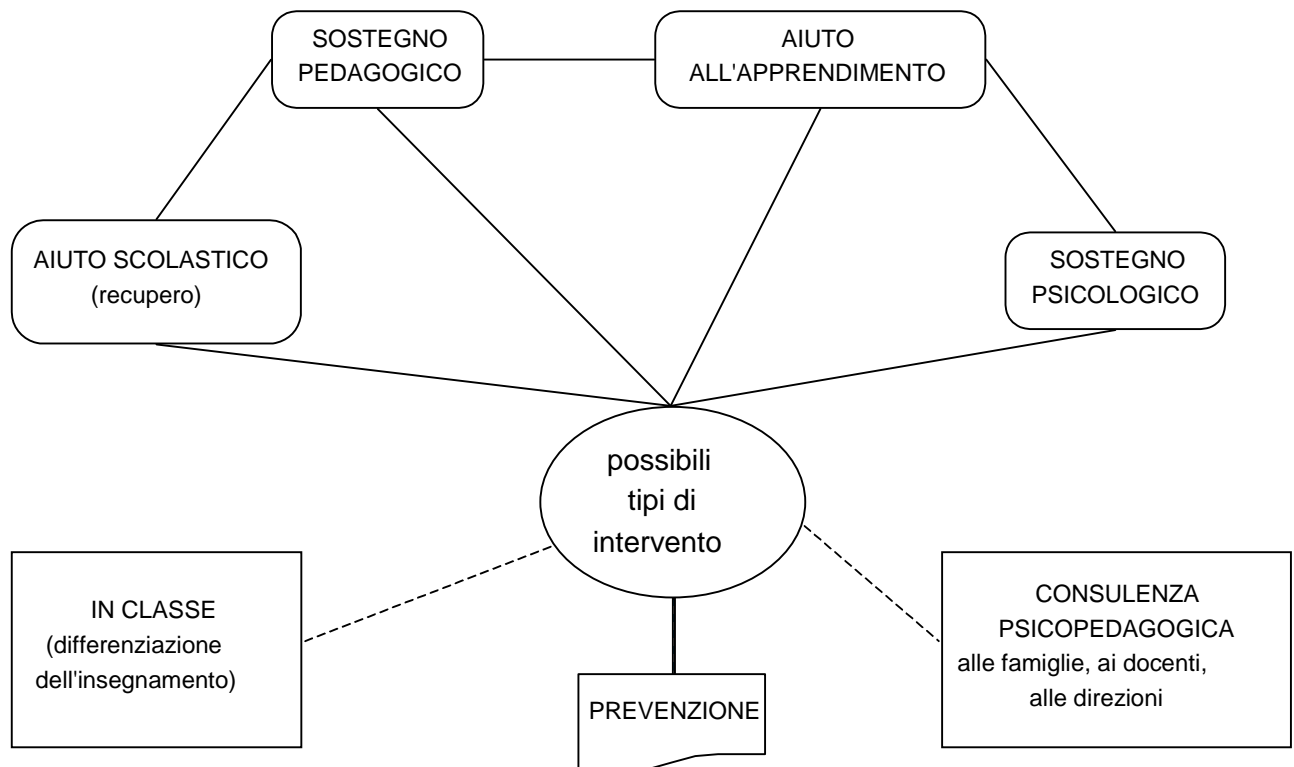
### **2.2. Le attività del Servizio nella scuola media**

In questi 20 anni il Servizio si è sviluppato in diverse direzioni, ha concepito modalità differenziate di lavoro e di intervento, in particolare tenendo conto delle specificità del settore scolastico interessato e dei suoi utenti. Le principali attività del Servizio, e quindi del docente di sostegno pedagogico inserito nei diversi istituti, vanno dalla prevenzione all'intervento di sostegno, di aiuto o di recupero scolastico - disciplinare, alla consulenza ai docenti, alla Direzione dell'istituto e ai genitori. Le modalità con le quali le diverse attività si realizzano, sono dipendenti sia dal contesto specifico dell'istituto, dalle caratteristiche e dalla disponibilità dei partner, sia dalla formazione dell'operatore di sostegno. Nella tabella seguente sono riassunte le attività, gli obiettivi, le modalità di lavoro, gli operatori coinvolti nei diversi tipi di intervento e i contesti nei quali il Servizio interviene.

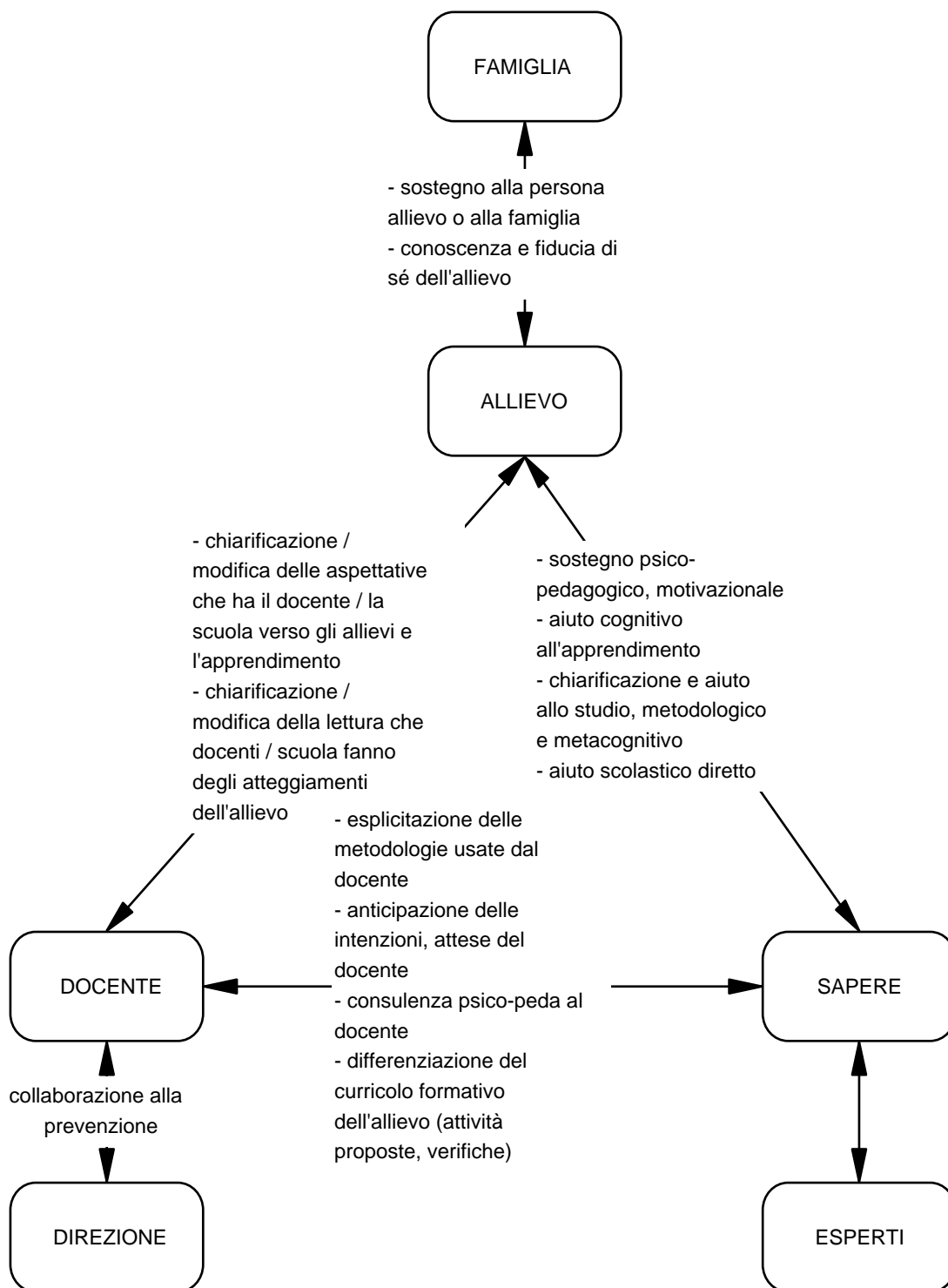
<b>ATTIVITA'</b>	<b>OBIETTIVI</b>	<b>MODALITA'</b>	<b>OPERATORI</b>	<b>CONTESTI</b>
<b>Prevenzione</b>	evitare possibili forme di disadattamento scolastico	raccolta di informazioni presso le scuole elementari; trasmissione ragionata delle informazioni ai docenti della scuola media; attività di animazione pedagogica e di sensibilizzazione sul disadattamento scolastico	docenti di sostegno pedagogico e capogruppo SSP	presso le varie istanze dell'istituto (consigli di classe, collegio docenti, gruppi di lavoro disciplinare, riunioni di genitori, ecc.)
<b>Differenziazione</b>	aiuto all'apprendimento; adattamento alle caratteristiche individuali	modi di accesso al sapere variati in funzione dei bisogni di apprendimento identificati nell'allievo; frequenza del Corso Pratico (CP)	docenti di materia, docenti di sostegno pedagogico, docenti di corso pratico	in classe; durante le normali attività e/o durante l'ora di classe; in collaborazione con i docenti di materia; nel locale di CP
<b>Aiuto allo studio</b>	imparare a imparare; organizzare l'apprendimento	precise indicazioni di lavoro personale; suggerimenti di strategie; presa di coscienza del proprio modo di accedere al sapere e di fissarlo (comprensione e memorizzazione)	docenti di materia, docenti di classe, docenti di sostegno pedagogico	in classe; durante le normali attività in collaborazione con i docenti di materia; durante l'ora di classe
<b>Aiuto scolastico (recupero)</b>	colmare le lacune scolastiche precedenti o dell'anno in corso	raccolta e analisi delle difficoltà di accesso al sapere dei singoli allievi (valutazione formativa); intervento differenziato	docenti di materia, docenti di classe, docenti di sostegno pedagogico	in classe, durante le normali attività, in collaborazione con i docenti di materia; durante l'ora di classe
<b>Sostegno psico-pedagogico</b>	presa di coscienza e miglioramento dei processi cognitivi; rimotivazione all'apprendimento;	identificazione dei problemi; presa di coscienza dei processi usati; presa di fiducia; comprensione delle esigenze dei docenti; miglioramento delle strategie di apprendimento	docenti di materia, docenti di classe, docenti di sostegno pedagogico	in classe, durante le normali attività; durante l'ora di classe; durante le ore di sostegno pedagogico
<b>Sostegno psicologico</b>	sostegno affettivo; chiarificazione della situazione personale; ricerca di un nuovo equilibrio	comprensione della situazione emotiva personale in relazione alla scuola, alla famiglia, alla propria evoluzione personale	docenti di materia, docenti di classe, docenti di sostegno pedagogico; all'esterno della scuola: Servizio Medico Psicologico (SMP)	nei contatti personali in classe e fuori durante le ore di sostegno pedagogico; ev. in classe; su segnalazione
<b>Consulenza psico-pedagogica (alla direzione; ai docenti; alle famiglie)</b>	miglioramento delle condizioni psicopedagogiche, didattiche e istituzionali	analisi di situazioni personali, istituzionali, di insegnamento; ricerca di strategie di miglioramento	docenti di sostegno pedagogico, capogruppo SSP	nei Consigli di classe, nei contatti personali con i docenti e con la Direzione, nel Collegio dei docenti, su richiesta

Facendo riferimento al concetto di "ventaglio inevitabile" degli interventi del sostegno pedagogico sviluppato negli anni successivi (Dozio 1990), si possono distinguere due livelli di lavoro:

- il livello degli interventi nell'istituzione, di prevenzione o di consulenza ai quali si aggiunge una prima modalità di intervento più diretto, ma sempre ancora inserito nell'ambito istituzionale della classe;
- il livello degli interventi diretti con gli allievi che vanno dal più tradizionale recupero o aiuto scolastico al sostegno all'adattamento scolastico (comprensione delle regole del "gioco scolastico", chiarificazione emotiva o delle relazioni, ecc.), all'aiuto più cognitivo-motivazionale all'apprendimento, per finire con le forme di sostegno psicologico alla persona-allievo.



In maniera meno classica possiamo rappresentare gli ambiti di lavoro del Servizio di sostegno all'interno del triangolo didattico.



Con il tempo, le diverse attività hanno assunto valori e pesi diversi, sia per i partner scolastici, sia per gli operatori del Servizio stesso. La speranza, formulata all'inizio dell'esperienza venti anni fa, di una progressiva diminuzione delle richieste di recupero scolastico a beneficio di richieste in ambito cognitivo e metacognitivo oppure nell'ambito relazionale, di sostegno alla persona, non si è realizzata nella misura sperata. Le richieste, e di conseguenza anche le attività del sostegno, sono ancora sempre dominate dalle richieste di ri-adattamento scolastico. Anche la collaborazione fra i partner scolastici sulle situazioni problematiche non si è sviluppata come sperato.

Recentemente, con i docenti di sostegno pedagogico del gruppo regionale Luganese-ovest, è stato svolto un sondaggio per verificare quali tipi di attività erano percentualmente predominanti nel lavoro quotidiano. Le diverse attività che vengono svolte sono state divise in tre grandi categorie: gli interventi con gli allievi singoli o con piccoli gruppi, gli interventi in classe a scopo di osservazione o di collaborazione ed, infine, le altre attività di relazione, quali i contatti con altri operatori scolastici, le riunioni, ecc. La ripartizione percentuale<sup>1</sup> rilevata è stata la seguente:

con gli allievi 66%	in classe 6%	altre azioni 28%
------------------------	-----------------	---------------------

Non è stato verificato quale tipo di lavoro viene svolto nei 2/3 delle iniziative del docente di sostegno, quale sia la ripartizione fra recupero scolastico e le altre forme di intervento cognitivo, metacognitivo o relazionale che figurano sotto la dicitura "attività con gli allievi". Le rilevazioni tentate negli anni scorsi avevano già messo in rilievo come una distinzione e una classificazione dei tipi di intervento sia molto difficile da compiere e risulti facilmente semplificatrice della complessità del lavoro svolto. Dall'osservazione quotidiana del lavoro che viene compiuto si può però affermare che ogni momento di relazione con l'allievo mescola più finalità e quindi richiede all'operatore di muoversi su più registri - dal cognitivo al relazionale, dall'istituzionale allo scolastico - il che spiega le difficoltà metodologiche di cui si è detto.

Dopo 20 anni possiamo affermare che il Servizio di sostegno pedagogico occupa una posizione stabile all'interno dell'organizzazione della scuola media e contribuisce al perseguimento di una politica integrativa; ciononostante una serie di problemi non indifferenti si pongono ancora: è ciò che cercheremo di dettagliare nel seguito dell'articolo.

## Il SSP e l'istituzione

Il SSP è stato creato come risorsa che possa permettere a una scuola fondata sul principio dell'integrazione di funzionare e di trovare soluzioni pedagogiche, didattiche e istituzionali conformi alla sua finalità generale. Con gli anni non si è assistito alla scomparsa del desiderio di persone della scuola o dell'ambito politico di ristabilire un sistema più segregativo. Il pendolo delle scelte pedagogiche, sociali ed ideologiche che si muove fra integrazione e separazione ha continuato ad oscillare, per la verità, più nei discorsi di corridoio che nelle sedi ufficiali.

La scuola in generale, e la scuola media in particolare, si è trovata in questi ultimi anni di fronte a un'evoluzione economica e sociale rapida e problematica che ha posto una serie di nuove condizioni all'istituzione. La domanda di formazione è in aumento, sia da parte delle famiglie, sia da parte del mondo economico; gli sbocchi professionali e formativi dopo la scuola media si sono modificati. La richiesta di una formazione scolastica elevata e di una buona riuscita scolastica degli allievi non si limita più ai ceti sociali medi e alti, ma si estende all'intera popolazione. L'insuccesso scolastico o un insegnamento ritenuto non soddisfacente crea reazioni immediate. La necessità di ottenere una buona riuscita scolastica, formale e sostanziale, con il suo corollario di speranza di riuscita sociale per i figli, si è estesa a tutti gli ambienti sociali e professionali. Vi sono poi i nuovi immigrati, gli alloggiati, ad occupare la parte bassa della curva della riuscita scolastica e a rendere più eterogenee le condizioni di insegnamento. Sono questi ultimi ceti sociali a risentire più di tutti delle difficoltà di integrazione ai valori e alle esigenze del sistema scolastico, anche ticinese.

Eppure le percentuali di insuccesso nella scuola in generale, e nella scuola media in particolare, restano grosso modo costanti da anni. Vediamo i dati della percentuale di allievi bocciati negli ultimi anni:

<b>bocciature</b>	<b>96-97</b>	<b>97-98</b>	<b>98-99</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1 SM	2,6	2,4	2,3
2 SM	3,1	1,8	1,5
3 SM	1,7	0,7	0,6
4 SM	5,2	2,9	1,7
tot.	3,5	2,0	1,5

Le percentuali sono piuttosto basse e tendono leggermente al ribasso. Ricordiamo però che il concetto di utilità di una bocciatura che viene utilizzato allorché nel consiglio di classe si tratta di decidere su un "passaggio alla classe successiva"<sup>2</sup> o una bocciatura dell'allievo, è il seguente: la bocciatura non è una

<sup>1</sup> Il riferimento non è al tempo utilizzato per i diversi tipi di interventi, ma semplicemente al numero di interventi intrapresi, indipendentemente dalla loro durata. Sono state considerate quattro settimane di lavoro ripartite su quattro mesi, una settimana al mese.

<sup>2</sup> Quando un allievo viene promosso, per decisione del consiglio di classe, con più di due insufficienze, si usa il termine di "passaggio alla classe successiva".

sanzione o una punizione dell'allievo, bensì una misura pedagogica da utilizzare solamente quando vi sia la fondata opinione che la ripetizione gioverà all'allievo. Questo concetto di bocciatura può spiegare il basso tasso registrato.

Hutmacher già nel 1993 affermava però che la bocciatura è un indicatore molto incerto delle disuguaglianze di apprendimento, è una percentuale molto astratta con scarso significato; ogni paese, ogni scuola, ogni docente si costruisce una propria percentuale che assume come norma e che ritiene, per finire, "naturale". Perrenoud (1996, 14-15) conferma la stessa idea: "(...) dans une culture donnée, à un moment donné de l'histoire du système éducatif, beaucoup d'enseignants ne voient pas *comment* on pourrait se passer du redoublement, n'imaginant *aucune alternative praticable* face aux cas d'élèves en grande difficulté dont ils ont la charge, compte tenu des attentes de leurs collègues". Se Perrenoud si riferisce alle bocciature, la stessa tesi la si può sostenere per il numero delle insufficienze in un cantone dove si passa alla classe successiva anche con diverse note insufficienti.

Se osserviamo i tassi di successo nella scuola media, rilevabili tramite la percentuale di frequenza dei corsi attitudinali e il diritto d'accesso alle scuole medie superiori, essi mostrano un profilo piuttosto positivo del rendimento degli allievi secondo il giudizio dei docenti.

<b>fine IV SM</b>	<b>96-97</b>	<b>97-98</b>	<b>98-99</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
3 corsi 1/attitudinali	50,0	51,6	49,0
3 corsi 2/base	25,8	24,3	26,9
corsi misti	19,4	18,8	19,2
Corso Pratico	4,8	5,0	4,4

	<b>96-97</b>	<b>97-98</b>	<b>98-99</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>diritto di accesso alle SMS</b>	43	44	46

Anche le percentuali di promossi senza insufficienze nelle varie classi sembrano piuttosto soddisfacenti.

<b>promossi senza insufficienze</b>	<b>96-97</b>	<b>97-98</b>	<b>98-99</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
1 SM	73,2	72,1	73,4
2 SM	64,2	62,7	63,4
3 SM	55,5	59,5	61,3
4 SM	61,1	63,7	68,3
tot.	63,5	64,5	66,7

Che cosa sia veramente l'insuccesso scolastico non è facile dirlo. Ognuno ne dà la sua definizione. E' un concetto a geometria variabile, dice Perrenoud, che ognuno utilizza ai propri fini in modo diverso. Egli giunge quindi, da sociologo, a definire l'insuccesso come "ciò che la gente considera come tale".

Un indicatore che comunque sintetizza l'evoluzione scolastica di un allievo o di una classe, il successo o l'insuccesso scolastico medio di una istituzione, è il numero delle insufficienze raccolte dagli allievi nelle varie materie.

#### nel 1995-'96

<b>% di insufficienze</b>		<b>liv. 1. in III</b>	<b>liv. 2 in III</b>
matematica		18,0	21,3
francese		14,9	19,2
tedesco		12,9	19,6

<b>% di insufficienze</b>	<b>tot. 1-4 cl.</b>	<b>liv 1 in IV</b>	<b>liv. 2 in IV</b>
matematica	19,7	15,2	18
francese	16,7	8,6	11,8
tedesco	15,2	9,8	13,2

italiano	10,8
scienze	10,0

#### nel 1998-'99

% di insufficienze	corso attit. in III	corso base
matematica	12,1	21,8
francese	7,8	13,9
tedesco	6,2	13,7

% di insufficienze	tot. 1-4 cl.	corso attit. in IV	corso base in IV
matematica	16,5	11,1	14,9
francese	14,3	6,8	13,9
tedesco	11,3	6,2	11,4
italiano	8,7		
scienze	8,6		

Risulta chiaro anche da questi dati, come vi siano materie più selettive di altre, il che non stupisce nessuno. Si sa però anche che ciò non dipende tanto dalla difficoltà concettuale intrinseca alle discipline stesse, quanto in larga misura dal valore sociale di selezione attribuito a certe discipline più che ad altre, spesso sotteso dall'idea che certe materie siano indicatori dell'intelligenza degli allievi, anche se la ricerca ha mostrato tutti i limiti di una concezione così semplicistica. Con l'introduzione dei corsi base / attitudinali in sostituzione dei corsi a livello, si è assistito a un leggero calo delle insufficienze, restando però l'ordine della selettività delle materie invariato.

I problemi di insuccesso scolastico indicati dalla lettura dei dati sulla valutazione non sono quindi così diffusi nella popolazione scolastica; vi è per contro una percentuale ridotta, ma significativa, di allievi che cumulano un numero consistente di insufficienze.

+ di 2 insufficienze (% allievi)	96-97	97-98 con esoneri e CP	98-99 con esoneri e CP
1 SM	9,7	10,0	9,0
2 SM	16,6	16,5	16,8
3 SM	11,8	12,1	8,9
4 SM	8,0	9,3	4,8
tot.	11,5	12,3	10,1

Il valore della dispersione fra gli istituti è però notevole e veramente problematico. Ci riferiamo per esempio ai dati del 1998-'99:

- la deviazione standard per la frequenza dei 3 corsi attitudinali in IV SM è del 9,72% (in valore assoluto si va da un minimo del 32% in un paio di istituti al 69%),
- la deviazione standard per l'accesso alle scuole medio-superiori è del 9,83% (in valore assoluto si va da un minimo del 28% a un massimo del 65%),
- la deviazione standard per la percentuale di allievi con più di 2 insufficienze è del 4,05% (in valore assoluto si va da un minimo del 3% ad un massimo del 19%).

Ci si può quindi chiedere se esiste una percentuale "naturale" di insuccesso o di disadattamento personale o sociale nella scuola. Esiste una percentuale fisiologicamente stabilita oppure ogni percentuale è socialmente determinata, legata quindi ai valori di una scuola o di un istituto? I dati dei risultati scolastici nelle diverse scuole medie mostrano delle tendenze piuttosto costanti fra le sedi, ma con differenze notevoli fra un istituto e un altro.

I fattori che spiegano queste variazioni sono certamente multipli, dal tipo di popolazione che frequenta gli istituti, al valore sociale attribuito alla formazione scolastica, alla concezione del ruolo formativo o selettivo attribuito alla scuola dagli operatori scolastici. Una conferma del fatto che una parte dell'effetto è dovuta a una sorta di "cultura di istituto relativa alla valutazione scolastica e alla selettività" si trova nella constatazione che le differenze fra gli istituti si sono ridotte in questi ultimi anni, in particolare da quando i dati relativi ai diversi istituti sono stati pubblicati dall'UIM nelle "Statistiche della scuola media". Gli estremi delle variazioni si sono attenuati con una sorta di tendenza alla convergenza su valori medi cantonali.

Molte ricerche hanno ormai mostrato come un tasso di insuccesso sia inevitabile, anzi sia necessario per qualificare la scuola. Una scuola senza insuccesso sarebbe rapidamente squalificata socialmente. Ciò



dipende in larga parte dalle rappresentazioni sociali attribuite alla scuola. Se alla scuola elementare si chiede di portare tutti gli allievi alla riuscita negli apprendimenti, alla scuola media -prima tappa della scuola secondaria seppure obbligatoria- si chiede di marcare delle distinzioni nelle capacità degli allievi. In altri sistemi scolastici (scandinavi, per esempio) le rappresentazioni sulla funzione selettiva della scuola secondaria si sono modificate e a tutta la scuola obbligatoria viene chiesto di essere una scuola "della riuscita".

Finora ci siamo occupati unicamente di successo o di insuccesso scolastico segnalato dai dati statistici. Non tutto il disadattamento scolastico si riduce però all'insuccesso descritto in termini di percentuali di accesso alle SMS, di iscrizioni ai corsi attitudinali o di base, di bocciature o di insufficienze. Spesso le difficoltà scolastiche con le quali il servizio di sostegno si confronta è relativo a manifestazioni più qualitative; la difficoltà di inserimento nella scuola media per chi arriva dalle elementari, la motivazione all'apprendimento e l'interesse per la scuola, la relazione con i compagni o i docenti, la difficoltà di comprensione delle richieste dei docenti e degli argomenti proposti, la fiducia di sé degli allievi nelle loro possibilità di riuscire, ecc. Vi è inoltre tutta una serie di comportamenti o di vissuti degli allievi che non sono generati dalla scuola ma che la scuola rivela o mette in evidenza, che trovano espressione nell'ambiente scolastico influenzando l'adattamento alle richieste dell'istituzione. Se l'insuccesso è definito dal confronto dei risultati di un allievo con quelli della maggioranza, il disadattamento può essere definito da:

- la mancata corrispondenza fra la performance manifestata da un allievo a confronto con la norma stabilita, sia in termini di comportamento relazionale o sociale, sia di risultati scolastici;
- dal sentimento soggettivo dell'allievo di malessere o di sofferenza, che può derivare da ragioni molteplici fra le quali ad esempio la non corrispondenza fra le proprie attese e gli esiti ottenuti, la perdita di fiducia in conseguenza dei risultati scolastici, il vissuto familiare o sociale conflittuale o poco gratificante, ecc.

L'insuccesso è in ogni caso in relazione ai risultati scolastici mentre il disadattamento può essere sia dipendente che indipendente dalla situazione scolastica. Vi può essere insuccesso senza sentimento di disadattamento (l'allievo è tranquillo con se stesso pur andando male a scuola) ma anche disadattamento senza insuccesso (l'allievo che soffre a causa di problemi familiari pur riuscendo a scuola oppure l'allievo che è più che discreto a scuola ma la cui famiglia esige ancora di più da lui senza che egli senta di poter soddisfare queste ambizioni). Insuccessi anche parziali, quali delle note negative in qualche lavoro scritto di verifica, possono fungere da rivelatori di fragilità già presenti negli allievi ma possono anche creare, apparentemente dal nulla, delle manifestazioni di disadattamento. Il riconoscimento degli allievi in situazione di insuccesso è possibile sulla base dei risultati scolastici certificati dall'istituzione mentre il riconoscimento degli allievi in situazione di disadattamento è molto meno evidente. E' grazie alla sensibilità di alcuni docenti di disciplina o di classe, alle osservazioni in classe da parte degli operatori di sostegno, alle segnalazioni delle famiglie e alle autosegnalazioni degli allievi che il Servizio entra in contatto con gli allievi che vivono situazioni di malessere o di sofferenza all'interno della scuola.

Si può sapere qual è l'entità dell'insuccesso e del disadattamento nella scuola media ticinese? La risposta non è ovvia e probabilmente nemmeno possibile in termini precisi considerati gli indefinibili confini del fenomeno stesso. Sappiamo però che gli allievi che entrano in contatto diretto con gli operatori del servizio (segnalati nelle statistiche come "seguiti" dal SSP) sono circa del 13% in media sui 4 anni. Ciò significa che il 13% degli allievi ha delle difficoltà in un momento o l'altro della scolarità o che il disadattamento è del 13%?

Il Servizio di sostegno pedagogico segue direttamente, per mezzo di incontri regolari, il 13% circa degli allievi, principalmente perché la disponibilità oraria dei docenti è stabilita dal regolamento che definisce il loro impiego, in modo tale da permettere ai DSP di seguire regolarmente tale percentuale. Ciò non significa che, se vi fosse una presenza maggiore di operatori di sostegno negli istituti, la percentuale non sarebbe più alta; questo è, anzi, probabile considerate le richieste di intervento che vengono registrate!

Le richieste che giungono dagli allievi, che possono indirizzarsi direttamente ai docenti di sostegno per domandarne i servizi, così come quelle provenienti dai docenti che segnalano le situazioni che a loro avviso sono da seguire in maniera particolare, mostrano una preoccupazione costante: tentare di far ritornare l'allievo, per mezzo di un aiuto puntuale, a corrispondere all'idea di norma, di comportamento "normale", di rendimento "normale". Ogni istituzione scolastica unisce in sé una doppia funzione, formativa da una parte e normativa dall'altra. Quest'ultima continua ancora a fare sì che il riferimento ad una, spesso implicita, norma sia il criterio di valutazione degli allievi. E' sulla base della corrispondenza degli allievi a uno standard (parecchio soggettivo d'altronde) di comportamento o di rendimento (in genere rappresentato dalla sufficienza delle note) che un allievo viene segnalato al Servizio. Se l'allievo non riesce autonomamente a soddisfare tali standard, si richiede l'intervento della pedagogia curativa affinché sia riportato alla norma, o almeno a condizioni giudicate come accettabili. La restaurazione della normalità è una sorta di esigenza dell'insegnamento. Ma le differenze esistenti tra gli allievi impediscono veramente l'apprendimento come lo si afferma? Certamente rendono difficile un insegnamento inteso come distribuzione del sapere che l'allievo dovrà poi essere in grado di restituire. Non è ancora generale l'atteggiamento del docente che integra nell'insegnamento una valutazione formativa e una rimediazione in caso di non raggiungimento degli obiettivi. Al Servizio giungono quindi spesso richieste di restaurazione della normalità; le differenze impediscono dunque veramente lo svolgimento dell'attività didattica? Non è possibile superare il senso di

insoddisfazione dato da certi allievi che non raggiungono gli obiettivi prefissati, con una diversificazione delle attività proposte in classe, superando l'idea che a tutti gli allievi vada rivolto lo stesso messaggio e che tutti debbano fornire un prodotto analogo? L'intervento di sostegno è spesso, anche se non sempre, visto come un intervento riparatore, un sorta di "soccorso" della strada scolastica, che ripara il veicolo-allievo e lo rimette nel flusso della circolazione normale. Il riferimento ad un ideale di allievo medio, se non di un "buon allievo", mantiene un ruolo centrale nelle concezioni dell'insegnamento, sia dei genitori, sia di una buona parte dei docenti. Le differenze sono viste come un ostacolo al buon funzionamento dell'insegnamento e non ancora come una ricchezza da sfruttare; nonostante il numero importante di ricerche che hanno mostrato le possibilità formative offerte dall'eterogeneità, si continua a preferire l'omogeneità. Purtroppo l'omogeneità non esiste. Anche le classi più selezionate sono eterogenee, se ci si dà il tempo di scavare nelle concezioni e nei modi di apprendere degli allievi. La tradizione ormai secolare di pensare l'insegnamento come un trasferimento, una trasmissione di sapere da un docente agli allievi non corrisponde ai processi naturalmente in gioco. L'apprendimento è un'attività del soggetto che apprende e non tanto di un docente che insegna. Ciò significa che l'intervento di sostegno non può che sostenere, se l'intenzione è quella di rinormalizzare l'allievo in tempi brevi, la concezione dell'apprendimento come l'acquisizione di una quantità di sapere da restituire. Affinché si possa rendere maggiormente attivo nella costruzione del suo sapere un allievo che ha integrato questa concezione, bisognerebbe disporre di tempi più lunghi da una parte, e della disponibilità dell'allievo a modificare la sua posizione di fronte all'apprendimento dall'altra. Di fronte però alla rapida successione delle scadenze scolastiche di valutazione, l'allievo non può darsi il tempo di approfondire la comprensione concettuale, né d'altronde si arrischia a cambiare la sua posizione di fronte all'idea di apprendimento.

Ammettiamo però per un momento che il servizio offerto agli allievi sia efficace e che riesca a rinormalizzare gli allievi segnalati. Partendo dalla considerazione che la scuola ha bisogno di una parte di insuccesso per qualificarsi, c'è da chiedersi: chi occuperà il posto degli allievi "recuperati"? Finché la scuola avrà bisogno di un primo e di un ultimo, quale funzione può avere il Servizio di sostegno pedagogico su questo piano? Come ha ribadito Mauro Martinoni nella conferenza introduttiva a questo convegno, "la linea non è ancora stata sostituita dal cerchio"!

Non tutti gli operatori scolastici, genitori e allievi si pongono però su posizioni di questo tipo. In effetti, docenti, genitori e allievi indirizzano al Servizio delle domande che oscillano, alla maniera di un pendolo, fra due poli: il polo dell'integrazione e il polo della selezione, della segnalazione della distanza dalla norma. Di fronte alle domande di intervento, l'operatore di sostegno deve scegliere fra priorità opposte:

- dal punto di vista della scuola: preferire un lavoro sugli apprendimenti previsti dal programma scolastico, oppure promuovere lo sviluppo di competenze più generali, trasversali alle discipline?
- dal punto di vista dei genitori: mirare al raggiungimento di una certificazione scolastica e sociale soddisfacente, all'ottenimento di note positive, oppure piuttosto allo sviluppo della personalità dell'allievo e delle sue risorse?
- dal punto di vista degli allievi: mirare piuttosto alla riuscita a corto termine, all'ottenimento di note sufficienti, oppure alla comprensione più profonda, a una formazione che abbia valore a lungo termine?

Si ripropone quindi una domanda fondamentale che da tempo è sul tappeto: la scuola è effettivamente al servizio della formazione dell'allievo, oppure è l'allievo che è al servizio della scuola, con tutte le sue esigenze e i suoi rituali? I vari partner preferiscono che si lavori sui prodotti visibili, sulle produzioni concrete degli allievi, oppure sui processi interni all'allievo; che si lavori per fini a corto termine, oppure su scopi formativi a lungo termine; che ci si interessi delle performance dell'allievo o dello sviluppo dell'allievo in quanto persona?

Non è certo il Servizio che può risolvere queste opposizioni e forse le alternative neppure si escludono. Possiamo solo porre il problema e notare come a volte i due termini dell'alternativa sembrano veramente inconciliabili. Probabilmente sono due poli fra i quali oscillare, senza necessariamente privilegiarne definitivamente uno a scapito dell'altro. Resta invece indubbio il fatto che se al Servizio viene fatta richiesta di privilegiare un polo o l'altro (nella maggior parte dei casi si tende ancora a privilegiare il primo polo dell'alternativa), il suo ruolo all'interno dell'istituzione scuola cambia. L'operatore di sostegno che deve privilegiare il sistema scuola e le sue regole svolge un lavoro molto diverso da quello che svolgerebbe se gli fosse chiesto di privilegiare l'allievo, le sue esigenze o le sue possibilità. La stessa differenza di intervento l'abbiamo quando l'intervento avviene sulle difficoltà già emerse oppure sulla loro prevenzione, sugli obiettivi di rendimento scolastico immediato oppure sugli obiettivi più profondi (obiettivi di integrazione e di applicazione del sapere e del saper-fare), oppure se si interviene su un singolo allievo oppure sul lavoro di insegnamento svolto in classe, se l'operatore di sostegno agisce nella solitudine della riparazione delle disfunzioni o nella collaborazione attorno all'apprendimento. Riassumendo con una tabella:

### **Il pendolo degli interventi di sostegno (della scuola pure?) oscilla fra**

1. integrazione (alla classe, alla scuola)	separazione (a sostegno)
2. scuola - istituzione e le sue esigenze	allievo-persona e le sue esigenze

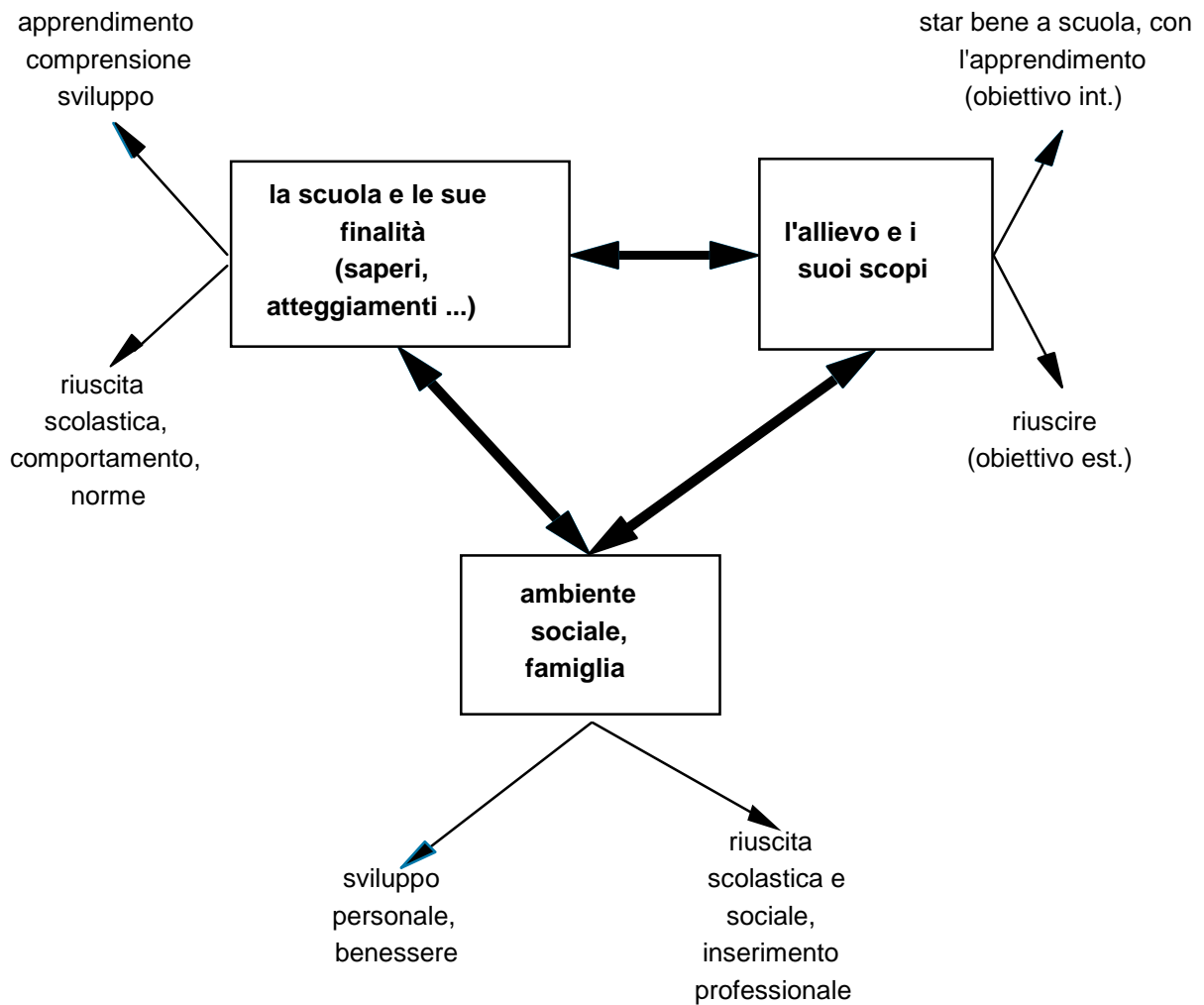
3. recupero, appoggio	sostegno alla persona
4. insegnamento	apprendimento
5. riuscire nei test	valutazione, auto-valutazione
6. scopi del docente (non esplicitati)	scopi dell'allievo (spesso non coscienti)
7. sapere	competenze
8. direttività che mira a uno scopo concreto	sviluppo dell'autonomia

#### in funzione di

- la domanda
- la concezione dell'insegnamento, dell'apprendimento e dell'intelligenza
- i cambiamenti ideologici e sociali
- il progetto educativo di ognuno
- la moda
- ...
- i modi di valutazione (obiettivi testati, tipi di prova, criteri, livelli richiesti,...)

L'operatore di sostegno è un solitario, oppure è solidale in un progetto che la comunità scolastica ha elaborato a favore dei ragazzi, degli allievi o delle persone che sono a scuola per costruirsi una formazione? Nel secondo caso si tratta allora di compiere, a venti anni dalla nascita del Servizio, un ulteriore passo verso la sua completa integrazione nell'istituzione: approfondirne le finalità, dividerne alcune che si ritengono prioritarie, costruire un partenariato con le altre componenti e sviluppare un lavoro a rete che conduca a un raggiungimento collettivo degli scopi condivisi.

### Quale senso per il SSP?



... per soddisfare quale "utente"?

## 2.4. Alcune riflessioni sul funzionamento attuale del Servizio nella scuola media

*"Solo i pesci morti non nuotano contro corrente."*

Il bilancio dopo venti anni di esistenza del Servizio non può che porre nuove questioni; riflettere è l'antidoto all'abitudine, alla routine, all'apparentemente acquisito, al conformismo.

Vediamo di accennare ad alcune questioni che continuano a mantenere la loro problematicità nel tempo:

- Quali sono le "vere", anche se soggiacenti, finalità dell'istituzione scolastica? Esse oscillano fra scopi formativi ed esigenze normative e certificative, fra la costruzione di apprendimenti e la formazione degli allievi e la verifica della conformità delle performance degli allievi a una norma all'interno di una distribuzione dei risultati secondo la curva di Gauss. Il ruolo del Servizio non contribuisce a permettere alla scuola di non cambiare e di continuare ad allineare gli allievi da un primo a un ultimo, producendo così in ogni caso un ultimo?
- La scuola ha bisogno dell'insuccesso scolastico per qualificarsi e, secondo l'opinione di alcuni, per "motivare" gli allievi. La scuola non ha bisogno, per contro, del disadattamento scolastico; le situazioni di malessere personale degli allievi e di insuccesso sono un ostacolo al funzionamento di ogni classe e di ogni istituto. E' possibile sperare in una scuola che non faccia portare il peso delle difficoltà dell'apprendimento e della formazione personale all'allievo ma se li assuma come responsabilità sociale? E' possibile superare il mito dello sviluppo di un unico tipo di intelligenza e dell'apprendimento come condizione per la riuscita e valutare invece le prestazioni degli allievi in termini di obiettivi già raggiunti e obiettivi ancora da perfezionare? In quest'ultimo caso sarebbe possibile disporre di una nuova teoria dell'insuccesso che lo definisce non più come "gli allievi più deboli della classe" ma come "allievi con i quali al momento attuale si sta ancora lavorando all'acquisizione degli obiettivi stabiliti".
- Le relazioni fra l'istituzione scolastica e il SSP non possono che fondarsi su un accordo attorno a finalità formative comuni, possibilmente allargato all'insieme dei diversi partner scolastici. Si intende privilegiare l'adeguamento alla norma oppure lo sviluppo della persona, gli aspetti dell'insegnamento visti dal punto di vista dell'istituzione oppure gli aspetti dell'apprendimento visti dal punto di vista dell'allievo? Nel contesto scolastico attuale gli operatori del sostegno pedagogico oscillano, in funzione del tipo di domanda e del tempo a disposizione, fra interventi che tendono a confermare le modalità di insegnamento e aiutano gli allievi a conformarsi alle richieste dei docenti e interventi che sono più funzionali a una formazione cognitiva di competenze oppure a una formazione psicologica dell'allievo, mirata su tempi più lunghi anche se meno immediatamente quantificabile in adeguamento scolastico. Allorché si manifesta un disadattamento scolastico oppure un insuccesso, è possibile che ciò sia dovuto a una disfunzione della scuola e non sempre dell'allievo; può darsi che la scuola non riesca a tenere conto dei diversi stili cognitivi degli allievi, delle modalità o dei tempi necessari all'apprendimento, delle caratteristiche delle prove di verifica utilizzate per la valutazione degli allievi, ecc. La relazione allievo – sapere diventa positiva quando vi è sintonia fra il tipo di richiesta che la scuola formula all'allievo e le sue possibilità di farvi fronte. L'operatore di sostegno chiamato ad intervenire deve cercare di ri-tessere questi legami intervenendo sull'uno, sull'altro o su ambedue i partner in gioco. Spesso purtroppo la relazione non costituisce una tela ma si riduce a un semplice filo, magari attorcigliato, che andrebbe riannodato su premesse nuove. A volte è la relazione docente-allievo a essere disfunzionale, altre volte sono i mezzi didattici che non funzionano, altre volte ancora sono le conseguenze di una valutazione svalORIZZANTE a frenare l'accesso al sapere. Ad ogni richiesta di intervento, l'operatore del Servizio è sollecitato a decidere fra l'accettazione della domanda così come viene formulata dal docente o dall'allievo e la necessità di intervenire sul quadro pedagogico-didattico nel quale avviene l'insegnamento, il che significa rimettere in discussione in modo più o meno profondo il funzionamento stesso della scuola e del suo modo di concepire l'apprendimento.
- Ogni scuola, ogni istituto dovrebbe disporre di un progetto educativo che costituisca l'insieme dei principi pedagogici alla base di ogni azione educativa che viene intrapresa. E' il progetto educativo dell'istituto che costituisce il fondamento della responsabilità individuale e collettiva degli operatori scolastici di fronte al loro ruolo. Esiste davvero una base condivisa e assunta in termini di progetto? Al momento non è ancora possibile affermarlo. Ne deriva però una conseguenza importante: la difficoltà nello stabilire progetti di intervento coordinati fra le direzioni di un istituto e gli insegnanti da una parte e il Servizio dall'altra, allo scopo di modificare, nel caso di situazioni di disadattamento, non solo il comportamento dell'allievo ma anche, se necessario, il funzionamento istituzionale. La realizzazione di un progetto di riduzione del disadattamento è possibile solo con la disponibilità e la partecipazione di tutti.
- L'allievo dispone di un suo progetto. La scuola si preoccupa di rendere esplicito il proprio progetto formativo all'allievo in modo tale che esso diventi anche il progetto dell'allievo? Se non fosse il caso - e negli allievi in difficoltà segnalati è spesso così - il progetto dell'allievo può essere molto diverso da quello della scuola e dei docenti; ad es. cercare di passare indenne fra gli ostacoli scolastici oppure segnalarsi ai propri compagni per delle caratteristiche di originalità o di capacità di opporsi. Un intervento

di sostegno non può configurarsi che all'interno del progetto della scuola compreso e condiviso dall'allievo. Quando queste premesse non esistono, non si sa se intervenire su chi doveva far condividere il progetto o sull'allievo perché accetti di adeguarvisi.

- Chi è responsabile, chi si sente responsabile dell'insuccesso degli allievi, del loro mancato apprendimento, dei comportamenti di disturbo, di passività o di aggressività? Le difficoltà scolastiche, di adattamento e l'insuccesso degli allievi sono un problema di tutti, della scuola nel suo insieme, di tutti i partner. Ma non tutti condividono questa affermazione oppure non sanno come realizzarla nel funzionamento quotidiano degli istituti, come metterla in atto allorché vi sono dei problemi. Certi docenti di classe o di materia si ritengono - o sono ritenuti, per certi versi - più responsabili degli altri; lo stesso vale per gli operatori del Servizio di sostegno. Se il SSP può essere considerato un partner, esso può assumersi la responsabilità degli interventi solo quando trova la collaborazione di chi insegna e di chi coordina le attività di istituto. E' a questo livello che spesso manca il tempo, mancano gli spazi e le occasioni di lavoro in comune (forse anche la volontà, a volte) per cui si delega al sostegno l'intervento. Se vi sono pochi margini di adattamento dell'insegnamento e dei sistemi valutativi, vi saranno anche pochi margini per la riduzione del disadattamento degli allievi. E' compito del Servizio sollecitare modalità funzionali di collaborazione e di lavoro in comune fra i docenti alla ricerca di un maggiore successo per tutti, allievi e docenti.
- Se tutti devono essere responsabili, non possono esserlo tutti contemporaneamente e per tutti gli allievi. La scuola dispone di un'organizzazione che specifica le responsabilità. Il docente di classe e il consiglio di classe hanno compiti molteplici, fra i quali la coordinazione degli interventi educativi. Nei fatti però, il consiglio di classe si riunisce poco e soprattutto per giudicare più che per discutere e coordinare. D'altronde il numero di docenti implicati in un consiglio di classe è molto elevato, specie nel secondo biennio e la collaborazione con il docente di sostegno diventa complicata. Alcune iniziative di istituto tentano di rimediare a questo stato di cose ed è utile che si cerchino modalità che permettano al consiglio di classe di assumere efficacemente la sua funzione senza lasciarla semplicemente alla sensibilità o alla buona volontà del singolo docente di materia o di classe.
- La formazione iniziale dei docenti di sostegno influenza le loro modalità di lavoro? Quali sono le tecniche, le strategie di collaborazione e di intervento che essi adottano? Sono realmente efficaci? Come sanno affrontare l'ampio ventaglio delle possibilità di intervento? Non si dispone di ricerche dettagliate per rispondere a questi interrogativi, ma è indubbio che non basta la formazione universitaria iniziale per affrontare in modo efficace l'enorme varietà di situazioni di insuccesso e di disadattamento che si presenta. Le capacità di collaborare, di condividere con gli insegnanti le loro difficoltà di gestione della classe o di relazione con singoli allievi, non si acquisiscono facilmente e una maggior apertura verso la prospettiva degli insegnanti sembra ancora necessaria. Anche la supervisione del lavoro e la formazione continua degli operatori di sostegno pedagogico non si sono ancora realizzati in maniera sufficientemente sistematica.

L'efficacia delle misure di sostegno, individuali o in classe, non è unanimemente riconosciuta dalle ricerche svolte, in particolare si ricordano R. Slavin e N.Madden (1986), G. Bless (1990), P.-A. Doudin e D. Martin (1996) e i numerosi contributi di Ph. Perrenoud. Per alcuni, ogni esclusione dalla classe ha effetti negativi, per altri il sostegno avrebbe effetti positivi. Ciononostante si può affermare che la generalizzazione del Servizio a tutte le scuole medie sia stato un progresso anche se il suo funzionamento è sempre da verificare e correggere. La nostra esperienza ci mostra come ci siano degli allievi che approfittano molto di un intervento individualizzato, sia sul piano dell'apprendimento scolastico, sia sul piano più psicologico, motivazionale o sociale. Per difficoltà più scolastiche, un intervento in classe o con piccoli gruppi può essere utile, ma è pure indispensabile un dialogo e una negoziazione con il docente: chiarimento del problema incontrato dall'allievo, progettazione di attività didattiche favorevoli per un apprendimento efficace, chiarimento delle esigenze che saranno oggetto di valutazione, esplicitazione delle competenze di cui comunque l'allievo dispone anche se lo si ritiene in situazione di insuccesso o di disadattamento. Una collaborazione in classe è da prevedere sia per l'osservazione delle situazioni problematiche, sia per un lavoro in comune con gli insegnanti di materia. Purtroppo, su questi aspetti il percorso è ancora lungo, le abitudini al lavoro individualistico creano molte resistenze e spesso si sente affermare che il tempo per la collaborazione manca.

Nonostante tutto è possibile stendere un bilancio, seppur parziale, dell'efficacia del Servizio di sostegno pedagogico? In funzione di quali principi educativi? Pensando a quale utente o "cliente"? Sulla base di quali dati? A proposito dei singoli allievi, sulla base di quali criteri è possibile fare un bilancio dell'efficacia? Tenendo conto dello sviluppo della personalità dell'allievo, del suo benessere, del suo rendimento, delle note, della soddisfazione del docente, della sua tranquillità in classe, dell'immagine della scuola presso i genitori? Una verifica dell'efficacia andrebbe fatta in modo più sistematico e preciso tenendo conto dei tre assi portanti ai quali finora abbiamo fatto riferimento in modo implicito: l'asse dei valori ai quali tutta l'esperienza del sostegno si rifà (asse assiologico), l'asse scientifico delle ricerche svolte sul terreno (asse dell'oggettivazione) ed infine l'asse dell'utilità pratica (asse prasseologico).

E' certo che bisognerà porsi il problema dell'efficacia del Servizio poiché, se 20 anni fa la creazione di una nuova struttura scolastica integrata e ragioni ideologiche lo hanno fatto nascere, oggi sarebbe necessario promuoverne l'evoluzione sulla base di risultati appurati e dell'analisi delle nuove esigenze. Da quest'ultimo punto di vista bisogna rilevare come l'istituzione Scuola Media sia cambiata in questi anni, le difficoltà di adattamento scolastico si sono diversificate anche a seguito dell'arrivo di allievi con culture e formazioni scolastiche più eterogenee. Problemi di integrazione di allievi allogliotti e manifestazioni di piccola violenza, bullismo, ecc. si sono aggiunti ai problemi già esistenti. I programmi di prevenzione si sono sviluppati sia a livello cantonale, sia a livello federale, ma finiscono per essere visti all'interno della scuola più come dei disturbi o delle interruzioni del normale flusso delle lezioni, che un vero beneficio per l'educazione scolastica. Una coordinazione dell'insieme dei problemi dell'integrazione sociale e scolastica degli allievi da una parte, e dell'istituzione dall'altra, rappresenta un compito nuovo che andrebbe affrontato globalmente.

Per il momento però possiamo concludere queste riflessioni affermando che lo spazio del sostegno pedagogico nella scuola media ticinese è apprezzato dalla maggioranza dei partner e il vissuto dell'insuccesso risulta migliore per molti allievi, docenti e genitori. Nello stesso tempo si è diventati più coscienti del fatto che, finché alla scuola si chiederà di assumere la funzione di selezione dei "migliori" e finché l'interesse della scuola non si indirizzerà maggiormente ai processi di apprendimento e non solo all'insegnamento, ci sarà ancora bisogno di/del sostegno! Ma forse ha semplicemente ragione Ph. Perrenoud quando a Lugano nel 1991 affermava che *"le principal atout du soutien, aujourd'hui encore, c'est d'être praticable. Alors qu'une vraie différenciation de l'enseignement reste encore de l'utopie"*.

#### **Bibliografia :**

- Bless, G.*: Intégration et/ou séparation - La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. In: *Educateur*, 9, 1990, 6-10
- Doudin, P.A.*: Elèves en difficulté. La pédagogie compensatoire est-elle efficace ? In: *Psychoscope*, 9, 1996, 4-7
- Dozio, E.*: L'inevitabile ventaglio, *Rivista del Servizio di Sostegno Pedagogico*, Monografia, marzo 1990
- Dozio, E.*: Sostenere l'allievo o sostenere l'istituzione?. In: *Integrazione*, I, 5/6, 1995, 26-28
- Dozio, E.*: Lebenshilfe in der Lehranstalt. In: *Psychoscope*, 6/1995, 11-13
- Dozio, E.*: Le soutien pédagogique dans l'école secondaire inférieure tessinoise. In: *Psychologie & Education ASPEA*, 1995, no.2/Vol.20, 24-31
- Dozio, E.*: Le Service de soutien pédagogique entre pédagogique et psychologique. In: *Psychologie & Education ASPEA*, 1996, no.2/Vol.22, 34-40
- Grossenbacher, S.*: L'appui pédagogique à l'école. In *Rapport de synthèse sur le développement de modèles intégratifs d'enseignement en Suisse*. Aarau: CSRE, 1994
- Hutmacher, W.*: Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Genève: Service Recherche Sociologique, 1993 (Cahier 36)
- Martin, D.*: Lutter contre l'échec scolaire. In *Psychoscope*, 9, 1996, p. 8-10
- Martinoni, M.*: Les difficultés d'apprentissage. In *Bürli A.; Sturny-Bossart G.*: *Annuaire 1988/89 sur la pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne: Edition SZH/SPC, 1990, p. 25-33
- Merzaghi, G.*: L'allievo in difficoltà, tra modelli integrativi e modelli esclusivi. Luzern: Edition SZH/SPC, 1997
- Perrenoud, Ph.*: Come combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni....In: *Scuola Ticinese*, 163, 1990, p. 3-8, (traduzione della comunicazione al congresso "L'avenir du système éducatif français, axes de recherche", Paris, 1985)
- Perrenoud, Ph.*: *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF Editeurs, 1995
- Perrenoud, Ph.*: *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* Genève: FPSE, Service de la recherche sociologique, 1991, 17p.
- Perrenoud, Ph.*: *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*. Conférence Ottawa, 1991, 15p.
- Perrenoud, Ph.*: *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genève: FPSE, Service de la recherche sociologique, 1991, 37 p.
- Perrenoud, Ph.*: *Lorsque le sage montre la lune... l'imbécile regarde le doigt*. In: *Eduquer & Former, Théories et Pratiques*. Bruxelles: juin 1996, no.5-6, pp.3-30
- Slavin, R.E; Madden N.A.*: L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. In: *Perspectives*, vol. XIV, 4, 1986, 489 – 509
- Sturny-Bossart, G.*: *Toujours plus d'élèves dans les classes de développement et les écoles spéciales*. In *Pédagogie spécialisée*, no. 1, 1996, p. 9-13
- Theytaz, P.*: *Une école de la réussite par l'appui pédagogique*. Lucerne: Edition SZH/SPC, 1987