

Inclusion et Troubles spécifiques des Apprentissages

Perspectives au secondaire II tessinois

Nicolò Latini, Giulia Lampugnani¹, Laura Rusconi et Angela Pasqualotto

Résumé

La recherche explore les représentations des enseignantes et enseignants du secondaire II tessinois à l'égard des élèves avec des Troubles spécifiques des Apprentissages du langage écrit et en mathématiques (TsA, c'est-à-dire dyslexie, dysorthographe et dyscalculie). Il en ressort une ouverture à l'inclusion, des expériences pédagogiques efficaces et une bonne application des mesures de compensation des désavantages. Cependant, des enjeux sont relevés concernant la formation spécifique et la gestion de l'expérience vécue des élèves, souvent réticents à accepter ces mesures. Il apparaît nécessaire de renforcer la formation du corps enseignant pour une inclusion plus consciente et réfléchie.

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die Wahrnehmungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe II im Tessin gegenüber Schüler:innen mit spezifischen Lernstörungen im Bereich der Schriftsprache und Mathematik (d. h. Dyslexie, Dysorthographie und Dyskalkulie). Die Ergebnisse zeigen, dass diese Lehrpersonen grundsätzlich offen für Inklusion sind. Pädagogische Ansätze werden wirksam angewendet und Massnahmen des Nachteilsausgleichs gut umgesetzt. Gleichzeitig weisen die Ergebnisse auf Herausforderungen hin in der spezifischen Aus- und Weiterbildung sowie im Umgang mit den Erfahrungen der betroffenen Schüler:innen, die diese Massnahmen oft nur zögerlich annehmen. Um Inklusion bewusster und reflektierter gestalten zu können, scheint es notwendig zu sein, die Ausbildung der Lehrpersonen zu verstärken.

Keywords: corps enseignant, formation, inclusion, représentations, secondaire II, Tessin, troubles spécifiques des apprentissages / Ausbildung, Inklusion, Lehrkräfte, Sekundarstufe II, spezifische Lernstörung, Tessin, Vorstellungen

DOI: <https://doi.org/10.57161/r2025-03-05>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 15, 03/2025



Introduction

Le modèle social du handicap considère le handicap non pas comme un problème individuel intrinsèque à la personne, mais comme le résultat de l'interaction avec les barrières existant dans la société (Medeghini, 2013).

Le même modèle s'applique aux Troubles spécifiques des Apprentissages (TsA) (Dudley-Marling, 2004). La littérature internationale identifie divers facteurs de protection, notamment le soutien et l'attention du corps enseignant envers les élèves, des relations éducatives positives, ainsi que l'utilisation consciente de stratégies et d'outils pour compenser les difficultés (Macdonald, 2009 ; Medeghini, 2013).

La littérature internationale identifie divers facteurs de protection, notamment le soutien et l'attention du corps enseignant envers les élèves, des relations éducatives positives, et l'utilisation consciente de stratégies et d'outils pour compenser les difficultés

Cependant, en Suisse comme dans d'autres pays, les études qualitatives approfondissant les représentations du corps enseignant à l'égard des TsA sont encore peu nombreuses. Les croyances (explicites et implicites) que les enseignantes et enseignants entretiennent concernant les causes peuvent, lorsqu'elles sont associées à des représentations

¹Giulia Lampugnani est première coautrice avec Nicolò Latini.

négligentes des élèves, influencer les pratiques pédagogiques quotidiennes (Moretti & Tobia, 2022). Dans cette perspective, plusieurs recherches s'intéressent à l'effet que la mise en œuvre des mesures de compensation des désavantages peut avoir sur le vécu des élèves dans l'enseignement secondaire II, en s'interrogeant aussi sur la persistance d'une vision normalisatrice de la neurodivergence. Une étude italienne récente met en évidence, du point de vue des adolescentes et adolescents avec un TsA, que l'ouverture des enseignantes et enseignants au dialogue, leur capacité à se remettre en question et le soutien apporté dans les démarches diagnostiques constituent des facteurs de protection essentiels pour favoriser un parcours d'apprentissage et de développement personnel positif (Lampugnani, 2022).

Cependant, des études menées en Italie montrent qu'un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire II ont du mal à reconnaître l'impact des TsA et le potentiel de leurs élèves concernés. Elles et ils adoptent des stratégies pédagogiques rigides et prennent peu en compte le vécu des élèves concernés par ces diagnostics, ceux-ci étant minimisés, car relativement courants (Lampugnani, 2024). Étant établi que la formation du corps enseignant constitue un facteur déterminant pour l'efficacité des mesures d'inclusion et le bien-être des élèves (Moser Opitz, s.d.), les recommandations nationales préconisent l'intégration de modules de pédagogie spécialisée dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants du secondaire II (Kronenberg, 2021).

Cadre normatif et procédural des mesures de compensation au secondaire II tessinois

Le diagnostic de TsA constitue un élément clé pour garantir l'égalité des chances et une éducation inclusive tant au niveau de l'école obligatoire que de l'enseignement au secondaire II (Foderaro, 2022).

Au Tessin, la gestion des écoles du secondaire II relève de la Section de l'enseignement moyen supérieur (*Sezione dell'insegnamento medio superiore, SIMS*), tandis que l'évaluation des mesures de compensation des désavantages pour les élèves avec des TsA est assurée par la Section de la pédagogie spécialisée (*Sezione della pedagogia speciale, SPS*). Les établissements scolaires, quant à eux, sont chargés de la mise en œuvre des mesures en conformité avec le cadre normatif en vigueur et de l'envoi du projet différencié aux instances administratives – SIMS et SPS – en vue de leur formalisation. Le processus actuel ne prévoit pas d'observations directes de l'élève ni d'implication active de la famille, ce qui le distingue du modèle du projet éducatif personnalisé (*progetto educativo personalizzato, PEP*) en vigueur au degré secondaire I, un dispositif structuré qui inclut l'observation en situation d'apprentissage, la co-construction d'objectifs avec l'élève et la famille, la planification d'aménagements raisonnables et un suivi périodique documenté.

Méthode

Design de l'étude et collecte des données

Notre étude qualitative adopte une approche *phenomenologically-grounded*² (Sità, 2012) afin d'explorer les perceptions et les expériences du corps enseignant du secondaire II tessinois en lien avec les élèves présentant des TsA. La collecte des données a été réalisée par le biais d'entrevues semi-structurées, menées en présentiel ou en ligne, à partir d'une grille *ad hoc* inspirée de Lampugnani (2024), comprenant des questions sur les connaissances, les pratiques inclusives et les représentations des enseignantes et enseignants.

Deux enseignantes et trois enseignants exerçant dans les gymnases cantonaux et à l'école de commerce cantonale ont été recrutés par échantillonnage intentionnel (Patton, 2002). L'échantillon est équilibré en termes de genre (deux femmes, trois hommes), de disciplines (langues ; mathématiques, informatique et sciences expérimentales ; sciences humaines-économiques et arts) et district scolaire (Bellinzona, Locarno, Lugano, Mendrisio), avec une expérience d'enseignement comprise entre 5 et 7 ans ($M = 5.4$; $SD = 0.8$). Toutes les personnes ont obtenu leur habilitation auprès du

²Méthode de recherche qualitative combinant l'approche phénoménologique (étude des expériences vécues) et la théorie *grounded*, une méthode permettant d'élaborer des théories à partir de données *bottom up*. L'objectif principal est de développer une théorie profondément ancrée dans les expériences réelles et subjectives des individus, plutôt que de partir d'hypothèses préexistantes.

Département formation et apprentissage (*Dipartimento formazione e apprendimento, DFA*) de la Haute école spécialisée de la Suisse italienne (*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, SUPSI*). Le consentement éclairé a été obtenu par écrit et l'anonymat était garanti, conformément aux principes éthiques de la recherche.

Les entretiens, transcrits intégralement sous forme de *verbatim*, ont été analysés selon l'approche de l'analyse thématique de Braun et Clarke (2006).

Résultats

L'analyse thématique des entretiens a produit une variété de réponses, souvent contrastées entre elles, donnant lieu à quatre thèmes principaux et à leurs sous-thèmes respectifs (Figure 1).

Figure 1 : Tableau récapitulatif des thèmes et sous-thèmes issus de l'analyse qualitative des entretiens

Thèmes	Sous-thèmes
Connaissances sur les TsA et formation institutionnelle	Connaissances
	Formation institutionnelle
Mesures de compensation : application et perception	Cohérence, applicabilité et limites des mesures
	Processus de définition des mesures : du SIMS et SPS au conseil de classe jusqu'à l'élève
Représentations des élèves avec TsA	Fragilités et points forts des élèves : résilience, engagement, refus des mesures de compensation
	Complexité du vécu des élèves en lien avec la mise en œuvre des mesures de compensation
Vécus perçus et dynamiques sociales	Discrimination et harcèlement scolaire, jugement social et sentiment d'injustice
	Sensibilisation des pairs

Connaissances sur les TsA et formation institutionnelle

Sur les cinq enseignantes et enseignants interrogés, quatre rapportent avoir des connaissances superficielles concernant les TsA. Elles et ils rapportent également ne pas avoir bénéficié d'une formation spécifique durant leur habilitation au DFA, ni suivi de cours de formation continue au niveau cantonal. Ces quatre personnes mentionnent certaines des étiquettes diagnostiques se rattachant aux TsA, mais sans en définir les aspects spécifiques. Cependant, elles perçoivent la complexité de ces troubles. Par exemple, elles se rendent compte que la dyslexie n'est pas seulement une difficulté à lire, mais quelque chose de plus complexe et impactant pour les étudiantes et étudiants.

Mesures de compensation : application et perception

Les mesures de compensation en classe incluent la mise à disposition de formats plus accessibles notamment en termes de police et de mise en page, quinze minutes de temps supplémentaire pour les épreuves écrites et l'usage de l'ordinateur. Certaines personnes interrogées les considèrent comme des « aides minimales », mais peinent toutefois à identifier des alternatives plus efficaces. En général, ces mesures sont jugées adaptées au niveau du secondaire II et faciles à mettre en place – à l'exception du temps supplémentaire – entraînant une charge de travail supplémentaire modérée, bien que variable selon la discipline.

Malgré une certaine confiance dans le système actuel, les enseignantes et enseignants interrogés souhaitent des procédures plus rapides et décentralisées, face à une compréhension souvent partielle du fonctionnement de la procédure de définition et d'application des mesures compensatoires. La procédure est parfois perçue comme mécanique et peu attentive au vécu de l'élève.

« Tout est très mécanique, très administratif, froid. On nous dit simplement qui est l'élève, avec une liste de problèmes et de solutions qu'on nous suggère [...] sans forcément entrer dans les détails, sans prendre en compte le vécu de l'élève, qui a peut-être déjà bénéficié de certaines aides au degré secondaire I » (INS03).

De plus, certaines personnes interrogées perçoivent le caractère impersonnel dans l'attribution des mesures par rapport aux besoins spécifiques de chaque élève dans son contexte : « Il manque un maillon entre les mesures et l'observation sur le terrain » (INS02). Toutefois, elles relèvent que le conseil de classe – censé effectuer cette observation en situation – « confirme les mesures proposées dans la majorité des cas » (INS03).

Les enseignantes et enseignants interrogés soulignent que toutes les mesures ne sont pas bien acceptées par les élèves (« Il y a des mesures que les élèves n'aiment pas adopter, comme par exemple l'utilisation de l'ordinateur pendant les épreuves »), suggérant dès lors d'instaurer un dialogue plus poussé avec les élèves concernés : « une rencontre individuelle avec l'élève pourrait être utile » (INS02).

Représentations des élèves avec TsA

Les personnes interrogées ayant davantage d'années d'enseignement se montrent plus sceptiques et intolérantes par rapport aux mesures, considérant le diagnostic comme un prétexte permettant de faciliter ou justifiant le manque d'engagement dans les études. Les enseignantes et enseignants interrogés décrivent souvent les TsA comme des compétences manquantes et souhaitent davantage d'informations sous la forme « d'une liste des différentes « pathologies », si on veut les appeler ainsi, et de leur impact sur l'apprentissage » (INS01). Bien qu'elles et ils soient conscients des fragilités existantes – comme « un rythme de travail plus lent » (INS02) ou des difficultés d'expression linguistique – les enseignantes et enseignants soulignent que de nombreux élèves avec TsA « essaient de compenser ce désavantage » (INS03) et les reconnaissent comme « des élèves motivés et résilients » (INS04).

Certaines personnes mettent en garde contre le risque de confondre le diagnostic avec un manque de capacité, relativisant la portée du trouble dans les parcours scolaires au gymnase : « Les mesures permettent seulement de valoriser les potentialités des élèves [...] dans notre cycle scolaire, les cas que nous rencontrons sont généralement légers » (INS01).

Un aspect fréquemment mentionné est le refus des outils de compensation par plusieurs élèves. Cette attitude est interprétée de manière ambivalente : non seulement comme un signe de force et d'autodétermination, mais aussi comme une possible forme de honte liée au regard des autres.

« Je ne sais pas si c'est par fierté ou parce qu'ils mettent beaucoup de volonté, mais ils évitent toute forme d'aide [...] le temps supplémentaire ou l'ordinateur [...] peut-être aussi pour ne pas se faire remarquer par les camarades. Donc c'est un point fort, il y a une volonté importante, ils s'investissent beaucoup, ils doivent fournir plus d'efforts que les autres » (INS03).

Vécus perçus et dynamiques sociales

Les enseignantes et enseignants interrogés reconnaissent l'importance du vécu des élèves avec TsA, mais peinent à en saisir toute la complexité, percevant les mesures institutionnelles comme bureaucratiques et peu adaptées : « J'arrive seulement à imaginer les difficultés que les élèves rencontrent réellement, je ne suis pas parfaitement conscient de ce qui se passe dans leur tête ni de ce qu'ils voient ou pensent, contrairement à ceux qui n'ont pas ces troubles » (INS04).

Les enseignantes et enseignants ne signalent pas d'épisodes explicites de discrimination ou de harcèlement scolaire, même si elles et ils reconnaissent la possibilité d'épisodes moins visibles, qu'elles et ils relativisent : « *plus que du harcèlement scolaire, ce sont des moqueries sporadiques, mais pas spécifiquement dirigées contre les élèves avec TSA* » (INS02).

Les mesures de compensation semblent partiellement normalisées, même si elles peuvent générer un malaise initial :

« *À l'école, cela me semble devenu assez normal [...] Il m'est souvent arrivé de devoir demander à des élèves s'ils ne devaient pas, ou ne voulaient pas, utiliser l'ordinateur, car ils ont tendance à se cacher et à voir cela comme quelque chose de honteux* » (INS01).

Les avis des enseignantes et enseignants interrogés sur la perception des TSA par les pairs et sur la sensibilisation sont contrastés : certaines et certains ne relèvent pas de tensions (n = 3), d'autres signalent un sentiment d'injustice (n = 2). Certaines et certains jugent inutile d'explicitier les mesures (n = 2), d'autres souhaitent des interventions pour favoriser compréhension et soutien mutuel (n = 3).

Discussion

Cette recherche a exploré les représentations et pratiques de cinq enseignantes et enseignants du secondaire II tessinois dans le soutien aux élèves avec TSA.

L'analyse thématique a révélé une pluralité de perspectives, avec une volonté d'inclusion souvent non accompagnée d'une formation théorique et pratique structurée. Cette lacune est parfois comblée par des expériences personnelles ou des échanges informels, générant des interprétations stéréotypées du profil des TSA. En accord avec les recommandations nationales (Kronenberg, 2021), les indications issues des entretiens soulignent la nécessité de renforcer l'intégration des thèmes de l'inclusion et du soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers dans la formation du corps enseignant du secondaire II, afin de favoriser des pratiques pédagogiques adaptées et un climat scolaire inclusif.

L'absence d'un cadre partagé se reflète aussi dans l'application des mesures de compensation, souvent perçues comme standardisées et peu compréhensibles. Une enseignante et un enseignant souhaitent une personnalisation accrue, coconstruite avec l'élève, pour renforcer leur sens et réduire le risque de stigmatisation.

Les enseignantes et enseignants interrogés reconnaissent chez les élèves avec TSA des qualités telles que l'engagement et la résilience, mais aussi des fragilités émotionnelles. La crainte du jugement des pairs peut pousser certaines et certains élèves à refuser les mesures de compensation, avec des répercussions sur la motivation et le bien-être (Dolan et al., 2021 ; Cornoldi & Zamperlin, 2018).

La « normalisation » des TSA, déjà observée dans les gymnases italiens (Lampugnani, 2024), s'accompagne de formes d'évitement. Les enseignantes et enseignants interrogés ne relient pas le refus des mesures à la peur du jugement social, révélant une difficulté du système scolaire à intégrer des réalités qui questionnent les références traditionnelles.

Il est surprenant de constater l'absence du thème de la *disclosure* (révélation du diagnostic), pourtant central dans les études sur le vécu des personnes avec TSA. La sensibilisation entre pairs reste marginale. Pourtant, un dispositif participatif devrait impliquer les élèves dans la co-construction de sens concernant les mesures de compensation des désavantages (Lampugnani, 2022).

Plusieurs enseignantes et enseignants interrogés (n = 3) dénoncent une certaine rigidité institutionnelle, mais cette tension dépasse la question des procédures. Certaines et certains peinent à concevoir le traitement différencié lui-même et le cadre normatif peut refléter des conceptions divergentes de l'inclusion, comme en Italie. Sans accompagnement pédagogique, les mesures de compensation risquent de devenir des étiquettes vides de sens (Florian & Black-Hawkins, 2013). La « normalisation » qui émerge risque de ne pas prendre en compte la complexité des besoins et des expériences qui nécessitent un accompagnement pédagogique personnalisé spécifique, différent pour chaque élève.

Conclusions

Bien que menée avec un petit échantillon, l'étude a permis de mettre en évidence des problématiques encore peu explorées en Suisse, soulignant la nécessité de renforcer la formation ; de créer des espaces d'échange entre enseignantes et enseignants ; et de promouvoir plus de flexibilité. Ces résultats préliminaires appellent à un élargissement de l'échantillon pour confirmer et approfondir les constats. Dans cette perspective, il est également essentiel de reconnaître le rôle des élèves dans la construction de contextes scolaires inclusifs ; écouter la voix des élèves étant fondamental tant sur le plan éthique que méthodologique et pédagogique (Medeghini et al., 2013).

L'étude a permis de mettre en évidence des problématiques encore peu explorées en Suisse, soulignant la nécessité de renforcer la formation ; de créer des espaces d'échange entre enseignantes et enseignants ; et de promouvoir plus de flexibilité

Pour adapter les pratiques aux besoins, il faudra élargir l'échantillon et inclure la voix des élèves, en explorant les vécus liés à l'identité, au diagnostic et à l'usage des mesures de compensation.

Plusieurs réflexions peuvent s'étendre à l'ensemble du spectre de la neurodivergence (Kapp, 2020). Une approche systémique liant formation, participation et transformation institutionnelle est indispensable pour promouvoir inclusion et bien-être au secondaire II (Pasqualotto & Mainardi, 2024).

Autrices et auteur



Nicolò Latini
Enseignant en pédagogie spécialisée
Enseignant au secondaire supérieur
Master of Arts en pédagogie spécialisée
et didactique inclusive – SUPSI, Locarno
nicolo.latini@edu.ti.ch



Giulia Lampugnani
Chercheuse postdoctorale, PhD
Pédagogue spécialisée
Université de Milan-Bicocca
Talenti fra le nuvole Onlus, Milan
giulia.lampugnani@unimib.it



Laura Rusconi
Lectrice
Département formation et apprentissage
Haute école pédagogique
SUPSI, Locarno
laura.rusconi@supsi.ch



Angela Pasqualotto
Professeure associée
Psychologie cognitive et pédagogie inclusive
Département formation et apprentissage
Haute école pédagogique
SUPSI, Locarno
angela.pasqualotto@supsi.ch

Références

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cornoldi, C., & Zamperlin, C. (2018). Adolescenti con DSA e altri disturbi del neurosviluppo: Considerazioni e linee guida per aiutare gli operatori nel percorso valutativo, nella scelta dell'intervento e nei suggerimenti da proporre alla scuola. *Psicologia e Scuola*, (1), 42-47. https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2018/10/PS01_42_47_adolescenti1-Copia-1.pdf
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2021). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*. 63(5). 507-518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Dudley-Marling, C. (2004). The social construction of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 482-489. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060201>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2013). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Foderaro, G. (2022). Disturbi specifici dell'apprendimento e dell'autoregolazione. Le caratteristiche essenziali dei DSA e dell'ADHD. In M. Mainardi & S. Giulivi (Eds.), *DSA e ADHD: l'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale* (pp. 27-43). DFA, SUPSI.
- Kapp, S. K. (2020). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Springer Nature.
- Kronenberg, B. (2021). Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation. SEFRI & CDIP. <https://edudoc.ch/record/221118>
- Lampugnani, G. (2022). *L'insegnante nel vissuto dello studente con DSA: fattore di protezione e mediatore della disclosure*. In M. Mainardi & S. Giulivi (Eds.), *DSA e ADHD: l'apprendimento, il benessere scolastico e il bisogno educativo speciale* (pp. 77-82). DFA, SUPSI.
- Lampugnani, G. (2024). La consulenza pedagogica nella scuola Secondaria di Secondo Grado per favorire i processi inclusivi di DSA e BES: un caso-studio. In P. Malavasi (Ed.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 166-171). Pensa Multimedia. https://www.pensamultimedia.it/download/2969/3bbee35d9c9e/junior-conference-6_3_new.pdf
- Macdonald, S. J. (2009). Windows of Reflection: Conceptualizing Dyslexia Using the Social Model of Disability. *Dyslexia*, 15(4), 347-362. <https://doi.org/10.1002/dys.391>
- Medeghini, R. (2013). Il linguaggio come problema. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà, E. Valtellina (Eds.), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 53-89). Erickson.
- Medeghini, R., D'Alessi, S., Marra, A. Vadalà, G., & Valtellina, E. (Eds.). (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusions scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson.
- Moser Opitz, E. (s.d.). *Projekt SINUS: Sonderpädagogische Förderung und soziale Integration im Unterricht der Sekundarstufe I*. Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich. <https://www.ife.uzh.ch/de/research/mosero-pitz/forschung/sinus.html>
- Moretti, M., & Tobia, V. (2022). Disturbi Specifici dell'Apprendimento: credenze, atteggiamenti e rappresentazioni degli insegnanti. *DIS – Dislessia, Discalculia & Disturbi di Attenzione*, 3(1), pp. 23-38. <https://doi.org/10.14605/DIS312202>
- Pasqualotto, A., & Mainardi, M. (2024). The pursuit of equity and inclusion as the norm of school focus for all: transitioning from compensatory to predominantly holistic approaches. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 137-147. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-13>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca*. Carocci editore.