

Le trasformazioni dei bisogni sociali degli anni '90

Agli inizi degli anni '90 la scuola ticinese è in una posizione ambigua che tuttora perdura: da una parte vi è una certa fierezza per gli strumenti messi a disposizione per far fronte al disadattamento e che rimangono espressione di lungimirante coscienza politica e pedagogica, spesso modello per altri cantoni, dall'altra parte la routine dei servizi nella scuola fa fatica a produrre un lavoro effettivamente orientato in modo sistemico e complessivo; mancano inoltre la creazione di strumenti di lavoro e di diversificazione dell'offerta in funzione di una domanda che cambia, la verifica delle misure adottate e la ricerca di una maggiore efficacia.

Il SSP contiene il disadattamento e l'insuccesso, garantisce che qualcuno sia sempre a disposizione per predisporre degli interventi, ma non riesce a coinvolgere il sistema scuola nella differenziazione dell'insegnamento. Nel 1991 Ph. Perrenoud a Lugano 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"* (Perrenoud, 1991d).

Se esaminiamo più da vicino il caso della Scuola media, il SSP è stato creato come risorsa che permettesse a una scuola fondata sul principio dell'integrazione di funzionare e di trovare soluzioni pedagogiche, didattiche e istituzionali conformi alla sua finalità generale. Il pendolo delle scelte pedagogiche, sociali ed ideologiche che si muove fra integrazione e separazione ha continuato ad oscillare. Non tutti gli operatori scolastici si sono convinti delle finalità dell'integrazione e le difficoltà di attuazione del modello si sono manifestate ancor più quando nuove condizioni sociali sono apparse. La società ticinese si è trovata in questi ultimi anni di fronte a una trasformazione economica e sociale rapida e problematica che ha posto una serie di nuove condizioni all'istituzione scolastica. Il mercato del lavoro richiede personale sempre più formato e le famiglie degli allievi riversano l'aumentata esigenza di livelli di conoscenza e di formazione in una scuola che sta ancora cercando i mezzi per fornire un insegnamento adatto ad allievi diversi fra di loro. Sia i genitori sia gli allievi cercano di evitare i curricula che danno minori sbocchi verso gli studi superiori, ci si vuole garantire la possibilità di proseguire la formazione per accedere ai posti di lavoro in posizione di vantaggio. La richiesta di una formazione scolastica elevata e di una buona riuscita 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 un successo scolastico, 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 allogliotti, i quali occupano la parte bassa della curva della riuscita scolastica e rendono più eterogenee le condizioni di insegnamento. Sono questi ultimi ceti a risentire più di tutti delle difficoltà di integrazione ai valori e alle esigenze del sistema scolastico. Eppure le percentuali delle bocciature nella scuola in generale, e nella scuola media in particolare, restano grosso modo costanti da anni fra il 2 e il 4%.

Se osserviamo i tassi di successo nella Scuola media (DIC, 1999), rilevabili tramite la percentuale di frequenza dei corsi attitudinali (in media il 50% degli allievi li frequenta) e il diritto d'accesso alle Scuole medie superiori (attorno al 45%), emerge un profilo piuttosto positivo del rendimento degli allievi secondo il giudizio dei docenti. Anche le percentuali di promossi senza insufficienze nelle varie classi sembrano piuttosto

soddisfacenti oscillando fra il 60 e il 70%. Il diritto di accesso alle Scuole medie-superiori è raggiunto dal 46% degli allievi (51% delle femmine e 41% dei maschi) mentre era del 43% 10 anni or sono (49% femmine, 37% maschi).

Dagli indicatori di insuccesso ad una scuola della riuscita

Un indicatore che sintetizza l'aspetto istituzionale dell'insuccesso scolastico, è il numero delle note insufficienti accumulate dagli allievi nelle varie materie. Questo indicatore rimane alto nella scuola media per i corsi differenziati a livelli: matematica, francese e tedesco hanno fra il 13 e il 20 % di allievi che registrano valutazioni insufficienti.

Vi è però una percentuale ridotta, ma significativa, di allievi che cumulano un numero consistente di note insufficienti: circa il 12% degli allievi di Scuola media hanno due o più note insufficienti. La variazione fra gli istituti rimane notevole (Dozio, 2000); i dati del 1998-'99 indicano come:

- la deviazione standard delle note insufficienti attribuite agli allievi che frequentano in IV SM tutti e tre i corsi attitudinali, è del 9,72% (in valore assoluto da un minimo del 32% in un paio di istituti a un massimo del 69%),
- la deviazione standard per la percentuale degli allievi che ottengono il diritto di accesso diretto alle Scuole medio-superiori è del 9,83% (in valore assoluto da un minimo del 28% a un massimo del 65%),
- la deviazione standard per la percentuale di allievi con più di 2 note insufficienti è del 4,05% (in valore assoluto da un minimo del 3% ad un massimo del 19%).

Ci si può quindi chiedere se esista una percentuale inevitabile di insuccesso o di disadattamento personale o sociale nella scuola, indipendente dalle variazioni delle richieste sociali, dalla popolazione scolastica e dalle riforme di curriculum o pedagogiche introdotte. Esiste una percentuale fisiologicamente necessaria affinché si confermi la distribuzione degli allievi secondo la curva di Gauss (Crahay 1996) oppure le percentuali di riuscita o di insuccesso sono socialmente determinate, legate alla condivisione di una cultura, dei valori di una scuola o di un istituto? I dati dei risultati scolastici nelle diverse scuole medie mostrano delle tendenze piuttosto costanti nelle 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 che costituiscono una sorta di cultura di istituto relativa alla valutazione e alla selettività. Rimane il fatto che la cultura di istituto definisce largamente i tassi di insuccesso.

La ricerca (in particolare Perrenoud, 1984) ha 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 -dei paesi dell'Europa del nord, per esempio (Crahay, 2000)- 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".

Se l'insuccesso può essere registrato dal confronto dei risultati di un allievo con quelli della maggioranza, il disadattamento può essere definito come una mancata

corrispondenza fra la prestazione di un allievo rispetto alla norma stabilita, sia in termini di comportamento relazionale o sociale, sia di risultati scolastici. Nel corso degli anni di esperienza del sostegno, si è fatta strada però un'altra interpretazione per la quale il disadattamento sarebbe meglio definibile facendo riferimento al sentimento, più qualitativo, di malessere o di sofferenza dell'allievo. Questo sentimento 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 sé stesso pur avendo cattivi risultati) 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).

E' possibile 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 il 13% in media sui 4 anni. Ciò significa che il 13% degli allievi ha delle difficoltà nel corso della scolarità o che il disadattamento è del 13%? Al Servizio giungono spesso ancora 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, andando oltre 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. Nonostante il lavoro di sensibilizzazione del corpo insegnante svolto dagli operatori del Servizio, le differenze fra gli allievi sono ancora viste come un ostacolo al buon funzionamento dell'insegnamento e non 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 (Crahay 1996). Purtroppo però l'omogeneità è solo un'astrazione. 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? Non tutti gli operatori scolastici, genitori e allievi si pongono però su posizioni analoghe sul senso delle differenze, delle difficoltà di apprendimento e sui mezzi per ridurre il disadattamento. 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:

1. 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?
2. 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?
3. 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?

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 (1990, 1991a, 1991b, 1991c). Per alcuni, ogni esclusione dalla classe ha effetti negativi, per altri il sostegno avrebbe effetti positivi. L'esperienza ticinese mostra come ci siano 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, vale a dire un chiarimento del problema incontrato dall'allievo, la progettazione di attività didattiche favorevoli per un apprendimento efficace, il chiarimento delle esigenze che saranno oggetto di valutazione, l'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. E' in genere però ancora con misure esterne all'insegnamento, di recupero scolastico, che si ricerca la soluzione riaffermando il principio che la causa delle difficoltà risiede nell'allievo o nell'ambito familiare. Ambiti di partenariato fra scuola e famiglia, un lavoro comune fra i docenti che insegnano nella stessa classe, funzioni di tutorato agli allievi sono ancora piste poco esplorate.

L'evoluzione delle richieste di formazione

In questi ultimi anni, assistiamo ad alcuni cambiamenti sociali che hanno e avranno pesanti conseguenze sull'accettabilità per la popolazione del Cantone dell'idea di insuccesso e di disadattamento scolastico. Alcuni fenomeni sociali indicano un aumento dell'importanza della formazione scolastica e una richiesta più complessa nei confronti di quest'ultima. In particolare:

1. la generalizzazione dell'importanza della riuscita scolastica spesso ora anticipata alla scuola elementare o alla scuola dell'infanzia e preparata e stimolata dai genitori nelle attività extrascolastiche previste per i figli. La richiesta, per una discreta percentuale di allievi, di posticipare l'inizio della scolarità per garantire un più sicuro successo, potrebbe esserne un indicatore;
2. il rafforzamento dell'idea élitaria di educazione, d'altronde mai del tutto sopita. Se in genere vi è accordo sulla necessità di compiere degli sforzi sociali e didattici per aiutare gli allievi meno favoriti, non si vuole dimenticare la maggioranza degli allievi che deve beneficiare della scuola per prepararsi ad entrare in un mondo altamente

competitivo (ad es. Guntern, 1998) e neppure il problema della differenziazione dell'insegnamento per gli iperdotati (Besse, 2000);

3. la richiesta sociale e del mondo dell'economia di non insistere più sull'acquisizione di conoscenze ma piuttosto di atteggiamenti e di abilità di valore generale e trasversale alle tradizionali materie di insegnamento;
4. il multiculturalismo e multilinguismo sempre più marcato (29 % di allievi stranieri nelle scuole obbligatorie nel '97-98, il 20 % di lingua materna non italiana e di questi quasi il 2% allievi allogliotti da non più di 2 anni in Ticino);
5. attribuzione alla scuola di compiti formativi precedentemente assunti da altre agenzie educative oggi più latitanti. La disgregazione della famiglia nucleare e la crescente incertezza nel quadro dei valori e delle norme tradizionali, si riflettono sulle condizioni del lavoro scolastico. Si denunciano ormai spesso atti di indisciplina, di inciviltà o di violenza all'interno degli Istituti da parte di preadolescenti.

Questa diversificazione delle funzioni, per certi versi divergenti fra loro, pone la prevenzione dell'insuccesso e del disadattamento in una nuova ottica. Le tendenze che si stanno affermando, sostengono che non solo si tratta di sostenere l'allievo nella sua frequenza scolastica, ma di sostenere l'istituzione nella diversificazione delle sue funzioni. La scuola avrebbe oggi il compito di assumere di nuovo una funzione formativa più globale e profonda che rimane in secondo piano quando ancora prevale la trasmissione disciplinare. Per evitare la demotivazione di gruppi di allievi o il loro insuccesso, sarebbe necessario proporre un insegnamento differenziato attento all'apprendimento anche degli allievi deboli e di altre etnie. Nel contempo dovrebbe stimolare gli allievi brillanti, creare condizioni per un dialogo fra docente e allievi che vada oltre l'insegnamento in senso stretto, suscitare il piacere di stare a scuola, cercare di far acquisire competenze valide al di là dell'ambito scolastico. Sono questi però compiti che i docenti non si sentono di affrontare da soli. Il lavoro educativo e formativo esige un progetto comune, di istituto, che coinvolga le diverse componenti della scuola ma anche il Servizio di sostegno. E' l'istituzione scuola nel suo insieme che dovrebbe, nelle sue complesse interazioni, riuscire a generare le condizioni per una riuscita scolastica degli allievi. Gli operatori di sostegno potrebbero essere allora chiamati a collaborare nell'impostazione del clima interno agli istituti e nelle classi, in un lavoro comune con i docenti al fine di differenziare l'insegnamento e di creare condizioni di benessere.

Conclusioni

Nel corso degli ultimi cinquant'anni, il Ticino è passato a una economia terziarizzata, a un sistema scolastico integrato, a una assunzione esplicita del disadattamento e si è confrontato con problemi non dissimili da quelli presenti nel resto dell'Europa. L'intervento sull'insuccesso e il disadattamento, dapprima collegato all'insegnamento speciale, alla psicopatologia e alla pedagogia curativa, è stato in seguito influenzato dalla lettura sociologica in termini di riproduzione sociale e di distanza socio-culturale. Le cause una volta attribuite alla biologia dell'allievo hanno poi integrato la famiglia, l'ambiente sociale ed infine anche la scuola stessa come rivelatrice e generatrice di disadattamento. A partire da una visione normativa della scuola si è sviluppata, ma non si è ancora affermata, una visione che privilegia la positività delle differenze, la ricchezza dell'interculturalità e del multilinguismo, la possibilità di lasciare all'allievo un tempo per l'apprendimento valutato in modo formativo. Da un sistema scolastico

centralizzato sono emerse una tendenza alla valorizzazione delle realtà locali, delle dinamiche dei singoli istituti. All'interno degli istituti stessi vengono messi lucidamente in rilievo quelle componenti e quei comportamenti che sono generatori di problemi, ma spesso non si sa come intervenire per porvi rimedio. Alcune componenti del sistema scolastico hanno compreso l'importanza della posta in gioco, ma la trasformazione di un sistema così storicamente definito non può che avvenire per mezzo di innovazioni che impongono dei cambiamenti che sono di fatto non solo tecnici ma soprattutto culturali. Nel contempo non è sufficiente pensare che gli operatori del sostegno pedagogico possano assumere la responsabilità della riduzione dell'insuccesso e del disadattamento senza una modifica complessiva delle concezioni dell'insuccesso, delle pratiche didattiche, delle relazioni con le famiglie e con gli altri servizi esterni alla scuola. Una scelta politica compiuta ormai alcuni decenni fa e confermata per il seguito, è oggi da rileggere alla luce del cambiamento del contesto sociale ed economico e dei bisogni derivanti, così come dei paradigmi esplicativi delle scienze dell'educazione. Il Canton Ticino dovrebbe quindi darsi il compito di ri-valutare il lavoro svolto nella prevenzione del disadattamento, di definire più precisamente gli obiettivi della lotta all'insuccesso, di prevedere quegli aggiustamenti nei mezzi a disposizione del Servizio e degli Istituti che permettano agli operatori scolastici di disporre di capacità e risorse adeguate per agire in maniera coordinata nella complessa realtà nella quale sono chiamati ad operare. In caso contrario, il rischio è di lasciare a metà un lavoro che era iniziato in maniera promettente.

Riferimenti bibliografici

- Basaglia F. (1973). *Cos'è la psichiatria*. Torino: Einaudi.
- Bennati-Besozzi, E. (a cura di) (1979). *Rapporto sull'istituzionalizzazione del Servizio di sostegno pedagogico con particolare riferimento alle scuole elementari*. Bellinzona: USR/UES/CISE.
- Besse Caiazza, Anne-Marie (a cura di di) (2000). *La pédagogie spécialisée face aux élèves surdoués*. Lausanne: SPC.
- Bless, G. (1990). Intégration et/ou séparation - La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. *Educateur*, 9, 6-10.
- Bosco, D. (1992). L'évaluation dynamique du potentiel d'apprentissage. *Psychoscope*, 9, 4-7.
- Büchel, F.-P. (1995). *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cardinet, J. (1988). *Evaluer sans juger*. Neuchâtel: IRDP.
- Cattaneo, M. & Dozio E. (1989). L'intervento nella sede come prevenzione. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 4, 45-52.
- Collegio dei capgruppo SSP/SM, (1992). Il disadattamento è un problema di tutti. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 9, 58-61.
- Commissione cantonale di coordinamento dei Servizi di sostegno pedagogico (1987). *Dati statistici relativi agli allievi seguiti dai servizi di sostegno pedagogico – anno scolastico 1985/86*. Bellinzona: Ufficio studi ricerche.
- Commissione speciale scolastica (1984). *Rapporto sul messaggio del 13 giugno 1984 concernente l'istituzione del sostegno pedagogico*. Bellinzona: Segreteria del Consiglio di Stato.
- Consiglio di Stato del Canton Ticino (1957). *Messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio accompagnante il progetto di una nuova legge scolastica*. Bellinzona: CdS.
- Consiglio di Stato del Canton Ticino (1972). *L'istituzione della scuola media nel Canton Ticino, messaggio del Consiglio di Stato al Gran Consiglio e disegno di legge*. Bellinzona: Dipartimento della pubblica educazione.
- Consiglio di Stato del Canton Ticino (1984). *Messaggio concernente l'istituzione del sostegno pedagogico del 13 giugno 1984*. Bellinzona: CdS.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- DPE – Dipartimento Pubblica Educazione (1971). *Censimento della popolazione scolastica del Canton Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- DIC – Dipartimento Istruzione e cultura (1999). *Statistiche sulla scuola media*. Bellinzona: Ufficio Insegnamento Medio.
- DIC – Dipartimento Istruzione e cultura (2000). *Statistica degli allievi fine anno 1998-99*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Doudin, P.A. (1996). Elèves en difficulté. La pédagogie compensatoire est-elle efficace ? *Psychoscope*, 9, , 4-7.
- Dozio, E. (1987). Sei immagini in cerca di uno scopo, *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della Scuola media*, 6-13.
- Dozio, E. (1988). La mappa mentale nel primo incontro, *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 3, 21- 25.

- Dozio, E. (1990). L'inevitabile ventaglio. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, Monografia.
- Dozio, E. (1993). L'immagine di sé negli allievi scolasticamente più deboli. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 10, p. 5-36.
- Dozio, E. (1995). Intervento in classe e dintorni. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 13, p. 28-33.
- Dozio, E. (1998). Verso il progetto educativo di istituto. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 16, 13-42.
- Dozio, E. (2000). Il Servizio di sostegno pedagogico della scuola media ticinese, 20 anni dopo. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 18, 35-50.
- Evequoz, G. (1984). *Le contexte scolaire et ses ôtages, vers une approche systémique des difficultés scolaires*. Paris, ESF.
- Ferrari, C., Sargenti, W. (1968). *Situazione della scolarità speciale nel Cantone e proposte per un programma di realizzazione*. Bellinzona: Dipartimento della Pubblica Educazione.
- Ghisla, G. (1987). L'intervento in classe: una prospettiva interessante. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 2, 6-7.
- Gruppo sperimentale del VI circondario di scuola elementare (1982). *Rapporto conclusivo relativo alla verifica della sperimentazione del Servizio di sostegno*. Locarno: Ispettorato scolastico.
- Guntern, G. (1998). Nous avons besoin des élites. *Educateur*, 6, 4-7.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la Recherche Sociologique, Cahier 36.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire. *Psychoscope*, 9, p. 8-10.
- Martinoni, M. (1990). Les difficultés d'apprentissage. In Bürli A., Sturny-Bossart G., *Annuaire 1988/89 sur la pédagogie spécialisée en Suisse*. Lucerne: Edition SZH/SPC, p. 25-33.
- Merzaghi, G. (1997). *L'allievo in difficoltà, tra modelli integrativi e modelli esclusivi*. Luzern: Edition SZH/SPC.
- Minoggio, W. (1991). *Le rappresentazioni sociali del disadattamento scolastico*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche del DIC.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: Delval.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, Ph. (1990). Come combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni.... *Scuola Ticinese*, 163, p. 3-8, (traduzione della comunicazione al congresso "L'avenir du système éducatif français, axes de recherche", Paris, 1985).
- Perrenoud, Ph. (1991a). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture?* Genève: FPSE, Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, Ph. (1991b). *L'échec scolaire vous dérange? Il y a peut-être quelque chose à faire*. Conférence Ottawa.
- Perrenoud, Ph. (1991c). *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?*, Genève: FPSE, Service de la recherche sociologique.

- Perrenoud, Ph. (1991d). *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement: évolution ou rupture*. Genève: Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Pierrehumbert, B. (sous la direction de) (1992). *L'échec à l'école: échec de l'école?*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Selvini Palazzoli, M. (a cura di) (1981). *Sul fronte dell'organizzazione, strategie e tattiche*. Milano: Feltrinelli.
- Slavin, R.E; Madden N.A. (1986). L'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. *Perspectives*, vol. XIV, 4, 489 – 509.
- Surny-Bossart, G. (1996). Toujours plus d'élèves dans les classes de développement et les écoles spéciales. *Pédagogie spécialisée*, 1, 9 -13.
- Surny-Bossart, G. (2000). Le soutien pédagogique dans les cantons suisses: options politiques, choix pédagogiques et problèmes actuels. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico*, 18, 11-25.
- Thurler, M. (1980). *Rapporto intermedio sulla sperimentazione del sostegno pedagogico nelle scuole medie*. Bellinzona: Dipartimento della Pubblica Educazione.