

## 6 Le risposte e le proposte

### 6.1 La posizione degli organismi internazionali

Alcune grandi organizzazioni internazionali hanno definito le posizioni ufficiali sul tema dell'educazione. La prima che citiamo è la *Convenzione concernente la lotta contro la discriminazione nel campo dell'insegnamento*, adottata dall'UNESCO il 15 dicembre 1960<sup>1</sup>. Il suo articolo 1 recita:

*"Aux fins de la présente convention, le terme "discrimination" comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement et notamment:*

- a) *D'écarter une personne ou un groupe de l'accès aux divers types ou degrés d'enseignement ;*
- b) *De limiter à un niveau inférieur l'éducation d'une personne ou d'un groupe;*
- c) *Sous réserve de ce qui est dit à l'article 2 de la présente convention, d'instituer ou de maintenir des systèmes ou des établissements d'enseignement séparés pour des personnes ou des groupes ...".*

A proposito del nesso di questo articolo con il tema dei bambini precoci intellettivamente, il rapporto francese commenta: *"Cette convention pourrait sans doute être invoquée face des dispositions qui instaurent un dispositif de sélection systématique sur la base d'une évaluation précoce des quotients intellectuels ...".*

La Dichiarazione di Salamanca<sup>2</sup> (Conferenza mondiale sull'educazione e i bisogni educativi speciali) risultante dalla riunione organizzata dall'UNESCO nel giugno '94, contiene delle indicazioni valide per ogni tipo di differenza e promuove un orientamento scolastico integratore del tipo di quello applicato da alcuni decenni in Ticino. Dall'articolo 2 citiamo:

- *"les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins,*
- *les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ; en outre, elles assurent efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroissent le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier."*

Nelle indicazioni operative accompagnanti il rapporto si dice: *"l'école devrait accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique, intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués (...)"*.

La raccomandazione 1248 del Consiglio d'Europa (1994) sull'educazione (su proposta dell'associazione Eurotalent) afferma che se esistono dei bambini con bisogni particolari è necessario prendere disposizioni speciali, i bambini detti "superdotati" rientrano in questa categoria di situazioni. Ogni individuo ha il diritto di beneficiare di condizioni di insegnamento appropriate e nessun paese può permettersi di sprecare dei talenti e delle risorse umane siano esse intellettuali o di altro tipo. A tale scopo si tratta di sviluppare degli strumenti adatti ad una educazione speciale che non deve però andare a scapito di altri. L'Assemblea del Consiglio invita quindi i paesi a riconoscere e a rispettare le differenze individuali così come a mettere a disposizione condizioni di insegnamento adatte verso i "superdotati" come verso gli altri allievi. Più concretamente si sollecitano delle disposizioni all'interno del normale sistema scolastico che si vorrebbe sufficientemente flessibile perché risponda ai diversi bisogni, senza però etichettare gli allievi con tutti i rischi connessi a questa pratica. Nell'articolo 5 si

---

<sup>1</sup> <http://www.unhchr.ch>.

<sup>2</sup> [http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_F.PDF). Sul sito:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001143/114358eo.pdf> si può trovare un successivo rapporto sulla presa a carico di bambini ad alto potenziale di Clark C. e Shore M.

afferma: "iv. Les dispositions en faveur des enfants surdoués dans une matière donnée doivent, de préférence, être mises en place au sein du système scolaire normal, à partir du niveau préscolaire. Les programmes souples, l'accroissement des possibilités de mobilité, le matériel supplémentaire d'enrichissement, les auxiliaires audiovisuels et un style d'enseignement adapté à la pédagogie de projet sont des moyens et des techniques permettant de favoriser le développement de tous les enfants, qu'ils soient surdoués ou non, et d'identifier les besoins spéciaux le plus tôt possible;

v. on devrait rendre le système scolaire normal suffisamment souple pour permettre de répondre aux besoins de ceux qui obtiennent des résultats exceptionnels ou des élèves talentueux;

vi. toute disposition spéciale en faveur des élèves surdoués ou talentueux devrait être prise avec discernement, pour éviter le risque inhérent d'étiqueter les élèves, avec toutes les conséquences négatives que cela comporte pour la société." (Delaubier p.22)

Dai vari rapporti si desumono alcuni principi:

- i bambini, i ragazzi, gli allievi sono diversi fra loro e ogni diversità va, nella misura del possibile, riconosciuta e considerata nel sistema educativo. Fra queste differenze vi sono anche le differenze di funzionamento intellettuale;
- considerare le differenze non deve portare a discriminare o privilegiare nessuna categoria;
- le soluzioni interne al normale funzionamento scolastico e fondate sul principio di integrazione di tutti gli allievi sono da privilegiare nell'assunzione di ogni tipo di differenza.

Diversi autori fra quelli da noi consultati argomentano su questi temi. Terrassier per esempio scrive "*je ne rêve pas d'égalité, mais je rêve de justice et d'équité. La rigidité d'un système éducatif qui ne vise qu'à banaliser, calibrer les esprits selon la norme, son refus de tenir compte des différences et son souci de les masquer, la façon dont beaucoup s'accommodent de cette situation soit par idéologie, soit par économie, tout ceci montre à quel point les enfants sont oubliés et les enfants surdoués peut être davantage que les autres*"<sup>3</sup>. Per quanto concerne le soluzioni, c'è chi chiede una scuola che si adatti a tutti ed a ognuno, chi una scuola più flessibile e diversificata, chi una pedagogia specializzata, chi delle classi di educazione speciale, chi la possibilità di una scolarizzazione in istituzioni private. V. de Landsheere pone bene l'alternativa "*laisser le surdoué dans une école qui ne permet pas d'ajustement significatif à ses besoins hypothèque gravement son avenir. Le placer dans une école spéciale où il ne rencontrera que ses semblables paraît faciliter une communication, une coopération et une stimulation mutuelle. En revanche, la richesse des contacts d'un milieu hétérogène, composés d'élève du même âge, est ainsi perdue*"<sup>4</sup>

## 6.2 Misure adottate nel mondo

La posizione di ogni paese è ovviamente fortemente influenzata dalle sue particolarità politiche, sociali, economiche e culturali. Importante è pure il tipo di sistema educativo e la parte giocata dalla scolarizzazione in istituzioni private. Le linee di tendenza dell'educazione in una nazione possono anche evolvere rapidamente in funzione dei mutamenti dell'assetto politico.

Considerate globalmente, le politiche possono essere raggruppate in quattro categorie di tipi di scelte e di conseguente presa a carico della problematica:

1. Atteggiamento volontarista proposto per esempio negli Stati Uniti d'America, Canada, Israele e Taiwan:
  - USA: è il paese nel quale esiste la più antica tradizione di presa a carico, sovente animata dal desiderio di selezione e di formazione delle élites. La percentuale degli allievi considerati varia dal 2-3% fino anche al 10% nei differenti Stati. In certi casi si assiste ad una selezione a partire dal QI, in altri casi sono impiegati criteri più scolastici. Le proposte di intervento variano molto: programmi speciali, scuole aperte durante l'estate, programmi di rinforzo in campo

<sup>3</sup> Terrassier (1981), page 94.

<sup>4</sup> De Landsheere, p. 514-515.

letterario o matematico e naturalmente strutture private. In genere le modalità di scolarizzazione privilegiano l'arricchimento a livello dei contenuti di conoscenza, complementi e approfondimenti piuttosto che accelerazione dell'apprendimento. Il dibattito relativo alle risorse destinate ai bambini intellettualmente precoci in questi ultimi anni si è fatto più acceso.

- CANADA: globalmente la situazione è paragonabile a quella degli USA. Lo Stato dell'Alberta considera i bambini "*doués et talentueux*" come dei bambini aventi bisogni speciali. Analoga è la posizione dell'Ontario dove la "*douance*" è considerata come una delle undici anomalie potenziali che un bambino può incontrare ed è presa in conto nel quadro dei piani di insegnamento individualizzato. Interessante è la nozione di *Plan d' Enseignement individualisé* (piano d'insegnamento individualizzato) per ogni allievo ritenuto in situazione di difficoltà. In questo piano sono descritti i punti forti e le difficoltà dell'allievo, sono enunciati i programmi e i servizi che gli verranno offerti e quali sono le aspettative di sviluppo anno per anno. Questa strategia è basata sul finanziamento mirato ai bisogni dell'allievo. Nel Québec, alla fine degli anni '80, erano state create delle strutture parallele che oggi sono sparite anche perché fortemente contestate. Ciò che rimane è un'entrata anticipata nella scuola e dei moduli universitari specifici.
- ISRAELE: è il solo paese nel quale esiste un depistaggio sistematico a partire dai 7 anni, che riguarda circa l'1% della popolazione scolastica fino ai 13 anni. Vengono offerte delle occasioni di arricchimento sia all'interno dell'orario scolastico sia fuori, oltre che delle scuole speciali.
- TAIWAN: anche in questo paese sussiste una forte volontà di selezionare e scolarizzare questi allievi in strutture specializzate.

2. Paesi nei quali si prende in conto ufficialmente l'esistenza di questi allievi, ma senza un programma sistematico al loro riguardo.

- GRAN BRETAGNA - AFRICA DEL SUD - AUSTRALIA: forte investimento universitario e politica incentivante (inchieste, raccomandazioni,...) accanto ad un margine d'iniziativa lasciato agli istituti.
- GERMANIA - OLANDA - SPAGNA: in Olanda si sono promosse delle ricerche e delle sperimentazioni. In Germania (nonostante una diversità tra i vari Länder) vi è stato uno sforzo rivolto all'informazione ed è stato pubblicato un volantino destinato ai docenti. In un rapporto del 2001 si evidenziano otto assi di azione: entrata precoce a scuola, il salto di una tappa del cursus, le classi speciali accelerate, l'arricchimento, la differenziazione con raggruppamenti all'interno e all'esterno della classe, la formazione degli insegnanti, l'educazione prescolastica e l'assunzione dei bisogni specifici delle ragazze intellettualmente precoci. Anche in Spagna è prevista la possibilità di anticipazione del grado di scolarità rispetto all'età.
- SINGAPORE - COREA DEL SUD: la tendenza è paragonabile a quella citata per Taiwan, ma con un coinvolgimento più ridotto. In Cina sembra delinarsi, da qualche anno, una spinta all'identificazione di questi allievi e alla messa in opera di modalità di scolarizzazione specializzata.
- RUSSIA e altri paesi dell'Est: in passato questi paesi avevano una tradizione di ricerca e formazione di talenti in ambito sportivo e artistico. Va ricordato che durante gli anni '60 vi era stato un tentativo di raggruppare dei bambini con un alto potenziale, con l'intenzione di farne degli scienziati, ma non si riscontrarono i risultati attesi e l'esperienza fu allora abbandonata.

3. Stati nei quali esistono delle esperienze e un interesse per la tematica, ma senza una presa di posizione esplicita.

- PAESI FRANCOFONI - AFRICA - AMERICA LATINA: vi sono delle iniziative locali, delle preoccupazioni universitarie e delle prese di posizioni di associazioni, ma non una posizione ufficiale dei governi.
- ITALIA: le raccomandazioni ministeriali vanno nel senso della promozione della differenziazione dell'insegnamento. Chi ritiene di dover fornire al proprio figlio un insegnamento diverso si rivolge alle scuole private.
- SVIZZERA: è una delle situazioni più eterogenee. Alcuni cantoni hanno adottato delle misure per questi allievi (Vaud) altri non hanno esplicitato nessuna iniziativa particolare (Ticino).

4. Paesi che sembrano opporsi ad ogni misura.

- Certi paesi scandinavi. Vi è un esplicito rifiuto di favorire delle discriminazioni. Il caso della Finlandia è stato al centro dell'interesse recente a seguito dei brillanti risultati ottenuti nella ricerca PISA. Il sistema scolastico finlandese è altamente integrativo ("comprensivo" o *comprehensive*) fin dagli anni '70 e ha dato buoni risultati anche per quanto concerne gli allievi con più "talento" che, si temeva, avrebbero potuto vedere ridotte le loro prestazioni (Ostinelli, 2003). Il problema di approccio pedagogico adeguato nei loro confronti viene posto anche in Finlandia, ma con misure coerenti con un sistema integrativo.
- GIAPPONE. Il sistema di selezione scolastica è principalmente basato sul lavoro e sui risultati ed è su questi parametri che avviene il riconoscimento delle differenze.

In generale vi sono quattro linee di tendenza (che a volte possono essere presenti contemporaneamente) a proposito delle scelte di politica scolastica in questo campo:

- la preoccupazione di reperire e formare le risorse intellettuali al fine di sfornare quadri e più in generale "cervelli";
- la convinzione che bisogna permettere ad ogni individuo di sviluppare le proprie attitudini e il proprio potenziale, preoccupazione più centrata sull'individuo e presente negli intenti di molti sistemi educativi;
- una sorta di reazione alle difficoltà particolari di alcuni allievi intellettualmente precoci in situazione di insuccesso scolastico. Necessità di fornire una risposta alla sofferenza dei singoli e tendenza a considerare questi bambini anche come portatori di handicap quali la dislessia;
- la volontà di mantenere la parità di possibilità di fronte alla scuola e dunque non stabilire nessun tipo di discriminazione. Il rispetto di questo principio è comune a molti sistemi scolastici moderni. In alcuni di essi si ritiene comunque che occorra trovare dei percorsi integrativi al fine di prevenire ogni forma di discriminazione scolastica.

Nonostante le differenze fra i diversi paesi, emergono delle tendenze che potremmo riassumere dicendo che i bisogni particolari di tutti i bambini devono essere riconosciuti e presi in considerazione da parte del sistema educativo, il riconoscimento di bisogni specifici non deve mai condurre a discriminare o a privilegiare gli uni rispetto agli altri e, nel prendere in considerazione i bisogni particolari conviene predisporre delle soluzioni all'interno della struttura ordinaria che favoriscano l'integrazione.

Le proposte dell'Alberta Learning (p. 8-9) articolano bene i diversi livelli di intervento previsti dai quadri legali e fra i quali le autorità scolastiche possono scegliere. Si tratta di rispondere ai bisogni specifici di questi allievi e si tratta di farlo nello stesso tempo nel quale si cerca di colmare i bisogni di tutti gli allievi. Dopo aver elencato gli obiettivi di queste procedure, vengono proposti i seguenti livelli di intervento:

*"Les choix administratifs ou organisationnels comprennent ce qui suit.*

- *Dans la salle de classe régulière :*
- *un programme particulier au sein d'une classe régulière. L'élève reçoit un programme personnalisé élaboré dans le Plan d'intervention personnalisé (PIP).*
- *Dans une communauté scolaire (comprenant la salle de classe régulière mentionnée ci-dessus) :*
- *un conseiller pédagogique ou un spécialiste – un enseignement personnalisé est offert avec l'aide d'un spécialiste en éducation pour les enfants doués;*
- *le regroupement – groupement de plusieurs élèves doués dans une même classe pour qu'ils vivent des expériences d'apprentissage appropriées et adaptées;*
- *une salle de retrait – les élèves quittent régulièrement la salle de classe pour recevoir un enseignement modifié;*
- *le placement pour l'apprentissage accéléré dans une matière précise – les élèves sont placés dans une classe de niveau scolaire plus élevé pour étudier une certaine matière de façon intensive;*

- *le groupement de classes à années multiples – les élèves sont regroupés dans une classe comptant au moins deux années scolaires différentes;*
- *les classes d'intérêts – les élèves assistent à des cours où l'on aborde des sujets de manière approfondie, ou des sujets autres que ceux du programme régulier, ex. : des séminaires;*
- *un programme communautaire de mentorat – les élèves collaborent individuellement avec des membres de la communauté dans des domaines d'intérêts spécifiques;*
- *un programme plus avancé ou le baccalauréat international – les élèves suivent des cours universitaires pendant qu'ils fréquentent l'école secondaire;*
- *des classes spéciales – le regroupement de plusieurs élèves doués et talentueux dans une seule classe, dans la mesure du possibile selon un horaire fixe (temps partiel chaque semaine ou temps plein).*
- *À l'extérieur de la communauté scolaire :*
- *une école spécialisée, ex. : école à charte – les élèves sont placés dans un cadre collectif et une programmation personnalisée et adaptée leur est offerte;*
- *une école d'enseignement spécialisé – les élèves reçoivent un enseignement spécialisé conformément au programme alternatif offert par l'école, ex. : beaux-arts;*
- *des programmes d'été – les élèves assistent à des cours offerts par divers établissements comme les universités, les collèges, les écoles techniques et les musées."*

Nelle categorie sopra riportate delle tendenze esistenti nei diversi paesi, la Svizzera viene citata nella stessa categoria della Francia, anche se dovremmo distinguere meglio fra i diversi cantoni e fra Svizzera tedesca e romanda. Vediamo più in dettaglio la situazione francese.

A livello istituzionale non vi è alcun testo ufficiale su questi allievi particolari. Esistono però una serie di affermazioni che possono essere applicate a tutti gli allievi e dunque anche ai bambini intellettualmente precoci.

Nella scuola materna: *"L'objectif général de l'école maternelle est de développer toutes les possibilités de l'enfant, afin de lui permettre de former sa personnalité et de lui donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire et dans la vie... - ...Elle participe aussi au dépistage des difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles et favorise leur traitement précoce..."<sup>5</sup> - ...Tous n'ont pas la même maturité ni le même rythme d'acquisition: il ne faut pas ni mettre les enfants en difficulté par des apprentissages prématurés, ne freiner leur désir d'apprendre, mais prendre en compte l'évolution de chacun pour exploiter pleinement ses possibilités"<sup>6</sup>*

Nella scuola elementare: *"L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments fondamentaux du savoir... Elle lui permet d'exercer et de développer son intelligence, sa sensibilité, ses aptitudes manuelles, physiques et artistiques..."*

Per quanto attiene al "collège" i regolamenti esprimono in modo costante la volontà di poter accogliere degli allievi diversi in un'istituzione concepita per tutti. *"Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et à leurs intérêts."<sup>7</sup>*

In generale i programmi sono predisposti in modo da rendere possibile un adattamento ai ritmi di apprendimento e sono previsti degli itinerari diversificati e delle possibilità di arricchimento dei contenuti.

Una considerazione generale ci porta a riconoscere come l'importanza data al tema e le soluzioni suggerite, proposte o imposte alle scuole, dipenda fortemente dalla filosofia educativa dominante nel paese e di conseguenza dallo spazio che viene dato al tema nella ricerca universitaria<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Décret No 90-788 du 6 septembre 1990.

<sup>6</sup> Annexe de l'Arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes de l'école primaire.

<sup>7</sup> Article 5 du décret 96-465 du 20 mai 1996.

<sup>8</sup> Una distinzione evidente è quella fra paesi latini e paesi anglosassoni. E' in questi ultimi che la tematica si è maggiormente sviluppata, spesso con una netta correlazione con una filosofia basata sulla ricerca della prestazione e del successo individuale. Nei paesi latini, che mirano invece piuttosto all'integrazione, che non vivono la ricerca del successo in modo ancora così evidente, il tema non ha ancora grande spazio e viene affrontato piuttosto in relazione ai bisogni personali dei singoli allievi. Una situazione culturalmente intermedia è quella del Canada francofono. La Centrale dell'insegnamento del Québec si è apertamente opposta allo sviluppo di servizi educativi particolari per gli allievi detti "dotati" per non causare un

### 6.3 La situazione svizzera

La situazione in Svizzera è frammentata, anche se recentemente alcune delle conferenze intercantonali dei direttori dell'educazione hanno promosso gruppi di lavoro. In genere si riconosce il fatto che soggetti "precoci" o "plusdotati" esistono anche nelle scuole svizzere ed hanno un certo numero di caratteristiche comuni che possono portare a problemi di inserimento scolastico e sociale. Delle misure di sostegno alla loro diversità sono necessarie: *"De même qu'un enfant mesurant 1m80 est différent d'un autre qui, au même âge, ne mesure que 1m50, un enfant au QI de 150 sera différent d'un enfant au QI de 100. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra des mesures adaptées (vestimentaires pour le premier exemple, éducationnelles pour l'autre); et dans aucun cas on ne pourra définir une supériorité d'un enfant sur l'autre (ce qui n'a aucun sens)."*<sup>9</sup>

Le misure di sostegno alle difficoltà create dalla differenza che vengono proposte, sono di vario ordine e si possono riassumere in misure di:

- riconoscimento della differenza e del valore della differenza esistente fra gli allievi;
- identificazione degli allievi ritenuti "superdotati";
- aiuto agli allievi negli ambiti a problema con l'offerta di prestazioni che permettano a tutti gli allievi di percorrere una scolarità sopportabile e armoniosa per mezzo di una pedagogia ed una didattica differenziate;
- promozione del "talento" con l'inserimento di momenti differenziati di formazione nel curriculum normale. Ancora una volta questa raccomandazione vale per qualsiasi tipo di allievo, ognuno nella sua differenza;
- informazione e formazione dei docenti e dell'opinione pubblica sulle differenze esistenti fra gli allievi, sviluppo della tolleranza e rinuncia all'idea di norma e di normalità;
- dialogo fra i partner (scuola, genitori, allievi) per migliorare le condizioni di apprendimento degli allievi.

Il Centro svizzero di coordinazione per la ricerca in educazione di Aarau ha creato una rete per l'approfondimento del problema con un proprio sito Internet mentre un gruppo di studio è stato organizzato dalla CDIP della Svizzera orientale. Parecchie sono pure le associazioni di genitori e di allievi ritenuti "precoci" create nella Svizzera tedesca e romanda. Durante l'autunno 1999 il Segretariato svizzero di pedagogia curativa e specializzata ha proceduto ad un'inchiesta nei cantoni romandi e in Ticino per conoscere come veniva gestita la problematica a livello scolastico. Dall'inchiesta emergono le seguenti considerazioni.

Depistaggio, riconoscimento e identificazione:

- globalmente non sono state rilevate delle misure sistematiche di depistaggio. Due cantoni (JU,FR) considerano il problema come un capitolo particolare della normale identificazione di bambini in difficoltà scolastiche;
- il canton Vaud precisa che un depistaggio sistematico sotto forma di una somministrazione di un test di intelligenza è improponibile visto il numero elevato di allievi. Sarà comunque richiesto agli insegnanti, dopo una formazione specifica, di avere un occhio di riguardo verso questi allievi e di segnalare quegli allievi che necessitano di un approfondimento psicologico.

Offerte destinate a questo tipo di allievi:

- entrata a scuola anticipata (BE, GE, NE, VD);
- esonero in alcune materie (BE, JU, VD);

---

rinforzo delle disuguaglianze sociali. Il ministero dell'educazione del Québec ha proposto nel 1995 degli orientamenti quale quadro di riferimento per l'adattamento degli allievi secondo i principi dell'accessibilità, dell'uguaglianza delle possibilità e la personalizzazione dei servizi educativi destinati ai "talenti" ma non solo: conoscere i bisogni educativi degli allievi, privilegiare l'arricchimento, favorire l'insegnamento personalizzato, utilizzare il quadro scolastico ordinario, ecc. Si tratta quindi di misure indirizzate all'assistenza di allievi aventi bisogni speciali, siano essi ritenuti "talenti" o con altri bisogni particolari.

<sup>9</sup> Gouillou, Ph. (1997) in [www.douance.org](http://www.douance.org) - 6.6.2003.

- salto di classe (BE, GE, JU, NE, TI, VD, VS);
- misure di arricchimento (BE, GE, VD). Nel canton Giura è organizzato un bus per recarsi a dei pomeriggi di stimolazione e di arricchimento;
- possibilità di essere auditori in classi superiori (BE, VD);
- insegnamento assistito all'ordinatore (GE,NE,VD);
- insegnamento differenziato;
- insegnamento in un'altra lingua cantonale (VS);
- non si segnalano misure legate a curricoli differenziati o di approfondimento in piccoli gruppi.

Processi decisionali per la concessione di misure :

- a Ginevra è il *Service de Recherche en Éducation (SRED)* che ha il compito di decidere per eventuali misure in favore degli allievi intellettualmente precoci. In Vallese solamente il salto di classe necessita di un processo decisionale particolare. Un preavviso di un organo specializzato è necessario.

Realizzazione delle misure:

- la realizzazione delle misure è spesso affidata al docente titolare. In Vallese come in Ticino è il docente titolare che ha la responsabilità dell'insieme dei suoi allievi, gli altri operatori che intervengono nella classe hanno lo scopo di favorire la differenziazione e la presa a carico dell'intera classe da parte del titolare.

Misure di valutazione specifiche e continue:

- non sono previste misure di valutazione specifiche e continue indirizzate ai bambini intellettualmente precoci. In alcuni casi esiste un quaderno di valutazione che accompagna tutti gli allievi. Alcuni cantoni rilevano un numero maggiore di incontri con i genitori.

Contenuti di formazione all'indirizzo dei docenti :

- solamente i cantoni Friburgo e Vaud segnalano l'esistenza di moduli specifici nella formazione di base dei docenti e nel loro perfezionamento.

Allievi con doti particolari sul piano sportivo o artistico:

- quasi in tutti i cantoni esistono misure particolari rivolte agli allievi con "doti" in ambito sportivo, come in parte in ambito artistico. Queste iniziative riguardano il settore secondario della scolarizzazione.

Progetti di sviluppo della scuola:

- quasi in tutti i cantoni la riflessione sull'accompagnamento di allievi cosiddetti "talentati" si iscrive nei progetti di sviluppo della scuola nei primi anni 2000. In generale si può dire che l'accento viene messo sul caso particolare e si cerca di pensare a misure all'interno delle possibilità di differenziazione dell'insegnamento.

Servizi competenti:

- nella gran parte dei cantoni è il Servizio dell'insegnamento ordinario che è competente per l'accompagnamento degli allievi intellettualmente precoci. Per Neuchâtel si tratta dell'ispettorato e delle direzioni delle scuole. Per Vaud i servizi competenti sono il Servizio dell'insegnamento infantile, primario e secondario, unitamente al Servizio dell'insegnamento specializzato. In Vallese, l'insegnamento ordinario ha la competenza per tutti gli allievi scolarizzati. L'insegnamento specializzato si caratterizza come una prestazione di servizio per la scuola ordinaria al fine di rispondere ai bisogni degli insegnanti e degli allievi.

Basi giuridiche:

- nei cantoni Berna, Ginevra e Ticino non esistono delle basi giuridiche per misure destinate all'accompagnamento di allievi intellettualmente precoci. Anche in Vallese non vi sarebbe nessuna base specifica, ma il decreto sull'insegnamento specializzato prevede delle misure destinate a tutti gli allievi aventi dei bisogni speciali. Nel canton Giura le basi per l'accompagnamento di questi allievi sono contenute nella legge scolastica, nel canton Friburgo ci si riferisce alle basi regolamentari che riguardano tutti gli allievi che necessitano di sostegno. Nel canton Vaud le basi esistono nella misura in cui l'allievo intellettualmente precoce è assimilabile ad un allievo in difficoltà. A Neuchâtel non vi sono basi giuridiche all'infuori del decreto relativo alla scolarizzazione anticipata.

Basi finanziarie:

- non vi sono basi finanziarie destinate alle misure di accompagnamento degli allievi intellettualmente precoci. In alcuni cantoni si fa ricorso alle basi previste per gli allievi con bisogni particolari (FR) oppure ci si riferisce ai finanziamenti per l'insegnamento speciale (VS).

Ricerca:

- la riflessione sull'accompagnamento di allievi intellettualmente precoci non è oggetto di progetti di ricerca. Solamente presso la parte francofona del canton Berna e a Ginevra si segnalano degli approfondimenti relativi al salto di classe.

In un recente documento<sup>10</sup> si riprende la situazione nel canton Vaud e si precisa che non viene effettuato nessun depistaggio sistematico degli allievi detti superdotati. Per contro, gli insegnanti, ormai sensibilizzati in merito nel quadro della formazione iniziale e continua, dovrebbero essere più o meno in grado di reperirli. Sono proposti tre tipi di soluzione. La prima è il salto di classe che può essere applicato al massimo una volta. La seconda soluzione è personalizzata, all'interno della classe, per un allievo in situazione di insuccesso scolastico. Infine è pure proposto un raggruppamento puntuale di questi allievi. La realizzazione delle misure è generalmente affidata al docente titolare, ma può anche essere coinvolto un docente di appoggio. Nel cantone si contano una decina di istituti che propongono delle misure pilota. A Montreux, per esempio, a partire dal 2000 una classe raggruppa una decina di allievi del primario e del secondario il mercoledì mattina. Di età compresa tra i 7 e i 12 anni, questi allievi hanno in comune, oltre a delle difficoltà di adattamento scolastico, un QI largamente superiore alla media. Questo spazio di quattro ore vuole rispondere a una differenza e affrontare *"une souffrance scolaire. L'objectif est de les remettre à flots en leur apprenant à apprendre"*. Le attività proposte lasciano spazio all'immaginario e agli interessi personali degli allievi. Si tratta di esperienze, di giochi collettivi, di relazioni verbali o scritte, d'informatica, di visite a esposizioni o a musei. Dai primi bilanci emerge l'interessante constatazione che numerosi genitori sostengono che questa "classe" ha *"un effet de soupape"*. L'autrice dell'articolo giunge alle seguenti conclusioni: *"Dans ses principes, le nouveau système éducatif vaudois devrait posséder les atouts pour une prise en charge satisfaisante des enfants intellectuellement précoces. L'organisation en cycles offre, par exemple, la possibilité d'adapter les contenus et les rythmes d'apprentissage. Les mesures particulières destinées aux élèves surdoués sont encore en phase exploratoire. À terme, elles devraient être mises en place dans le cadre d'une stratégie globale, qui éviterait l'éparpillement des initiatives locales et devraient s'accompagner d'un programme de recherche permettant d'en évaluer l'impact"*.

Nella Svizzera tedesca la problematica è vissuta secondo altri valori e ha suscitato maggiori reazioni e progetti a livello cantonale. Diversi cantoni infatti hanno istituito gruppi di lavoro, redatto rapporti e raccomandazioni, o definito dei responsabili per la promozione degli allievi portatori di "talenti".

Il Gruppo di lavoro per la promozione dei talenti della Conferenza dei capi dipartimento cantonali dell'educazione della Svizzera orientale e del principato del Liechtenstein ha redatto diversi rapporti negli ultimi anni e i cantoni si rifanno ad essi nell'elaborazione delle strategie di sostegno e di promozione della *Begabung*. La promozione di queste differenze è esplicitamente citata come un compito generale della *Volksschule*.

La rete informatica *Netzwerk für Begabungsförderung* elenca le iniziative cantonali e propone i documenti elaborati in sede cantonale. Da essi abbiamo estratto la seguente sintesi delle iniziative più salienti:

- Argovia: nella legge scolastica, l'articolo 15 recita che gli allievi le cui capacità non possono venire sufficientemente stimolate all'interno dell'insegnamento normale e il cui caso non si presta al salto di classe, possono beneficiare all'interno della classe normale di un sostegno adeguato. Il Dipartimento ha attribuito all'*Institut für Bildungs- und Forschungsfragen* di studiare le misure adottabili. All'interno di questo istituto, M. Stamm ha redatto documenti indirizzati ai docenti, anche

---

<sup>10</sup> Daepfen (2003).



riferendosi all'idea di un Portfolio ispirato alle otto intelligenze di Gardner per la descrizione delle potenzialità degli allievi.

- Berna: un concetto è stato elaborato nel 1999. Esso prevede fra l'altro che questi bambini possono frequentare mezza giornata di scuola fuori dalla classe in gruppi regionali appositi. Il tema viene comunque considerato anche nel corso della normale scolarità tramite la sollecitazione dell'uso di metodologie didattiche adatte, con la differenziazione dei livelli di acquisizione fra gli allievi, l'individualizzazione dell'insegnamento e lo sviluppo dell'autonomia. Una severa organizzazione centralizzata si occupa poi dello sviluppo del progetto cantonale; una selezione centralizzata dei casi, l'organizzazione di un insegnamento speciale al di fuori delle scuole e della direzione del progetto. Un certo numero di scuole hanno così diritto di organizzare ore di lezione speciali; il costo varia fra i duecento e i trecento mila franchi annui.
- Grigioni: un sostanzioso documento<sup>11</sup> illustra il concetto generale assunto dal cantone con un serie di misure fra le quali l'organizzazione di classi a effettivo ridotto (per circa il 2% della popolazione con QI superiore a 130) e dei criteri destinati al servizio di psicologia scolastica. Il finanziamento su tre anni è di quasi un milione di franchi.
- Lucerna: un gruppo di lavoro sta elaborando delle linee a livello regionale e comunale. Sono stati aggiornati documenti e materiali destinati ai docenti, come pure l'offerta di corsi per i docenti, poiché la legge obbliga gli istituti a implementare misure specifiche alla promozione dei talenti entro il 2005. Le proposte sono analoghe a quelle di altri cantoni limitrofi e riguardano l'ambito classe (arricchimento dell'insegnamento per mezzo della differenziazione e flessibilità nell'organizzazione del lavoro degli allievi), l'ambito della scuola come istituzione (accelerazione con una scolarizzazione anticipata, il salto di classe o la presenza in lezioni di classi superiori) e l'organizzazione regionale della scuola (progetti di raggruppamento di allievi "*Grouping*" o "*Pull out*" per attività diverse, di responsabilità delle commissioni scolastiche). Per ognuna di queste misure vengono date indicazioni minuziose e precise su come deciderle e organizzarle.
- Zurigo: una nuova legge scolastica permette il salto di classe nei primi anni scolastici. L'istituto di pedagogia speciale sviluppa un progetto del Fondo nazionale su tre anni sull'educazione e la formazione dei bambini "talentati". Dal 1989 il canton Zurigo prevede la possibilità di saltare una classe all'interno del ciclo della scuola primaria (dal 1997 si è aggiunta anche la possibilità di saltare la prima classe e vi è stata una semplificazione delle procedure; non è più previsto, per esempio, un rapporto dello psicologo per tutti i casi). I risultati sono stati valutati attraverso un'inchiesta che ha coinvolto allievi, genitori e docenti. In generale le esperienze sono state valutate positivamente (solo il 10% degli insegnanti formulano un giudizio negativo). Un'analisi approfondita delle risposte ai questionari rende comunque attenti ad alcune difficoltà nel salto della prima classe. Specialmente da parte degli insegnanti emergono delle perplessità legate agli apprendimenti informali e in parte nascosti che, nel corso della prima classe, conducono il bambino a divenire un "vero" allievo grazie a una serie di apprendimenti di tipo sociale e normativo. Questi ostacoli sono anche, almeno in parte, legati al fossato che sembra ancora esistere tra Scuola dell'Infanzia e Scuola Elementare nella Svizzera interna.
- La città di Zurigo, dal canto suo, ha promosso un'iniziativa nel senso di creare dei corsi speciali. Ha stanziato nel 1998 più di un milione di franchi per promuovere un'esperienza di sostegno e di stimolazione di allievi ritenuti particolarmente dotati. L'esperienza ha coinvolto 360 allievi che hanno avuto la possibilità di seguire corsi speciali in quattro settori tematici. Una parte di questi momenti sono stati inseriti all'interno dell'orario settimanale e una parte al di fuori. I corsi sono stati affidati a specialisti non aventi necessariamente una formazione di insegnanti, ma che sono stati convenientemente sensibilizzati alle particolarità e alle problematiche dei bambini intellettualmente precoci. Le reazioni sono state globalmente positive e quasi tutti gli interpellati hanno ritenuto importante continuare l'esperienza, tenendo conto di una serie di raccomandazioni che sono state rilevate in fase di bilancio.

---

<sup>11</sup> Il governo ha preso atto nel 2000 del "Konzept für den Kanton Graubünden zur Förderung von Kindern mit besonderer Begabung und Hochbegabung".

- Basilea città: il concetto dello sviluppo del talento è collegato con quello di una pedagogia dell'integrazione all'interno di una costruttiva gestione dell'eterogeneità. Esistono progetti pilota nella scuola dell'obbligo nell'ambito del programma *Pull-Out*, cioè di raggruppamento degli allievi al di fuori delle lezioni (es. un pomeriggio alla settimana).
- San Gallo: la promozione dei "talenti" viene strettamente collegata con il processo di sviluppo della scuola nel suo complesso (*Schulentwicklungsprozess*). In classe il compito per il docente non è facile e il tasso di allievi sotto-stimolati è valutato al 20%. Una promozione integrativa ha da essere sviluppata con una differenziazione interna (*Binnendifferenzierung*) all'insegnamento. E' necessario uno sviluppo di forme alternative di apprendimento e di insegnamento (*Lehr- und Lernformen*) quali un insegnamento aperto, una pianificazione settimanale della attività, un lavoro per progetti, ecc. oltre al lavoro con piccoli gruppi. Una terza misura possibile è l'accelerazione del raggiungimento degli obiettivi. L'accelerazione può consistere nel salto di una classe oppure nella frequenza, per alcune materie, di una classe superiore. Pure l'entrata anticipata in prima elementare può essere una misura da considerare, così come una pratica didattica che preveda un lavoro in team dei docenti, per esempio di classi diverse (lavoro in classi a più livelli). La terza misura è l'arricchimento che, oltre alla differenziazione, deve permettere ad ogni allievo di trovare spazi di sviluppo in funzione del suo livello; si tratta di una individualizzazione della formazione che mira allo sviluppo delle potenzialità senza voler formare delle *élite* (modello di Renzulli).

Quest'ultimo riferimento alla promozione delle *Begabungen* senza formazione di *élite*, trova conferma su tutt'altro piano nelle osservazioni di Perrenoud<sup>12</sup>:

*"Si l'on parle de plus en plus de communauté éducative, c'est qu'elle ne va plus de soi. Sans doute est-ce l'expression dans le champ scolaire d'un individualisme généralisé. (...) Par ailleurs, l'individualisme et le consumérisme aidant, la solidarité s'affaiblit entre les parents. Les nantis attendent de l'école publique qu'elle serve en priorité leurs besoins, de préférence gratuitement. Ils ne se soucient guère du sort des moins favorisés. Or, toute discrimination positive exige une forme de compréhension et de générosité des parents dont les enfants réussissent sans effort. Hélas, il semble de plus en plus difficile de faire comprendre à des parents qui ont l'œil rivé sur les études longues que le but de l'école de base n'est pas de creuser les écarts, mais d'amener tous les élèves à un niveau acceptable de culture générale. Plus globalement, le système éducatif évolue vers une scission douce, encore peu perceptible, entre une école destinée aux élites urbaines, qui les prépare aux études longues et à l'exercice du pouvoir, et " l'école de la périphérie " qui, dans les banlieues et les petites villes, prépare à survivre.*

Queste osservazioni devono essere tenute in debita considerazione quando ci si appresta a prevedere riforme scolastiche o a stabilire programmi differenziati.

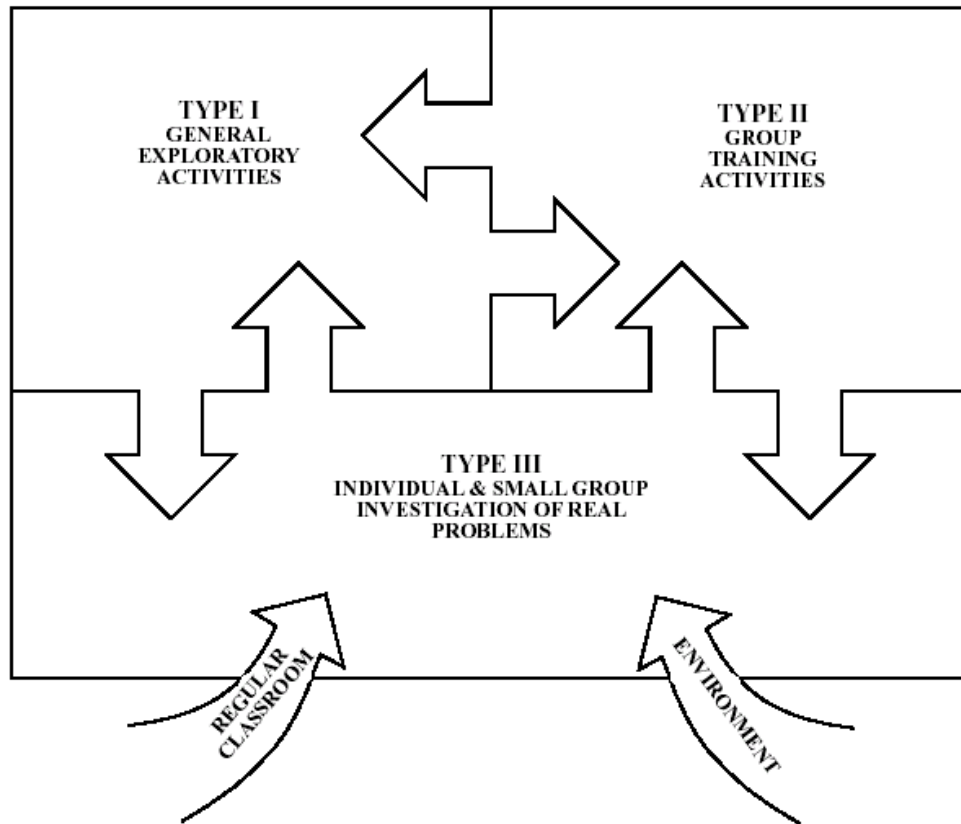
Alle tesi di Renzulli, professore all'Università del Connecticut<sup>13</sup>, si riferiscono diversi progetti cantonali. Egli ha approfondito le risposte possibili ai problemi che i *gifted children* pongono, giungendo a un modello di arricchimento valido per le classi normali, fondato su tre tipi di attività: attività esploratorie, attività di formazione e progetti individuali e in gruppo. Le prime due si indirizzano a tutti gli allievi di una classe, ma servono pure ai bambini *gifted*. Il terzo tipo invece è specifico per loro.

Massé (2001), riportando le proposte di Renzulli scrive: *"Les activités de type 1 ou activités exploratoires consistent en une série d'expériences (visites, excursions, lectures, conférences, atelier, etc.) permettant aux élèves l'exploration d'une multitude de champs d'intérêts. Ces activités visent à mettre les élèves en contact avec une multitude de sujets afin de les aider les élèves doués à choisir les sujets qu'ils aimeraient approfondir (activité type 3), ainsi qu'à permettre à l'enseignant d'identifier les activités de formation dont les élèves auront besoin pour poursuivre leurs projets. Ces activités sont habituellement peu structurées. Les élèves doivent savoir qu'ils poursuivent cette activité dans un but précis, ils doivent faire un rapport de leurs expériences et apporter des suggestions pour des*

<sup>12</sup> Ph. Perrenoud (2003), 25.

<sup>13</sup> Il sito della *Neag School of Education* dell'Università del Connecticut è consultabile su [www.gifted.uconn.edu](http://www.gifted.uconn.edu) (20.11.2003).

projets futurs. Les activités de type 2 ou activités de formation visent à développer chez les élèves les processus cognitifs et affectifs et les opérations qui les rendent aptes à manipuler plus efficacement les contenus. Elles servent à relier les activités de type 1 aux activités de type 3. En ce sens, elles doivent être soigneusement choisies afin de constituer une suite logique aux intérêts des élèves tout en proposant des moyens pouvant être utilisés concrètement dans de vraies situations de recherche." Gli esempi portati sono: "clarification des valeurs, résolution de problèmes, initiation à des techniques (remue-méninges, interview, prise de notes, sondage, exposé, etc.), observation, analyse, synthèse, catégorisation, comparaison, interprétation."



Il modello si propone di introdurre l'apprendimento non solo di contenuti, ma anche di metodologie, di partire dagli interessi degli allievi, di sviluppare il pensiero divergente e l'autonomia. I vantaggi di una soluzione di almeno parziale differenziazione dell'insegnamento all'interno delle classi ordinarie sono ovvii. Fra gli svantaggi invece vengono citati:

- "Sa philosophie n'est pas nécessairement en accord avec celle de l'école, des parents ou des enseignants. La triade met l'emphase sur la sélection d'élèves qui démontrent de grandes chances de succès au lieu d'élèves qui démontrent des besoins spécifiques à cause de leur douance ou qui ont besoin d'un programme différencié en raison de leur style d'apprentissage particulier.
- Ce modèle est conçu pour les doués qui réussissent bien en classe ou qui démontrent de bonnes chances de succès. Il met de côté les doués sous-performeurs.
- Les activités de type 3 ne répondent pas aux besoins de tous les élèves doués, de celui qui aurait un talent musical à développer, par exemple."

Fra i requisiti per realizzare progetti del genere, si elencano la disponibilità di risorse materiali e umane, un docente itinerante per la differenziazione, un orario che dev'essere flessibile, degli spazi adatti per le attività differenziate.

L'identificazione degli allievi che beneficerebbero di tali attività differenziate è svolta sulla base dei risultati scolastici. Le richieste di gruppi di genitori è invece di proporre programmi scolastici diversificati agli allievi "talentati" che non rivelano le loro capacità o sono anzi in situazione di insuccesso proprio allo scopo di modificare la loro condizione. Sull'identificazione degli allievi bisognosi di interventi speciali, osserviamo più in generale, come pressoché nessuno, né a livello internazionale, né nazionale aderisca all'idea di una identificazione sistematica degli allievi che potrebbero corrispondere alla definizione statistica di "superdotati" e questo per varie ragioni, anche di realizzabilità pratica.

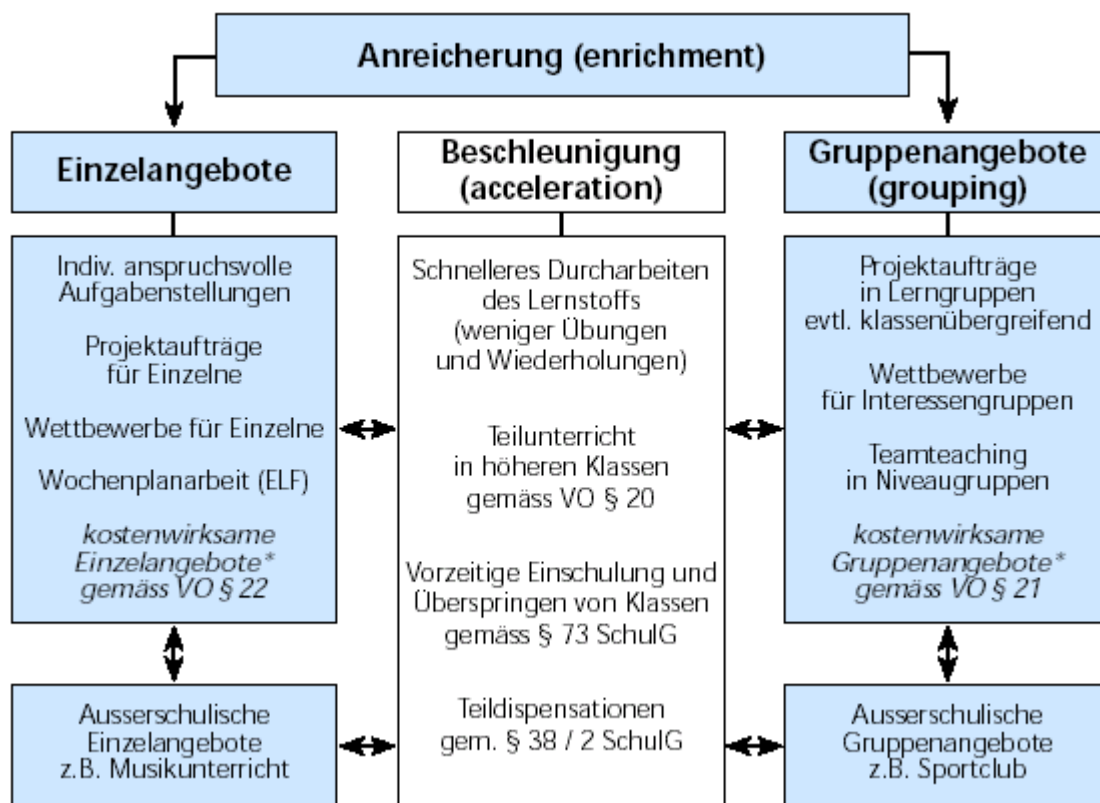
Soffermiamoci sulla ragione più rilevante; vi sono molti allievi che hanno facilità di apprendimento e che si adattano benissimo al sistema scolastico senza problemi, anzi beneficiano in modo positivo dell'incontro con allievi aventi caratteristiche diverse. Ricordiamo come i bambini e i ragazzi, nel corso dello loro sviluppo sociale, non amano essere diversi dagli altri e soprattutto non amano essere considerati diversamente dagli altri. Subire misure pedagogiche "speciali" crea a volte un problema all'allievo, sia esso scolasticamente debole o con facilità di apprendimento. Chi poi manifesta con atteggiamenti ostentati la sua superiorità rischia l'isolamento sociale. Sarebbe quindi pericoloso che sia proprio l'istituzione scolastica a mettere in evidenza le differenze con l'attribuzione di "etichette" di "superiorità". Tanto si è fatto negli ultimi decenni per evitare la discriminazione degli allievi deboli che sarebbe contraddittorio etichettare gli allievi "forti" con misure di "depistaggio" sistematico. Uno dei rischi maggiori sarebbe poi un effetto Pigmalione che caricherebbe l'allievo di enormi responsabilità di fronte a una previsione di successo e peserebbe pure sui genitori, i docenti ed i compagni.

Di tutt'altro significato invece è l'intervento dell'istituzione tramite misure di differenziazione, se queste fanno parte di una pratica abituale per tutti gli allievi all'interno di una normale flessibilità delle occasioni formative. Rimane quindi valida la raccomandazione dell'adattamento delle forme di insegnamento; siccome gli allievi sono diversi è opportuno e utile per tutti, allievi precoci e non, pensare a insegnamenti che prevedano tempi di apprendimento flessibili, possibilità di approfondimento diverso degli obiettivi, materiali didattici atti a stimolare gli allievi secondo i loro bisogni, ecc.

Riassumendo le misure proposte nei vari cantoni, si ritrovano tre assi prioritari. Lo schema seguente<sup>14</sup> illustra le proposte destinate al singolo allievo (di competenze prioritaria del docente e dei suoi diretti partner), all'accelerazione delle tappe formative (di competenza anche dell'istituto o dell'istituzione scolastica nel suo insieme) e alle soluzioni di gruppo (di competenza dell'istituto scolastico inteso come team di lavoro).

---

<sup>14</sup> Tratto da "Dossier Unterricht" 1 – Januar 2001, Teil 2, Begabungsförderung in der Volksschule - Kt. Aargau.



Dal documento del canton San Gallo, riprendiamo anche una lista più dettagliata delle misure possibili ai vari livelli della scolarità<sup>15</sup>:

#### "In der Klasse

1. Einbezug von Fachpersonen (Lehrpersonen, Fachgruppenlehrkräfte, Schulische Heilpädagoginnen, Personen aus anderen Berufsgruppen etc.)
2. Individualisierung, erweiterte Lehr- und Lernformen (Kind abholen, wo es steht)
3. Differenzierung im Unterricht (Lerngruppen, Niveaugruppen, seeduzierte Gruppen, etc.)
4. Förderung von eigenständigem Lernen
5. Kooperatives Lernen, (Tutorate, Lernbegleitungen und Referate von Kindern)
6. Interaktives Lernen (Computerunterstützter Unterricht)
7. Freie Arbeit / offener Unterricht / Freiraum im Unterricht (kein sinnloses Üben, Ersatzaufgaben statt Zusatzaufgaben)
8. angereicherter Unterricht (nicht mehr, sondern anderer Stoff)
9. Möglichkeit für eigene Projekte (Einbezug der Hobbies) mit Zielvereinbarung und Lernvertrag
10. Interessenfragebogen
11. Übungsfelder mit dem Kind zusammen bestimmen
12. Beschleunigtes Durcharbeiten von Lernstoff
13. Wettbewerbe veranstalten
14. Ressourcenecke (Lesecke erweitern)

#### Im Schulhaus

1. Bestimmung einer ressortverantwortlichen Lehrperson
2. Zusammenarbeit der Lehrpersonen (z.B. Stofftransparenz, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Gegenseitige Unterrichtsbesuche, Stundenplanabsprache, klassenübergreifende Elternabende)

<sup>15</sup> ED Kt. St.Gallen (2001).

3. Ressourcennutzung bei allen an der Schule beteiligten Personen (Jugendmusikschule, Religion, Hauswartdienst, Heimatliche Sprache und Kultur, Handarbeit, Hauswirtschaft, Sport etc.)
4. Erweiterung der integrativen Förderung (schulische Heilpädagogin, SHP)
5. Bildung von Projektgemeinschaften
6. Altersgemischte Gruppenangebote
7. Klassenübergreifende Projekttag
8. Gastlektionen in höheren Klassen
9. Teilunterricht an höheren Klassen
10. Klassenübergreifender Unterricht in bestimmten Fächern / in Niveaugruppen
11. Schülerinnen- und Schüleraustausch
12. Institutionalisierte Projekte (Philosophieren mit Kindern, Schulhauszeitung, Lese-club, Wettbewerbe, Schulhauschor, Orchester, Band, Theater, Fachausstellungen, u.a.)
13. Ressourcenzimmer (Die Lernenden sollen über vertiefende Materialien wie Fachbücher, Spiele, Literatur, Biografien, Computer und Experimentierutensilien verfügen können, die das Forschen, Spielen, Lesen und Entdecken anregen)
14. Literatur für Lehrpersonen, Lehrmittel und Materialien
15. SEM (Schulisches Enrichmentmodell von Renzulli)

#### *In der Schulgemeinde*

1. Sensibilisierung in Bezug auf das Thema
2. Bereitschaft zur Begabungsförderung
3. Ressort Begabungsförderung
4. Schulrat erteilt Leistungsauftrag zur Begabungsförderung (Generelle Förderung von Begabungen)
5. Weiterbildungsangebote (SCHILF, kantonale und ausserkantonale Angebote)
6. Öffentlichkeitsarbeit
7. Zusammenarbeit mit anderen Schulgemeinden (regionaler Verbund)
8. Fördertage, Förderhalbtage, zusätzliche Förderstunden
9. Schulversuche
10. Besondere Beachtung bei der Klassenbildung (Angemessene Klassengrösse, Zusammensetzung, Räumlichkeiten)

#### *Einzelmassnahmen*

1. Vorzeitige Aufnahme in den Kindergarten
2. Frühzeitige Einschulung
3. Überspringen einer Klasse
4. Vorzeitiger Eintritt in die Mittelschule
5. Teilweise Unterrichtsbefreiung (in einzelnen Fachbereichen mit Schwerpunktsetzung in einem anderen Fachbereich oder Interessensgebiet)
6. vollumfängliche Unterrichtsbefreiung (private Beschulung)
7. Besondere Massnahmen, bzw. zusätzliche Unterstützung des Kindes im ausserschulischen Bereich
8. Mentorate
9. zusätzliche Einzelstunden
10. Privatunterricht

#### *Anregungen für Eltern*

1. Auswahl von besonderen Kursangeboten in der Freizeit und in den Ferien
2. Benützung der angebotenen Wahlfachkurse
3. Spezielle Freizeitgestaltung in Absprache mit der Schule
4. Verein Eltern hochbegabter Kinder EHK"

In che misura le proposte qui elencate sono specifiche per gli allievi ad alto potenziale? Per quanto concerne le misure da prendere in classe, si tratta di proposte che tendono principalmente a modificare le condizioni pedagogico-didattiche di una scuola, dell'insegnamento, favorendo migliori condizioni di individualizzazione; sono esattamente dello stesso ordine di quanto auspicato per gli allievi scolasticamente più deboli o con difficoltà di adattamento. Questo vale pure per la lista di suggerimenti proposta dall'associazione ticinese "Tanti talenti".

## "Errori da evitare

- *compiti supplementari*
- *esercizi più complicati (ad esempio calcoli più complicati)*
- *più compiti dello stesso tipo*
- *studio nozionistico*
- *rispondere a batterie di domande*
- *lavori di catalogazione o di riordino per la biblioteca*
- *aiuto ai compagni più deboli, insomma ... terapia di occupazione*

## Interventi

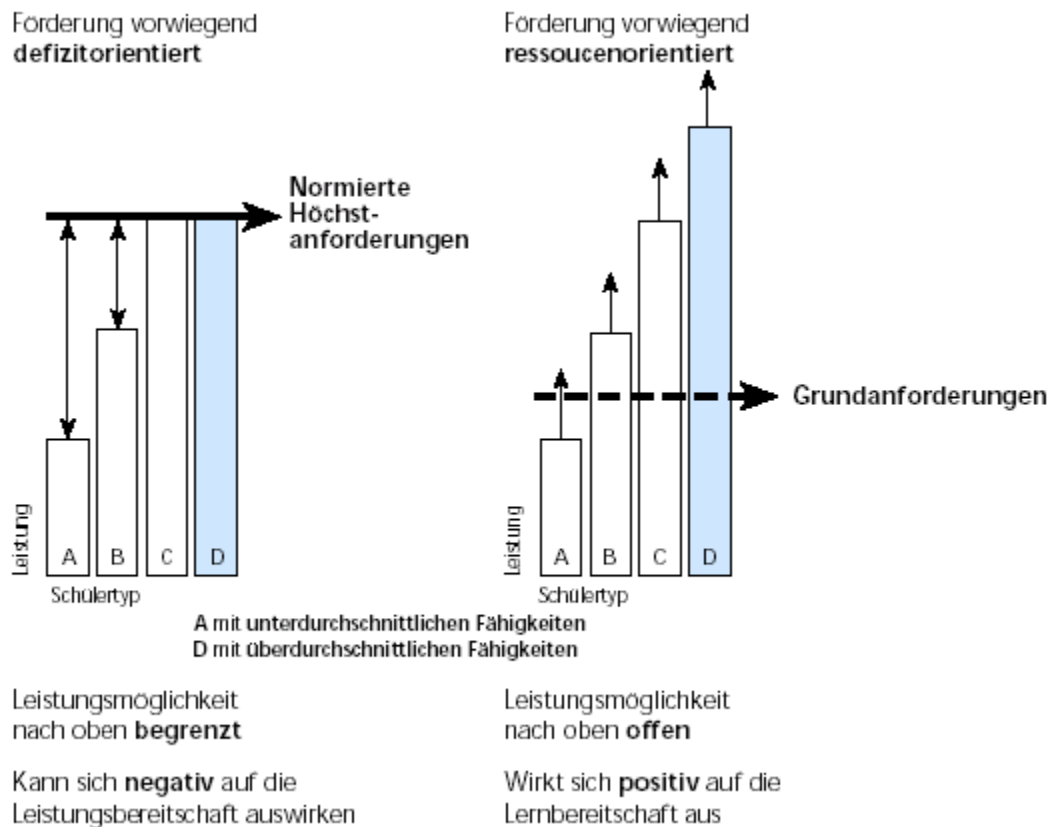
- *Preservare le allieve dalla sottostimolazione scolastica ed offrire occasioni di vera formazione*
- *individualizzazione, compattazione e arricchimento (non di più, ma altro)*
- *progetti individuali che tengano conto degli interessi - contratto di apprendimento*
- *gruppi di studio, progetti di gruppo, gruppi di livello*
- *apprendimento cooperativo*
- *tempo libero per attività autogestite*
- *assegnare pochi compiti di routine e nessuno di ripetizione se gli obiettivi sono già stati raggiunti*
- *sviluppare la creatività (anche in matematica!)*
- *stimolare l'atteggiamento di ricerca ed approfondimento*
- *sostenere l'approfondimento degli interessi personali*
- *sostenere l'autostima e la motivazione intrinseca*
- *guidare nell'apprendimento di metodi, processi cognitivi e strategie di soluzione dei problemi complessi."*

Se le misure proposte sono analoghe per popolazioni che si trovano alle due estremità della curva dei risultati intellettivi, c'è da supporre che siano misure che possono indirizzarsi a tutti gli allievi!

Le altre misure proposte dal documento sangallese riguardano uno sviluppo dell'istituto scolastico all'interno di una progettualità esplicita che mira a concordare misure pedagogiche e di funzionamento istituzionale. Altre misure istituzionali concernono invece la possibilità di anticipazione dell'entrata nella scuola, di parte della scolarità o il salto di classe.

Leggendo i vari documenti, si ha l'impressione che nei cantoni svizzeri tedeschi l'atmosfera sia notevolmente diversa da quella dei paesi latini. Di fronte a una scuola da sempre vissuta come rigida, attraverso il tema del riconoscimento del vantaggio intellettuale diventa spazio di richiesta di maggiore flessibilità della scuola. Ricordiamo come l'inizio della scuola sia ancora in alcuni cantoni fissato a 7 anni, come la scuola elementare possa durare anche 6 anni e come nel "Secondario I" gli allievi siano suddivisi in due o più *filières* poiché pressoché nessun cantone svizzero dispone di un sistema integrativo analogo a quello ticinese. Il numero degli allievi che vengono considerati nei documenti cantonali, fa del fenomeno qualcosa di ben più largo di quanto non si registri in Ticino in termini di disadattamento scolastico. Anche per gli allievi con difficoltà scolastiche o di adattamento, i cantoni germanofoni hanno sempre avuto tassi di esclusione dal sistema normale e di inserimento in scuole particolari molto più alti. D'altra parte sembra che, attraverso questo canale, le famiglie cerchino di recuperare uno spazio di manovra nei confronti della scuola che prima non avevano. Anche su questo aspetto il Ticino ha da tempo un'altra posizione.

I documenti dei cantoni della Svizzera centrale e orientale, propongono uno schema che riassume le due opzioni che si contrapporrebbero nel modo di concepire la promozione dei talenti.



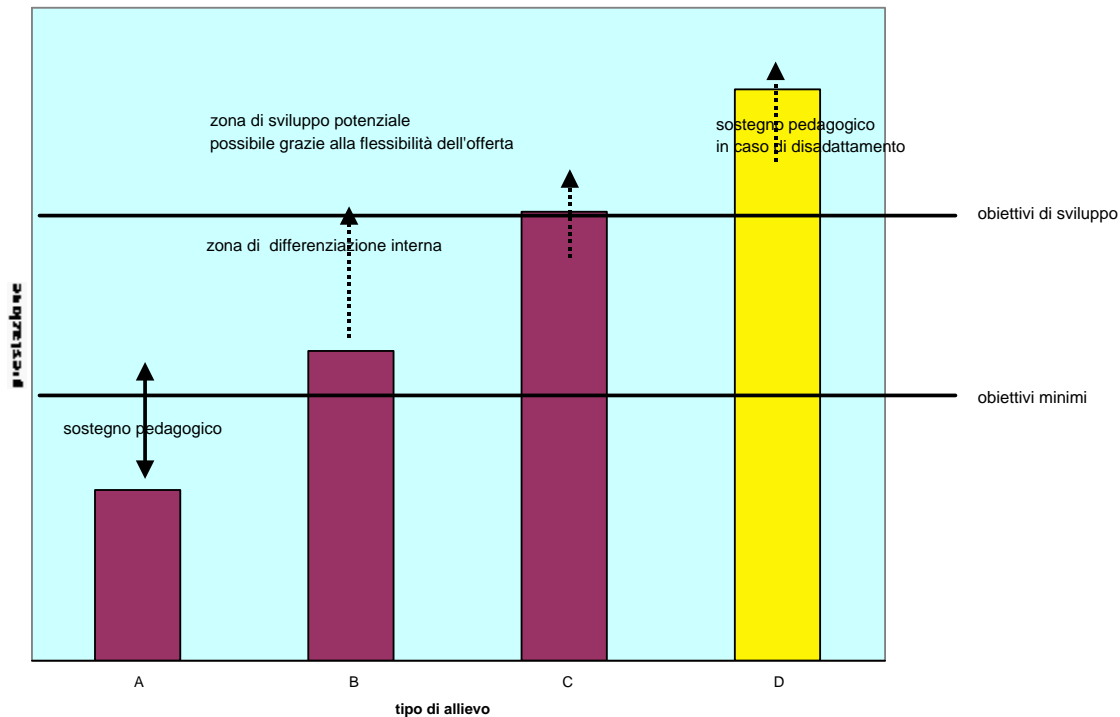
Lo schema di sinistra illustra il modello chiamato "orientato sul deficit", lo schema di destra il modello chiamato "orientato sulle risorse". Sono descritte le situazioni di quattro tipi di allievi: A è un allievo con capacità sotto la media e D un allievo con capacità sopra la media. Il modello di sinistra fissa un livello di esigenza massima e sostiene gli allievi a raggiungerlo, nel modello di sinistra vi è un livello di base di esigenze (molto più basso del precedente) e permette agli allievi di procedere oltre, ognuno secondo le proprie possibilità o volontà. Il modello di sinistra potrebbe, secondo gli autori, avere degli effetti negativi sulla disponibilità a realizzare prestazioni per quegli allievi che raggiungono il livello previsto con facilità.

## 6.4 La situazione della scuola ticinese

Se dovessimo schematizzare allo stesso modo il modello ticinese, avremmo due livelli di riferimento nel corso dell'insegnamento, gli obiettivi minimi e gli obiettivi di sviluppo (se ci riferiamo alle terminologia utilizzata nei programmi di insegnamento della scuola elementare). Il tipo di allievo A è aiutato nel raggiungimento degli obiettivi dal sostegno pedagogico, il docente differenzia il suo insegnamento per permettere il miglior raggiungimento degli obiettivi di sviluppo, uno spazio di sviluppo personale è lasciato all'iniziativa dei singoli allievi. Il livello degli obiettivi mirati (minimi o di sviluppo) costituisce il quadro delle finalità definite socialmente come da raggiungere con il massimo numero possibile di allievi. E' l'iniziativa personale degli allievi che permette, a chi lo desidera o a chi può, di usufruire di sviluppi ulteriori.



"modello ticinese"



Riprendiamo brevemente le tappe che hanno portato a questa concezione. L'istituzione della scuola pubblica e obbligatoria alla fine dell'800 si è sviluppata nel corso del secolo scorso con la finalità di fornire a tutti i giovani un'istruzione nei settori prioritari e necessari alla vita quotidiana, riassunti in genere con il "leggere, lo scrivere e il far di conto". Attorno al 1950 si è definita la scuola di base, cioè la scuola che forniva a tutti una formazione fondamentale per l'inserimento sociale. Per raggiungere questo scopo ci si doveva concentrare sul fornire soprattutto ai ceti meno favoriti delle condizioni di scolarizzazione che permettessero l'accesso alle conoscenze essenziali. Di fronte alle difficoltà nel raggiungere questo scopo, si sono sviluppati dei programmi compensatori delle carenze originate dall'origine socio-economica e degli indirizzi detti di democratizzazione degli studi. In Ticino negli anni '70 è iniziata l'esperienza del sostegno pedagogico teso proprio a contenere e a ridurre il disadattamento scolastico. L'accento è stato ovviamente messo sugli allievi scolasticamente più deboli senza però rinunciare ad aiutare quegli allievi che manifestavano problemi di adattamento non collegati necessariamente con un insuccesso scolastico. Nel contempo la legislazione scolastica ticinese rendeva esplicito il principio secondo cui la scuola ha il compito di favorire negli allievi lo sviluppo armonico:

*"La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e libertà"* (Legge della scuola del 1 febbraio 1990, art 2).

Negli ultimi decenni si sono poi manifestate nuove tendenze che chiedono alla scuola non solo di formare al meglio l'insieme della popolazione giovanile, ma anche di fornire al singolo allievo le condizioni per sviluppare al meglio le sue "tendenze". Dalla preoccupazione prevalentemente sociale si passa ad un accento sull'individuo, strettamente in sintonia con l'ideologia economica e sociale prevalente nel mondo occidentale in questi anni. Secondo questa richiesta, la scuola non dovrebbe rispondere in primo luogo, o non solamente, a richieste di integrazione sociale e di sviluppo armonico degli allievi, ma a richieste di sviluppo delle singole individualità. Potremmo interpretare questa tendenza dicendo che alla scuola viene chiesto di lasciare lo statuto di istituzione per diventare servizio. Ovviamente queste preoccupazioni sono sempre state presenti, anche perché lo sviluppo di

cittadini consapevoli implica lo sviluppo delle capacità dei singoli; esse prendono ora una posizione più marcata. Questa tendenza al raggiungimento di uno sviluppo individuale massimo si era manifestata già in altri ambiti, citiamo dapprima quello sportivo che in alcuni paesi (Cina, DDR, Stati Uniti, Unione Sovietica, Romania, ecc.) aveva portato a favorire i giovani con particolari capacità. Oltre al "talento" sportivo si potrebbe citare anche il "talento" musicale e quello artistico che però in pochi paesi è sfociato in forme di istruzione diverse dalla norma. Se per lo sport vengono creati appositi spazi di scolarizzazione, per la musica o le arti la formazione avviene parallelamente alla scuola obbligatoria normale<sup>16</sup>. La probabile ragione è che lo sport ha una valenza socio-politica diversa in caso di prestazioni eccezionali! Negli ultimi anni un discorso analogo è fatto sullo sviluppo di altri tipi di talenti, fra di essi l'interesse o le facilità nell'apprendimento. Di questi si sottolinea infatti il valore per la scuola o per la società. Come già si è accennato, si tratta qui di sapere se la società desidera mirare innanzitutto ad una formazione diversificata, armonica ed equilibrata dei giovani o se desidera privilegiare una formazione settoriale. Vi sono ovviamente possibilità di creare condizioni scolastiche che mirano alla formazione di persone formate in modo equilibrato senza per questo frustrare le loro tendenze, ma questa posizione si differenzia culturalmente da quella che mira al successo pubblico tramite la stimolazione sistematica di tendenze individuali.

La scuola ticinese, ma non solo, è evoluta dagli anni '60 in direzione dell'integrazione degli allievi in strutture eterogenee nelle quali le differenze sono considerate elementi positivi e stimolanti per lo sviluppo di tutti. Accanto agli argomenti di tipo sociale che si riferiscono ad una scuola democratica che è una scuola di tutti, per tutti e con tutti, vi sono pure argomenti pedagogici (l'eterogeneità come valore di crescita attraverso il confronto e come luogo dell'apprendimento della convivenza civile e di educazione alle cittadinanze) e argomenti di ordine psicologico che mostrano che l'eterogeneità va anche a favore dei più avvantaggiati e non solo dei più "deboli".

Il documento recentemente adottato dalla CIIP sulle "Finalità e obiettivi della scuola pubblica" del 30 gennaio 2003, afferma (nella versione francese) che la scuola "*assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun de développer ses potentialités de manière optimale*". Il significato di questa affermazione è illustrato più avanti quando esplicita che la scuola assume la missione di educazione e di trasmissione di valori sociali, in particolare la promozione:

*"c) dell'integrazione con la considerazione delle differenze;*

*d) dello sviluppo della personalità equilibrata dell'allievo (...)"*.

Nella legislazione scolastica ticinese non esiste menzione esplicita del problema dei bambini "precoci" o "plusdotati". E' comunque possibile trovare alcuni passaggi all'interno dei documenti istituzionali che possono riferirsi anche a questo particolare tipo di popolazione scolastica:

Negli "Orientamenti programmatici per la Scuola dell'infanzia (SI):

- importanza e considerazione attenta delle differenze individuali, della continuità educativa con la famiglia e, in seguito, con la SE;
- visione interattiva dello sviluppo e ricerca della dimensione socio-affettiva degli apprendimenti: *"...la scuola dell'infanzia deve promuovere la formazione di una personalità ricca e armoniosa del bambino, favorendo la curiosità verso la realtà che lo circonda, la motivazione all'apprendere, la fiducia nelle proprie competenze, la capacità di costruire - in maniera collaborativa - competenze e conoscenze nuove e il rispetto delle norme sociali"*.

Nei Programmi delle Scuole elementari (SE):

*"Fine ultimo della scuola elementare è porre le premesse perché ogni individuo possa, nel corso della vita, sviluppare ulteriormente le sue facoltà, perfezionando la consapevolezza della dignità, della libertà e della cultura che sono proprie della condizione umana. (...) Nulla, allora, di ciò che costituisce l'umanità della persona può essere trascurato nella formazione della scolastica: essa favorirà lo sviluppo del pensiero, dei sentimenti, del corpo dell'allievo: lo introdurrà in una cultura che gli permetta*

---

<sup>16</sup> Particolare e più eccezionale, ma che si inserisce nella stessa linea di tendenza, è il desiderio di certe famiglie di spingere i loro figli affinché ottengano successi pubblici e diventino celebri. Non mancano di certo gli esempi sia in ambito sportivo, sia musicale ma anche in ambiti meno tradizionalmente culturali quali la moda.

*di partecipare pienamente alla vita sociale; formerà in lui responsabilità e senso civico, la coscienza dei legami che ci uniscono agli altri e l'impegno morale." (p.5)*

L'ambiente deve essere considerato quale criterio di organizzazione dell'attività scolastica: *"Compito della scuola è favorire l'acquisizione di strumenti per una comprensione via via più chiara e sistematica della complessità ambientale" (p. 6).* Ogni allievo, nella sua specificità, percepisce e intende in modo diverso la realtà ambientale: *"Di ciò si dovrà tener conto per potersi riferire all'ambiente effettivo dei singoli allievi: e la conseguenza sarà la necessità di individualizzare l'insegnamento riallacciandosi, ogni volta che sia possibile, al vissuto individuale e alle diverse caratteristiche della persona."*

L'azione educativa deve dare largo spazio al rispetto di sé, all'autonomia sia di giudizio che di comportamento. il bambino è aiutato nel graduale raggiungimento di adeguate reazioni emotive, del rispetto degli altri e di relazioni sociali positive. Nell'ambito della formazione morale il docente deve promuovere *"l'educazione del sentimento, lo sviluppo della sensibilità etica ed estetica del ragazzo" (p.7).*

A proposito dei metodi, dei mezzi e delle tecniche: *"In un insegnamento corretto la pratica didattica deve variare a seconda dell'argomento di studio, delle condizioni della classe o dei singoli allievi, dell'obbiettivo che si vuole ottenere." (p.8)*

La scuola deve promuovere lo sviluppo di capacità cognitive, affettive e psicomotorie.

*"La diversificazione dell'insegnamento - nei metodi, nei contenuti e nei tempi di svolgimento - deve partire dal presupposto che non esiste una classe omogenea: il lavoro scolastico dovrà allora essere organizzato in modo che sia possibile la differenziazione dell'attività didattica corrispondente alle possibilità e alle esigenze diverse degli allievi." (p.8)*

I programmi di insegnamento indicano obiettivi di padronanza che corrispondono ai prerequisiti indispensabili per la comprensione dei successivi argomenti del programma. *"Gli obiettivi di padronanza indicano ciò che ogni allievo dovrebbe essere in grado di fare con sicurezza al termine del primo e del secondo ciclo" (p.94).* Il compito della scuola relativamente a questi obiettivi è dunque quello di garantire *"alla quasi totalità degli allievi almeno le capacità di base" (p.94)* definite dai programmi. Sono inoltre definiti degli obiettivi di sviluppo: gli obiettivi di padronanza sono relativamente pochi e tutti gli altri sono da considerarsi obiettivi di sviluppo. Il loro conseguimento non deve necessariamente tradursi in un livello di padronanza e sicurezza "prescrittivo", ma non per questo sono meno importanti dei primi. In relazione a questi obiettivi il compito della scuola è quello di offrire *"a tutti gli allievi tutte le possibilità di apprendimento previste dai programmi" (p.94).*

Gli obiettivi della scuola media (SM) indicano all'articolo 1 §3 della Legge sulla scuola media del 21 ottobre 1974:

*"La scuola media obbligatoria ha lo scopo:*

*a) di creare un grado scolastico con fini e metodi di insegnamento conformi alle caratteristiche intellettuali, fisiche e affettive del preadolescente;*

*b) di assicurare all'allievo una valida formazione morale, culturale e civica di base e la possibilità di scelte e orientamenti scolastici conformi alle sue attitudini e dei suoi interessi".*

Le indicazioni sono generiche nel senso che si indirizzano all'insieme della popolazione scolastica senza distinzioni dipendenti dalle caratteristiche di sviluppo. Tocca, come nella scuola elementare, al Servizio di sostegno pedagogico in collaborazione con i consigli di classe e i singoli docenti, adattare l'insegnamento in funzione di eventuali problemi di adattamento.

In sintesi quindi la scuola cerca di promuovere le tendenze manifestate dall'allievo mirando a renderle armoniche ed equilibrate affinché possa adattarsi a un mondo esterno vario e in costante trasformazione. Lo scopo finale della scuola è di formare persone che siano in grado di adattarsi nel mondo attuale e futuro, cioè di interagire nel modo più equilibrato possibile trasformando sé stessi in funzione del mondo esterno.

In Ticino, sia da parte dei Servizi medico-psicologici, sia del Servizio di sostegno pedagogico, capita molto raramente di identificare allievi che potrebbero essere ritenuti "iperdotati" nel senso delle definizioni date sopra. E' possibile, ma ciò resta solo un'ipotesi, che l'insegnamento proposto nelle

scuole elementari e medie ticinesi sia sufficientemente aperto e flessibile perché questi allievi, trovino condizioni che non li penalizzano particolarmente. Il problema va attentamente osservato nei prossimi tempi poiché gli stimoli precoci che i bambini ricevono e il livello di sviluppo delle conoscenze degli allievi che giungono a scuola è sempre più eterogeneo, con allievi che già sanno leggere e calcolare mentre per altri si pensa al rinvio della scolarizzazione per la loro impreparazione ad assumere le richieste della scuola. Un recente sondaggio svolto presso genitori e docenti di scuola media<sup>17</sup>, mostra come per il momento gli allievi che hanno facilità di apprendimento non siano ritenuti un problema per il benessere loro e dei loro compagni all'interno degli istituti.

Finora il problema del disadattamento degli allievi con capacità diversificate è stato posto in Ticino solamente riguardo agli allievi che svolgono dello sport agonistico. Sono così state organizzate delle classi che hanno un orario adattato in modo da facilitare gli spazi per gli allenamenti. Per gli altri tipi di capacità, musicali, artistiche o intellettive, il problema non si è posto se non in casi singoli che i vari Servizi affrontato con misure individualizzate. La storia pedagogica è caratterizzata da più di vent'anni dall'assunzione del concetto di eterogeneità come valore e come simbolo di una scuola che educa nella democrazia, cioè nella convivenza delle differenze. I problemi che si sono posti, riguardano come affrontare l'eterogeneità nell'ambito pedagogico e didattico, soprattutto per gli allievi con importanti difficoltà nel raggiungere gli obiettivi minimi, di origine socio-culturale diversa e che manifestano comportamenti divergenti. La differenziazione didattica interna all'insegnamento è da decenni la via proposta per permettere alle differenze di coesistere e arricchirsi reciprocamente. Misure per renderla sempre più concreta sono comunque ancora necessarie sia nelle scuole elementari, sia nelle scuole medie. Il Servizio di sostegno pedagogico e i Servizi medico-psicologici sono a disposizione per contribuire, all'interno e all'esterno della scuola, nei casi di difficoltà.

Gli apporti teorici legati alla visione multidimensionale dell'intelligenza sfociano in una concezione della scuola e della presa a carico dei bambini che conforta la posizione ticinese. *"D'une part, l'intelligence considérée comme une série de talents fragmentés semble moins menaçante et plus facile à gérer pour les écoles. Le passage d'une représentation unidimensionnelle de l'intelligence à une vision multidimensionnelle permet de se centrer sur les forces, les faiblesses et les besoins de chaque enfant. D'autre part, l'intelligence est plus que les effets de l'hérédité. Il est donc possible d'accroître les capacités intellectuelles d'un individu. La mission et la responsabilité de l'école par rapport à l'apprentissage et au développement individuel se voient par là élargies"*<sup>18</sup> ..

Le misure pedagogico-didattiche che vengono attualmente proposte prevedono sia il raggruppamento degli allievi, per alcune ore settimanali, al di fuori della classe, ma innanzitutto la differenziazione dell'insegnamento all'interno delle classi abituali. Sono pratiche che vengono consigliate per tutti gli allievi poiché sono strategie che permettono all'allievo, ognuno nella sua diversità, di beneficiare di stimoli più vicini ai propri bisogni e alle proprie possibilità. Il raggiungimento di obiettivi minimi o di obiettivi di sviluppo, ma anche lo sviluppo delle potenzialità e degli interessi degli allievi, necessita di misure pedagogiche alternative all'insegnamento frontale. Anche se senza grande successo presso i responsabili scolastici né presso i docenti, da anni esiste un approccio pedagogico chiamato pedagogia della padronanza, che mira proprio a permettere alla maggioranza degli allievi di raggiungere gli obiettivi, di procedere con il proprio ritmo e di sviluppare le proprie caratteristiche. Questi scopi sono oggi ripresi in ambito francofono<sup>19</sup> da una pedagogia che riprende i principi della pedagogia della padronanza: la *pédagogie actualisante* che riprende i principi della *pédagogie de maîtrise*. *"La pédagogie actualisante a pour but de favoriser l'actualisation du potentiel humain de chaque apprenant et de chaque apprenante. Son application exige donc des conditions d'apprentissage susceptibles de promouvoir cette actualisation. Le volet de la pédagogie actualisante dont il est ici question, celui de la pédagogie de la maîtrise de l'apprentissage et du dépassement de*

<sup>17</sup> L'indagine fa parte del progetto "Star bene a scuola, è possibile?" svolto nell'ambito di un progetto federale più ampio chiamato "Scuole e salute". Solo il 13% dei genitori e il 33% dei docenti di 5 scuole medie ticinesi e delle scuole secondarie della Mesolcina ritengono che prestare maggiore attenzione agli allievi più bravi possa contribuire al miglioramento del clima di lavoro e del benessere nell'istituto scolastico.

<sup>18</sup> Ministère belge, p.20.

<sup>19</sup> Landry et Richard (2002).

*soi, traite de la mise en œuvre de certaines de ces conditions. Cette pédagogie exige des croyances positives à l'égard des capacités des apprenants et des apprenantes. Elle se fonde sur la recherche scientifique (Bloom) qui démontre que le facteur le plus déterminant des apprentissages futurs n'est pas l'intelligence ou la motivation, mais le degré de maîtrise des apprentissages préalables aux apprentissages futurs". I sono scopi di questo approccio sono così espressi: "La pédagogie actualisante, plus différenciée et individualisée, procède d'abord à une analyse consciente pour discerner les apprentissages les plus pertinents et les plus probants dans l'optique du développement du potentiel humain de chacun des apprenants et des apprenantes. En d'autres mots, elle doit, pour chaque personne, bien choisir les objectifs du curriculum pour lesquels il importe d'atteindre un degré élevé d'apprentissage. Elle doit aussi valoriser une multitude d'approches à l'apprentissage et juger de leur congruence par rapport aux objectifs d'apprentissage". Ancora una volta resta però aperto il problema della condivisione dei principi sottostanti, della formazione degli operatori scolastici, delle modalità concrete per tradurre in pratiche questi principi.*

## 7. Proposte per interventi futuri

Alla luce di quanto esposto ci sembra opportuno stilare alcune conclusioni prima di procedere a formulare delle proposte:

- non è corretto rimanere insensibili e indifferenti alla sofferenza che alcuni bambini ad alto potenziale incontrano a scuola. Laddove sussiste il rischio di devianze comportamentali, forti disagi emotivi o grave insuccesso scolastico, non si può non predisporre delle misure di prevenzione e di trattamento di queste difficoltà seguendo delle strategie ben definite;
- non bisogna nemmeno dimenticare che una grande parte dei bambini con possibilità intellettive diverse dalla norma non si segnalano per difficoltà, anzi riescono brillantemente nei propri percorsi scolastici con piena soddisfazione di tutti. Sembra dunque molto importante delimitare convenientemente la specificità della sofferenza vissuta dagli allievi;
- rimane ferma, coerentemente con le scelte in materia di politica scolastica, la convinzione che bisogna evitare il più possibile la creazione di una rete specifica o di classi speciali per gestire la problematica. Anche perché le differenze tra questi stessi allievi rischierebbero di essere maggiori e più difficilmente compatibili che non tra gli allievi appartenenti ad una classe ordinaria;
- sembra preferibile immaginare un dispositivo di presa a carico specifico per ogni allievo in difficoltà (convenientemente rilevata) all'interno della scolarità comune;
- bisogna chiedersi in quale misura il sistema scolastico ticinese posseda le risorse adatte e necessarie per un'adeguata presa a carico di questi allievi; il servizio di sostegno pedagogico dovrebbe essere il coordinatore di tutte le iniziative e dei progetti formativi individuali;
- occorre in ogni caso rilanciare un approccio positivo di fronte alle differenze individuali e incrementare gli sforzi onde mettere gli allievi, che vogliono andare più lontano nelle loro acquisizioni, in condizione di poterlo fare, e d'altra parte esplorare maggiormente i punti forti anche degli allievi meno avvantaggiati da un punto di vista intellettuale;
- sembra sensato ammettere che su certe caratteristiche (o su tutte) della popolazione scolastica non ci siano studi scientifici in grado di rispondere convenientemente a numerosi interrogativi.

Abbiamo visto che nel mondo, in Europa e in Svizzera le proposte più ricorrenti si rifanno a tre direzioni per quanto concerne l'organizzazione del percorso scolastico:

- arricchimento: apprendere più materie;
- approfondimento: andare più lontano nelle materie insegnate;
- accelerazione: insegnare ciò che l'individuo può apprendere indipendentemente dell'età cronologica e non attendere la corrispondenza fra età e programma di insegnamento scolastico.

Le misure strutturali più praticate sono essenzialmente riassumibili in:

- entrata anticipata a scuola;
- salto di una classe nel corso del curriculum;
- dispensa da alcune materie e loro sostituzione con altre attività;
- arricchimento dell'istruzione, insegnamento differenziato all'interno o all'esterno della classe o dell'istituto;
- possibilità di frequentare quale uditorie classi più alte per alcune ore alla settimana;
- utilizzo delle possibilità offerte dall'insegnamento assistito da tecnologie dell'informazione;
- sostegno pedagogico.

Nel quadro della scuola ticinese, le proposte si possono articolare ed analizzare nel seguente modo:

Misure possibili	Opportunità e sostenibilità	Difficoltà e limiti
<p>Generali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppare una migliore conoscenza della problematica tramite l'incoraggiamento della ricerca, la raccolta della documentazione esistente sul tema e la definizione di un osservatorio del fenomeno;</li> <li>• costituire un insieme di strumenti di valutazione, di osservazione e di diagnosi che corrisponda ad una visione multidimensionale delle capacità dei bambini;</li> <li>• prevenire tramite una sensibilizzazione degli operatori scolastici e dei diversi partner, un'osservazione raffinata delle prestazioni degli allievi soprattutto all'inizio della scolarità allo scopo di riconoscere le dissincronie più marcate, così come interventi di bilancio e valutazione degli allievi al momento della manifestazione di primi sintomi di disagio;</li> <li>• definire delle strategie globali di assunzione di allievi che manifestano capacità particolari in ambiti diversi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utile come per altre variabili del fenomeno scolastico</li> <li>• Compito di SMP e SSP</li> <li>• Formazione degli operatori scolastici all'osservazione</li> <li>• All'interno dell'insieme delle procedure istituzionali, definire principi, disposizioni e processi di intervento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non esistono al momento osservatori di questo genere</li> <li>• -</li> <li>• Non esistono campagne di formazioni obbligatorie, le priorità sono su altri temi più generali di evoluzione della scuola</li> <li>• Sono oggi definite nell'ambito del SSP, sono da precisare in relazione alla "precocità intellettuale"</li> </ul>
<p>Nella scuola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avere un atteggiamento di accettazione delle differenze, di tolleranza e di stimolazione del rispetto, anche fra gli allievi;</li> <li>• predisporre un progetto pedagogico per quegli allievi che manifestano difficoltà di adattamento o, in un'ottica e con valori diversi, che manifestano delle dissincronie significative (predisposizione di obiettivi individuali con dispositivi di lavoro autonomo);</li> <li>• adattare il ritmo di insegnamento ai bisogni o alle possibilità di ogni allievo nel senso di fornire situazioni didattiche adatte alle particolarità di apprendimento dell'allievo;</li> <li>• nella SM, fornire l'opportunità di un docente che svolga la funzione di tutor;</li> <li>• fornire un accompagnamento psicopedagogico ai docenti;</li> <li>• riduzione di un anno del curriculum per mezzo del salto di una classe come accelerazione del tempo di percorso con il mantenimento della completezza degli obiettivi;</li> <li>• entrata anticipata in prima elementare;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si inserisce in linee di progetto in corso</li> <li>• L'elaborazione di progetti pedagogici è già pratica attuale, coordinata dal SSP</li> <li>• Si inserisce nella necessità di diversificazione delle metodologie didattiche</li> <li>• Revisione del ruolo di docente di classe</li> <li>• Realizzato oggi dal SSP all'interno dei progetti pedagogici</li> <li>• Non esistono possibilità correnti di questo tipo. Potrebbe essere compito del SSP valutare queste situazioni.</li> <li>• Idem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misura e obiettivo ambizioso, di non facile raggiungimento</li> <li>• Difficoltà possono esistere in fase realizzativa quando i progetti si moltiplicano o con dei consigli di classe numerosi</li> <li>• Da considerare nell'evoluzione delle metodologie disciplinari (ricerca didattica)</li> <li>• I docenti di classe non sono formati per questo</li> <li>• L'accompagnamento attuale è prioritariamente disciplinare (SM)</li> <li>• Possibilità da creare</li> <li>• Non sembra misura necessaria quando l'inizio della</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere la possibilità di attività parascolastiche, es di doposcuola, che permettano ampliamenti degli orizzonti formativi;</li> <li>• utilizzo di spazi interni nelle scuole (es. biblioteche, ...);</li> <li>• sostenere quegli istituti che si impegnano nell'accoglienza, gestione o valorizzazione di ogni forma di diversità;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sarebbe di compito dei comuni nella SE</li> <li>• Sono necessari dei progetti espliciti per gli allievi a sviluppo settoriale precoce e dei finanziamenti ad hoc.</li> </ul>	<p>scolarizzazione è a 6 anni</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrebbe essere uno spazio interessante per le Associazioni dei genitori</li> <li>• Da concertare con gli interessati</li> <li>• Da considerare ev. nell'ambito del Monte ore attribuito agli istituti.</li> </ul>
<p>Metodologie di insegnamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• predisporre dei momenti formativi nei quali gli allievi possono svolgere attività da loro scelte in funzione delle loro possibilità o richieste;</li> <li>• utilizzare metodologie didattiche differenziate e flessibili che permettano agli allievi di trovare tempi e spazi e modi di lavoro che si adattano alle loro caratteristiche;</li> <li>• utilizzare il lavoro di gruppo allo scopo di permettere il confronto con altre diversità;</li> <li>• fornire spazi di arricchimento su obiettivi di sviluppo o anche in ambiti di interesse personale;</li> <li>• uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione;</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'evoluzione delle metodologie è un tema ricorrente e valido per tutti gli allievi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessità di tempo e mezzi per la formazione dei quadri scolastici e dei docenti</li> </ul>
<p>Curricoli:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• usufruire delle possibilità date dall'organizzazione curricolare in cicli che permette agli allievi di progredire secondo un ritmo proprio;</li> <li>• usufruire delle possibilità offerte dalle pluriclassi;</li> <li>• organizzare delle differenziazioni curricolari nel senso di poter anticipare certi contenuti, argomenti o obiettivi e compensare invece in quei settori nei quali l'allievo manifesta ritardo o carenze e nei quali investe in misura minore;</li> <li>• organizzare degli spazi alternativi (sport, arte, ecc.) nei momenti in cui la classe svolge compiti che l'allievo ha già acquisito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La riflessione sul potenziamento del concetto di ciclo è in corso.</li> <li>• Ogni monoclasse è un pluriclasse. La pluriclasse offre opportunità interessanti per l'autonomia degli allievi.</li> <li>• -</li> <li>• -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La differenziazione è un tema ricorrente, ma di non facile realizzazione. Necessità di ricerca didattica.</li> <li>• Idem</li> <li>• Necessità di risorse</li> </ul>
<p>Genitori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dal momento che il figlio viene valutato come portatore di una dissincronia marcata o di un vantaggio intellettuale significativo, accompagnare i genitori nel corso della scolarità del figlio (supervisione, <i>counseling</i>);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rientra nei compiti del SSP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formazione specifica degli operatori necessaria. Da prevedere.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere dei momenti di comunicazione sistematici ad ogni momento di passaggio di grado scolastico;</li> <li>• disponibilità del sistema scolastico o dei suoi servizi ad accogliere e fornire consulenza alle famiglie che ne sentono la necessità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Migliorare la comunicazione con le famiglie di tutti gli allievi.</li> <li>• Rientra nei compiti del SSP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idem</li> <li>• Idem</li> </ul>
<p>Formazione dei docenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione sulle tutte le diverse forme di differenza esistenti negli allievi;</li> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione nella formazione continua dei docenti;</li> <li>• prevedere una sensibilizzazione e un'informazione nella formazione dei docenti di sostegno pedagogico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessarie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Da incrementare.</li> </ul>

A più breve termine, tenendo conto della situazione attuale sul piano delle finanze pubbliche e delle possibilità di modifica delle strutture e del funzionamento pedagogico della scuola, le misure da studiare per la scuola ticinese possono essere:

- far conoscere ai quadri scolastici, ai docenti di sostegno e ai docenti titolari l'esistenza e l'entità del problema, i sintomi e le possibili manifestazioni di disagio scolastico, personale e familiare;
- affrontare la problematica delle differenze individuali con le possibilità metodologiche didattiche della differenziazione dell'insegnamento. Le forme pratiche possono essere delle misure di arricchimento dell'insegnamento su temi o argomenti specifici o di diversificazione degli interessi con temi complementari (svolti autonomamente in spazi dell'orario scolastico normale, con il docente di sostegno, o al di fuori dell'orario), frequenza di momenti del tempo scolastico in classi diverse dalla propria (analogamente alle misure prese per gli allievi allodotti o in ritardo scolastico);
- predisporre variazioni didattiche o curricolari qualora sia necessario con l'elaborazione di progetti educativi personalizzati, attraverso il Servizio di sostegno pedagogico in collaborazione con gli altri partner (direzioni, ispettori o esperti);
- predisporre sul piano legislativo e strutturale delle possibilità di modifica curricolare: salto di una classe una volta nel corso della scuola obbligatoria, entrata anticipata in prima elementare, differenziazione curricolare, ecc.;
- predisporre un sostegno qualificato da parte del SSP, dei Servizi medico-psicologici, ecc. alle famiglie che ritengono di avere figli con caratteristiche particolari o con problemi di adattamento scolastico;
- formare i futuri docenti a riconoscere i segni della sofferenza vissuta e sapere quali misure si possono prendere e/o quali enti o servizi interpellare. L'Alta Scuola Pedagogica potrebbe introdurre nella formazione una sensibilizzazione sul tema nell'ambito delle problematiche psicologiche e di adattamento degli allievi con sviluppi settoriali precoci.

## 8. Conclusione

In sede di conclusione, vale la pena tornare su due temi centrali: il concetto di differenza esistente fra le persone e gli allievi in particolare e i valori che possono essere attribuiti alla differenza.

Ogni allievo, diverso dall'allievo ideale atteso dalla scuola, pone dei problemi al suo ambiente. Colui che non riesce come sperato o colui che riesce troppo facilmente, colui che ha comportamenti diversi da quelli ritenuti normali, è una persona problematica, ritenuta a-normale. Gli si possono pure attribuire delle etichette allo scopo di identificarne la differenza: dislessico, iperattivo, ingestibile, precoce o bizzarro. Sono però etichette che non dicono ancora nulla dei modi individuali nei quali la differenza si manifesta. Ogni docente, se non si pone nell'ottica di un insegnamento necessariamente diversificato e differenziato, si indirizza a un allievo medio che statisticamente situa nella parte medio-alta di una ipotetica curva degli allievi. Il risultato di un tale atteggiamento è, che non esistono solo allievi diversi, ma esistono allievi migliori e allievi peggiori. Se questo modo di procedere può valere per qualche caratteristica fisica, esso è poco efficace sul piano educativo quando si tratta di formare persone equilibrate, soddisfatte di sé e fiduciose nei propri mezzi

L'allievo con la sua individualità deve rimanere al centro delle preoccupazioni del sistema scolastico, la differenza va accolta, compresa e accettata. L'uguaglianza delle possibilità, su cui si fonda la scuola ticinese da parecchi anni, presuppone il rispetto delle differenze. Queste differenze vanno valorizzate e anche promosse senza eccessi e fondandosi sulle caratteristiche e le motivazioni dell'allievo. Queste differenze non devono comunque essere esacerbate, perpetuando un disequilibrio poco sostenibile per l'allievo, per i compagni, per i genitori e per il docente stesso. Accanto a un riconoscimento delle differenze va posto anche il bisogno dell'allievo di potersi riconoscere negli altri, di identificarsi negli atteggiamenti sociali condivisi dal gruppo dei pari.

Ogni decisione operativa e pratica che influenzi il quadro educativo di un allievo, va ponderata tenendo conto dei riferimenti teorici forniti dalla psicopedagogia, valoriali previsti dalla società per l'ambito scolastico e per la singolarità dell'allievo a cui si applica. Il contesto nel quale il bambino o l'allievo diverso si trova a vivere deve essere attentamente valutato allo scopo di riconoscere in esso tutte quelle potenzialità che possono essere mobilitate per permettere all'allievo e alla sua famiglia lo sviluppo migliore della sua personalità e delle sue possibilità.

Una struttura scolastica efficace è una struttura che prevede possibilità di integrazione delle differenze sia attraverso delle misure di adattamento del funzionamento interno alle classi, sia grazie a misure che toccano l'organizzazione curricolare. Nei capitoli precedenti abbiamo illustrato le misure previste nei diversi paesi e cantoni ed anche le misure previste o prevedibili nella scuola ticinese. Evitare le condizioni di sofferenza e dare la possibilità a tutti gli allievi di vivere con gli altri le differenze è una prospettiva di evoluzione che la scuola ticinese ha intrapreso da qualche decennio e che ha da continuare.

## 9. Bibliografia

- Alberta Learning - Government of Alberta - Canada (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Edmonton: Direction de l'éducation française - Alberta learning. In: [http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt\\_scol/doues\\_talent/doue\\_talent.asp](http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt_scol/doues_talent/doue_talent.asp) (2.2004).
- Arbeitsgruppe Begabungsförderung der Erziehungsdirektoren-Konferenz der ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (2000). *Zwischenbericht der EDK-Ost Arbeitsgruppe „Begabungsförderung“*. EDK-Ost: Rohrschach.
- AA.VV. (2000). Les enfants à haut potentiel. *Résonances*. 4, 3-20.
- Adda, A. (1999). *Le livre de l'enfant doué. Le découvrir, le comprendre, l'accompagner sur la voie du plein épanouissent*. Paris: Editions Solar.
- Addor, N. (2001). *Adolescents surdoués: une étude exploratoire de l'anxiété, la dépression et l'échec scolaire*. Université de Genève. In: [http://www.crh.ch/DESS\\_NA\\_long.html](http://www.crh.ch/DESS_NA_long.html) (6.2003).
- Besse-Caiazza, A.-M., e Wolf, D. (2000). Accompagnement des élèves surdoués. *Pédagogie spécialisée*, 2, 19-22.
- Bokanowsky, Th. La conception ferenczienne du traumatisme et ses apports concernant le traumatisme narcissique. In *Psychiatrie française*. [http://psychiatrie-francaise.com/psychiatrie\\_francaise/Traumatismes](http://psychiatrie-francaise.com/psychiatrie_francaise/Traumatismes) (6.03).
- Boncori, L. (1993). *Teoria e tecnica dei test*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caglar, H. (1983). *La psychologie scolaire*. Paris: PUF.
- Caroll, L. e Tober, J. (2002). *I bambini indaco*. Macroedizioni.
- Chauvin, R. (1975/1996) *Les surdoués*. Paris: Stock.
- Clark, C. ; Shore, B. (1998). *Educating students with high ability*. Paris: UNESCO (In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001143/114358eo.pdf>).
- Conferenza dei capi dipartimento dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (2003). *Finalità e obiettivi della scuola pubblica* del 30 gennaio 2003. Neuchâtel: CIIP.
- Conseil de l'Europe (1994). *Recommandation 1248 relative à l'éducation des enfants surdoués*. Bruxelles.
- Daeppen, K. (2003). Les surdoués interrogent l'école. *Deux points, Revue de l'URSP*, 19.
- De Ajuriaguerra, J. (1984). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson.
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves "intellectuellement précoces"*. Rapport à M. le Ministre de l'éducation nationale. In [www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf](http://www.education.gouv.fr/rapport/delaubier.pdf) (6. 2003)
- De Lansheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.
- Dozio, E. (2001). Allievi superdotati: problema, patologia o moda? *Scuola ticinese* 241, 8-11
- Erziehungsdepartement des Kanton St. Gallen (2001). *Begabungen Erkennen Fördern*. St. Gallen: Erziehungsdepartement, Amt für Volksschule.
- Frabboni, F. (1998). Superdotati a scuola, bambini in quarantena. *Innovazione educativa*, 3, 2,5.
- Faussier, M. in: Un paradoxe : les enfants précoces en situation d'échec scolaire au collège. *Le quotidien du médecin*, Journal no. 6543 /1999, 8. In <http://www.hypsos.ch/archives/surdouance-hyperactivite.htm> (7.2003)
- Gagné, F. *Un modèle développemental de la transformation des douances en talents*. In <http://adapat.-scol-franco.educ.infinet.net> (Site d'adaptation scolaire et sociale de langue français (SASSLF) banque d'informations sur différentes thématiques d'adaptation scolaire et sociale, dont la douance - 12.2002).
- Giovetti, P. (2003). *Bambini indaco realtà del terzo millennio*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Golemann, D. (1995). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Gosselin B. e M. (1999). *Surdoués et échec scolaire*. Paris: Le Sémaphore.
- Grossenbacher, S. (Hsrb.) *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität*. Aarau:SKBF.
- Grubar, J-C., Duyme M., Côte, S. (1997). *La précocité intellectuelle. De la mythologie à la génétique*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- Hehenkamp, C. (2003). *Bambini indigo*. Il punto d'incontro.
- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris: Seuil.

- Jacquard, A. (1987). *EPS interroge un généticien*. Interview in revue *EPS*, 208. In [www.perso.guetai.fr/castipau/Resscom/jacquard.htm](http://www.perso.guetai.fr/castipau/Resscom/jacquard.htm) (6.2003).
- Jeammet, Ph. (2002). *L'adolescence*. Paris: Solar.
- Landry, R. e Richard, J.-F. (2002). La pédagogie de maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi. *Éducation et francophonie*, XX, 2. Québec: ACELF, <http://www.acef/revue>.
- Lebovici, S. (1960). L'avenir psychopathologique des enfants surdoués. *Revue de Neuropsychiatrie Infantile*, 8, 5-6: 214-6.
- Massé, L. (2001). *La triade d'enrichissement de J. S. Renzulli*. In [www.adaptationscolaire.org](http://www.adaptationscolaire.org) (20.11.2003).
- Miller, A. (1996). *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Miller, A. (1996). *L'Avenir du drame de l'enfant doué : les options de l'adulte*. Paris: PUF.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2001). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Bruxelles.
- Moensk, F. (1998). *Unser Kind ist hochbegabt*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Nagel, W. (1993). Garantiert genial. *Das Magazin*, 35/4, 32 - 42.
- Ostinelli, G. (2003). PISA in Finlandia. *Verifiche*, 3, 3 - 6.
- Perrenoud, Ph. (2003). Un état des lieux. À quels problèmes le système éducatif est-il confronté aujourd'hui ? *Éducation & Management*, 2003, n° 24, pp. 26-29.
- Pichot, P. (1971). *Les tests mentaux*. Paris: PUF.
- Prat, G. (1979). Vingt ans de psychopathologie de l'enfant doué et surdoué en internat psychothérapeutique. *Neuropsychiatrie Infantile*, 27, 10-11: 467-74.
- Roubertoux, P. e Carlier M. (1996). Le QI est-il héritable? *La Recherche*, 283, 70 - 80.
- Rumpf, J. (1996). *Les enfants et les adolescents surdoués*. Mémoire de licence en psychologie. Lausanne. In <http://www.vinci-ge.net/fr/alire.html> (6.2003).
- SPC (2000). *Dossier "La pédagogie spécialisée face aux élèves surdoués"*. Lausanne: SPC.
- Stamm, M. (1999). Einführung. In Grossenbacher S. (Hrsg.) *Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität* (10 – 28) Aarau:SKBF.
- Terrassier, J.-C. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 4, 221-226.
- Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: ESF. (4<sup>ème</sup> édition 1999).
- Terrassier, J.-C., Gouillou Ph. (1999). *Guide pratique de l'enfant surdoué. Comment réussir en étant surdoué?* Paris: ESF.
- Tolan, S. S. (1990). Helping Your Highly Gifted Child. In <http://www.ericec.org/digests/e477.html> (The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education (ERIC EC) - The Council for Exceptional Children ) (12. 2003).
- Wechsler, D.(1986, 1995). *WISC-R Scala di intelligenza Wechsler per bambini*. Padova: Organizzazioni speciali.
- Winner E. (1997). *Surdoués. Mythes et réalités*. Paris: Aubier.
- Wolf, D. (2000). La surdouance, *Pédagogie spécialisée*, 1, 9-14.
- Zazzo, R. (1960). *Manuel pour l'étude psychologique de l'enfant*. Paris - Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.