Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 39 (2017)

Heft: 2

Artikel: La collaborazione con le famiglie nei dispositive contro la dispersione scolastica : una realtà "appesa ad un filo"

Autor: Colombo, Maddalena / Christinat, Chantal Tièche

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786522

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La collaborazione con le famiglie nei dispositivi contro la dispersione scolastica: Una realtà «appesa ad un filo»[1]

Maddalena Colombo et Chantal Tièche Christinat

Gli interventi contro la dispersione scolastica sono centrati sul ripristino della relazione allievo- scuola. Tuttavia la letteratura scientifica dimostra che questo approccio si rivela inefficace se non si intacca la mancanza di "famigliarità reciproca" e la collaborazione paritaria tra scuola e famiglia. Il saggio intende verificare la natura precaria della collaborazione scuola-famiglia grazie allo studio di dispositivi contro la dispersione scolastica in Svizzera (Vaud) e del Piano Azione Coesione PAC F3 in Italia (regioni meridionali). L'analisi qualitativa e comparativa di documenti prodotti a seguito di precedenti studi permette d'individuare in quali condizioni la collaborazione risulta più vulnerabile e fragile, così come alcuni elementi che diminuiscono la fragilizzazione del legame tra la scuola e i genitori degli studenti a rischio.

Le caratteristiche dell'abbandono scolastico e l'urgenza di misure multiformi

L'abbandono scolastico, fenomeno presente in numerosi paesi, interroga l'efficacia dei sistemi scolastici per evitare la descolarizzazione (Bernard, 2011). L'Europa e i paesi dell'America del Nord mirano a ridurre la quota di studenti che abbandonano la scuola e i costi politici e sociali provocati dalla presenza di persone prive di formazione e di qualifica. La volontà politica, espressa dalla strategia Eu2020 secondo cui si deve giungere al 90% di studenti con diploma di scuola media superiore nei paesi europei[2], incoraggia la creazione di dispositivi multiformi di recupero scolastico e di prevenzione dell'*early school leaving* (Colombo, 2015a; Santagati, 2015).

Prima di procedere all'analisi di alcune misure di contrasto all'abbandono scolastico, è opportuno un accenno ai fattori che lo scatenano. La ricerca nelle scienze dell'educazione ha identificato una moltitudine di fattori sociali, scolastici, individuali ed ambientali, dei quali l'intreccio e le logiche causali restano ancora prevalentemente opachi. Singolarmente non sembrano efficaci nella previ-

ISSN 1424-3946

sione della tendenza all'abbandono, mentre è nella convergenza di più fattori e nella dinamica del loro sviluppo che si può identificare l'origine del drop-out. In questa dinamica d'interazione si relativizza il peso di ogni fattore; ciascuno dei percorsi dei giovani in situazione di abbandono sembra unico (Feyfant, 2011; Guigue, 2013b): in effetti, sulla base delle relazioni tra individui, strutture e culture educative, i fattori di rischio perdono il determinismo che li caratterizza, provocando traiettorie altamente diverse e non prevedibili. Tuttavia, le ricerche concordano nel raggruppare le diverse determinanti in due categorie:

- fattori di rischio *meso-sociali*, composti dalle determinanti istituzionali e familiari,
- fattori di rischio *micro-sociali*, costituiti dalle determinanti individuali e interpersonali (Colombo, 2010; Janosz, 2000).

Tramite la raccolta sistematica di diversi lavori, Potvin e Pinard (2012) concludono che le variabili prossimali che riguardano il *sistema studente-classe-scuola-genitori/famiglia* spiegano da sole il 55% della varianza espressa. Il peso dei fattori scolastici è largamente documentato da numerose ricerche in diversi paesi. Tra queste, i lavori di Blaya (2010), Blaya e Fortin (2011), Potvin (2012), Bautier (2003), Bonnery (2004) ed Esterlé-Hedibel (2006) dimostrano l'importanza del clima/atmosfera scolastica così come l'influenza della qualità delle relazioni tra gli insegnanti e gli studenti, e tra i pari, sull'abbandono scolastico. Sulla base degli studi longitudinali, Fortin, Potvin, Marcotte, e Royer (2012) ritengono che il fattore centrale da associare direttamente all'abbandono sia lo scarso rendimento scolastico nelle materie di base, mentre gli altri fattori contribuiscono alla debolezza del rendimento scolastico stesso. D'altra parte occorre considerare l'importanza dei fattori individuali tra i quali in particolare la depressione, i problemi comportamentali esternati, o interiorizzati, e le difficoltà d'apprendimento. Questi fattori possiedono tutti un impatto sul comportamento scolastico dello studente e sul suo rendimento ma, attribuendo le difficoltà d'apprendimento allo studente, lo si considera come il solo artefice della sua situazione scolastica, mentre il circuito tra difficoltà e *disengagement* è assai più complicato. Oppure si ritiene che l'abbandono sia dovuto ad uno scarso coinvolgimento dei genitori nei confronti della scuola (Janosz, 2000).

Al momento attuale, i fattori scolastici ed extrascolastici sono tendenzialmente ben conosciuti ed identificati, anche se gli studi faticano ancora a staccarsi da analisi di tipo lineare, e a sposare approcci più sistematici o transizionali: faticano a rilevare il «gioco d'influenze» che avviene in ogni sistema sulla decisione di lasciare la scuola (Gilles, Potvin, e Tièche Christinat, 2012) e a domandarsi quale peso abbiano l'istituzione scolastica e i valori e significati dell'educazione in una data società (Dubet, 1997; Glasman, 2000; Lahire, 1995) in questa dinamica. Come suggerisce Balas (2012):

istillato dal dubbio e dalla perdita della fiducia di sé, anche a causa della pressione sul risultato come valore intrinseco al nostro sistema educativo, l'abbandono scolastico non è solamente collegato alla scuola, ma è una nozione-frontiera, che evidenzia un limite tra l'insegnamento e l'educazione (p.12, traduzione nostra).

Le misure di recupero e di prevenzione della difficoltà scolastica: il posto dei genitori

Un rapido sguardo ai diversi dispositivi già messi in opera[3] indica che le misure differiscono sulla base delle forme di intervento, della loro organizzazione o dei destinatari, siano esse misure generali, preventive, o complementari. In generale l'intervento modifica la forma scolastica classica e ha un impatto più o meno considerevole sui modelli didattici in vigore.

La maggior parte di queste azioni prende in considerazione solo alcuni fattori, ignorando o sottovalutando gli altri. I lavori condotti da Baeriswyl, Savoy e Tièche Christinat (2013), da Cellier (2011) o da Guigue (2013a) dimostrano che questi interventi tentano in primo luogo di «riparare» lo studente. Poiché il peso delle difficoltà è innanzitutto attribuito allo studente, su di lui si concentrano le diverse azioni pedagogiche, preventive o terapeutiche. Raramente si riesce a intervenire direttamente sulle modalità d'insegnamento che vengono praticate in classe, senza tenere in conto l'*effetto scuola*, l'*effetto classe* e l'*effetto insegnante* (Bressoux, 1994). Pur consapevole delle diseguaglianze sociali e individuali, la scuola tende a intervenire sull'individuo: con ciò prende atto dell'impossibilità d'assicurare a tutti il successo; si assume di fatto solo l'onere del successo formativo, appoggiandosi sulle competenze di altri professionisti dell'educazione – invece che sugli insegnanti – per fare fronte all'insuccesso.

Tuttavia, dopo l'accordo di Salamanca (1994) sottoscritto dagli Stati europei, l'organizzazione scolastica e le modalità d'insegnamento hanno subìto degli sconvolgimenti importanti. L'apertura a *stakeholder* esterni alla scuola (gruppi di genitori, associazioni di quartiere, mondo professionale, imprese), così come l'intervento di attori non docenti (insegnanti specializzati, educatori, psicologi, servizio di protezione della gioventù,...), hanno modificato profondamente il *frame* scolastico tradizionale: in molti paesi l'insegnante non è più da solo in classe (Marcel, Dupriez, Périsset, e Tardif, 2007) e le scuole apprendono ad usare la logica dei partenariati, delle negoziazioni e degli accordi multilaterali di cooperazione (Périer, 2010; Perron e Veillette, 2012). Il nuovo modello di organizzazione scolastica (Barrère, 2013) però porta in una certa misura gli attori scolastici a deresponsabilizzarsi riguardo al successo scolastico degli studenti che le sono stati affidati, dal momento che non ne ha più il monopolio.

In questa stessa logica si collocano le dieci raccomandazioni dell'OCSE per

abbattere l'abbandono scolastico (Field, Kuczera, e Pont, 2007), tra cui figura il rinforzo dei legami tra scuola e famiglia, al fine di aiutare i genitori svantaggiati ad aiutare i loro figli ad imparare (misura n°6). I vantaggi di tali misure sono stati oggetto di svariati studi valutativi[4], da cui emerge che il coinvolgimento scolastico dei genitori rappresenta un fattore di rilievo nel determinare il successo della prevenzione e del recupero (Christle, Jolivette, e Nelson, 2007). Questi studi dimostrano non soltanto i benefici del coinvolgimento delle famiglie ma anche le condizioni necessarie alla riuscita di un partenariato scuola-famiglia. Aprire o proporre una collaborazione con tutti i genitori suppone in effetti nuove attitudini all'ascolto, di comunicazione e d'apertura da parte della scuola. «Fare posto» ai genitori, suscitare la partecipazione volontaria ed offrire loro un sostegno sono elementi chiave per il partenariato, ma non sempre sono praticati con consapevolezza e rigore.

In questo saggio ci concentriamo sul *parental involvement*, considerato come un obiettivo da raggiungere attraverso la presa in carico dell'insuccesso scolastico e un passaggio obbligato per il suo recupero: per *parental involvement* si intende ogni forma di collaborazione e compartecipazione tra scuola e famiglie che viene attuata, per legge o spontaneamente, al fine di richiamare i genitori alla corresponsabilità nel processo educativo dei figli[5]. Si vuole verificare, attraverso due misure realizzate rispettivamente in Italia (Regioni del Sud) e in Svizzera (Canton de Vaud), quali difficoltà rendono fragile la relazione tra genitori e insegnanti negli interventi contro l'abbandono scolastico e, di conseguenza, quali siano le migliori condizioni che la promuovono. L'approccio delle *alleanze educative* può rinnovare seriamente, a livello strutturale e organizzativo, le politiche scolastiche che si basano, come prescritto, sulla collaborazione scuola-famiglia, ma occorre avere consapevolezza delle sue fragilità e complessità. Prenderemo in esame, dapprima il quadro normativo (par. 3) in entrambi i contesti, poi le due misure (il dispositivo MATAS – moduli di attività temporanea alternativi alla forma scolastica ordinaria, e i progetti elaborati nel corso della Misura F3 – PAC Piano Azione Coesione – sistemi di azioni interrelate tra scuola e territorio). Ci baseremo su inferenze che provengono dalle rispettive relazioni di lavoro e documenti di valutazione, per comprendere più a fondo quali contro-misure sarebbero opportune per rendere tale alleanza più efficace. Siamo consapevoli dei limiti metodologici di questo confronto di casi poiché esso viene eseguita ex post, cioè sulla base di una lettura secondaria di documenti relativi alle due misure, che erano stati prodotti senza intenti strettamente comparativi.

I rapporti scuola-famiglia nel quadro normativo della lotta alla dispersione scolastica

Svizzera

In Svizzera l'organizzazione e il controllo dell'istruzione pubblica e obbligatoria rimangono sotto la sovranità di ciascun cantone; l'unico documento che comprende i compiti educativi di tutti i cantoni è un Accordo inter-cantonale fondamentale sull'armonizzazione della scolarità obbligatoria (Concordat HArmoS, 2009) Se questo definisce a grandi linee il quadro strutturale (anni di scolarità, durata, finalità principali della formazione di base), si astiene dal regolamentare le modalità con cui si perseguono le finalità educative. Ogni cantone deve legiferare e approvare regolamenti applicativi per favorire la messa in opera della legge cantonale in materia.

Le relazioni scuola-famiglia sono regolamentate dal Codice Civile Svizzero (CCS) che impone ai genitori di collaborare con la scuola (art. 302). Le modalità della partecipazione dei genitori sono definite dalle leggi cantonali sull'educazione e vengono sempre più incentivate. In una inchiesta condotta nel 2014-2015, la Conferenza Svizzera dei Direttori cantonali dell'Istruzione Pubblica (CDIP) constata che vi è:

> dans les textes plus récents une tendance à impliquer davantage les parents dans la vie scolaire. [...] La participation des parents à la vie scolaire peut prendre différentes formes: sur le plan de l'école locale ou au sein d'un conseil des parents pour les questions scolaires. Les écoles élaborent parfois leur propre politique participative[6].

Altri documenti regionali sull'educazione scolastica menzionano l'importanza di un partenariato stabile con i genitori, come la Dichiarazione relativa alle finalità e agli obiettivi della scuola pubblica formulata dalla Conferenza Intercantonale dell'Istruzione pubblica della Svizzera Romanda e del Ticino (CIIP, 2003): in questo appello si ricorda che la scuola pubblica assume una funzione ampia di formazione e di socializzazione. A questo scopo si promuovono diverse linee di azione tra cui: «le partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière à privilégier dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives» e il consolidamento della «confiance des parents par la transparence des objectifs que l'Ecole s'efforce d'atteindre et par la discussion ouverte quant aux moyens d'y parvenir» (pt 3.8, 2003).[7]

Al di là del quadro generale fornito dal Codice Civile, i cantoni dispongono di un margine di manovra relativamente ampio per stabilire i luoghi e le forme della collaborazione scuola-famiglia. Le modalità specifiche di messa in opera della legge vengono adottate a livello di singola scuola; in questo caso a noi interessa evidenziare come, nel quadro della legge sulla scolarità in vigore nel Canton de Vaud[8], viene destinato uno specifico spazio ai genitori all'interno dei dispositivi MATAS.

La legge LEO dichiara, all'art. 5, che «l'école assure en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants et seconde les parents dans leur tâche éducative». L'art. 128 completa questo proposito ricordando il ruolo ricoperto nell'azione educativa da ciascun attore[9], rinforzando quindi indirettamente quanto dichiarato dal CCS a proposito di ruolo dei genitori (artt. 301 e 302).

Un esame più dettagliato della LEO mostra che la *collaborazione coi genitori* viene menzionata unicamente nell'art. 5; per contro si indicano con precisione i limiti della relazione scuola-famiglia: la scuola ha il *dovere di comunicare* ai genitori (ben nove articoli menzionano questo dovere), ha il *dovere di ascoltare* i genitori su determinate scelte che vengono effettuate dalla scuola, ovvero dalla direzione o dal corpo insegnante, anche in rapporto a comportamenti dell'allievo. Senza sottovalutare la possibilità di interazioni costruttive che questo tipo di incontri può suscitare, certo la scuola resta – per la famiglia – all'origine di informazioni da dare o da ricevere. Quanto ai diritti dei genitori, questi lo esercitano – con richiesta scritta – su questioni precise come l'orientamento dell'allievo o l'ottenimento di giorni di congedo.

Anche nel regolamento di applicazione della LEO (RLEO, 2013), la collaborazione scuola-genitori si manifesta sotto forma di comunicazioni e trasmissioni[10], mentre il termine collaborazione con i genitori ricorre una sola volta nell'art. 80:

> les appréciations spécifiques du comportement de l'élève sont communiquées aux parents sous la forme de commentaires oraux ou écrits. En fonction des besoins, elles donnent lieu à des entretiens favorisant la collaboration entre l'enseignant et les parents en matière éducative» (RLEO, art. 80).

La breve analisi sopra descritta mostra che né la legge né il suo regolamento d'applicazione fanno riferimento all'obbligo di stabilire partenariati scuola-genitori; inoltre le collaborazioni (e persino la cooperazione) sono evocate ma precisando i rispettivi limiti di ruolo (cfr. art. 128 LEO). Malgrado siano piuttosto diffuse, le azioni congiunte (o *missioni condivise*) tra insegnanti e genitori sono raramente formalizzate in ambito scolastico; in effetti, tranne le situazione di orientamento e di valutazione del profitto scolastico, il ricorso alla comunicazione e alla collaborazione è raccomandato quando ci si trova al di fuori dell'ordinario: ovvero, quando vi sono comportamenti inadeguati e sanzioni indirizzate ai figli, il ricorso ai genitori è non solo auspicato ma anche obbligato.

Italia

Per quanto riguarda l'Italia, il sistema pubblico dell'istruzione, che comprende le scuole statali e non statali[11], è regolato da normative nazionali per gli indirizzi generali, i piani di studio e la struttura dell'offerta scolastica e formativa (durata, età di ingresso ecc.), mentre sono le regioni che stabiliscono il calendario e l'erogazione dei servizi correlati. Dal 1997 (L. n. 59 sull'autonomia) anche i singoli istituti possiedono un certo margine di autonomia organizzativa e didattica (ma non quella di assumere i docenti).

La prima comparsa della collaborazione scuola-famiglia risale al Decreto Presidente Repubblica n. 416 del 1974, quando la normativa sui cosiddetti «Organi collegali» aveva risposto alle pressioni dal basso, di genitori ed enti locali, che chiedevano di con-partecipare al fatto educativo, con organi di rappresentanza, azioni comuni, assemblee aperte ecc. La stagione della partecipazione sociale della scuola è durata circa due decenni, chiudendosi poi per ripiegamento nel privato, da parte dei genitori, e per l'aumento dell'autoreferenzialità delle istituzioni scolastiche (Colombo, 2001, 2007). Con l'autonomia organizzativa (1997) e la nuova figura del Preside-manager (2003) si è assistito a un rilancio della volontà delle scuole di coinvolgere i genitori, a vari livelli (formale, informale) e secondo progetti locali. Il tentativo dell'Amministrazione scolastica centrale è riavvicinare il mondo della scuola (l'offerta formativa) alla sua domanda reale, anche per contenere il rischio di dispersione scolastica che è storicamente molto elevato, anche se negli ultimi anni in calo (Colombo, 2015b). La presenza dei genitori nella scuola come *audience principale* viene auspicata dalla legge sull'autonomia per migliorare il controllo sulla qualità: infatti, l'alto numero di giovani con basse competenze e a rischio di abbandono figura come indicatore dello scadimento del livello dell'istruzione.

Nel 2007 le difficoltà nei rapporti scuola-famiglia portano il Governo, su indirizzo della Direzione Generale Studente del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, a promulgare il DPR n.235 che istituisce all'art. 5 il «Patto educativo di corresponsabilità tra scuola, studenti e genitori», da sottoscrivere formalmente all'atto dell'iscrizione del figlio. Il Patto si propone di favorire il coinvolgimento dei genitori alla vita scolastica, investendoli di responsabilità nelle pratiche di gestione, valutazione, programmazione. Si vorrebbe intraprendere, in ogni scuola, un percorso collettivo di contrattazione per la co-stesura del Patto di corresponsabilità. Non vi sono obblighi normativi ma solo Linee-guida (MIUR, 2012), che incitano a riconoscere ai genitori ogni sforzo partecipativo e di rappresentanza democratica, incluso le aggregazioni informali (comitato genitori ecc.). Tale processo è un canale per coinvolgere genitori a rischio di isolamento come coniugi separati, immigrati, ecc. Le sue funzioni, inoltre, sono informative e di comunicazione individuale, infatti attraverso il Patto i genitori vengono resi consapevoli sia dei loro doveri di orientamento, sia delle azioni da intraprendere in caso di difficoltà scolastiche.

L'idea del Patto di corresponsabilità ha suscitato grandi attese nell'immediato, ma purtroppo ha sofferto degli stessi deficit di attenzione e partecipazione reale che già in passato avevano messo in crisi il sistema degli organi collegiali (DPR 416 del 1974). In molte scuole risulta difficile andare oltre una sottoscrizione formale del Patto, ossia ingaggiare a livello di profondo e sistematico i genitori nella gestione della vita scolastica; inoltre, sembra che il Patto non abbia davvero raggiunto quei genitori a cui l'accompagnamento della scuola sarebbe più utile, cioè i genitori degli allievi più fragili scolasticamente e quelli con bisogni educativi speciali (MIUR, 2012).

In qualche territorio le scuole hanno potuto avere da parte dell'Ufficio scolastico regionale il supporto di ulteriori indirizzi applicativi. Ad esempio in Lombardia, dove l'Osservatorio sul bullismo presso l'Ufficio Scolastico Regionale ha creato dei format per facilitare la costruzione di Patti educativi di comunità, con tutti gli attori che agiscono nella e per la scuola: «genitori, operatori scolastici – docenti e non docenti – sindaci, assessori, parroci e responsabili degli oratori, delle associazioni culturali, sportive, di volontariato, degli organismi di quartiere, dei centri di aggregazione giovanile, direttori di biblioteche, educatori e assistenti ad personam» (Osservatorio Regionale della Lombardia sul fenomeno del bullismo, 2008, p. 8). Più recentemente, la legge di riforma della scuola n. 107 (2015) ribadisce il ruolo dei genitori quali co-destinatari dell'azione della scuola:

> La piena realizzazione del curricolo della scuola e il raggiungimento degli obiettivi, la valorizzazione delle potenzialità e degli stili di apprendimento nonché della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione, l'interazione con le famiglie e il territorio sono perseguiti mediante le forme di flessibilità dell'autonomia didattica e organizzativa (art. 3).

Tra gli obiettivi prioritari indicati dalla legge troviamo (art. 7, comma m) «Valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale». Nello specifico i genitori sono menzionati in quattro punti: A – le associazioni dei genitori possono esprimere parere sul Piano triennale dell'Offerta formativa (PTOF) divenuto obbligatorio, di cui il Preside dovrà tenere conto (art. 14); B – i genitori sono destinatari di interventi di sensibilizzazione su temi di rilevanza civica come la parità tra i sessi, la violenza di genere e le discriminazioni (art. 16); C – sono convolti nel comitato di valutazione dei docenti (art. 129); D – possono concorrere alla proposta di attività culturali, sportive ricreative ecc. nei locali scolastici nei periodi di sospensione delle lezioni (art. 22).

Da questo excursus si può comprendere come la corresponsabilità sia un'idea vincente, attorno a cui è focalizzato il dibattito sul ruolo dei genitori nella scuola. Essa è legata al bisogno di regole comuni tra genitori ed insegnanti per facilitare il lavoro scolastico, da un lato, e per rinforzare le basi morali della convivenza civile dentro la scuola e nella società, dall'altro. Infatti, l'assenza dei genitori nella vita scolastica e l'autoreferenzialità del corpo insegnante non migliorano i risultati educativi né elevano l'immagine della scuola agli occhi della società (è questa una delle cause culturali per cui i genitori non si fidano a sufficienza degli insegnanti e dei presidi). Malgrado il dettato normativo, però, in Italia la distanza tra la comunità educante e la scuola è ancora molto elevata.

Il coinvolgimento dei genitori nelle misure MATAS e F3 PAC

Svizzera: MATAS

All'interno di uno studio supportato dal Fondo Nazionale Svizzero per la ricerca scientifica (FNS)[12] si è posta attenzione ai «Moduli di attività didattica temporanea alternativi alla scolarità» (MATAS) realizzati in Canton de Vaud per facilitare il rientro scolastico di allievi a rischio di dispersione nell'istruzione pubblica e obbligatoria. I MATAS accolgono studenti sia delle classi primarie (dal grado 1 al grado 8) sia di quelle secondarie (dal 9 all'11) per un periodo di tre mesi, rinnovabile una sola volta. Per tutta la durata del progetto, il tempo-scuola dell'allievo si suddivide tra le attività MATAS e quelle della classe d'origine. Le attività sono condotte dal team educatore-insegnante e comprendono proposte extra-curricolari (sportive, creative, artistiche, cucina, ecc.), generalmente guidate dall'educatore, e attività propriamente scolastiche a cura del docente. La finalità è far sì che l'allievo si senta nuovamente ingaggiato a scuola, mettendosi in pari con il regolare programma e abbia una chance per completare l'iter formativo (Tièche Christinat, 2015). I moduli MATAS possono accogliere un massimo di dieci allievi per settimana, con sette studenti al giorno; nel 2014 i 21 moduli messi in opera hanno coinvolto quasi 220 allievi a rischio, cioè il 2,5% della popolazione scolastica di quella fascia d'età.

L'invio di uno studente ai moduli MATAS costituisce una misura di differenziazione pedagogica ed è soggetta agli obblighi di legge, come obbligatorio diventa, per il team scolastico, ascoltare i genitori e collaborare con loro, ai sensi dell'art.103 della LEO e dell'art.76 della RLEO (cfr. sopra). Per analizzare l'implicazione dei genitori ottenuta o sollecitata dai dispositivi ci serviamo, da un lato, di 26 documenti ufficiali[13], e dall'altro, di elementi raccolti durante dieci focus group che hanno riunito gli insegnanti (in un gruppo) e gli educatori (in un altro gruppo) impegnati in sei diversi dispositivi MATAS. In questo articolo, ci basiamo in particolare sui dati raccolti durante due focus group, sul tema «coinvolgimento e collaborazione dei genitori degli allievi orientati all'interno dei dispositivi MATAS» (Cfr. Tièche Christinat, Angelucci e Chambrier, 2016)[14]. All'interno di questo repertorio testuale è stata calcolata l'occorrenza lessicale delle parole «genitori» e «famiglia», distinguendo due diversi campi semantici: il primo denominato «soggetto», comprende tutte le occorrenze in cui la famiglia è chiamata in causa come soggetto della presa in carico del minore, allo stesso titolo dell'allievo che è ugualmente il soggetto-target verso cui gli operatori si indirizzano. Il secondo, denominato «attore», comprende tutti i casi in cui i genitori sono chiamati in causa come partner della scuola.

Le risultanze dell'analisi mostrano una certa equivalenza tra le due categorie semantiche[15]. Infatti, il progetto, che assegna al sistema famigliare un ruolo importante sia nel processo di dispersione che in quello di recupero dell'allievo, ha come missione esplicita il *lavoro con i genitori*, al fine di «soutenir le milieu

familial, de valoriser les compétences parentales, de contribuer à son développement et de construire avec eux un projet éducatif et familial». Vi sono poi quattro occorrenze in cui la famiglia viene richiamata al fine di «modifier leur regard sur l'école et travailler le lien entre l'école et les parents».

Dunque si può affermare che sia i genitori sia l'allievo a rischio sono fatti oggetto di un'attenzione particolare da parte dell'équipe di MATAS, che tenta di costruire un progetto educativo su misura del ragazzo e contemporaneamente di offrirgli un quadro famigliare più conforme alle attese della scuola (famiglia come «soggetto»). Nondimeno (famiglia come «attore») ci si aspetta dai genitori un impegno diretto dentro MATAS: i termini «collaborazione con la famiglia», in associazione con «partecipazione» e «preparazione di un progetto pedagogico individualizzato» segnalano precisamente che vi è una presa in carico comune durante lo svolgimento dei moduli. I genitori sono partner attivi, che fanno parte del processo, quindi partecipano regolarmente a riunioni, sedute di coordinamento e di bilancio delle attività. Questo avviene per lo più nel quadro della struttura formale del MATAS: la partecipazione dei genitori alla costruzione del progetto pedagogico/educativo è stabilita in maniera congiunta dagli educatori e dagli operatori della scuola; tuttavia solo tre estratti segnalano che vi è stata l'elaborazione originale delle condizioni di accoglienza dell'allievo in classe o la messa in atto di una formula nuova di cooperazione famiglia-scuola grazie alla mediazione di MATAS.

Dai documenti si può dedurre inoltre quale concezione della collaborazione scuola-famiglia hanno i diversi contesti analizzati: tutto il lavoro attorno e con i genitori si basa su un preliminare di accoglienza che consiste, più precisamente, nella firma di un contratto tra i partner (scuola, famiglia, équipe MATAS). Tuttavia, la descrizione dei dispositivi che emerge dai documenti, rivela che in alcuni casi si fa appello ai genitori come co-attori del progetto pedagogico, mentre in altri casi si esige la sottoscrizione di un accordo preliminare prima di intraprendere una vera e propria collaborazione.

Se, come spesso denunciano le ricerche sulla collaborazione scuola-famiglia (Boulanger, Larose, e Couturier, 2010), gli operatori scolastici ed i servizi territoriali condividono una visione deficitaria della famiglia e si basano sulle carenze educative cui tentano di porre rimedio, occorre tuttavia tenere conto che questa visione va di pari passo con uno sguardo critico dei genitori implicati verso la scuola che non sa dialogare e comprendere profondamente certi tipi di genitore. In effetti, i nostri precedenti lavori ci hanno portato a constatare che in tutti i dispositivi MATAS la collaborazione con le famiglie degli allievi a rischio di abbandono scolastico è stata intrapresa principalmente dagli educatori (Tièche Christinat et al., 2016), nel tentativo di rimodellare le relazioni tra il ragazzo e la famiglia, e tra la scuola e la famiglia stessa, facendo ritrovare ai genitori la loro corretta funzione educativa e il loro prestigio sociale (Le Duff, 2005). Gli insegnanti, dal canto loro, contribuiscono anch'essi all'alleanza educativa, ma in misura minore, attraverso i momenti deputati all'incontro (visite, riunioni di

bilancio, progetto educativo) e, per lo più, cercando di trasmettere ai genitori i codici necessari a rispondere alle richieste della scuola.

Agli occhi degli operatori, la collaborazione scuola-famiglia richiede tre condizioni:

A – dal lato della scuola, è necessario prendere in seria considerazione l'ambiente sociale e culturale della famiglia e adattarvisi[16];

B – dal lato della famiglia, conformarsi alle aspettative e ai compiti prescritti dalla scuola permette di stabilire, mantenere o riconfermare il legame scuola-famiglia (tali aspettative, ossia le norme che permettono a un ragazzo di sentirsi *allievo*, rappresentano la chiave di volta del lavoro di prevenzione e recupero del progetto MATAS);

C – dal lato dei professionisti, si sottolinea che il coinvolgimento dei genitori è direttamente soggetto al legame fiduciario tra i genitori, l'insegnante di classe e la direzione scolastica.

Italia: F3 – PAC

L'Azione F3, «Sviluppo di reti contro la dispersione scolastica e creazione di prototipi innovativi», attua quanto previsto dal Piano Azione Coesione (PAC) per quattro regioni dell'Italia Meridionale (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia). E' un dispositivo realizzato su vasta scala, finanziato con risorse dei Piani Operativi regionali del Fondo Sociale Europeo 2007-2013 e gestito dal MIUR negli anni scolastici 2013/14 e 2014/15. Ogni scuola, o meglio ogni rete di scuole (di vari ordini), ha progettato e realizzato interventi locali per: «prevenire il fallimento formativo e l'esclusione sociale precoce che ne è la principale conseguenza, e a recuperare i giovani che abbandonano gli studi o vivono un difficile percorso scolastico». Il modello operativo proposto dal MIUR si basava sulla costituzione di reti per contrastare la debolezza del contesto territoriale e aumentare il circuito di conoscenze condivise tra scuole, famiglie, enti locali, enti associativi e di volontariato. Tra le finalità didattiche, metodologiche e sociali, il Bando specificava «l'apertura ed il coinvolgimento delle famiglie, facilitando processi di empowerment e responsabilizzazione condivise». I genitori sono considerati target strumentale, cioè non prioritario, in riferimento ad allievi che hanno abbandonato o sono a rischio di abbandono; la loro partecipazione era possibile ma non obbligata; non erano previsti incentivi per facilitarne il coinvolgimento.

Le scuole partecipavano a F3 su base volontaria, dopo aver istituito anche formalmente la rete di progetto con altre scuole e/o enti e servizi locali. In totale, F3 ha finanziato 207 reti. Ogni rete di scuole poteva organizzare quantità e qualità delle azioni (fino a un massimo di 1000 ore annuali), con relativa autonomia nella formulazione del budget, ma in stretto rapporto con un'analisi di contesto e di bisogni. Ciascun progetto di rete poteva indirizzarsi a uno o più target (studenti a rischio individuati dai docenti; studenti volontari; tutta la classe; genitori; insegnanti; personale non docente della scuola) sia nell'area curricolare che extra-curricolare (uso di laboratori e competenze trasversali per «de-scola-

rizzare la didattica»). Tutti gli interventi muovevano dall'obbligo di utilizzare il *Portfolio dello studente*, ma le azioni potevano andare ben oltre: l'ottica del Bando era stimolare le scuole a sperimentare metodi innovativi per ridurre la dispersione, cioè prototipi, azioni messe in campo giudicate, dai referenti della rete, esemplari, ripetibili o trasferibili, o comunque raccomandabili (si voleva ottenere l'aumento della capacità di auto-diagnosi delle scuole).

L'Azione F3, terminata nel maggio 2015, è stata accompagnata e valutata da un ente esterno[17], che ne ha rilevato gli aspetti procedurali e organizzativi, l'innovazione metodologica e didattica, i risultati su allievi e altri destinatari (famiglie e professionisti)[18]. Per quanto riguarda il coinvolgimento delle famiglie, il giudizio delle scuole capofila è alquanto differenziato: si ritiene estremamente positiva la partecipazione nel caso della scuola infanzia e primaria, mentre molto meno positiva quella dei genitori degli studenti della secondaria superiore, che faticano a ritenersi ingaggiati in prima persona. Sembra che la modalità di coinvolgimento faccia la differenza: l'approccio individualizzato è risultato più efficace degli incontri collettivi che, nel caso di genitori di *drop-out*, sono vissuti come ghettizzanti e scoraggiano a prendere parte alle proposte che vengono dalla scuola. Molto efficace si è rivelata l'esperienza della formazione congiunta di genitori e figli[19]. In alcuni casi si è raggiunto l'obiettivo di coinvolgere gruppi che mai erano stati partecipi alla vita della scuola, come i genitori Rom; in altri, si è creata una fidelizzazione dei genitori alla scuola che ha portato a vederli presenti anche in attività fuori dal progetto F3 (laboratori teatrali, uscite collettive ecc.). L'estensione delle proposte formative anche ai genitori non-target, evitando la percezione di auto-isolamento dei genitori degli studenti più a rischio, è risultata spesso la soluzione vincente.

Le forme più innovative di coinvolgimento, come il supporto psicologico a gruppi misti di genitori e ragazzi, sono risultate particolarmente positive, soprattutto se i genitori venivano avvertiti prima, e individualmente, dell'imminente progetto. D'altra parte, i percorsi di tipo formativo rivolti ai soli genitori hanno riscosso giudizi ambivalenti: in alcune scuole, i moduli non sono stati avviati per la scarsa partecipazione, mentre in altre hanno avuto successo. In alcune scuole, la gestione del primo contatto (accoglienza) con i genitori è stato delegato agli enti partner della scuola, cioè le associazioni esterne; ciò non aiuta la diffusione di una logica di rete ma suona più come una spartizione dei carichi di lavoro che non muta la fragilità del legame scuola-famiglia.

In definitiva, le scuole hanno percepito la necessità ma anche le difficoltà di comunicazione, con i genitori, specialmente i genitori degli adolescenti. Vi sono stati tentativi lodevoli di superare le barriere fra scuola e famiglie, mettendo a disposizione servizi ad orario continuato (senza appuntamento) e a bassa soglia, cioè prevedendo anche una frequenza occasionale. Ma resta una percezione diffusa di estrema difficoltà a penetrare, direttamente o indirettamente, nella realtà famigliare, sebbene la si consideri all'origine della difficoltà scolastica.

Conclusioni

La comparazione delle due esperienze, ciascuna nel suo quadro normativo e culturale, porta a evidenziare i punti in comune e le diversità di soluzione. I genitori, nella progettazione e realizzazione dei dispositivi contro la dispersione scolastica dei minori, sono sì contemplati, sia come target sia come partner dell'intervento, ma risulta difficile poterli coinvolgere in entrambi i casi. Se si prova *direttamente*, si corre il rischio di non ottenere una vera condivisione di valori tra scuola e famiglia (collaborazione burocratica cioè forzata[20]); se si prova *indirettamente*, ad esempio con un *patto preliminare*, si può ottenere la garanzia che i figli si impegneranno a seguire l'intervento, ma si tratta di una cooperazione minimale, che non cambia la realtà famigliare e il suo sguardo sulla vita scolastica. A nostro parere, malgrado questa sia la soluzione adottata da entrambi i dispositivi, essa costituisce un «filo sottile» che può spezzarsi di fronte alla prima difficoltà nel progetto, o al termine del progetto stesso, perché manca di un profondo protagonismo della famiglia come alleato educativo. Vi è dunque, nei dispositivi analizzati, un chiaro *approccio prudenziale*, forse per evitare esiti negativi sulla struttura del progetto.

Vi sono alcune differenze nel modo in cui il legame genitori-scuola mostra la sua fragilità. Nel caso svizzero, il dispositivo considera obbligatorio un lavoro con la famiglia, pur con diverse concezioni implicite della collaborazione (famiglia-soggetto e famiglia-partner). Questo obiettivo rimarca che la scuola si assume paradossalmente il dovere di tener conto dell'ambiente familiare dell'allievo e di valorizzare le competenze genitoriali, indispensabili per mettere il ragazzo in linea con le richieste della scuola; la doverosità fa sì che le occasioni di incontro con i genitori siano stabilite formalmente e con formule standardizzate. Ciò funziona, durante lo svolgimento del dispositivo, ma non garantisce che questo legame si mantenga una volta terminato il progetto.

Nel caso italiano, invece non vi è un dovere esplicito di *lavorare con* i genitori, né incentivi per i genitori o le scuole che lo realizzano. Attraverso tentativi spontanei, e talvolta originali, alcune reti scolastiche scoprono che la ri-motivazione a studiare dei figli passa attraverso momenti di riconciliazione figli-genitori; si inventano nuove formule per attirare i genitori-target nella scuola, con attività non curricolari e piacevoli, che non chiamano in causa le loro responsabilità né mostrano gli svantaggi dei figli. Questo funziona, come corollario al progetto, perché valorizza la spontaneità e volontarietà della partecipazione, ma è ben lontano da essere un obiettivo centrale; i risultati sui genitori e sui ragazzi non potranno chiaramente essere stabili nel tempo e per tutti i partecipanti.

Pertanto i dispositivi che hanno come bersaglio gli studenti a rischio di abbandono dovranno tenere conto della vulnerabilità e fragilità del «filo» che lega le richieste di aiuto (da parte della famiglia) con le offerte di incontro (da parte della scuola); sensibilizzare di più gli insegnanti curricolari a leggere la comunicazione diretta e indiretta che proviene dai genitori nelle diverse fasi del

trattamento dell'allievo; facilitare la partecipazione degli insegnanti dentro il circuito comunicativo che spesso lega gli educatori professionali e i genitori degli alunni, ma che tende a non avere ripercussioni nella vita scolastica ordinaria.

Note

1 L'articolo è frutto di un lavoro comune delle autrici. Per esigenze di attribuzione scientifica, a C. Tièche-Cristinat vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3.1, 4.1; a M. Colombo vanno attribuiti i paragrafi 3.2, 4.2 e 5.

2 La raccomandazione della CDIP (Conferenza Svizzera dei Direttori cantonali dell'Istruzione Pubblica) per l'insieme del territorio svizzero innalza questo tasso a 95% di diplomati alla scuola media superiore entro il 2020.

3 Per i paesi di area francofona: Blaya, 2010; Lessard et al. 2008; Guigue, 2013a. Per l'Italia: Checchi, 2014; Mengoli, 2006; Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; Triani, Ripamonti & Pozzi, 2015.

4 Condotti in America del Nord (Epstein & Salinas, 2004; Epstein & Sheldon, 2002); (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006) ed anche in Europa (Poncelet, Pelt, Dierendonck, Mancuso, & Kerger, 2013; Poncelet, Dierendonck, Mancuso, & Vlassis, 2016; Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006). In Italia: Argentin, Barbetta, & Maci, 2015.

5 Il coinvolgimento parentale, come definito da Poncelet e Francis (2010), comprende sia quello a domicilio o *home based involvement* (accompagnamento al percorso scolastico, aiuto nei compiti, motivazione allo studio) sia quello che si svolge a scuola o *school based involvement*, che include il grado di partecipazione dei genitori alle attività indirizzate a loro e il flusso di comunicazione tra la famiglia e la scuola. In questo articolo ci concentreremo sul coinvolgimento parentale a scuola.

6 Fonte EDK: http://www.edk.ch/dyn/16125.php

7 Fonte: http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2521

8 E' stata effettuata una lettura analitica della *Loi sur l'Enseignement Obligatoire* (LEO, 2011) du canton de Vaud e del suo regolamento applicativo (RLEO, 2012)

9 Art. 128 LEO recita così: «dans le respect des rôles respectifs, parents et enseignants coopèrent à l'éducation et à l'instruction».

10 Sono state identificate 17 occorrenze di questi termini nella RLEO contro le 10 occorrenze nella LEO.

11 L. 10 marzo 2000, n. 62 «Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione».

12 Sovvenzione n° 13 DPD_136975 al progetto «La continuité malgré tout. Une étude des alliances éducatives dans les programmes pour élèves en rupture». Direzione Scientifica di Chantal Tièche Christinat.

13 Tali documenti sono relativi a 16 MATAS1 (prima edizione) e 8 MATAS2 (seconda edizione). La documentazione era in larga maggioranza disponibile on line ed in parte ricevuta dall'équipe di ricerca in occasione di un precedente studio.

14 L'analisi dei dati ha seguito il metodo raccomandato da Miles e Huberman (2003).

15 La categoria «soggetti» comprende 27 estratti e la categoria «attore» 24 estratti.

16 Si pensi all'esempio classico, ma sempre valido, della scuola che manda comunicazioni scritte a dei genitori che non hanno capacità alfabetica nella lingua nazionale.

17 Ismeri Europa e Università di Genova, l'ente è risultato vincitore di Bando pubblico di gara CIG 5314492987. Cfr. i report di Valutazione intermedio (maggio 2015) e finale (novembre 2015), depositati presso il MIUR. Si precisa che quanto contenuto nei report di valutazione non può considerarsi espressione della linea ministeriale.

18 Per la rilevazione dei dati sono stati utilizzati vari metodi: due indagini dirette con questio-

nario on line ai principali operatori del progetto; studi di caso, focus group, conferenze locali di valutazione, analisi desk degli indicatori di risultato e analisi del contenuto dei prototipi di ogni rete.

19 Le attività congiunte sono state molto varie: ad es. cucina, informatica, artigianato e turismo (in una classe è stata organizzata persino una crociera sul Mediterraneo per i ragazzi e le loro famiglie).

20 Come è accaduto, in alcuni casi, per la firma del contratto di inserimento in MATAS, molto sollecitato dal personale scolastico ma non altrettanto compreso dai genitori.

Bibliografia

Argentin, G., Barbetta, P. & Maci, F. (2015). Cercare soluzioni altrove. Una sperimentazione sull'uso dell e Family Group Conferences come strumento di prevenzione del disagio scolastico. In A. Bassi, G. Moro (a cura di). *Politiche sociali innovative e diritti di cittadinanza* (pp. 185-203). Milano: Angeli.

Baeriswyl, D., Savoy, B. & Tièche Christinat, C. (2013). Viser l'accrochage: pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. *Education & Formation, 300*, 15-26.

Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire. Vers une nouvelle action publique régionale.* Paris: Fondation Jean Jaurès.

Barrère, A. (2013). Les établissements scolaire à l'heure des 'dispositifs'. *Carrefours de l'éducation, 36*, 9-13.

Bautier, E. (2003). Décrochage, déscolarisation: Décrochage scolaire et déscolarisation. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 24*, 33-45.

Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris: PUF.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.

Blaya, C. & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire: comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 40,* (1), 55-85.

Bonnéry, S. (2004). Décrochage cognitif et décrochage scolaire. In D. Glasman & F. Oeuvrard (Éd.), *La déscolarisation* (pp. 135-149). Paris: La Dispute.

Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales, 23,* (1), 152-176.

Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie, 108,* (1), 91-137.

Cellier, H. (2011). Effets et limites de l'actions des 'référents dédiés' en Programme de réussite éducative. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 56,* (4), 45-52.

Checchi, D. (a cura di) (2014). LOST, Dispersione scolastica, il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore. Roma: WeWorld Ong – Fondazione B. Trentin – Fondazione G. Agnelli.

Christle, C. A., Jolivette, K. & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special education, 28,* (6), 325-339.

Colombo, M. (2001). *Scuola e comunità locali*. Roma: Carocci.

Colombo, M. (2007). Famiglia, scuola e dimensione locale della formazione, *La famiglia, 41*, 241, 45-59.

Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo*, Trento: Erickson.

Colombo, M. (2015a). Dispersione, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali, *Scuola democratica / Learning for democracy, 2*, 387-394.

Colombo, M. (2015b). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione, *Scuola democratica / Learning for democracy, 2*, 411-424.

Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS).* Repéré à : http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98,* (4), 653.

Decreto Presidente della Repubblica, 31 maggio 1974, n. 416 . *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.*

Dubet, F. (1997). École, familles: le malentendu. Paris: Textuel.

Epstein, J. L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership, 61,* (8), 12-19.

Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research, 95,* (5), 308-318.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société, 30,* (1), 41-65.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses. Institut français de l'éducation, 63,* 1-14.

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire.* Paris: OCDE.

Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D. & Royer, E. (2012). Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problème de comportement au secondaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Éd.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 59-79). Berne: Peter Lang.

Gilles, J.-L., Potvin, P. & Tièche Christinat, C. E. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire.* Berne: Peter Lang.

Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux, 122,* 10-25.

Guigue, M. (2013a). L'émergence d'expériences locales, enjeux pour les insitutions et pour les acteurs. In G. Boudesseul (Ed.). *Du décrochage à la réussite scolaire: Expériences françaises et internationales* (pp. 39-52). Paris: L'Harmattan.

Guigue, M. (2013b). *Les déchirements des institutions éducatives: jeux d'acteurs face au décrochage scolaire.* Paris: l'Harmattan.

Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement ordinaire (LEO)* Repéré a : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adoptée_GC.pdf

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). *Le partenariat entre l'école et la famille: un projet de coéducation entre les différents acteurs de l'éducation* (Rapport d'activité). Université de Mons-Hainaut: CERIS.

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux, 122,* 105-127.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire.* Paris: Gallimard-Le Seuil.

Le Duff, J.-P. (2005). La pratique de réseau secondaire comme voie d'accès à la complexité de la structure familiale. *Thérapie familiale, 26,* (2), 175-195.

Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e la semplificazione amministrativa.*

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education, 11,* (1), 25-42.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopére. De nouvelles pratiques enseignantes.* Bruxelles: De Boeck.

Mengoli, P. (a cura di). (2006). *Interventi contro le ripetenze e la dispersione scolastica. Il progetto RIDISCO nella provincia di Roma*, Roma: Quaderni della Fondazione G. Brodolini, Provincia di Roma.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2 éd.). Paris: De Boeck.

Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Un'analisi dei progetti contro la dispersione scolastica nella scuola elementare e media* (Rapporto di ricerca n. 1999 IT 05 PO 013). Roma: Direzione Generale per gli Affari Internazionali – Ufficio V. Retrieved from http://www.bdp.it/scuole_pon/pubblicazioni/Imp_Misura_3.1.pdf

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Linee di indirizzo: Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa.* Lettera di accompagnamento, 22.11.2012, Roma.

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Perron, M. & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire: la diffusion d'une innovation sociale au Québec. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Éd.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp. 169-189). Berne: Peter Lang.

Osservatorio Regionale della Lombardia sul fenomeno del bullismo (a cura di)(2008), *Patto Educativo di Corresponsabilità tra Scuola e Famiglia. Patto Educativo di Comunità.* Proposte, Bergamo. Retrieved aprile 1 from: http://www.istruzione.bergamo.it/costituzionecittadinanza/linee-guida-lombardia.pdf

Potvin, P. (2012). *Prévenir le décrochage. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants.* Montréal: Beliveau.

Potvin, P. & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire ». In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Éd.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 129-147). Berne: Peter Lang.

Poncelet, D., Pelt, V., Dierendonck, C., Mancuso, G. & Kerger, S. (2013). « Partners », une recherche-action au Grand-Duché du Luxembourg visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration école-famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves: bilan de l'impact final dans une classe-cible. *Revue Éducation et formation, 300,* 141-166. Retrieved marzo 3 from http://ute3.umh.ac.be/revues

Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G. & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. *Éducation et formation, e-303*, 39-58.

Poncelet, D. & Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale,* (2), 9-20.

Santagati, M. (2015). Indicatori di dispersione scolastica. Un quadro internazionale, *Scuola democratica / Learning for democracy*, 2, 395-410.

Tièche Christinat, C. (2015). Des alliances pour accrocher: un défi lancé au sein d'un dispositif vaudois destiné à des élèves en situation de décrochage. *Les Cahiers dynamiques, 63*, 127-133.

Tièche Christinat, C., Angelucci, V. & De Chambrier, A.-F. (2016). La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève. *Éducation & Formation, 304*(1), 25-37.

Triani P., Ripamonti E. & Pozzi A. (a cura di). (2015). *Centra la scuola. Interventi di sistema per la grave dispersione scolastica.* Milano: Vita e Pensiero.

UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux.* Paris : UNESCO

Parole chiave: Dispersione scolastica, coinvolgimento parentale, rapporto scuola-famiglia; comparazione Italia-Svizzera; alleanze educative

La collaboration avec les familles dans des dispositifs d'accrochage scolaire. Une relation fragile et ténue

Résumé

Les interventions de lutte contre le décrochage scolaire sont principalement centrées sur la restauration des relations élève-école. Or la littérature scientifique démontre que ces approches s'avèrent infructueuses tant que les relations école-famille, en particulier le manque de familiarité réciproque et de collaboration paritaire, ne sont pas abordées. Notre propos entend vérifier la précarité de cette collaboration à partir de l'étude de dispositifs d'accrochage en Suisse (Vaud) et du Piano Azione Coesione PAC F3 en Italie (Italie Méridionale). L'analyse qualitative et comparative de documents élaborés lors d'études précédentes permet de dégager les conditions qui rendent les relations école-famille ténues et fragiles ainsi que quelques éléments qui diminueraient la fragilisation du lien école-famille.

Mots-clés: Décrochage scolaire, engagement parental, relation école-famille, comparaison Italie – Suisse, alliances éducatives

Die Zusammenarbeit mit den Familien in Programmen gegen Schulabbruch. Eine zerbrechliche Beziehung

Zusammenfassung

Interventionen gegen Schulabbruch zentrieren sich vor allem auf die Wiederherstellung der Beziehungen zwischen Schule, Schülerinnen und Schülern. Doch die wissenschaftliche Literatur zeigt, dass diese Ansätze, ohne eine Behandlung der gegenseitigen Vertrautheit und der Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien, nicht erfolgreich sind. In unserem Beitrag wird die Ungewissheit dieser Zusammenarbeit basierend auf Vergleichsanalysen von Programmen gegen Schulabbruch in der Schweiz (Vaud) und in Süditalien (Piano Azione Coesione PAC F3) überprüft. Die qualitative Analyse von verschiedenen Dokumenten erlaubte es uns, einige Bedingungen, die die Beziehungen zwischen Schule und Familie schwächen, und Elemente die diese Schwächung verringern, zu identifizieren.

Schlagworte: Schulabbruch, Beziehung Familie-Schule, Engagement der Eltern, Vergleich Italien – Schweiz, Zusammenarbeit

The co-operation with the parents of at risk students within the re-engaging measures. A «thin» relationship

Summary

Measures against disengagement are generally addressed to rebuild the relationship between the at-risk student and the school environment. But the literature shows that this approach looks inefficient if the relationship with his/her family is not affected and the school-family link still remains unfamiliar and unbalanced. The essay aims at describing the precarious co-operation between school and family within two re-engaging measures adopted in Switzerland (Vaud) and in Southern Italy (Plan of Social Cohesion F3 - ESF). A qualitative and comparative analysis of normative and working documents (laws, assessment and monitoring reports) leads the authors to identify the critical conditions under which the school-family link is more vulnerable and some recommendations to foster it during re-engaging programs.

Keywords: School dropout, parental involvement, school-family relationship, Italy/Switzerland comparison, educational alliances.