



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dipartimento di Psicologia



Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale

Dottorato di Ricerca in Pubbliche Relazioni XXIV Ciclo - SSD M-PSI/ 07

**TESI DI DOTTORATO IN COTUTELA CON L'UNIVERSITÉ
PARIS 8 VINCENNES – SAINT DENIS**

Ecole Doctorale Cognition Langage Interaction – Doctorat en Psychologie

**Percorsi relazionali nelle comunità.
Minori, buone prassi e rappresentazioni
a confronto.**

*Parcours relationnels dans les foyers.
Adolescents, bonnes pratiques et représentations
en comparaison.*

Tesi di dottorato della:

Dott.ssa Cinzia GUARNACCIA

Coordinatori:

Per l'Università di Palermo: Ch.ma Prof.ssa Alida LO COCO

Per l'Université Paris 8 Vincennes –Saint Denis: Ch.mo Prof. Imad SALEH

Tutor /Directeurs de recherche:

Per l'Università di Palermo: Ch.mo Prof. Giorgio FALGARES

Per l'Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis: Ch.ma Prof.ssa Edith SALES-
WUILLEMIN

2012- 2013

INDICE

	pag
PREMESSA	5
PARTE 1 - ANALISI DEL CONTESTO – LA COMUNITÀ COME MODELLO DI PRESA IN CARICO DEI MINORI AUTORI DI REATO	9
Introduzione	10
1.1 Contesti di accadimento, disagio e devianza in adolescenza	16
<i>1.1.1 Stili di attaccamento e disturbi comportamentali in adolescenza</i>	20
<i>1.1.2 Dalla devianza al reato: i minori autori di reato in Italia</i>	22
1.2 L’efficacia delle comunità nella presa in carico dei minori	25
<i>1.2.1 Fattori strutturali e buone prassi in comunità</i>	30
1.3 Primo livello di analisi: Adolescenti in comunità	33
1.3.1 Impianto metodologico	36
<i>Partecipanti</i>	36
<i>Strumenti</i>	37
<i>Procedure</i>	49
<i>Analisi dei dati</i>	49
1.3.2 Risultati	50
<i>Esperienze Sfavorevoli Infantili</i>	50
<i>Stili di Attaccamento</i>	54
<i>Autostima</i>	57
<i>Problemi nelle Relazioni Interpersonali</i>	57
<i>Problemi Comportamentali</i>	58
<i>Analisi delle correlazioni</i>	59
<i>Proposte per un modello multifattoriale di analisi del disagio adolescenziale</i>	62
1.3.3 Discussione	63
1.4 Secondo livello di analisi: comunità per minori, buone prassi e standard di qualità	66
1.4.1 Impianto metodologico	66
<i>Partecipanti</i>	67
<i>Strumenti</i>	68
<i>Procedure</i>	75
<i>Analisi dei dati</i>	75
1.4.2 Risultati	77
<i>Risorse e criticità nell’organizzazione delle comunità per minori: le analisi descrittive</i>	77

	<i>Il questionario SCIA – versione ridotta: analisi preliminari</i>	94
	1.4.3 Discussione	103
	PARTE 2: GRUPPI, RELAZIONI E RAPPRESENTAZIONI TRA ADOLESCENTI ED EDUCATORI IN COMUNITÀ	106
	Introduzione	107
2.1	Rappresentazioni sociali: teoria ed applicazioni empiriche	108
	<i>2.1.1 Linguaggio e rappresentazioni sociali</i>	113
	<i>2.1.2 Struttura delle rappresentazioni: la teoria del nucleo centrale</i>	117
	<i>2.1.3 Dinamica e trasformazione delle rappresentazioni</i>	120
	<i>2.1.4 Metodologia di studio delle rappresentazioni</i>	121
2.2	L'impianto metodologico	127
	<i>Partecipanti</i>	129
	<i>Il Photolangage ® come strumento per la gestione dei gruppi di discussione</i>	130
	<i>Procedure</i>	135
	<i>Analisi dei dati</i>	137
2.3	Risultati	142
	<i>2.3.1 Gli incontri di gruppo: statistiche descrittive di base</i>	142
	<i>2.3.2 Le classi tematiche</i>	145
	<i>2.3.3 Analisi prototipica e struttura delle rappresentazioni</i>	149
	<i>Comunità come famiglia o come istituzione? Analisi del corpus globale</i>	152
	<i>Sguardi incrociati sulla comunità: Adolescenti vs operatori</i>	154
	<i>Rappresentazioni diverse per modelli d'intervento differenti</i>	155
	<i>2.3.4 Analisi delle similitudini (ADS)</i>	156
2.4	Discussione	163
	PART 2: GROUPEs, RELATIONS ET REPRESENTATIONS ENTRE ADOLESCENTS ET EDUCATEURS EN FOYER:	167
	Introduction	168
2.1	Représentations sociales: théorie et applications empiriques	170
	<i>2.1.1 Langage et représentations sociales</i>	175
	<i>2.1.2 Structure des représentations: la théorie du noyau central</i>	178
	<i>2.1.3 Dynamique et transformation des représentations</i>	181
	<i>2.1.4 Méthodologies d'étude des représentations</i>	183
2.2	Le dispositif méthodologique	189

<i>Population</i>	191
<i>Le Photolangage ® comme outil pour la gestion des groupes</i>	193
<i>Procédures</i>	197
<i>Méthodes d'analyse des données</i>	200
2.3 Résultats	205
2.3.1 Les entretiens en groupe : statistiques descriptives de base	205
2.3.2 Les classes thématiques	208
2.3.3 Analyse prototypique et structure des représentations	212
<i>Le foyer comme famille ou comme institution? Analyse du corpus entier</i>	215
<i>Regards croisés sur le foyer : Adolescents vs éducateurs</i>	216
<i>Représentations différentes pour modèles d'interventions différents</i>	217
2.3.4 Analyse des similitudes (ADS)	218
2.4 Discussion	225
 CONCLUSIONI	229
 BIBLIOGRAFIA	232
 APPENDICE 1- Il collocamento in comunità come provvedimento giudiziario. Cenni sulla Giustizia Minorile in Italia	250
APPENDICE 2 - I gruppi Photolangage, alcuni materiali esplicativi per una migliore comprensione del dispositivo di gruppo	258
ANNEXE 2 - Les groupes Photolangage, matériaux explicatifs pour une meilleure compréhension du dispositif groupal	



¹ Le immagini utilizzate sono una selezione di quelle scelte dai partecipanti ai gruppi di cui parleremo in dettaglio nella seconda parte del lavoro e sono tratte dai dossier Photolangage® “*Des choix personnels aux choix professionnels*” e “*Corps, communication, violence a l’adolescence*” (a cura di C. Belisle)

PREMESSA

Questo lavoro nasce dal duplice percorso, formativo e di ricerca, che ho svolto nel corso del triennio di dottorato di ricerca in *Pubbliche Relazioni* (Dipartimento di Psicologia dell'Università di Palermo) e presso il *Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale* (LAPPS) (Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis), esso è dunque esito della doppia attenzione alla psicologia, nei suoi intrecci tra aspetti clinici e sociali, ed alle prassi di gestione delle relazioni interne ed esterne ai servizi in quanto strumento indispensabile per la costruzione di interventi efficaci in ogni tipo di organizzazione.

I contributi, teorici e di ricerca, qui presentati costituiscono un approfondimento delle conoscenze sul tema della presa in carico dei minori in comunità con un'attenzione particolare ai casi d'intervento sui minori autori di reato.

Macro-obiettivo del lavoro è comprendere in che modo, in tali contesti, sia possibile aumentare le opportunità finalizzate al cambiamento di modelli relazionali intrapsichici e interpersonali non funzionanti e realizzare esperienze relazionali alternative, che possano effettivamente aiutare i soggetti a rovesciare il circolo vizioso della devianza (e della sofferenza che ad essa si connette).

Fondamentale è l'idea che per progettare interventi volti a migliorare la qualità e l'efficacia dei servizi, sia necessario *conoscere i sistemi di relazione* di un'organizzazione, in altre parole quel flusso continuo di azioni che ogni organizzazione intraprende per entrare/restare in relazione con i suoi utenti, nonché i significati che tali azioni rivestono.

Questo è particolarmente valido per le organizzazioni che operano nel sociale, le cui azioni, volte all'offerta di servizi - e non alla semplice produzione di beni - devono necessariamente tenere conto della relazione dinamica che l'organizzazione intrattiene con i suoi utenti (Bastianoni, 2009).

Tutto ciò è ancor più vero ed essenziale quando questi utenti sono giovani collocati in comunità a seguito di provvedimenti giudiziari, che quindi non "scelgono" di avvalersi dell'offerta proposta dal "servizio-comunità" anzi, lo vivono spesso come imposizione che interrompe il loro normale ciclo di vita non cogliendo il tentativo di tutela di quello stesso processo di sviluppo messo in atto nella struttura comunitaria.

L'elemento chiave di relazioni efficaci nell'ambito dei servizi socio-assistenziali, e la guida delle azioni di ricerca in questo settore diventa quindi la "*relazione*" (intesa come scambio tra gruppi sociali in interazione con effetti su entrambi i poli), e non più solo la "*comunicazione*" (intesa in senso verticale e mono-direzionale), relazione necessaria affinché le rappresentazioni del servizio tra chi lo eroga e chi ne usufruisce siano il più possibile coerenti e gli interventi progettati diventino attuabili con il maggior beneficio per gli utenti.

La prospettiva che il progetto propone è altresì fondata sul riconoscimento dell'importanza che i servizi attivino processi di osservazione scientifica e valutazione del proprio lavoro dotandosi di metodologie e strumenti che consentano di utilizzare procedure scientificamente supportate, in grado di produrre indicatori empirici dell'efficacia e dell'efficienza dei propri interventi, allo scopo di mettere in atto una continua ricerca delle pratiche migliori.

In funzione di questi assunti la struttura e l'articolazione del lavoro vogliono rispondere a due obiettivi principali:

- 1) Fornire un'analisi del contesto delle comunità per adolescenti, focalizzata parallelamente sui minori ospiti delle comunità e sul *setting* comunitario come modello di presa in carico;
- 2) Analizzare le rappresentazioni che minori e operatori hanno del contesto “comunità” ed i temi salienti di tali rappresentazioni al fine di poter proporre l'idea che un modello il più possibile condiviso (nel nostro caso tra utenti e operatori) sia alla base per una corretta gestione di interventi efficaci.

Al primo obiettivo risponde la prima parte della tesi che si configura come studio quantitativo con un doppio livello d'indagine, sulle caratteristiche degli adolescenti in comunità, e sugli standard di efficacia e qualità della comunità come servizio.

La rilevazione di caratteristiche e stili comportamentali, socio-culturali e familiari dei minori devianti e l'indagine sul contesto delle comunità residenziali come forma di trattamento, sarà seguita da un approfondimento riguardante le rappresentazioni sociali che utenti ed operatori delle comunità hanno del servizio in cui vivono/lavorano (sviluppato nella seconda parte).

La seconda parte approfondisce, dunque, il tema delle rappresentazioni sociali, utilizzando come materiale di ricerca i trascritti di 30 incontri di gruppo condotti parallelamente con minori ed operatori mediante la tecnica del *Photolangage*®.

Tale approfondimento nasce dall'evidenza che per valutare la qualità di un servizio diventa importante ragionare sulle differenze chiave o sugli scostamenti esistenti a diversi livelli nel processo di simbolizzazione da parte di chi lo eroga e di chi lo riceve, con lo scopo di ridurre gli “scarti” che potrebbero influire sul funzionamento dell'istituzione.

Quanto premesso applicato al contesto delle comunità per minori apre alcuni interrogativi essenziali per comprendere come vada coniugato il concetto di centralità dell'utenza con i processi di cambiamento necessari per ridurre le criticità del servizio stesso per meglio soddisfare le attese e le aspettative dell'utenza.

Il *fil rouge* del lavoro si rintraccia nel tentativo di fornire una chiave di lettura di fenomeni complessi che consenta agli operatori di approcciarsi alla progettazione degli interventi con una maggiore consapevolezza dei diversi piani di azione (e relazione) possibili nell'intervento con i minori.

Le conoscenze derivanti da simili progetti di ricerca sono utili, da un canto agli operatori e ai coordinatori delle comunità in fase di organizzazione ma, anche e soprattutto, alle istituzioni che coordinano e gestiscono il flusso di ingressi dei minori in comunità. Soltanto dalla sinergia tra tutti i livelli possono, infatti, nascere strutture e programmi efficaci a svolgere il compito che gli stessi ragazzi rintracciano nella struttura comunitaria che funziona.

“(La comunità) dà un senso di libertà, è un pensiero libero, un sentirsi libero nel sentire, nel provare, la fotografia mi ha riportato alla preghiera che noi facciamo e che dice: “volare libero come un gabbiano”, è quindi una cosa che fa parte del nostro percorso in comunità, un sentirsi liberi anche se la libertà materiale, almeno io, non ce l’ho perché sono in messa alla prova. Però, comunque, ce l’ho questo senso di libertà, che avevo perso forse anche prima che mi arrestassero, mi sentivo incatenato in questa situazione, mentre ora, diciamo, pago per i miei danni ma mi sento libero di cercare un futuro nuovo. Mi dà un senso di infinito e questo senso di libertà, l’ho riscoperto qui.”(Francesco).

PARTE 1

ANALISI DEL CONTESTO: MINORI AUTORI DI REATO E PRESA IN CARICO IN COMUNITÀ



INTRODUZIONE

Sempre più spesso si parla di “*questione minorile*” con riferimento alle condotte di quei giovani che, con modalità espressive diversificate, infrangono leggi e norme, giovani che delinquono, giovani che “deviano dalla norma” laddove per devianza si intende “*ogni atto o comportamento, anche solo verbale, di una persona o di un gruppo che viola le norme di una collettività e che, di conseguenza, va incontro a forme di sanzione*” (De Leo, 1998).

Per valutare l’evoluzione e il passaggio da normale a patologico di ogni comportamento occorre tenere in considerazione numerosi fattori (Maggiolini, 2002) tra cui:

- ✓ Ripetizione del comportamento;
- ✓ Eventi di vita negativi;
- ✓ Pervasività delle manifestazioni patologiche;
- ✓ Presenza di manifestazioni di disagio molteplici;
- ✓ Risposta ambientale a tali comportamenti.

L’interazione tra queste variabili influenza significativamente il “*percorso criminale*” intrapreso, ciò consente l’individuazione delle caratteristiche essenziali del minore deviante e del probabile punto d’arrivo del disturbo del comportamento (sia esso un reato o altra forma di disagio) nonché la possibilità di mettere in atto interventi differenziati a carico di diverse figure istituzionali (Braconier, Chilland, Choquet, 2002; Pinel 2007).

Numerose ricerche si sono interessate alla valutazione dei “profili” dell’adolescente criminale ed hanno rilevato come tali profili siano modificabili nel tempo, come spesso non si stabilizzino e come la continuità di un comportamento ai limiti della legge sia fortemente influenzata dalle esperienze di vita dei soggetti. Già nel 1998 Rutter affermava che *“Se individui ad alto rischio incontrano fattori ambientali “positivi”, possono raggiungere un punto di svolta tale da produrre un reale cambiamento”*

Nel tempo sono state superate le teorie che pongono un semplice meccanismo causale alla base del comportamento deviante così come quelle, di stampo medico, che individuano una predisposizione temperamentale o genetica alla base della messa in atto di azioni criminali. Le evidenze più recenti suggeriscono la necessità di una valutazione multi-fattoriale della genesi delle condotte devianti.

A quest’affermazione fa seguito la necessità di una risposta, in termini di intervento/trattamento, meno improntata sugli aspetti punitivi e restrittivi ma focalizzata sulle prospettive e sulla valorizzazione delle risorse (Morhain & Chouvier, 2008, Pedulla, 2007).

Gli interventi “terapeutici” per gli adolescenti violenti (siano essi devianti o meno) vengono quindi investiti, rispetto alla presa in carico del criminale adulto, di una dimensione di *“speranza”* data dalle diverse possibilità, interpretative e trattamentali, possibili per l’adolescente (Gabbard, 1994).

L’attenzione al processo di sviluppo del minore, la focalizzazione sulle dinamiche interpersonali e sociali e l’intento riparativo/riabilitativo sono alla base dell’intervento sui minori in contesti residenziali.

La comunità per minori, così come previsto dal sistema normativo italiano (DPR 448/88) si fa carico dei minori autori di reato sia in termini di misura cautelare

alternativa al carcere (art. 22) sia per la messa in atto di specifici interventi riabilitativi e di reinserimento sociale quali i provvedimenti di messa alla prova (art. 28).

Per i minori di comunità, che provengano dal sistema della giustizia penale come da quello della giustizia civile, l'obiettivo principale consiste nell'attuazione di un progetto teso a interrompere un circolo vizioso di sofferenza e marginalità (che in alcuni casi è alla base del comportamento antisociale del ragazzo), promuovendo un cambiamento che vada verso la costruzione di un'identità propria, spesso totalmente diversa da quella attuale.

Ciò significa, per gli operatori, dover "fare i conti" con i modelli educativi di riferimento dei minori che sono, nella maggior parte dei casi, improntati all'uso della violenza, devianti e disfunzionali.

Spesso questi adolescenti hanno esperienza di *caregivers* "negligenti" o comunque, di situazioni critiche in cui entrano in gioco reti relazionali che investono l'ambiente macro e/o microsociale (Emiliani & Bastianoni, 1993) e che inibiscono o interrompono il normale percorso di crescita. Così, l'incapacità di "pensarsi" e di pensare al proprio futuro, riconducibile al deficit evolutivo e, molto spesso, alla "destrutturazione della personalità" che ne consegue, favorisce nel minore il rischio di perpetuare o riprodurre i modelli relazionali disfunzionali d'origine.

Compito dell'équipe che opera all'interno della comunità è quello di cambiare gli schemi di adesione rigida a tali modelli, attraverso relazioni fondate sulla promozione della fiducia e della responsabilità del minore (ibidem).

Bastianoni e Taurino (2009) parlano di *funzione perturbativa* della comunità in grado di «disconfermare nel minore una percezione negativa di sé, ingabbiata dentro ruoli e codici stereotipati, avvertiti come immutabili e creare le condizioni per lo sviluppo»,

essa deve cioè essere capace di generare cambiamento e trasformazione nelle aspettative e nella realtà relazionale del minore. La comunità non va intesa come spazio isolato, strumentale, cui affidare un progetto deciso da altri, o peggio ancora, un’*“ultima spiaggia”* (ibidem) in cui depositare momentaneamente il minore, essa è co-protagonista del progetto rivolto al minore; la comunità non è il luogo in cui si interviene sui ragazzi, ma è l’insieme degli interventi di conoscenza, progetto, decisione, invio, risposta, che circolarmente costruiscono l’intervento di cui il minore è protagonista (Kaneklin & Orsenigo, 1992).

Si può considerare la comunità come luogo “pensato” e organizzato per essere *Ambiente terapeutico globale* (Emiliani & Bastianoni, 1991, 1993) ovvero luogo in cui *“si scopre che la terapia deriva dall’esercizio di una libertà di parola e di azione ... dove sperimentare la pratica del riconoscimento, la costruzione dell’identità e la comunicazione delle differenze”* (Ferruta, Foresti, Pedriali, Vigorelli, 1998 pag 163).

All’interno di una complessa struttura interattiva in cui regole, riti e routine (Emiliani & Bastianoni, 1991) funzionano come luoghi consolidati della condivisione di significati e reciproche azioni, e in cui la quotidianità svolge una funzione strutturante, il minore può acquisire competenze sociali e sperimentare un’esperienza di accoglienza, ascolto, contenimento e ricostruzione di processi emotivo-affettivi.

Il compito educativo essenziale delle comunità consiste nella gestione di un gruppo misto di giovani tra i 14 ed i 21 anni tenendo in considerazione in primo luogo la loro individualità, la loro storia ed il loro divenire, a fronte di tale mandato occorre tenere in considerazione molteplici elementi di differenziazione che rendono particolarmente complessa l’attuazione di tale compito.

La prima differenza da tenere in considerazione (sul piano giuridico ma soprattutto su quello psicologico) parlando di minori in comunità a seguito di procedimento penale, è quella tra minori sottoposti a messa alla prova e minori in comunità a seguito di misura cautelare.

Variano, infatti, i tempi di permanenza (che possono essere molto brevi e comunque, a priori, non noti, per i minori sottoposti a misura cautelare) e, di conseguenza, i tempi della progettualità (con il rischio della rinuncia al progetto educativo da parte degli operatori) ma anche le modalità di gestione dell'accoglienza e dell'uscita dalla comunità.

Un ulteriore elemento di complessità è dato dalla gestione contemporanea di minori del circuito penale e non, nonché di minori che necessitano di particolari forme di trattamento per i quali è richiesto uno specifico percorso di sostegno.

I diversi “gradi” di libertà e il diverso approccio alle regole possono rendere estremamente difficile la gestione di tali gruppi in modo particolare nel rapporto con i servizi e con il territorio: come gestire una comunità che sia “aperta”, quando i suoi ospiti sono tendenzialmente “chiusi” al rapporto con l'esterno? Da qui l'importanza del lavoro di rete e della sinergia tra istituzioni al fine di garantire al minore in comunità un percorso che realmente si differenzi da quello carcerario per le sue potenzialità di sviluppo.

Recentemente, poi, una nuova difficoltà e sfida nella gestione dei percorsi comunitari deriva dalla presenza di minori stranieri per i quali la comunità è in molti casi l'unica misura attuabile e nei cui confronti è necessario sviluppare prassi educative e progetti che tengano conto della diversità culturale ma anche dell'impossibilità di lavorare con la famiglia e del tipo di contatto con la comunità territoriale in cui spesso questi ragazzi

non si riconoscono e che spesso “non li riconosce” come ugualmente bisognosi di supporto e aiuto.

Da queste premesse appare chiara la necessità di una valutazione complessa dei modelli d'intervento in comunità e delle diverse forme di presa in carico dell'adolescente, necessarie per rendere gli interventi efficaci, al fine di limitare il rischio di recidiva o l'insorgere di nuove manifestazioni di disagio e/o devianza nei minori presi in carico.

Questo lavoro vuole quindi essere, seppur nella sua non esaustività e con le evidenti limitazioni relative alla ridotta numerosità campionaria, una “fotografia” del complesso mondo delle comunità, che descriva, da un canto gli adolescenti, fruitori del servizio e soggetti attivi su cui l'intervento deve essere modellato, dall'altro la struttura “comunità” chiamata ad accoglierli, evidenziando la necessità di una valutazione sempre più accurata di standard e modelli di buon funzionamento che, se adeguatamente gestiti dalle equipe, diventano strumento imprescindibile per “governare” la complessità di un sistema così articolato.

I paragrafi che seguono, alla luce di questo duplice *focus*/obiettivo di lavoro saranno dedicati a una rassegna teorica della letteratura recente relativa alla genesi dei comportamenti devianti in adolescenza e all'efficacia della presa in carico in comunità per i minori autori di reato. I dati di ricerca saranno proposti seguendo un duplice livello di analisi, in linea con il doppio focus di attenzione appena descritto. Avremo quindi una sezione dedicata agli adolescenti in comunità, volta a esplorare alcune caratteristiche psicologiche di tali soggetti evidenziando punti in comune e differenze tra tipologie di utenza apparentemente diverse (minori autori di reato e minori presi in

carico a seguito di problematiche socio-familiari) e una sezione dedicata alle comunità, con una panoramica sugli standard di buon funzionamento e su risorse e criticità nel funzionamento comunitario per arrivare alla proposta di un nuovo strumento di valutazione, in fase di costruzione, che vuole rispondere all'esigenza di mantenere elevati standard di qualità per garantire un'efficace presa in carico dei minori.

1.1 Contesti di accadimento, disagio e devianza in adolescenza

Le definizioni di comportamento delinquente in adolescenza includono tutte le forme di violenza verso persone (es. aggressione, rapina, violenza, uso di armi) o verso oggetti (Loeber, Kalb, & Huizinga, 2001). Numerose ricerche hanno approfondito il rischio per lo sviluppo e le conseguenze, a breve e lungo termine, associate alla messa in atto di comportamenti violenti da parte di adolescenti (Farrington & Ttofi, 2011; van der Laan, Blom, & Kleemans, 2009; Temcheff et al., 2008) che comportano, inevitabilmente, significative interruzioni nel normale processo di vita dell'adolescente stesso (Rutter et al., 2006; Loeber & Stouthamer- Loeber, 1998).

La letteratura degli ultimi 30 anni ha individuato due principali categorie di problemi comportamentali in adolescenza: *internalizzanti* ed *esternalizzanti*.

La categoria dei disturbi *internalizzanti* include l'ansia e i disturbi dell'umore mentre i disturbi della condotta, oppositivi, aggressivi, i disturbi dell'attenzione e i disturbi da uso di sostanze vengono in genere classificati come *esternalizzanti*. (Hopwood & Grilo 2010; Slade 2007).

Per quanto riguarda i disturbi *esternalizzanti* è stato rilevato che i soggetti che non hanno legami forti con le strutture sociali e istituzionali, in primo luogo con la famiglia, sono più propensi a deviare dalle norme sociali condivise (Osgood et al. 1996).

Rispetto invece ai problemi comportamentali di tipo *internalizzante* sembra che questi abbiano origine da relazioni negative, con maggiori difficoltà a fronteggiare i problemi e la tendenza a sentirsi facilmente sotto pressione (Susman et al. 1997).

Recentemente il disagio adolescenziale è stato spiegato come esito di una maggiore difficoltà del soggetto a far fronte ai compiti di sviluppo tipici di questa fase del ciclo di vita (Roisman et al. 2004; Steinberg 2002).

I comportamenti violenti sono stati generalmente associati a problematiche psicologiche di tipo esternalizzante, bassa empatia, aggressività, tratti antisociali, esperienze sfavorevoli infantili e contatto con un gruppo di pari autori di reato (Ferguson, San Miguel, & Hartley, 2009; Logan-Greene et al., 2010; Schaffer, Clark, & Jeglic, 2009; Schlack, Hölling, & Petermann, 2009; Voisin & Neilands, 2010).

Di contro, l'essere vittima di violenza generalmente implica problematiche di tipo internalizzante quali: ansia, depressione e disturbi somatici, scarso self-control, rabbia, isolamento e difficoltà relazionali con i pari (Gaylord-Harden, Cunningham, & Zelencik, 2011; Gibson, 2012; Kelly, Schwartz, Gorman, & Nakamoto, 2008; Siegel, La Greca, & Harrison, 2009).

A livello individuale l'autoefficacia percepita, le strategie di coping e i livelli di autostima risultano correlati negativamente (fungono quindi da risorse, fattori di protezione) con lo status di perpetratore ma non con quello di vittima (Baldry & Farrington, 2005; Jagers, Sydnor, Mouttapa, & Flay, 2007; Logan-Greene et al., 2010).

Anche le esperienze relazionali positive, con pari o con adulti supportivi, sono considerate fattori protettivi che riducono il rischio di problemi comportamentali in adolescenza (Martin & Huebner, 2007; Hanish, Ryan, Martin, & Fabes, 2005; Woods, Done, & Kalsi, 2009; Jain, Buka, Subramanian, & Molnar, 2012; Rethon, Head, Klineberg, & Stansfeld, 2011).

Le pratiche di accudimento disfunzionali, che possono esitare in maltrattamenti e violenze, sono uno dei fattori intervenienti nell'eziologia di molti problemi sociali e psicologici, inclusi i comportamenti delinquenti e i disturbi psichiatrici in età adulta. Il ruolo delle esperienze familiari è determinante nell'aumentare il rischio, per gli adolescenti, di diventare perpetratori o vittime di violenza e autori di altri comportamenti delinquenti (Hetzel & McCanne, 2005; Herrenkobl, Huang, Tajima, & Whitney, 2003; Widom & Maxfield, 2001; Wolfe, Scott, Wekerlc, & Pittman, 2001).

Caratteristiche familiari quali la coesione familiare, lo stile genitoriale autorevole e supportivo sono, invece, indicate come fattori protettivi rispetto a vittimizzazione e comportamenti violenti in adolescenza (Baldry & Farrington, 2005; Barr et al., 2012; Schlack et al., 2009; Spriggs, Iannotti, Nansel, & Haynie, 2007).

Herrenkohl et al. (2003) evidenziano che l'abuso fisico nell'infanzia aumenta la possibilità che da adolescenti si mettano in atto comportamenti violenti e, gli stessi autori (2007) indicano l'abuso sessuale come predittore significativo di comportamenti esternalizzanti in adolescenza.

Anche Maniglio (2009) rileva come l'abuso sessuale infantile possa essere considerato fattore di rischio aspecifico per molte forme di disagio psicologico. Tuttavia, in altri studi l'abuso sessuale si è rivelato un predittore meno robusto rispetto

agli esiti comportamentali (Arata, Langhinrichsen-Rohling, Bowers, & O'Brien, 2007; Widom & Ames, 1994; Zingraff, Leiter, Johnsen, & Myers, 1994).

McCord (1992) riassumendo i risultati di un pionieristico studio longitudinale concludeva indicando la scarsa supervisione genitoriale, l'eccesso di severità nella disciplina, i conflitti genitoriali ed i comportamenti di rifiuto da parte della madre come predittori significativi del comportamento delinquente.

La probabilità che bambini trascurati o maltrattati siano arrestati in seguito a reati di tipo violento in adolescenza è di due volte superiore rispetto a soggetti con le stesse caratteristiche socio-anagrafiche ma che non hanno vissuto esperienze sfavorevoli (Widom, 1998; Maxfield & Widom, 1996).

Anche Fergusson et al. (2008), grazie ad uno studio longitudinale durato 25 anni, rilevano come l'abuso fisico e l'abuso sessuale (con una maggiore incidenza di quest'ultimo) rappresentino predittori significativi di disagio mentale e comportamenti antisociali in adolescenza e nell'età adulta.

Sembra quindi confermata l'ipotesi secondo cui violenza genera violenza (De Zulueta, 2009) e che il "*ciclo della violenza*" aumenti le probabilità di diventare autori di reato (Widom, 1999).

1.1.1 Stili di attaccamento e disturbi comportamentali in adolescenza

La concezione che il soggetto ha di sé (identità) e degli altri (attaccamento), elementi alla base dei legami primari e della costruzione di un senso di sé strutturato, sono state considerate variabili utili nell'analisi dei problemi comportamentali e psicologici in adolescenza (Marcia 1993; Rutter 2007).

In modo particolare gli attaccamenti di tipo ansioso ed evitante sono stati generalmente individuati come buoni predittori sia dei comportamenti internalizzanti sia di quelli esternalizzanti (Pace & Zappulla, 2011).

Sono numerose le ricerche che hanno approfondito questa associazione, tuttavia, nonostante la vasta gamma di studi, i risultati contraddittori e la diversità di metodi e campioni utilizzati per le ricerche hanno creato una confusione nei risultati, che non risultano ancora perfettamente integrati.

Per fornire una panoramica il più possibile esaustiva di questi studi riprendiamo i risultati di due meta-analisi che hanno valutato il legame tra stili di attaccamento precoci e disturbi esternalizzanti (Fearon et al., 2010) o internalizzanti (Groh et al., 2012).

Lo studio del 2010 (cfr. Fearon et al., 2010) risponde positivamente alle questioni circa la connessione tra attaccamenti di tipo insicuro e comportamenti esternalizzanti, presentando 4 metanalisi che hanno valutato i risultati dei diversi studi pubblicati differenziando in funzione del tipo di attaccamento indagato (insicurezza, evitamento, resistenza e disorganizzazione). L'associazione attaccamento insicuro / comportamenti esternalizzanti è rintracciata in 69 studi (5947 partecipanti) e, in relazione a questa categoria, l'*effect size* rilevato è elevato a conferma dell'ipotesi che bambini e

adolescenti con uno stile di attaccamento insicuro sono maggiormente a rischio per la messa in atto di condotte esternalizzanti.

In 34 studi (3676 partecipanti) la coppia esaminata è quella attaccamento insicuro evitante / comportamenti esternalizzanti e anche in questo caso la relazione rintracciata è significativa seppur di minore ampiezza, l'attaccamento evitante sembra quindi spiegare in misura minore i comportamenti.

I risultati relativi all'associazione attaccamento insicuro resistente / comportamenti esternalizzanti fanno riferimento a 35 studi (3568 partecipanti) rispetto a cui non si rintracciano risultati significativi.

Infine in 34 studi (3778 partecipanti) è stata indagata l'associazione attaccamento disorganizzato/ comportamenti esternalizzanti e, come ipotizzato, sono stati rintracciati elevati valori di *effect size* a conferma dell'idea che avere un attaccamento di questo tipo sia un importante fattore di rischio per la messa in atto di comportamenti problematici.

Il rapporto tra stili di attaccamento e disturbi internalizzanti è approfondito dalla review del 2012 (cfr. Groh et al., 2012) in cui, in linea con la letteratura, in particolar modo con la precedente rassegna di Brumariu e Kerns (2010) si ipotizza che gli stili di attaccamento insicuri siano associati in modo significativo a sintomi di tipo internalizzante. I risultati riportati confermano le ipotesi, con relazioni significative per quanto riguarda, in generale, gli stili insicuri vs sicuri (riportati in 42 studi con 4614 partecipanti) e lo stile ansioso-evitante (22 studi con 3119 partecipanti) seppur con minore intensità, le associazioni non sono invece significative rispetto allo stile ansioso-resistente. Rispetto allo stile disorganizzato si rileva un'associazione significativa che, tuttavia, è inferiore rispetto al dato rilevato rispetto ai disturbi esternalizzanti.

1.1.2 Dalla devianza al reato: i minori autori di reato in Italia

A margine della rassegna di letteratura proposta, riporto in questo paragrafo alcuni dati statistici ufficiali relativi ai minori autori di reato tratti dai materiali ufficiali del Ministero della Giustizia. Questi dati, relativi a quella che sempre più spesso viene definita “*questione minorile*” sono utili, in questa sede, non soltanto per contestualizzare e definire un fenomeno che, come abbiamo appena visto, si caratterizza per una complessità di tratti e variabili e fa riferimento a comportamenti e forme di disagio quanto mai diversificate ma, soprattutto, a sottolinearne l’importanza in termini sociali e di intervento.

Parlare semplicemente di “deviazione rispetto alla norma sociale o collettiva” e delle forme di sanzione che vi si affiancano è, infatti, quanto mai riduttivo rispetto ai diversi aspetti del fenomeno (De Leo, 1998) che vanno dalle forme conclamate di “disagio giovanile” alle questioni legate alla marginalità sociale e alle classi più svantaggiate.

Ai tassi elevati di criminalità che si registrano nei quartieri fortemente deprivati e nei contesti socio-culturali in cui la cultura della devianza è modello di pensiero e di azione comune e condiviso si affiancano, infatti, le condotte devianti messe in atto dai “ragazzi normali”, adolescenti “insospettabili” che esprimono il malessere relazionale della loro generazione attraverso atti e condotte devianti (*I numeri pensati della Giustizia Minorile*, 2008).

La lettura dei dati statistici deve, inoltre, tenere in considerazione quella parte di fenomeno “oscuro” che non si identifica con l’assenza di reato bensì con i reati non denunciati o non segnalati alle autorità giudiziarie e, dunque, mai contabilizzati ma non per questo meno influenti.

Il 1° Rapporto sulla Devianza Minorile in Italia (a cura di Matropasqua, Pagliaroli, Totaro, 2008), prodotto dal Dipartimento Giustizia Minorile, indicava, negli ultimi anni, dei cambiamenti sia in merito alle caratteristiche sociali e personologiche dei minori autori di reato sia rispetto alle tipologie di reato.

Si evidenziava, infatti, un abbassamento dell'età in cui si commette il primo reato e, a fronte di un numero mediamente stabile di reati violenti, connotati da attacchi verso la persona e spesso accompagnati dall'uso delle armi, un aumento dei reati contro il patrimonio. Si riscontrava, inoltre, un trend di aumento generale rispetto ai reati imputati a carico di soggetti minorenni.

I dati presentati si prestano a numerose classificazioni e specifiche relative anche a distribuzione territoriale e substrato culturale che si possono rintracciare alla base dei diversi reati.

Il Nord delle grandi metropoli, sembra essere caratterizzato da livelli elevati di crimini commessi da “ragazzi senza problemi” che esprimono, attraverso il reato, un malessere generalizzato e una totale assenza di limiti, con reati legati al possesso di beni di consumo e alle manifestazioni di auto-affermazione e riconoscimento sociale.

Si contrappongono a queste le situazioni di marginalità in cui le cui forme di devianza risultano legate a condizioni di svantaggio economico, sociale e relazionale.

I giovani “criminali di periferia” sono adolescenti provenienti da contesti familiari deprivati e deprivanti sul piano socio - economico, culturale e relazionale, famiglie multiproblematiche e disfunzionali e subculture in cui vige la regola “del farsi giustizia da soli”, in cui le modalità relazionali tipiche, le sole insegnate, trasmesse e quindi le uniche conosciute, sono basate sull'esercizio dell'aggressività e della violenza a tutti i costi, ad ogni costo. Questi minori, principalmente presenti nei territori meridionali ma

anche nelle periferie delle altre grandi aree urbane del nostro paese, commettono reati per lo più connessi alla microcriminalità: furti, rapine, scippi e spaccio di sostanze stupefacenti.

Una categoria a parte è poi rappresentata dai “ragazzi delle mafie” particolarmente presenti nei territori del nostro paese a più alta densità mafiosa (Campania, Calabria Sicilia e Puglia).

Altro elemento da tenere in considerazione è certamente la tipologia di reato subito e quindi suscettibile di denuncia. Per alcune tipologie di reato meno gravi e più frequenti come il furto, il numero oscuro è significativo, mentre la stessa “scarsa propensione” alla denuncia non si registra per reati gravi come l’omicidio, per cui l’occultamento risulta pressoché impossibile.

Un’ulteriore distinzione da fare è quella relativa ai minori stranieri per i quali sono maggiormente imputati i reati contro il patrimonio piuttosto che quelli contro la persona che risultano essere maggiormente a carico dei minori italiani.

L’attenzione sempre crescente ai fenomeni di devianza e marginalità a carico delle generazioni più giovani, nonché la valutazione in termini di costi sociali dell’efficacia di interventi precoci e che prendano in carico la complessità dell’individuo, rende di estrema attualità il tema delle politiche e dei modelli di intervento sui minori.

La normativa attuale e i vincoli di legge previsti per gli interventi sui minori sono la “cornice” necessaria per comprendere le potenzialità di interventi trasformativi e non soltanto punitivi sui giovani in comunità.

Nel ventaglio dei possibili interventi sui minori, il codice di procedura penale minorile (DPR 448/88) introduce la comunità sia come strumento di misura cautelare

(art. 22 D.P.R.: 448/1988) sostitutivo del carcere, sia come alternativa alla possibilità di svolgere in famiglia il provvedimento di messa alla prova (art. 28 D.P.R.: 448/1988).²

Il collocamento in comunità, per i suoi fondamenti epistemologici e per le modalità di intervento che caratterizzano le strutture residenziali è, infatti, in linea con le finalità precipue della legislazione minorile che assume il singolo atto trasgressivo come non vincolante per l'intero processo di sviluppo del minore e privilegia, ove possibile, gli interventi volti al potenziamento delle risorse personali del minore e degli eventuali supporti ambientali, al fine di non interrompere i processi di crescita del ragazzo, puntando, invece, al suo recupero sociale e limitando a condizioni "particolari" la scelta della detenzione che ne comporterebbe l'isolamento.

Una comunità "terapeutica" (intesa come spazio di cura) si configura "*come luogo privilegiato di valorizzazione della soggettività del bisogno e della centralità della relazione*" (Ferruta et al., 1998) e, come tale, non assolve una mera funzione contenitiva e di restrizione della libertà ma diventa parte di un processo di sviluppo poiché offre al ragazzo un clima familiare, degli spazi fisici e mentali di autonomia e di personalizzazione e una qualità relazionale adeguata.

1.2 L'efficacia delle comunità nella presa in carico dei minori

La letteratura sulle comunità terapeutiche si riferisce, principalmente, ai *setting* di tipo psichiatrico, per i quali, la questione del "*cosa funziona?*" è stata ampiamente esplorata pur rimanendo, in larga misura, ancora senza una risposta sufficientemente

² Per un approfondimento sui temi della giustizia minorile in Italia vedi Appendice 1.

definita, per la difficoltà a distinguere gli elementi di efficacia nel complesso e multi-sfaccettato insieme di interventi messi in atto in tali contesti.

Gli studi sull'*outcome* dei trattamenti residenziali si sono focalizzati su due tipi di valutazioni (Rawlings, 1998): la misura del comportamento durante il percorso terapeutico (ad esempio il cambiamento nelle risposte a test psicologici) e la valutazione del comportamento dopo la fine del trattamento (ad esempio i tassi di ricaduta/riospedalizzazione).

Entrambi i tipi di valutazione presentano dei limiti di tipo metodologico che possono essere riassunti in 4 punti:

- 1) necessità di isolare l'effetto del percorso comunitario da altri fattori;
- 2) problemi nella definizione di "esito positivo";
- 3) difficoltà a reperire casi di controllo con cui effettuare confronti;
- 4) problematiche legate ai contatti con l'utenza per le valutazioni di follow-up.

Altri studi si sono, invece, focalizzati su argomenti differenti ma strettamente collegati all'*outcome*, quali le ragioni dei *drop out*, gli studi sull'intervento nei casi di comorbilità, l'analisi del processo terapeutico e dei fattori predittivi di buon esito e gli studi sul clima delle comunità e sull'effetto delle variabili legate al contesto.

La maggior parte delle ricerche fanno riferimento alle comunità democratiche e gerarchiche tipiche del sistema USA rispetto alle quali le prove di efficacia sono necessarie alla sopravvivenza nel sistema sanitario e assicurativo.

Numerosi risultati di ricerca sono riassunti nel lavoro di Nielsen e Scarpitti (1997), che sottolineano come spesso gli studi si focalizzino sui meccanismi e sulle componenti

attive nella comunità e nell'individuo piuttosto che studiare le dinamiche di interazione tra i diversi attori del processo comunitario (cit in. Rawlings, 1998).

Le questioni affrontate sono molto simili nelle ricerche che si sono occupate di comunità per minori, che si possono suddividere idealmente in ricerche sull'esito del percorso comunitario e ricerche che approfondiscono, invece, i fattori di processo.

Rispetto al primo tema una review del 2008 di Knorth e coll., esaminando con un'accurata metanalisi 27 studi (pubblicati tra il 1990 ed il 2005) condotti su 2345 bambini e adolescenti in trattamento residenziale affermano di non poter rilevare prove circa la mancata efficacia degli interventi di comunità.

La finalità teorica di tale studio è di chiarire, in termini empirici, l'apparente contraddizione rilevata durante le conferenze sul trattamento residenziale di Stoccolma (2003) e Malmo (1990) nelle cui dichiarazioni si riscontrano, rispettivamente, un ideale negativo del trattamento in comunità considerato "ultima spiaggia" generalmente inefficace, e un trattamento che, una volta superate le forme di semplice custodia tipiche delle generazioni passate si è sviluppato quale forma di supporto e cura di comprovata efficienza (Anglin and Knorth, 2004).

Considerando la letteratura su questo tema gli autori rilevano un generale allontanamento dal modello di comunità come "ultima spiaggia" negli ultimi anni ed una concezione positiva degli interventi residenziali su bambini e adolescenti (Anglin, 2002; Berridge, 2002; Crimmens & Milligan, 2005; Jones & Lansdverk, 2006; McCurdy & McIntyre, 2004; Underwood, Barretti, Storms, & Safonte-Strumolo, 2004; Whittaker, 2001).

Whittaker e Maluccio (2002) sottolineano che, per superare il clima di diffidenza verso le comunità è necessario stabilire, su basi empiriche, quali sono le situazioni in

cui l'intervento è efficace e quali i fattori che determinano la buona riuscita dei programmi residenziali.

Scholte e Van der Ploeg (2006) contraddicono i risultati di studi precedenti che rilevano il fenomeno dell'abbandono precoce dalle comunità a causa di problemi comportamentali non risolvibili, come presente tra il 30% ed il 50% dei casi di adolescenti (Baekeland & Lundvall, 1975; Blotsky, Dimperio, & Gosset, 1984; Curry, 1991; Jansen, Schuller, Oud, & Arends, 1996; Klingsporn, Force, & Burdsal, 1990; Scholte, 1997) e, analizzando i risultati di 4 diverse forme di trattamento applicate nel contesto olandese osservano che i trattamenti residenziali sono notevolmente più efficaci rispetto alle forme di trattamento precedentemente utilizzate. In particolare, il setting residenziale con adolescenti che presentano gravi disturbi del comportamento mostra alti livelli di *compliance* (pari all'80%) con un impatto positivo sull'*outcome* rilevato tramite un sostanziale incremento dei comportamenti adattivi a distanza di un anno dall'inizio del trattamento (ibidem).

Grietens e coll. (2002, 2004) hanno condotto una *review* di secondo ordine analizzando le meta-analisi pubblicate sul tema del trattamento degli adolescenti autori di reato per mettere in luce limiti e vantaggi delle metodologie adottate e individuare assi di ricerca futuri finalizzati a “colmare” le incertezze e le visioni contrastanti presenti in letteratura (Hollin, 2001).

A una visione dell'intervento sui giovani delinquenti come “seconda scelta” (rispetto alla reclusione) la cui finalità principale non è il trattamento ma la protezione della società si oppone infatti una lettura relativa all'efficacia dei trattamenti mirata a valutare “cosa funziona con quali soggetti ed in che condizioni” (Izzo & Ross, 1990).

Le conclusioni cui gli autori arrivano, analizzando 16 studi di cui 5 si soffermano nello specifico su trattamenti residenziali (vedi tab. 2.1 per una sintesi dei risultati), confermano le difficoltà nella presa in carico di questa tipologia di utenti (nonostante i risultati di valutazione dell'*effect size* generale e delle recidive siano incoraggianti e riportino parziali miglioramenti in tutti i campioni presi in esame) ma sottolineano la necessità di una maggiore specificità nelle scelte metodologiche e nella valutazione di forme diverse di intervento al fine di rendere maggiormente confrontabili i risultati.

Meta-analisi sugli studi che si sono occupati della valutazione di forme di trattamento di giovani autori di reato								
<i>Autore (anno di pubblicazione)</i>	<i>N° di studi considerati</i>	<i>Periodo di riferimenti</i>	<i>Età media</i>	<i>Setting</i>	<i>Paese</i>	<i>Effect Size totale</i>	<i>Effect Size rispetto alle recidive</i>	
Garrett (1985)	111	1960-1983	15,8	Residenz	Institutional or community residential	Nord America	0,37	0,14
Losel and Kofler (1989)	16	1977-1987	ND	Residenz	Sociotherapeutic prison	Germania Ovest	0,22	0,23
Redondo et al. (1997, 1999)	49	1982-1991	19	Misto	Juvenile reform center and juvenile or adult prison	Europa (5 nazioni) + Israele	0,30	0,31
Lipsey and Wilson (1998)	200	1959-1995	14-17	Misto	Institutional or community residential	Nord America	0,17	''
Dowden and Andrews (1999)	134	< 1998	< 18	Residenz	Institutional or community residential	Nord America	0,19	0,17

Tab. 2.1 Sintesi dei risultati delle metanalisi sul trattamento residenziale di giovani autori di reato analizzate da Grietens et al. (2002, 2004)

La ricerca più recente sul tema (Souverein, 2013) parte proprio dall'interrogativo "‘nothing works’ in secure residential youth care?" per interrogarsi sull'*effectiveness* dei trattamenti residenziali per adolescenti.

La conclusione cui giunge l'autrice dopo una disamina dei diversi studi sul tema e delle varie argomentazioni pro e contro i trattamenti (Schubert, Mulvey, Loughran and Loyosa, 2012) è che la teoria del “*nothing works*” non trova fondamento nella letteratura ed ha effetti negativi sul funzionamento stesso delle comunità in quanto ha un'influenza sulla motivazione al lavoro degli operatori e sull'investimento nel trattamento da parte degli adolescenti. Il risultato di questa situazione è un clima negativo interiorizzato da tutti i membri della comunità che si ripercuote sugli esiti (Van der Helm et al., 2011).

Questa affermazione è supportata dai risultati di diverse ricerche che riportano una maggiore efficacia degli interventi su adolescenti antisociali in contesti caratterizzati da un buon clima di gruppo.

1.2.1 Fattori strutturali e buone prassi in comunità

L'analisi di aspetti legati al clima e alla struttura organizzativa e istituzionale delle comunità ci porta ad attenzionare i fattori di processo coinvolti, a vario titolo, nel buon funzionamento delle comunità stesse.

Van der Helm, in particolare, rileva che un clima aperto, in cui la coercizione e le regole non diventano repressione e in cui l'equipe è in grado di favorire l'uguaglianza e il rispetto reciproco, nonché l'autonomia ed il senso di responsabilità sono le basi per un intervento efficace. Questi elementi possono, inoltre, facilitare il reinserimento sociale e processi di “riparazione” del danno sociale messo in atto dai minori (Van der Helm et al., 2011; Van der Helm, Klapwijk, Stams, & Van der Laan, 2009; Van der Helm, Boekee, Stams, & Van der Laan, 2011).

Moos (1980, 2012) analizza i principali contributi di ricerca sulle caratteristiche “ambientali” dei *setting* comunitari e propone un modello basato sull’analisi di 4 variabili ambientali (aspetti fisici ed architettonici, programmi e politiche di intervento e fattori legati all’equipe e all’utenza) che hanno un impatto sull’esito in quanto contribuiscono a creare il contesto dell’intervento. Il modello rappresentativo di questo *framework* teorico in cui tutte le variabili sono interconnesse e reciprocamente influenzantesi per determinare il clima della comunità è alla base del MEAP uno strumento per la valutazione dei setting residenziali con differenti tipi di utenza (Moos & Lemke, 1979) in particolar modo anziani e disabili.

Anche Kennard et al., con la proposta della KLAC (*Kennard-Lees Audit Checklist*, 2001, 2012) sottolineano l’importanza per le comunità di dotarsi di indicatori stabili e strutturati con cui valutare gli interventi ed i giudizi. Gli item della checklist proposta dagli autori sono, infatti, tutti abbastanza pratici ed “orientati all’azione” da poter essere valutati obiettivamente da operatori ed utenti ma allo stesso tempo riflettono i valori e le teorie su cui si fonda l’agire nella vita quotidiana della comunità.

Da queste prime proposte si sviluppa, negli ultimi anni, il contributo di teorici e ricercatori della *Community of Communities*.

La *Community of Communities* (C of C) è un network finalizzato allo sviluppo ed al miglioramento in termini di qualità ed efficienza per le Comunità Terapeutiche, inizialmente nato nel Regno Unito nel 2000 ma esteso attualmente in tutto il mondo.

La *Community of Communities* (CofC) nasce dal lavoro del *College Centre for Quality Improvement* (CCQI), in collaborazione con *The Consortium of Therapeutic Communities* (TCTC) e con il *Planned Environment Therapy Trust* (PETT).

Il network della *Community of Communities* lavora ad un processo sistematico di miglioramento della qualità delle Comunità terapeutiche per bambini e adolescenti attraverso la formulazione di standard grazie ai quali le equipe e gli utenti delle comunità possono condividere le “*migliori pratiche*” ed utilizzarle come riferimento per l’autovalutazione, la valutazione tra pari, e come aiuto nello sviluppo dei propri servizi.

I processi di miglioramento proposti dalla CofC sono basati su processi di auto e *peer-review* che coinvolgono non soltanto gli operatori delle comunità ma anche utenti e famiglie in un processo di apprendimento dall’esperienza. Attualmente sono disponibili standard di “buon funzionamento” per comunità che accolgono pazienti psichiatrici, disabili, con disturbi del comportamento ed in regime di libertà ristretta.

Gli Standard di Servizio per Comunità Terapeutiche per l’Infanzia e l’Adolescenza (Second Edition: John O’Sullivan & Sarah Paget, 2009) sono lo strumento che il network della *Community of Communities* si è dato per facilitare il lavoro di elaborazione e di sistematizzazione dell’intervento di qualità nelle comunità per i minori.

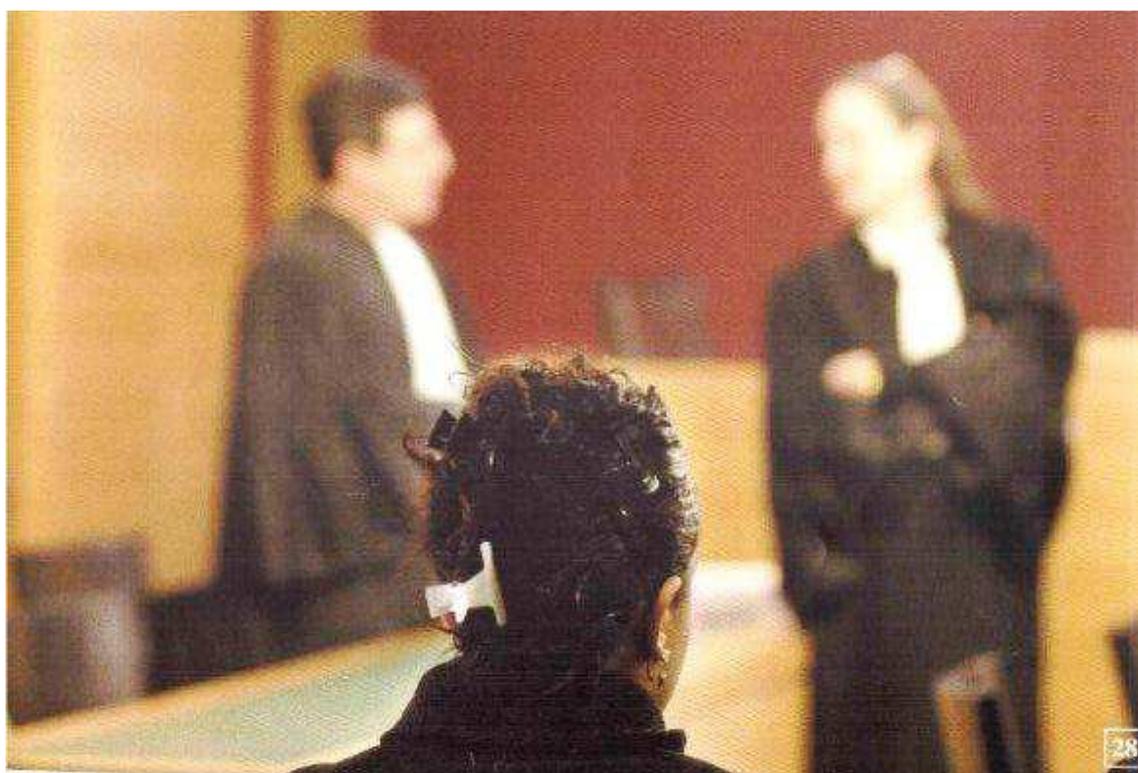
Gli standard sono utili per guardare a ciò che sta accadendo e a come sta accadendo. Essi descrivono i processi e le strutture di base delle comunità *terapeutiche* o più ampiamente che hanno finalità di *cura*.

La traduzione e l’adattamento italiano degli standard sono stati recentemente pubblicati (Giannone et al., in: Ferruta, Foresti, Vigorelli, 2012), l’adattamento è stato finalizzato a mantenere il significato, in termini clinici e organizzativi, degli item originali proposti dalla *Community of Communities*, cercando, tuttavia, di esplicitare le

specificità che, nel tempo, sono state individuate come caratterizzanti il contesto socio-politico italiano e le pratiche di gestione delle comunità terapeutiche.

Il manuale degli Standard è stato, inoltre, utilizzato per la costruzione del questionario SCIA - Standard Comunità Infanzia e Adolescenza (a cura di Giannone, Guarnaccia, Bruschetta, 2012 – in corso di adattamento).

1.3 Primo livello di analisi: Adolescenti in comunità



Gli studi sulla devianza e sui comportamenti delinquenti in età adolescenziale sono stati condotti trasversalmente a culture e generazioni e spesso l'analisi della mera violazione di norme e la ricerca di cause determinate per il comportamento ha distolto l'attenzione dalle cause del disagio e della marginalità che si collocano alla base di qualsivoglia comportamento.

Finalità di questo livello di analisi, è quella di esplorare alcune variabili psicologiche che possono essere considerate predittori delle forme di disagio degli adolescenti cercando di ricostruire il percorso che porta alle manifestazioni patologiche e/o alla devianza tramite un percorso che ripercorre la storia di sviluppo dei soggetti e ne rilegge in chiave evolutiva alcuni aspetti psicologici.

Ipotesi generale alla base dello studio è che situazioni di accudimento disfunzionali e condizioni di malessere generale siano causa di disturbi del comportamento allo stesso modo in tutti i soggetti e che, il “fatto/reato” seppur nella sua gravità, non costituisca elemento di differenziazione tra adolescenti che quindi possono, in ugual modo, beneficiare del tipo di presa in carico previsto dalle strutture residenziali.

A tale scopo si confronteranno i dati provenienti da un gruppo di adolescenti autori di reato collocati in comunità con quelli di un gruppo di adolescenti collocati in comunità a seguito di altre situazioni di disagio conclamate ma che non hanno, nel loro percorso, commesso alcun reato.

Gli obiettivi specifici del primo livello di analisi sono:

- a. Indagare, negli adolescenti coinvolti:
 - La qualità delle esperienze di accudimento vissute nell'infanzia;
 - L'autostima;
 - Lo stile di attaccamento;
 - Le relazioni interpersonali;
 - La presenza di disturbi del comportamento di tipo internalizzante e/o esternalizzante.

H1a Si ipotizza di rintracciare, in tutti gli adolescenti una presenza elevata di esperienze sfavorevoli infantili e stili di attaccamento insicuri/disorganizzati, nonché scarsa

autostima e la presenza di difficoltà nelle relazioni interpersonali e disturbi comportamentali.

- b. Verificare se esistono differenze significative tra adolescenti autori di reato e adolescenti in comunità a seguito di procedimento civile rispetto alle variabili indagate.

H1b Si ipotizza di non rilevare, in linea con la letteratura, nel gruppo degli adolescenti in comunità a seguito di procedimento penale, una presenza maggiore di esperienze sfavorevoli infantili né differenze significative rispetto a stili di attaccamento, livelli di autostima e la presenza di difficoltà nelle relazioni interpersonali. Anche rispetto alla presenza di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti ci si aspetta di non rintracciare una tendenza specifica né una maggiore presenza di disturbi esternalizzanti negli adolescenti autori di reato.

- c. Verificare se esistono correlazioni stabili e significative tra le variabili indagate.

H1c Si ipotizza di rintracciare un numero elevato di correlazioni tra le dimensioni indagate in entrambi i gruppi a denotare l'importanza della multifattorialità delle cause del disagio in adolescenza.

- d. Esplorare le relazioni tra le variabili indagate al fine di ricostruire le relazioni tra variabili che entrano in gioco nella genesi del disagio adolescenziale per arrivare alla proposta di un modello complesso di spiegazione dei disturbi internalizzanti ed esternalizzanti.

H1d Si ipotizza di rintracciare un effetto diretto delle esperienze sfavorevoli infantili rispetto al manifestarsi di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti. Si ipotizza, inoltre, di rintracciare un effetto degli stili di attaccamento sui diversi tipi di disturbo ed effetti di mediazione delle variabili autostima e relazioni interpersonali nella relazione tra attaccamento e disturbi internalizzanti ed esternalizzanti.

1.3.1 L'impianto metodologico

Partecipanti³

I ragazzi che hanno partecipato alla ricerca sono stati reclutati presso differenti comunità per adolescenti del territorio siciliano che li ospitavano al momento della raccolta dati.

Sono stati raccolti dati relativi a 57 adolescenti maschi, di età compresa tra 11 e 22 anni ($M= 16.81$, $DS= 1, 92$): 28 dei ragazzi (49,1%) erano in comunità a seguito di procedimento di tipo civile mentre, i restanti 29 (50,9%) come conseguenza di un procedimento di tipo penale (misura cautelare o messa alla prova).

A fronte quindi, di un reato imputato a carico dei ragazzi del secondo gruppo, gli adolescenti non autori di reato si trovano in comunità a seguito di interventi del servizio sociale e degli altri servizi minorili per far fronte a conclamate condizioni di disagio familiare, maltrattamento, carenza di cure, dispersione scolastica e, più in generale

³ Ringrazio per la disponibilità tutte le comunità e i ragazzi che hanno accettato di partecipare al progetto. Ringrazio, inoltre, il Centro di Giustizia Minorile di Palermo per aver aderito alle finalità di questa ricerca, averne supportato lo svolgimento e agevolato i contatti con le strutture.

elementi di difficoltà nel contesto di provenienza, il cui livello di gravità e l'impatto sullo sviluppo del minore sono tali da richiedere l'allontanamento dal contesto familiare.

Il grafico 1 mostra le tipologie di reato imputate ai ragazzi collocati in comunità a seguito di processo penale⁴. Per 20 di loro (35,1%) sono state rilevate esperienze precedenti in altre strutture residenziali e 9 ragazzi (15,8%) hanno anche alle spalle un periodo di detenzione presso un Istituto Penitenziario per Minori (IPM).

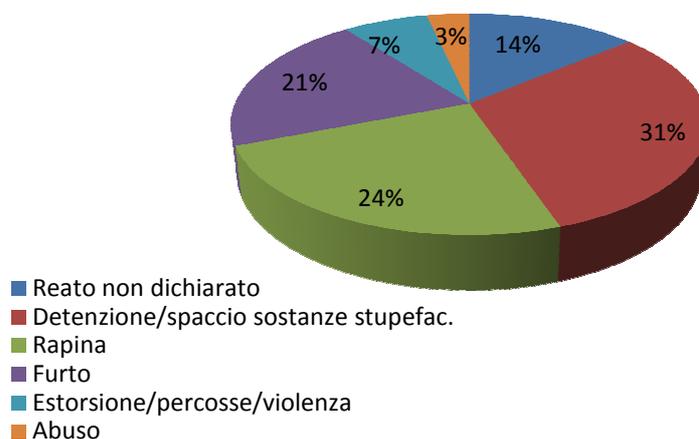


Grafico 1. Distribuzione in funzione del tipo di reato commesso relativo ai ragazzi sottoposti a misura di tipo penale in comunità

Strumenti

La selezione degli strumenti utilizzati per la ricerca è stata preceduta da un'accurata analisi della letteratura empirica riguardante i fenomeni indagati, a conclusione della quale ho scelto alcune tra le misure che mi sembravano meglio operationalizzare i concetti da indagare e le variabili a essi associate.

⁴Non sono, invece, disponibili dati circa le specifiche cause del collocamento in comunità dei ragazzi non sottoposti a misura penale.

Gli strumenti utilizzati sono:

- 1) **CECA-Q** *Childhood Experience of Care and Abuse – Questionnaire* (Bifulco, Bernazzani, Moran, Jacobs, 2005);
- 2) **ASQ** *Attachment Style Questionnaire* (Fossati et al., 2003; Feeney, Noller, Hanrahan, 1994) ;
- 3) **R-SES** *Rosemberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965; Prezza, Trombaccia, & Armento, 1997);
- 4) **IIP-32** *Inventory of Interpersonal Problems* (Horowitz, Alden, Wiggins, Pincus, 2000);
- 5) **YSR** *Youth Self Report* (Achenbach, 2001, nella versione italiana curata da Frigerio e coll., 2001).

Descriverò adesso, nel dettaglio, le caratteristiche psicometriche di ognuno degli strumenti al fine di rendere più agevole la successiva lettura dei risultati.

Il **CECA-Q Childhood Experience of Care and Abuse – Questionnaire** (Bifulco & Moran, 2003) è un questionario self-report strutturato per essere usato con adolescenti ed adulti. Permette di identificare fattori di rischio e di resilienza nelle esperienze infantili che si pensano correlati a importanti aree della salute mentale.

Il questionario è tratto dall'intervista **CECA - Childhood Experience of Care and Abuse** (Bifulco et al., 1994; Giannone et al., 2011), un'intervista semi-strutturata che valuta retrospettivamente le esperienze sfavorevoli vissute prima dei 17 anni.

L'intervista è utilizzata per ottenere informazioni dettagliate su una vasta gamma di eventi e si focalizza sul racconto di esperienze realmente vissute, lo *scoring* prevede, infatti, la valutazione dei comportamenti e non del giudizio soggettivo che l'intervistato può dare degli stessi. La CECA è attualmente considerata lo strumento *gold standard* per la valutazione delle esperienze di maltrattamento ed abuso in età infantile.

Il questionario CECA - Q è stato costruito, a partire dall'intervista, per rispondere all'esigenza di una valutazione rapida delle esperienze infantili, che tenesse in considerazione le specificità della CECA senza, tuttavia, incorrere nelle difficoltà di somministrazione e *scoring* tipiche dell'intervista. Gli item del questionario sono tratti dal protocollo dell'intervista e sono suddivisi in diverse sezioni che valutano la *separazione/perdita dai genitori*, il tipo di *cure genitoriali* (antipatia e negligenza), il *supporto* ricevuto durante l'infanzia (da adulti e da pari), l'*abuso fisico* e l'*abuso sessuale*.

Cure genitoriali: questa sezione è composta da 16 item e valuta, simultaneamente, le esperienze di Antipatia (8 item, es: *Lui/lei era molto difficile da accontentare, A volte lui/lei mi ha fatto pensare che io fossi un fastidio; Non gli/le piacevo quanto i miei fratelli e le mie sorelle*) e di Negligenza (8 item, es: *Lui/lei si interessava di cosa facevo a scuola; Lui/lei non controllava quello che facevo anche prima dei 10 anni; Lui/lei si prendeva cura di me quando ero ammalato*) da parte della madre (o sostituto materno) e del padre (o sostituto paterno).

La consegna chiede al soggetto "*Cosa ricordi della figura materna/paterna che ti ha cresciuto fino ai 17 anni?*". Il soggetto risponde su una scala Likert a 5 punti (da *No, per nulla* a *Si, sicuramente*) ed è richiesto di specificare il *caregiver* a cui si sta facendo riferimento.

Abuso fisico: la sezione che valuta l'abuso sessuale richiede al soggetto di rispondere, in primo luogo, a una domanda di screening generale “*Quando eri bambino o adolescente sei mai stato colpito ripetutamente con un oggetto (come una cintura o un bastone) o preso a pugni, a calci o bruciato da qualcuno della tua famiglia?*” Solo se la risposta a questa domanda è affermativa si passa alla sezione seguente, che richiede al soggetto di individuare le caratteristiche dell'abuso subito, distinguendo tra i diversi perpetratori, in termini di gravità, frequenza e intensità dell'abuso subito (es item: *Quando eri bambino o adolescente sei mai stato colpito ripetutamente con un oggetto (come una cintura o un bastone) o preso a pugni, a calci o bruciato da qualcuno della tua famiglia?; Hai mai riportato ferite (ad es. lividi, occhi pesti, fratture)?*).

Abuso sessuale: questa sezione valuta le esperienze sessuali non desiderate che il soggetto potrebbe aver vissuto prima dei 17 anni. Sono proposte 3 domande di screening generale: *Quando eri bambino o adolescente hai mai avuto esperienze sessuali indesiderate?; Qualcuno ti ha forzato o convinto ad avere rapporti sessuali contro i tuoi desideri prima dei 17 anni di età?; Puoi pensare a qualche esperienza sessuale che ti ha turbato prima dei 17 anni con un parente adulto o con qualche figura di autorità (ad esempio, un insegnante)?* Il soggetto, per ognuna di queste domande deve rispondere Sì, No o Insicuro e, se la risposta è affermativa o insicura gli viene poi chiesto di rispondere ad altri 8 item che consentono di valutare la gravità dell'abuso (es: *Quanti anni avevi quando queste vicende hanno avuto inizio?; L'altra persona era un parente?; Queste cose implicavano toccare parti intime del tuo corpo?; Questo comportava un rapporto sessuale?*).

La valutazione di gravità delle esperienze rilevate mediante la CECA-Q viene effettuata mediante i cut-off riportati nella tabella 1.1 che indicano la presenza di esperienze marcate di antipatia e negligenza.

	Cut-off
<i>Antipatia Madre</i>	≥ 25
<i>Antipatia Padre</i>	≥ 25
<i>Negligenza Madre</i>	≥ 22
<i>Negligenza Padre</i>	≥ 24

Tabella 1.1 Cut-off di riferimento per la valutazione delle scale CECA-Q

L'ASQ *Attachment Style Questionnaire* (Feeney, Noller, Hanrahan, 1994; Fossati *et al.*, 2003), nasce all'interno della tradizione di studi sull'attaccamento adulto e, nello specifico, nell'ambito di studio che valuta l'attaccamento all'interno delle relazioni sentimentali (Hazan, Shaver, 1987, Bartholomew, 1990).

Si tratta di un questionario autosomministrato, costituito da 40 item, suddivisi in 5 sottoscale. I soggetti rispondono a tutti gli item su una scala Likert a 6 punti (che va da “totalmente in disaccordo” a “totalmente d'accordo”).

La scala *Fiducia*, composta da 8 items, valuta la fiducia in sé stessi e negli altri. Alti livelli di fiducia – tipici di un *attaccamento sicuro* – implicano un atteggiamento aperto rispetto all'intimità e alla dipendenza e l'assenza di timori di abbandono (es. “Nel complesso sono una persona valida”; “E' molto più facile arrivare a conoscere me che la maggior parte delle altre persone”; “Trovo relativamente facile entrare in confidenza con gli altri”, “Mi sento fiducioso nelle relazioni con gli altri”).

La scala *Disagio per l'Intimità* è composta da 10 item che valutano il sentimento di disagio nelle relazioni intime e nelle situazioni di dipendenza, accompagnato dalla sensazione che gli altri risultino troppo invadenti.

La scala valuta, quindi, il costrutto centrale dell'attaccamento evitante proposto da Hazan e Shaver (1987) (es: “*Preferisco dipendere da me stesso piuttosto che dagli altri*”; “*Ho difficoltà a fidarmi degli altri*”; “*Mi preoccupa quando la gente entra troppo in confidenza con me*”; “*Ho sentimenti contrastanti circa l'essere in confidenza con gli altri*”).

La scala *Secondarietà delle relazioni*, composta da 8 item che valutano la tendenza *distanziante*, ovvero la tendenza ad evitare l'intimità a causa di aspettative negative (Bartholomew, 1990). L'atteggiamento distanziante è caratterizzato da un modello positivo di sé e negativo degli altri: infatti, pur evitando l'intimità a causa di aspettative negative, gli individui con alti punteggi in questa scala mantengono elevato il senso del proprio Sé, mentre negano difensivamente il valore delle relazioni intime.

Il costrutto misurato dalla scala è sovrapponibile al concetto di attaccamento *dismissing* di Bartholomew (1990) (es.: “*Il valore di una persona andrebbe valutato in base ai suoi successi*”; “*Se hai un lavoro da fare, non dovrebbe importanti di chi ne avrà un danno*”; “*Le mie relazioni con gli altri sono solitamente superficiali*”; “*Sono troppo impegnato in altre attività per dedicare molto tempo alle relazioni*”).

La scala *Bisogno di approvazione*, composta da 7 item, contiene item che misurano il bisogno di conferma e accettazione da parte degli altri. Il costrutto misurato dalla scala si riferisce allo stile di attaccamento *preoccupato* caratterizzato da un modello negativo di sé e positivo degli altri (Bartholomew, 1990), ma anche uno stile di attaccamento

spaventato (fearful) caratterizzato da un modello di sé e dell'altro entrambi negativi (*ibidem*); spesso, infatti, alla sfiducia nei confronti di sé stessi si associa un senso di sfiducia negli altri (ovvero l'aspettativa che gli altri siano rifiutanti).

Generalmente, sia gli individui con pattern d'attaccamento *preoccupato*, che quelli con pattern d'attaccamento *pauroso*, dipendono molto dagli altri per quel che riguarda l'essere accettati e l'affermazione di sé.

Inoltre, date le loro aspettative negative nei confronti degli altri, tendenzialmente evitano l'intimità per evitare la sofferenza della perdita o del rifiuto (Bartholomew, 1990) (es.: *“Per me è importante piacere agli altri”*; *“A volte penso di non valere nulla”*; *“Mi preoccupo di non essere all'altezza degli altri”*; *“Mi chiedo perché la gente voglia avere a che fare con me”*).

La scala *Preoccupazione per le relazioni*: composta da 8 item, valuta la tendenza ad assumere un atteggiamento caratterizzato da ansia e dipendenza nelle relazioni, atteggiamento motivato dalla paura di essere abbandonati e che, talora, induce alla ricerca di un'intimità maggiore rispetto a quella che gli altri desidererebbero. La scala riflette, quindi, la concettualizzazione originaria dell'attaccamento *ansioso/ambivalente* proposto da Hazan e Shaver (1987), (es.: *“Trovo che gli altri siano riluttanti ad entrare in confidenza quanto io vorrei”*; *“Per me è veramente importante avere una relazione stretta”*; *“Mi preoccupo molto delle mie relazioni”*; *“Mi chiedo come me la caverei senza qualcuno che mi ama”*; *“Gli altri deludono le mie aspettative”*).

L'ASQ utilizza un modello dimensionale per la valutazione dell'attaccamento, legato alla sempre più diffusa ipotesi secondo la quale le persone differiscono per "grado" e non per "tipo" riguardo alle caratteristiche dell'attaccamento.

La possibilità di usare un approccio dimensionale alla valutazione delle relazioni di attaccamento consente di evitare il rischio di equiparare, in modo rischioso, le categorie di attaccamento alle categorie psicopatologiche. Tale approccio pone, inoltre, l'attaccamento nella prospettiva delle differenze individuali, facendone uno strumento prezioso per comprendere come queste entrano in gioco sul piano della psicopatologia (Maffei, 2008).

I dati di affidabilità, di validità di costrutto e di criterio, unitamente alla semplicità di somministrazione, rendono l'ASQ uno strumento utile nella valutazione dell'attaccamento adulto.

Le proprietà psicometriche della versione italiana dello strumento (Fossati et al. 2003) sono state valutate sia su un campione clinico (n. 487 soggetti) sia su un campione non clinico (n. 605 soggetti).

La tabella 1.2 riporta i valori medi di riferimento che si riferiscono ai campioni italiani (clinico e non clinico) di validazione. In questo studio saranno utilizzati come punteggi di riferimento i punteggi relativi al gruppo non clinico in quanto la popolazione di adolescenti in comunità non si può considerare come appartenente ad una specifica categoria diagnostica né come sofferente di disturbi psichiatrici conclamati.

Nel nostro studio l'α delle diverse sottoscale è adeguato (valori compresi tra ,56 e ,70).

	CAMPIONE CLINICO		CAMPIONE NON CLINICO	
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
<i>Fiducia</i>	27,43	6,58	32,25	5,74
<i>Disagio per l'intimità</i>	39,81	7,95	37,95	7,12
<i>Secondarietà delle relazioni</i>	17,02	5,62	16,17	5,96
<i>Bisogno di approvazione</i>	25,95	7,16	20,82	5,99
<i>Preoccupazione per le relazioni</i>	33,83	6,63	28,81	6,08

Tabella 1.2 ASQ – Punteggi medi di riferimento popolazione italiana (tratti da Fossati et al., 2003)

La **R-SES Rosenberg Self-Esteem Scale** (Rosenberg, 1965, 1979; Prezza, Trombaccia & Armento, 1997) è uno strumento *self report* di 10 item che misura il livello di autostima personale. La R-SES fornisce una valutazione unidimensionale dell'autostima in cui punteggi elevati indicano una migliore valutazione di sé (es.: *senso di essere una persona che ha valore, quantomeno sullo stesso piano degli altri*). Le risposte vengono fornite su una scala Likert a 4 punti (da 0 = “sono fortemente in accordo” a 3 = “sono fortemente in disaccordo”). Punteggi inferiori a 15 vengono considerati indicatori di bassi livelli di autostima.

La R-SES, seppur utilizzata attualmente su popolazioni di un ampio range di età, è stata originariamente strutturata per valutare l'autostima negli adolescenti in quanto “ il linguaggio semplice non richiede grandi abilità linguistiche, la scala può essere somministrata in pochi minuti e il contenuto degli item è chiaramente correlato al costrutto” (Gray-Little, Williams, & Hancock, 1997, p. 444).

Schmitt e Allik (2005) hanno condotto il più vasto studio sulla dimensionalità della R-SES, che ha coinvolto 16.998 partecipanti di 53 diverse nazioni, giungendo a risultati

che confermano la struttura monofattoriale come esplicativa della maggior percentuale di varianza del costrutto

Nel nostro studio, la consistenza interna dello strumento si è rilevata buona ($\alpha = ,73$).

L'IIP-32 Inventory of Interpersonal Problems (Horowitz, Rosenberg, Baer, 1988; Horowitz et al. 2000) è uno strumento self-report, di 32 item, che identifica la presenza di difficoltà interpersonali (es.: item 22 “*sono eccessivamente aggressivo con le altre persone*”).

L'IIP-32 consente di descrivere i comportamenti interpersonali in base a due dimensioni: *Affiliazione*, che varia da comportamenti ostili a comportamenti amichevoli, e *Dominanza*, che varia da comportamenti sottomessi a comportamenti di controllo.

Vengono identificate otto diverse scale:

1. Dominante/Controllante (4 item, es.: *sono eccessivamente aggressivo con le altre persone*);
2. Vendicativo/Centrato su di sé (4 item, es.: *è difficile per me preoccuparmi realmente dei problemi delle altre persone*);
3. Freddo/Distanziante (4 item, es.: *è difficile per me mostrare affetto alle altre persone*);
4. Socialmente inibito (4 item, es.: *è difficile per me far parte di gruppi di persone*);
5. Anassertivo (4 item, es.: *è difficile per me dire ad una persona di smettere di infastidirmi*);
6. Eccessivamente Accomodante (4 item, es.: *è difficile per me far parte di gruppi di persone*);
7. Protettivo/Che sacrifica se stesso (4 item, es.: *sono troppo generoso con le altre persone*);

8. Invalente/Bisognoso (4 item, es.: *racconto troppo le mie cose personali alle altre persone*).

Le risposte vengono fornite su una scala Likert a 5 punti (da 0 = “*per nulla*” a 4 = “*estremamente*”). Il punteggio totale e nelle singole scale è considerato problematico se superiore a 60 e di rilevanza clinica se superiore a 70.

La consistenza interna dello strumento si è rilevata soddisfacente (IIP Tot $\alpha = ,82$).

Lo **YSR Youth Self Report** (Achenbach, 2001) è un questionario creato per valutare un ampio spettro di caratteristiche del funzionamento di soggetti tra gli 11 e i 18 anni.

Il questionario fa parte del sistema di valutazione ASEBA (*Achenbac System of Empirically Based Assessment*, Achenbach, 1974, 1982, 2001) che comprende scale per la valutazione del funzionamento adattivo e maladattivo destinate a diverse popolazioni distinte per età: 0-6 anni, 6-12 anni, 12-18 anni, 18-59 anni e 60-90 anni.

La versione per adolescenti, lo *Youth Self Report* (Achenbach, 2001), è composta da due parti, la prima relativa alla *valutazione della competenza sociale* è costituita da 20 item relativi alle diverse attività svolte dal ragazzo nella vita quotidiana. Si è scelto di non somministrare questa scheda ai partecipanti al nostro studio in quanto, essendo ospiti di strutture residenziali e, nella maggior parte dei casi, sottoposti a misure cautelari restrittive della libertà, gli indici di “*attività*” e “*socialità*” ricavabili da questi item non sarebbero stati attendibili.

La seconda parte è quella relativa alla *valutazione dei problemi comportamentali*, è costituita da 112 item, valutati su una scala a 3 punti, dove 0 indica che la definizione è *per lo più non vera*, 1 che la definizione è *qualche volta vera*, 2 che la definizione è *per lo più vera*.

I punteggi ottenuti in questa seconda parte vengono raggruppati in 8 sottoscale corrispondenti a sindromi/comportamenti problematici: *Ansia/Depressione*, *Ritiro*, *Lamentele Somatiche*, *Problemi Sociali*, *Problemi del Pensiero*, *Problemi di Attenzione*, *Comportamento Trasgressivo*, *Comportamento Aggressivo*. Tali sindromi sono poi, a loro volta, raggruppate in tre scale globali che descrivono i **Problemi Internalizzanti** (*Ritiro*, *Lamentele Somatiche*, *Ansia/Depressione*), i **Problemi Esternalizzanti** (*Comportamento Delinquenziale*, *Comportamento Aggressivo*) ed i **Problemi né Internalizzanti né Esternalizzanti** (*Problemi Sociali*, *Problemi del Pensiero*, *Problemi di Attenzione*).

Il riferimento a problematiche di tipo internalizzante o esternalizzante non deve essere considerato come mutualmente escludentesi, infatti, nonostante le scale siano collocabili su poli opposti di un *continuum* esse, nel modello di Achenbach, non si escludono a vicenda ed è possibile rintracciare, in alcuni soggetti, problematiche attinenti ad entrambi i versanti. In relazione a tutte le scale e sottoscale descritte, un punteggio elevato indica difficoltà e problemi in tale area.

Il modello di Achenbach prevede, inoltre, la possibilità di raggruppare gli item dello YSR in funzione dei criteri tassonomici del DSM al fine di consentire una maggiore comunicabilità e confrontabilità dei risultati, le scale DSM IV-Oriented così ottenute sono: *Disturbi Affettivi*, *Disturbi d'Ansia*, *Disturbi Somatici*, *Disturbi dell'Attenzione e Iperattività*, *Disturbi Oppositivo-Provocatori*, *Disturbi della Condotta*.

Lo strumento ha mostrato una buona attendibilità e la struttura fattoriale è stata verificata su popolazioni provenienti da diversi paesi (Ivanova et al., 2007; Fonseca-Pedrero et al., 2012). Nel nostro studio la consistenza interna dello strumento si è rilevata soddisfacente (valori di α compresi tra ,79 e ,82).

Procedure

La rilevazione delle caratteristiche dei minori è stata effettuata presso le comunità in cui i minori erano ospitati ed ha previsto un momento di presentazione della ricerca e delle modalità di partecipazione allo studio svolto alla presenza degli operatori referenti della struttura e, successivamente, la somministrazione della batteria di strumenti precedentemente indicati.

La somministrazione è avvenuta in assetto individuale alla presenza di almeno uno psicologo clinico formato all'uso degli strumenti della ricerca.

Tutti i ragazzi hanno firmato il foglio di consenso informato ed hanno avuto la possibilità di richiedere informazioni e chiarimenti ai responsabili della ricerca.

Analisi dei dati

In riferimento ai dati raccolti sono state effettuate analisi statistiche di tipo descrittivo al fine di fornire informazioni anagrafiche sul gruppo selezionato e di fornire indicazioni sui valori assunti dalle scale utilizzate per misurare le variabili oggetto d'indagine.

Il test *t di Student*, il test esatto di Fisher ed il test *U di Mann Whitney* hanno consentito di valutare le differenze tra i due sottogruppi di minori (autori di reato e non) e tra gli stessi ed i gruppi normativi di riferimento per i diversi strumenti, rispetto alle variabili osservate.

L'analisi delle correlazioni mediante l'indice di *Pearson* è stata utilizzata per rilevare l'esistenza di correlazioni stabili e significative tra le variabili prese in esame.

Le relazioni tra le diverse variabili indagate sono state esplorate mediante un *path diagram* a variabili manifeste utilizzando il software Amos (Arbuckle, 2011).

Si è tenuto conto di diversi indici di adattamento del modello: χ^2 (*chi-quadrato*), CFI (*Comparative Fit Index*) e RMSEA (*Root Mean Square Residual*). Per il χ^2 sono indicativi di un fit adeguato valori con una probabilità superiore a ,05. Per il CFI sono considerati soddisfacenti valori uguali o superiori a ,90 (Bentler, 1990); per l'RMSEA valori inferiori a ,08 e a ,05 sono indicativi di modelli rispettivamente accettabili e buoni (Browne & Cudeck, 1993). Nella valutazione del modello è stata tenuta in considerazione l'influenza della numerosità campionaria sugli indici appena descritti (Barbaranelli, 2007).

Le elaborazioni sono state condotte attraverso i packages statistici Excell, SPSS e Amos.

1.3.2 Risultati

Esperienze sfavorevoli infantili

La rilevazione delle esperienze sfavorevoli infantili è stata effettuata mediante la somministrazione del questionario CECA-Q (Bifulco et al., 2005). La delicatezza e la criticità dei temi trattati dal questionario ha comportato notevoli difficoltà durante la somministrazione e le reazioni emotive dei ragazzi di fronte alla specificità delle questioni trattate, spesso dolorose ed ancora molto recenti nell'esperienza di alcuni di loro ci ha costretti, in alcuni casi, ad interrompere o evitare la somministrazione di questo specifico strumento.

I dati relativi alla CECA-Q che presentiamo sono quindi relativi soltanto a 38 dei 57 soggetti partecipanti alla ricerca. Seppur consapevoli dei limiti, in termini empirici, di questa scelta, essa si scontra con le esigenze di tutela e salvaguardia della persona da possibili condizioni di disagio e difficoltà derivanti dal rievocare esperienze dolorose.

I dati relativi a questo sottogruppo, seppur con le dovute limitazioni in termini di generalizzazione restano, tuttavia, utili in termini conoscitivi in quanto consentono un approfondimento di fenomeni spesso noti ma non adeguatamente esplorati.

Per gli altri soggetti, informazioni circa le esperienze sfavorevoli infantili sono state ricavate dai colloqui e dalle informazioni fornite dai referenti per le comunità, senza tuttavia la possibilità di dettagliare queste indicazioni in funzione dei criteri previsti dalla CECA-Q. La valutazione di questi dati ha consentito la creazione di un indice dicotomico di presenza/assenza di esperienze sfavorevoli infantili in cui il punteggio 1 è stato assegnato ogni qual volta, per lo specifico soggetto, era rilevabile la presenza di almeno un episodio di maltrattamento/abuso durante l'infanzia. Rispetto a quest'indicatore si rileva la presenza di esperienze sfavorevoli infantili in 19 su 29 adolescenti del gruppo "autori di reato" e 21 su 28 adolescenti del gruppo "non autori di reato", la differenza tra i due gruppi valutata con il test χ^2 non è risultata statisticamente significativa.

Scendendo nel dettaglio dei risultati del CECA-Q...

Nel rispondere alle domande del questionario i 38 ragazzi fanno riferimento alle *figure di accudimento principali*. Nello specifico 35 ragazzi sono cresciuti con la madre naturale mentre 3 hanno riferito la presenza di una figura materna sostitutiva e, per

quanto riguarda la figura paterna, i ragazzi hanno fatto riferimento al padre naturale in 30 casi e ad un sostituto in 8 casi.

Separazione/perdita dai genitori: i ragazzi riportano in 21 casi (55,3%) esperienze di separazione dalla madre per lunghi periodi ed in 27 casi (71,1%) esperienze di separazione dal padre. È stato rilevato solo un caso di perdita della madre.

La tabella 1.3 riporta la frequenza delle esperienze di **separazione dai genitori** per i due gruppi di ragazzi, il test esatto di Fisher ha rilevato una **presenza significativamente maggiore negli adolescenti non autori di reato** ($p \leq 0,01$).

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>	
	<i>Presente</i>	<i>Assente</i>	<i>Presente</i>	<i>Assente</i>
<i>Separazione Madre</i>	7	14	14	3
<i>Separazione Padre</i>	12	9	15	2

Tabella 1.3 Frequenza degli episodi di Separazione dai genitori in entrambi i gruppi

Cure genitoriali: Le variabili *antipatia* e *negligenza* sono valutate distintamente per entrambe le figure genitoriali, la tabella 1.4 riporta i punteggi medi ottenuti dai ragazzi alle 4 sottoscale che valutano la qualità delle cure genitoriali distinguendo i ragazzi in funzione del motivo di collocamento in comunità (autori di reato e non autori di reato) con l'indicazione della significatività del test di Mann-Whitney per la stima delle differenze tra gruppi.

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>Mann-Whitney U</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>Antipatia Madre</i>	13,76	5,22	20,18	6,59	85,5	,005
<i>Negligenza Madre</i>	12,14	5,66	16,00	7,72	106	,033
<i>Antipatia Padre</i>	15,25	6,24	18,12	6,3	119	,125
<i>Negligenza Padre</i>	16,90	8,55	16,35	8,25	164,5	,869

Tabella 1.4 Statistiche descrittive e confronto tra gruppi relative alle esperienze di antipatia e negligenza

Come si può osservare i punteggi sono, per entrambi i gruppi, al di sotto del cut-off stabilito per la valutazione di esperienze gravi, si osserva tuttavia che **i ragazzi** che si trovano in comunità a seguito di **procedimento amministrativo** sembrano essere stati esposti, durante l'infanzia, a **episodi disfunzionali nella relazione con la madre in misura significativamente maggiore** rispetto ai minori in comunità a seguito di procedimento penale.

Tali esperienze si connotano sia nei termini di antipatia (freddezza, rifiuto) sia di conclamata negligenza (materiale ed emotiva). Questa tendenza si conferma osservando la distribuzione delle frequenze relative esclusivamente ai casi in cui il punteggio di antipatia/negligenza è superiore al cut-off.

	<i>Cut-off</i>	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>	
		<i>Presente</i>	<i>Assente</i>	<i>Presente</i>	<i>Assente</i>
<i>Antipatia Madre</i>	≥ 25	0	21	3	14
<i>Negligenza Madre</i>	≥ 22	2	19	3	14
<i>Antipatia Padre</i>	≥ 25	2	19	3	14
<i>Negligenza Padre</i>	≥ 24	4	17	4	13

Tabella 1.5 Frequenza di episodi di Antipatia e Negligenza superiori al cut-off nei due gruppi

Abuso fisico e abuso sessuale: Il questionario CECA-Q consente di rilevare, in termini di presenza e di gravità, le esperienze di abuso fisico e sessuale vissute dai soggetti. I partecipanti al nostro studio hanno vissuto in 18 casi (47,4%) esperienze di abuso fisico ed in 6 casi (15,8%) esperienze di abuso sessuale.

La tabella 1.6 riporta la distribuzione di frequenza per entrambi i gruppi la presenza delle due tipologie di abuso differenziando in funzione del soggetto abusante. Il test esatto di Fisher non ha rilevato differenze significative tra i due gruppi rispetto alla presenza di queste tipologie di esperienze.

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>	
	<i>Presente</i>	<i>Assente</i>	<i>Presente</i>	<i>Assente</i>
<i>Abuso Fisico Madre*</i>	8	13	3	14
<i>Abuso Fisico Padre*</i>	5	16	8	9
<i>Abuso sessuale</i>	3	18	3	14

* 11 ragazzi riferiscono di abusi fisici messi in atto da entrambi i genitori

Tabella 1.6 Frequenza degli episodi di Abuso Fisico e Sessuale nei due gruppi.

Stili di Attaccamento

La valutazione degli stili di Attaccamento è stata effettuata mediante la somministrazione del self report ASQ, le tabelle 1.7a e 1.7 b riportano le statistiche descrittive per i due gruppi di adolescenti e le differenze rispetto ai punteggi di riferimento per lo strumento.

Come si può osservare **entrambi i gruppi** di ragazzi riportano **punteggi problematici (significativamente più alti rispetto al gruppo non clinico di validazione) rispetto alle scale *Secondarietà delle Relazioni* e *Preoccupazione per le Relazioni*.**

Il gruppo dei ragazzi **non autori di reato** riporta inoltre **scarsi livelli (significativamente più bassi rispetto al gruppo non clinico di validazione) di *Fiducia*.**

I punteggi di questo gruppo sono, inoltre, significativamente più bassi del gruppo non clinico anche alla scala ***Disagio per l'Intimità*** che si evidenzia dunque come scala non problematica.

	<i>Campione non clinico di validazione</i>		<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>ASQ Fiducia</i>	32,25	5,74	31,93	6,34	-,27	,78
<i>ASQ Disagio per l'Intimità</i>	37,95	7,12	38,72	7,58	,54	,58
<i>ASQ Secondarietà delle Relazioni</i>	16,17	5,96	25,49	5,51	9,1	,001
<i>ASQ Bisogno di Approvazione</i>	20,82	5,99	23,05	6,50	1,84	,07
<i>ASQ Preoccupazione per le Relazioni</i>	28,81	6,08	56,11	10,61	13,87	,001

Tabella 1.7a Differenze tra valori normativi dell'ASQ per il gruppo non clinico e valori del gruppo di adolescenti autori di reato rispetto alla variabile Stile di Attaccamento

	<i>Campione non clinico di validazione</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>ASQ Fiducia</i>	32,25	5,74	29,19	6,60	-2,41	,02
<i>ASQ Disagio per l'Intimità</i>	37,95	7,12	33,19	8,21	-3,01	,001
<i>ASQ Secondarietà delle Relazioni</i>	16,17	5,96	22,63	5,75	5,84	,001
<i>ASQ Bisogno di Approvazione</i>	20,82	5,99	22,74	6,24	1,59	,12
<i>ASQ Preoccupazione per le Relazioni</i>	28,81	6,08	50,3	10,45	10,68	,001

Tabella 1.7b Differenze tra valori normativi dell'ASQ per il gruppo non clinico e valori del gruppo di adolescenti non autori di reato rispetto alla variabile Stile di Attaccamento

Osservando le statistiche relative alle **differenze tra i due gruppi di ragazzi** (Tab 1.8) rileviamo, inoltre, delle **differenze significative** tra i due gruppi rispetto alle variabili **Disagio per l'Intimità e Preoccupazione per le Relazioni** rispetto alle quali, il gruppo di ragazzi autori di reato riporta punteggi significativamente più alti (seppur questi, come discusso sopra, non siano superiori ai valori di riferimento rispetto alla scala **Disagio per l'Intimità**).

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>ASQ Fiducia</i>	31,93	6,34	29,19	6,60	1,59	,12
<i>ASQ Disagio per l'Intimità</i>	38,72	7,58	33,19	8,21	2,62	,01
<i>ASQ Secondarietà delle Relazioni</i>	25,49	5,51	22,63	5,75	1,91	,06
<i>ASQ Bisogno di Approvazione</i>	23,05	6,50	22,74	6,24	0,18	,86
<i>ASQ Preoccupazione per le Relazioni</i>	56,11	10,6	50,3	10,45	2,06	,04

Tabella 1.8 Statistiche descrittive e differenze tra gruppi rispetto alla variabile Stile di Attaccamento

I bassi livelli di fiducia del gruppo di adolescenti **non autori di reato** indicano una difficoltà nelle relazioni intime, atteggiamenti chiusi, paura della dipendenza e timori di abbandono.

I punteggi più elevati, indicatori di aree di **maggiore problematicità**, si rilevano, **in entrambi i gruppi**, nelle dimensioni *Secondarietà delle Relazioni* e *Preoccupazione per le Relazioni* (con un **maggiore livello di gravità** nel gruppo di **adolescenti autori di reato rispetto a quest'ultima dimensione**).

Come precedentemente indicato, la scala *Secondarietà delle Relazioni* valuta la tendenza *distanziante (dismissing)*, ovvero la tendenza ad evitare l'intimità a causa di aspettative negative. L'atteggiamento distanziante è caratterizzato da un modello positivo di sé e negativo degli altri: infatti, pur evitando l'intimità a causa di aspettative negative, gli individui con alti punteggi in questa scala mantengono elevato il senso del proprio Sé, mentre negano difensivamente il valore delle relazioni intime.

La scala *Preoccupazione per le relazioni*, invece, valuta la tendenza ad assumere un atteggiamento *ansioso/dipendente* nelle relazioni, atteggiamento motivato dalla paura di essere abbandonati e che, talora, induce alla ricerca di un'intimità maggiore rispetto a quella che gli altri desidererebbero.

I punteggi estremamente elevati in questa scala, congiuntamente alla presenza della dimensione distanziante portano a pensare ad un attaccamento insicuro disorganizzato come tratto caratteristico di entrambi i gruppi di adolescenti. I ragazzi di entrambi i gruppi, infatti, sembrano caratterizzati da un forte bisogno dell'altro da cui, tuttavia, si aspettano rifiuto ed abbandono, ricercano quindi le relazioni, spesso con modalità estremamente dipendenti negandone tuttavia il valore affettivo.

Autostima

I valori rilevati mediante la scala dell'autostima di Rosenberg sono, per entrambi i gruppi di soggetti, superiori alla media di riferimento dello strumento, a indicare una buona autostima generale tra i ragazzi. Seppur i punteggi siano più elevati nel gruppo di ragazzi autori di reato non si rilevano differenze significative tra i due gruppi (vedi tab. 1.9).

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>Ros. Self Esteem Scale</i>	19,16	5,16	17,7	4,63	1,12	,26

Tabella 1.9 Statistiche descrittive e differenze tra gruppi rispetto alla variabile Autostima

Problemi nelle relazioni interpersonali

I livelli di problematicità nelle relazioni interpersonali sono stati valutati mediante l'IIP-32 (*Inventory of Interpersonal Problems*) (Horowitz, Rosenberg, Baer, 1988; Horowitz et al. 2000). La tab. 1.10 riporta le statistiche descrittive per i due gruppi di adolescenti ed i risultati del test *t di Student* per la valutazione delle differenze tra i gruppi.

Entrambi i gruppi di ragazzi non sembrano riportare livelli elevati di problematicità rispetto alle relazioni interpersonali. Si rilevano, per entrambi i gruppi, esclusivamente **punteggi lievemente superiori al cut-off alla scala Autoritario/Controllante** e, solo per i **ragazzi non autori di reato anche alla scala Invadente/Bisognoso**.

Si osserva inoltre che, per tutte le scale, i punteggi dei ragazzi non autori di reato sono più elevati rispetto al gruppo dei ragazzi con procedimento penale a carico con

delle differenze significative rispetto alla scala *IIP totale* ed alle sottoscale *Freddo/Distanziante*, *Socialmente Inibito* e *Accomodante* che, tuttavia, non raggiungono la soglia di rilevanza clinica.

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>IIP32 Autoritario/Controllante</i>	60,45	15,24	63,79	13,59	-,87	,38
<i>IIP32 Vendicativo/Centrato su sé</i>	52,28	7,96	56,68	12,04	-1,63	,11
<i>IIP32 Freddo/Distanziante</i>	49,52	9,32	55,32	7,97	-2,52	,01
<i>IIP32 Socialmente inibito</i>	49,97	7,80	56,46	9,01	-2,91	,001
<i>IIP32 Anassertivo</i>	49,66	9,45	53,25	8,42	-1,51	,13
<i>IIP32 Accomodante</i>	48,93	8,98	55,46	7,85	-2,91	,001
<i>IIP32 Protettivo/Che sacrifica se stesso</i>	53,90	8,68	57,54	8,76	-1,57	,12
<i>IIP32 Inadente/Bisognoso</i>	55,48	8,75	60,07	12,01	-1,65	,11
<i>IIP32 Totale</i>	52,79	8,31	59,04	8,28	-2,84	,001

Tabella 1.10 Statistiche descrittive e differenze tra gruppi rispetto alla variabile Problemi nelle Relazioni Interpersonali

Problemi Comportamentali

Il confronto con i punteggi grezzi di riferimento dello strumento evidenzia elevazioni significative nelle scale *ritiro/depressione*, *problemi sociali*, *problemi del pensiero*, *problemi di attenzione* e *comportamento aggressivo* a indicare una maggiore problematicità, a carico di entrambi i gruppi, relativa sia all'area dei disturbi *internalizzanti* sia di quelli *esternalizzanti*.

Rispetto alle dimensioni problematiche valutate mediante lo YSR (Youth Self Report) l'unica scala in cui si rilevano differenze tra i due gruppi (seppur questa scala non risulti tra quelle problematiche) è quella delle *Lamentele Somatiche*, rispetto alla quale il gruppo degli adolescenti non autori di reato riporta punteggi più elevati.

	<i>Gr. Autori di Reato</i>		<i>Gr. Non Autori di Reato</i>		<i>T</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>		
<i>YSR ritiro/depressione</i>	12,06	5,3	13,91	7,06	-1,12	,26
<i>YSR lamentele somatiche</i>	1,5	1,01	2,28	1,56	-2,24	,02
<i>YSR problemi sociali</i>	5,02	2,77	6,5	3,96	-1,63	,11
<i>YSR problemi del pensiero</i>	5,23	2,83	6,94	4,08	-1,84	,07
<i>YSR problemi attenzione</i>	7,56	3,28	7,84	3,54	-,31	,75
<i>YSR comportamento trasgressivo</i>	11,06	3,09	11,63	3,93	-,61	,54
<i>YSR comportamento aggressivo</i>	12,75	6,18	13,10	5,26	-,23	,81
<i>YSR Internalizzazione</i>	20,68	10,15	24,97	12,76	-1,4	,16
<i>YSR Esternalizzazione</i>	23,81	8,4	24,73	8,01	-,42	,67

Tabella 1.10 Statistiche descrittive e differenze tra gruppi rispetto alla variabile Problemi Comportamentali

Analisi delle Correlazioni

L'analisi delle correlazioni (tab 1.11) rileva, in entrambi i gruppi, delle associazioni forti tra tutte le variabili indagate che, tuttavia, si differenziano nei due gruppi.

Nel gruppo di adolescenti **non autori di reato** si rilevano correlazioni tra:

- a. *Stili di Attaccamento (ASQ)* e *Problemi nelle Relazioni Interpersonali (IIP-32)*, in particolare le scale *Fiducia* e *Preoccupazione per le Relazioni*;
- b. *Stili di Attaccamento (ASQ)* e *Disturbi del comportamento (YSR)*, in modo particolare quelle relative all'area internalizzante (ritiro/depressione, ansia/depressione) ed alle problematiche miste (disturbi del pensiero, disturbi dell'attenzione, lamentele somatiche);
- c. *Problemi nelle Relazioni Interpersonali (IIP-32)* e *Autostima (R-SES)*, in particolare sembrano legate alla stima di se le dimensioni *autoritaria/controllante*, *fredda/distanziante* e di *inibizione sociale*;

d. *Problemi nelle Relazioni Interpersonali (IIP-32) e Disturbi del comportamento (YSR)* soprattutto negli aspetti legati a *problemi del pensiero, problemi dell'attenzione, lamentele somatiche e problemi sociali*.

Nel gruppo di adolescenti **autori di reato** le correlazioni più rilevanti sono invece tra le scale:

e. *Problemi nelle Relazioni Interpersonali (IIP-32) e Disturbi del comportamento (YSR)* ma, contrariamente al gruppo di ragazzi non autori di reato, in questo caso le correlazioni significative riguardano in modo particolare la sfera dei *comportamenti aggressivi e trasgressivi* e, in generale, l'area dei disturbi esternalizzanti.

Non Autori di Reato																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Autori di reato	1		-,035	-,094	,241	,888**	-,102	-,478*	-,432*	-,665**	-,377	-,546**	-,137	-,119	-,505**	,351	-,283	-,305	-,104	-,349	-,454*	,066	,352	-,048	-,287	,145
	2	,370*		,644**	,520**	,083	,048	,204	,154	,246	,047	,193	,248	,365	,361	-,203	,317	,405*	,413*	,244	,229	,248	-,034	,290	,393*	,168
	3	,612**	,695**		,393*	,065	,047	,227	-,092	,042	-,414*	,026	,255	,304	,176	,008	,448*	,538**	,476*	,275	,262	,498**	-,050	,329	,523**	,186
	4	,632**	,691**	,662**		,410*	-,186	,189	,056	-,192	-,229	-,184	,146	,152	-,027	,006	,334	,299	,525**	,372	,297	,493**	-,004	,309	,354	,195
	5	,869**	,435*	,432*	,655**		-,125	-,378	-,409*	-,617**	-,475*	-,519**	-,049	-,048	-,440*	,270	-,210	-,153	,039	-,240	-,360	,294	,431*	,107	-,159	,283
	6	,009	-,118	,161	-,092	-,145		,045	-,033	,279	,130	,415*	,370	,438*	,455*	,472*	-,303	-,263	-,049	-,145	-,073	,112	,406*	,284	-,265	,386*
	7	-,152	,137	,204	-,084	-,114	,463*		,317	,217	,254	,275	,459*	,216	,605**	-,156	,334	,278	,433*	,419*	,506**	-,002	-,231	,196	,332	,016
	8	-,278	-,010	,014	-,135	-,152	,252	,556**		,437*	,594**	,266	,044	,247	,601**	-,434*	,358	,348	,305	,399*	,503**	-,122	-,011	,083	,364	,049
	9	-,171	,039	,151	-,103	-,107	,325	,427*	,506**		,305	,737**	,336	,130	,548**	-,391*	,087	,174	,122	,265	,383*	-,035	-,005	,196	,144	,126
	10	-,105	-,106	-,133	-,112	,148	,263	,419*	,421*	,404*		,417*	-,024	,371	,612**	-,127	,104	,060	-,113	,296	,329	-,412*	-,200	-,168	,058	-,208
	11	-,045	,114	-,058	,064	,080	,266	,327	,219	,548**	,299		,552*	,413*	,675**	-,141	,078	,093	,225	,359	,416*	,012	,042	,439*	,108	,309
	12	,251	-,114	-,031	-,176	,351	,158	,245	,145	,123	,540**	,286		,343	,544**	,078	,010	,040	,392*	,236	,239	,112	,187	,473*	,074	,403*
	13	-,123	-,148	-,060	-,064	-,028	,245	,178	,340	,613**	,538**	,557**	,284		,688**	,237	,371	,310	,331	,462*	,444*	,256	,050	,299	,351	,221
	14	-,159	-,050	-,003	-,120	,008	,497**	,682**	,673**	,753**	,740**	,601**	,456*	,713**		-,071	,320	,331	,420*	,510**	,588**	-,030	,013	,355	,355	,240
	15	,365	,259	,224	,223	,381*	-,029	,108	-,162	-,073	-,031	,077	,396*	-,243	-,027		-,329	-,397*	-,168	-,292	-,366	-,037	-,025	-,135	-,364	-,101
	16	-,022	,106	,073	,300	,191	-,050	,191	,344	,250	,393*	-,057	,111	,190	,368*	-,154		,926**	,661**	,793**	,773**	,401*	-,325	,109	,968**	-,088
	17	-,040	,197	,134	,289	,175	-,069	,210	,389*	,340	,354	-,031	,069	,228	,395*	-,095	,959**		,687**	,745**	,743**	,403*	-,211	,164	,985**	,004
	18	,055	,331	,207	,325	,258	,026	,129	,317	,215	,140	-,056	,095	,022	,282	,177	,642**	,677**		,664**	,657**	,422*	,072	,544**	,750**	,393*
	19	-,083	,306	,147	,284	,101	,124	,342	,308	,377*	,241	,078	-,067	,223	,451*	,032	,709**	,739**	,736**		,953**	,419*	-,102	,264	,791**	,124
	20	-,129	,224	,170	,171	,025	,155	,404*	,416*	,516**	,308	,065	-,036	,305	,544**	-,043	,698**	,781**	,685**	,896**		,402*	-,068	,349	,781**	,196
	21	,024	,247	,274	,306	,110	,228	,359	,234	,435*	,288	,121	-,132	,446*	,481**	-,098	,482**	,561**	,504**	,772**	,771**		,360	,450*	,425*	,472*
	22	,146	,084	,169	,108	,227	,232	,193	,048	,185	,407*	-,131	,178	,215	,349	,021	,235	,318	,155	,241	,403*	,427*		,506**	-,230	,823**
	23	-,126	,139	,092	,043	,053	,317	,365	,216	,482**	,447*	,105	,109	,429*	,545**	-,041	,354	,419*	,377*	,559**	,555**	,723**	,598**		,198	,906**
	24	-,025	,180	,121	,309	,197	-,054	,202	,378*	,304	,363	-,046	,092	,200	,388*	-,096	,983**	,990**	,722**	,756**	,768**	,545**	,280	,404*		,018
	25	-,039	,134	,130	,072	,122	,319	,340	,176	,422*	,479**	,029	,146	,395*	,529**	-,023	,347	,425*	,334	,500**	,556**	,689**	,808**	,955**	,400*	

Nota: * $p=0,05$ ** $p=0,01$

1=ASQ Fiducia; 2=ASQ Disagio per l'intimità; 3=ASQ Secondarietà delle Relazioni; 4= ASQ Bisogno di Approvazione; 5= ASQ Preoccupazione per le relazioni; 6= IIP32 Autoritario/Controllante; 7= IIP32 Vendicativo/Centrato su sé; 8= IIP32 Freddo/Distanziante; 9= IIP32 Socialmente Inibito; 10= IIP32 Anassertivo; 11=IIP32= Accomodante; 12= IIP32 Protettivo/Che sacrifica se stesso; 13= IIP32 Invadente/Bisognoso; 14= IIP32 Totale; 15= Rosenberg Self Esteem Scale; 16= YSR Ansia/Depressione; 17= YSR Ritiro/Depressione; 18= YSR Lamentele Somatiche; 19= YSR Problemi Sociali; 20= YSR Problemi del Pensiero; 21= YSR Problemi dell'attenzione; 22= YSR Comportamento Trasgressivo; 23= YSR Comportamento Aggressivo; 24= YSR Internalizzazione; 25= YSR Esternalizzazione

Tabella 1.11 Analisi delle Correlazioni

Proposte per un modello multifattoriale di analisi del disagio adolescenziale

Il *path diagram* (fig. 1.1) presentato vuole essere una proposta di esplorazione delle relazioni tra esperienze sfavorevoli infantili, attaccamento e problematiche internalizzanti ed esternalizzanti.

Sono evidenti le limitazioni di una simile proposta dovute, in primo luogo, alla ridotta ampiezza campionaria che implica la necessità di ulteriori approfondimenti su gruppi più ampi di partecipanti tuttavia il modello testato, in linea con i riferimenti principali di letteratura, fornisce alcune informazioni utili per argomentare le informazioni fin qui raccolte sulla prima parte del lavoro.

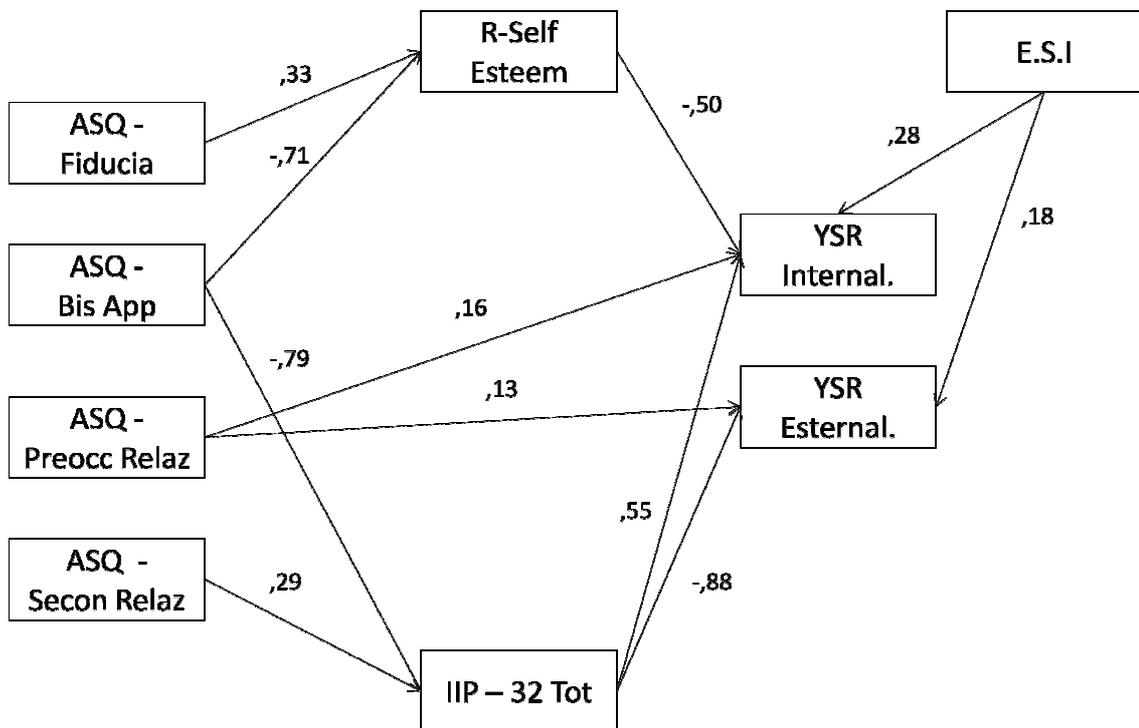


Figura 1.1 Path Diagram – modello multifattoriale di esplorazione dei disturbi del comportamento negli adolescenti in comunità

Nonostante gli indici di *fit* siano soltanto parzialmente adeguati ($X^2/gdl = 2,24$; CFI =,908; RMSEA= ,149) si possono considerare confermate (seppur con le dovute riserve) le ipotesi circa l'effetto delle esperienze sfavorevoli infantili rispetto al manifestarsi di disturbi internalizzanti ed esternalizzanti. È confermata anche l'ipotesi di un effetto degli stili di attaccamento sui diversi tipi di disturbo, sono inoltre rintracciati effetti di mediazione delle variabili autostima e relazioni interpersonali nella relazione tra attaccamento e disturbi internalizzanti ed esternalizzanti.

Successivi approfondimenti saranno condotti per testare lo specifico ruolo delle dimensioni relative all'attaccamento che, allo stato attuale, sembrano incidere in misura differente sullo sviluppo dei sintomi, nonché sul ruolo destrutturante delle esperienze sfavorevoli infantili che sembrano avere un impatto che prescinde dalle altre dimensioni valutate.

1.3.3 Discussione

A conclusione di questo primo livello d'indagine proviamo a tirare le fila del complesso intreccio di variabili che ci serve a tracciare il quadro degli adolescenti incontrati in comunità.

I dati presentati, seppur lontani da qualunque pretesa di generalizzazione visto l'esiguo numero di partecipanti, offrono numerosi spunti di riflessione.

Una prima osservazione essenziale riguarda la conferma sostanziale delle prime due ipotesi proposte all'inizio di questo studio. I dati mostrano, infatti, come in tutti gli adolescenti incontrati ci siano molteplici aspetti problematici in quasi tutte le aree indagate (a esclusione dell'autostima e delle relazioni interpersonali) e che, contro-

intuitivamente rispetto a ciò che potremmo pensare con le osservazioni di senso comune (ma in linea con i dati di letteratura) non si rilevano differenze tra i ragazzi suddividendoli in due gruppi in funzione del motivo di collocamento in comunità.

Le informazioni raccolte raffigurano degli adolescenti con un passato caratterizzato da molteplici esperienze avverse, lasciando intravedere l'immagine di genitori trascuranti e assenti, a volte maltrattanti, e che, in genere, non hanno garantito ai propri figli il giusto clima di affetto e protezione necessario per un sano sviluppo.

Le esperienze infantili sembrano aver segnato i percorsi di sviluppo di questi adolescenti al punto da avere un effetto diretto sullo sviluppo di problematiche internalizzanti ed esternalizzanti che si manifestano nelle forme di disagio conclamato osservabili negli adolescenti in comunità, nonché nei reati commessi da alcuni di essi. L'intero processo di sviluppo dei ragazzi coinvolti nello studio sembra aver intaccato profondamente la struttura delle loro relazioni più intime, sono stati, infatti, rilevati molteplici aspetti di difficoltà relativi all'attaccamento, le elevazioni alle scale *preoccupazione per le relazioni* e *secondarietà delle relazioni*, relative all'area della dipendenza ed a quella del distanziamento fanno pensare ad una dimensione dell'attaccamento caratterizzata in primo luogo da evitamento e distanziamento, dato questo incrementato dai bassi livelli di fiducia osservabili in alcuni adolescenti.

I livelli di autostima nella norma e la non problematicità delle scale relative alle relazioni interpersonali, tra cui emerge solo la dimensione relativa ai comportamenti *autoritari-controllanti* potrebbe farci pensare ad un tentativo di protezione dagli attacchi provenienti dal mondo esterno, troppo spesso minaccioso per questi ragazzi, attuato mettendo se stessi in una posizione di presunto vantaggio e controllo tale da potersi difendere dall'altro.

A fronte di quest'apparente "normalità" si evidenziano invece numerosi comportamenti problematici con riferimento alle aree dei disturbi internalizzanti ed esternalizzanti.

Il modello proposto offre, oltre che una "interpretazione" funzionale dell'impatto delle diverse dimensioni sullo sviluppo di sintomi e comportamenti devianti, anche una prospettiva legata all'intervento in quanto viene rivalutato il ruolo (a prescindere dalle esperienze sfavorevoli infantili) delle relazioni sane che i minori possono sviluppare in comunità, in quanto esperienze riparative potenzialmente in grado di modificare il modello di attaccamento dei minori e, di conseguenza, di agire sui sintomi manifesti.

1.4 Secondo livello di analisi: comunità per minori, buone prassi e standard di qualità

Il secondo livello di analisi riguarda, in senso più ampio, le comunità come contesto di “cura” per i minori ed ha lo scopo di approfondire il tema del funzionamento delle comunità per bambini ed adolescenti per costruire un quadro delle prassi comunitarie e delle problematiche che in esso si riscontrano. Questo livello propone come strumento di analisi il questionario SCIA (Standard Comunità Infanzia e Adolescenza; Giannone, Guarnaccia, Bruschetta, 2012) in fase di costruzione di cui viene presentata qui la versione preliminare.

Obiettivi specifici del secondo livello di analisi sono:

- a. Esplorare risorse e aree critiche nel funzionamento delle comunità per minori attraverso l’analisi descrittiva degli item del questionario SCIA somministrato nella sua forma integrale agli operatori di comunità.

H2a Si ipotizza di rintracciare tra gli operatori di comunità aree critiche relative alla gestione degli interventi d’urgenza in comunità nonché problematiche relative al lavoro di rete ed alla gestione del rapporto con l’equipe di lavoro.

- b. Condurre un’analisi esplorativa volta alla messa a punto di una versione ridotta del questionario SCIA, su cui condurre ulteriori approfondimenti metodologici, al fine di creare uno strumento che si configuri come strumento di valutazione flessibile per le comunità.

1.4.1 Impianto metodologico

Partecipanti

Per l'analisi sulle comunità hanno risposto al questionario di valutazione degli standard di buon funzionamento 101 operatori di comunità per minori reclutati presso 20 diverse comunità situate sul territorio siciliano, 20 maschi (19,8%) e 81 femmine (81,2%) di età compresa tra i 24 ed i 61 anni (M = 36,20, DS 8,4).

Il grafico 2.1 riporta la distribuzione dei partecipanti in funzione del diverso ruolo professionale, come si può osservare il gruppo è costituito in massima parte da educatori di comunità (44%), responsabili (15%), psicologi (13%) e assistenti sociali (12%) con una presenza limitata di altre figure professionali.

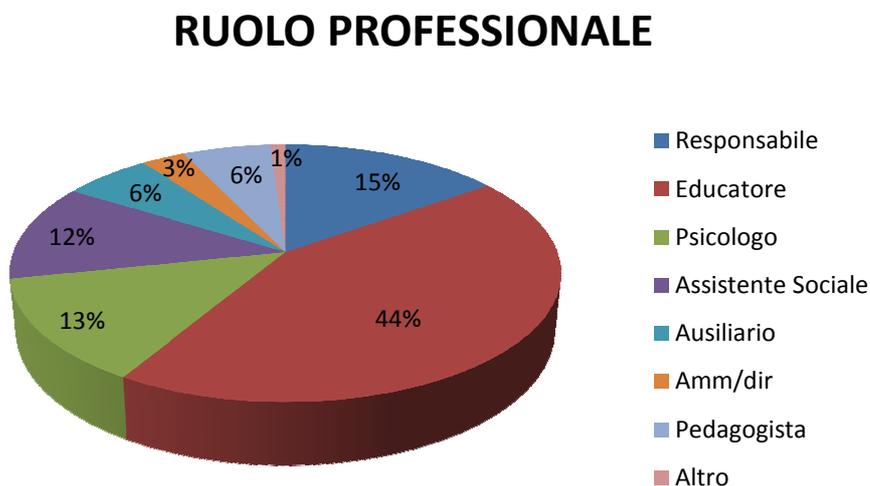


Grafico 2.1 Distribuzione dei partecipanti rispetto al ruolo professionale

Gli operatori che hanno accettato di partecipare alla ricerca hanno, rispetto al tempo di lavoro in comunità, esperienze molto variabili, che vanno dai 3 mesi ai 30 anni (con una media di circa 5 anni).

Anche rispetto al tempo di lavoro in comunità si rilevano notevoli differenze, legate in modo particolare al ruolo professionale, si passa, infatti, da un minimo di 2 ore settimanali di presenza in comunità dei responsabili amministrativi fino ad un massimo di 52 ore settimanali per gli educatori ($M = 30,04$; $DS = 12,89$).

Strumenti

Tutti i partecipanti hanno risposto alle domande del questionario “***Standard Comunità Infanzia e Adolescenza***” (SCIA) nella sua versione integrale (Giannone, Guarnaccia, Bruschetta, 2012, non pubblicato).

Il questionario “***Standard Comunità Infanzia e Adolescenza***” (SCIA) è stato elaborato a partire dalla versione italiana del manuale degli standard della *Community of Communities* (Vigorelli et al, 2012; Bruschetta et al., 2012). La costruzione di un questionario deriva dall’esigenza di avere a disposizione uno strumento, di facile somministrazione, che possa consentire una valutazione dell’intera organizzazione comunitaria a partire da dati empirici, riferibili alle principali variabili che definiscono il funzionamento delle comunità.

Le differenze rilevate mediante il questionario SCIA permettono di tracciare un quadro dei modelli di presa in carico e delle aree di sviluppo possibili per migliorare il percorso dei minori in comunità e raggiungere standard elevati in termini di efficienza ed efficacia dell’intervento.

La proposta di uno strumento di questo tipo non vuole, naturalmente, essere finalizzata a stilare una classifica di “buone” e “cattive” comunità quanto piuttosto mettere in luce le “buone prassi” che guidano l’intervento di comunità con la proposta di un nuovo strumento che coniuga l’analisi di aspetti del *setting* con un approccio attento alle relazioni sia interne alle equipe di lavoro che trasversali con utenti, famiglie e servizi coinvolti nel processo di intervento.

Nel questionario SCIA tutti gli indicatori del manuale degli standard sono stati proposti in forma di item in cui, ad ogni standard, è possibile attribuire un punteggio secondo una scala *Likert* a 4 punti (da 1 = per niente a 4 = moltissimo) che fornisce un quadro complessivo del funzionamento della comunità ai diversi livelli organizzativi.

Il questionario si compone, attualmente, di n°143 item che riprendono tutte le affermazioni riportate sul manuale degli standard: 10 item per i valori centrali, 15 per gli standard centrali e poi 118 item che seguono l’articolazione delle sezioni dei “5 principi fondamentali”.

Il questionario SCIA (così come il Manuale degli Standard) si compone di 3 sezioni: **Valori Centrali, Standard Centrali e Principi Fondamentali**, quest’ultima parte è suddivisa in 5 capitoli che contengono gli standard di qualità relative a 5 aree fondamentali (*vivere in modo sano; sentirsi al sicuro; divertimento e realizzazione; contribuire positivamente; raggiungimento del benessere*).

I “**Valori Centrali**” descrivono i principi teorici ed etici più generali cui si fonda l’intervento di comunità, i principi che si ritiene favoriscano il sano sviluppo di ogni individuo, basato su un attaccamento sicuro e finalizzato all’acquisizione progressiva di competenze relazionali, autonomia e responsabilità. Fanno parte di questa sezione 10 item (es: «*Una relazione sana è un requisito per lo sviluppo degli esseri umani e*

dovrebbe essere considerata un diritto umano fondamentale»; «Le persone hanno bisogno di sentirsi rispettate ed apprezzate dagli altri per stare bene»; «Ogni individuo è unico e nessuno può essere definito o descritto solo in base ai suoi problemi»; «La comprensione di come ci si rapporta agli altri e di come gli altri si rapportano a noi porta a relazioni intime, familiari, sociali e lavorative migliori»; «Essere coinvolti nei processi di decisione è necessario per condividere partecipazione, responsabilità ed appartenenza»).

La sezione “**Standard Centrali**” riguarda, invece le caratteristiche, relazionali ed organizzative, i requisiti fondamentali che ogni comunità che voglia conseguire finalità terapeutiche/di cura, deve avere, indipendentemente dal tipo di utenza e dalla specifica struttura organizzativa. Questi standard costituiscono il **supporto fondamentale allo sviluppo delle buone prassi** dei servizi che utilizzano un approccio comunitario terapeutico e definiscono le “priorità essenziali” rispetto cui tutti i membri della comunità dovrebbero impegnarsi.

Questa sezione si compone di 15 item (es: *«La comunità ha confini, limiti o regole chiari e modalità per mantenerli stabili, che sono tuttavia aperti a revisioni»; «I membri della comunità creano un ambiente emotivamente sicuro per il lavoro della comunità»; «La comunità ha una leadership efficace che sostiene i processi democratici»*)

La sezione dei **5 principi fondamentali** descrive nel dettaglio, il contesto che caratterizza una comunità terapeutica, suddividendolo in differenti aree (tra loro interdipendenti):

- **Vivere in modo sano** riguarda la possibilità, per bambini e adolescenti, di sperimentare la comunità quale ambiente sufficientemente sicuro e accudente in cui

giocare, imparare, ricevere insegnamenti e costruire relazioni di fiducia con adulti e pari.

Le aree incluse in questa sezione sono rappresentative di un'adeguata struttura, curata dal punto di vista dell'organizzazione e del *setting*:

1. **Immissione** *«La comunità è impegnata nella pianificazione e preparazione per l'arrivo di ogni nuovo bambino o adolescente»*
 2. **Selezione del personale** *«Vi sono chiari criteri di selezione del personale, che riflettono il modello di pratica della comunità»*
 3. **Attaccamento** *«I membri della comunità condividono la responsabilità di aiutare i bambini o gli adolescenti quando entrano in comunità»*
 4. **Progetto terapeutico** *«Il progetto tiene in considerazione il processo terapeutico, l'esperienza individuale e gli esiti»*
 5. **Comunicazione** *«I membri della comunità sono incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni e a darsi dei feedback gli uni con gli altri»*
 6. **Comprensione dei comportamenti** *«Le questioni che emergono all'interno della comunità sono esaminate in modo non giudicante, con un atteggiamento creativo e riflessivo»*
 7. **Supervisione** *«La supervisione comprende una discussione sui casi degli utenti, in cui teoria, pratica ed esperienza sono integrate»*
 8. **Relazioni** *«Come parte significativa della vita di comunità, bambini ed adolescenti sono incoraggiati a creare relazioni con gli altri»*
- **Sentirsi al sicuro**: riguarda le **prassi operative** all'interno della comunità, **che consentono** a bambini e adolescenti **di sentirsi in un luogo sufficientemente**

sicuro, in cui poter comunicare ed esprimere pensieri e sentimenti. Viene valutata anche la capacità di gestire situazioni e comportamenti difficili e la possibilità che, da questi, si sviluppino nuove competenze e percorsi di comprensione dei comportamenti. Le diverse aree che compongono la sezione valutano **l'organizzazione strutturale (Set)** della comunità in termini di capacità di definizione di confini e regole e di gestione del personale e degli utenti:

1. **Confini e regole** *«Vi sono chiare conseguenze per la violazione dei limiti e l'opportunità per bambini e adolescenti di contribuire a definirle.»*
2. **Struttura** *«La comunità ha una pianificazione del tempo, condivisa da tutti i suoi membri»*
3. **Riunioni d'equipe** *«Le riunioni di gruppo hanno una durata e regolarità definite»*
4. **Gestione del personale** *«Vi è una struttura organizzativa chiara e condivisa che supporta il modello di funzionamento»*
5. **Gestione delle urgenze** *«Esistono procedure chiare per far fronte alle crisi ed emergenze»*

- **Divertimento e realizzazione:** la terza sezione del questionario riguarda la possibilità, per operatori e utenti delle comunità, di sviluppare una cultura dell'apprendere dall'esperienza, in cui l'interdipendenza tra pensiero e azione emerge dall'assumersi le responsabilità, piuttosto che dalla richiesta di diritti.

Si mette in luce l'importanza per i minori in comunità di avere opportunità di gioco e divertimento, sia informali, costruite appositamente come momenti centrali della vita in Comunità.

1. **Coinvolgimento** *«Bambini e adolescenti sono coinvolti nella gestione di compiti e attività della comunità.»*
 2. **Gioco/tempo libero** *«I membri della Comunità pianificano e condividono attività per il tempo libero»*
 3. **Rischio** *«Sulla gestione dei rischi ci sono delle direttive scritte, che riflettono l'approccio della comunità terapeutica.»*
 4. **Realizzazione** *«I successi sono riconosciuti e celebrati con la comunità»*
 5. **Formazione** *«Il personale riceve una formazione sugli approcci teorici alla base delle proprie pratiche.»*
 6. **Apprendimento dall'esperienza** *«Il personale riceve una formazione esperienziale appropriata al proprio ruolo all'interno di una comunità terapeutica/che ha finalità di "cura"»*
 7. **Condivisione** *«Il personale ha materiali per supportare il proprio sviluppo professionale (es. internet, libri, riviste, DVD)»*
- **Contribuire positivamente:** gli item di questa sezione riguardano la possibilità, per ciascun individuo, di sviluppare un senso di appartenenza e la consapevolezza del proprio valore e della propria utilità in relazione agli altri durante la permanenza in comunità:
1. **Appartenenza** *«Tutti i membri della comunità lavorano per lo sviluppo di un ambiente di comunità coeso»*
 2. **Lavoro di squadra** *«Si tiene regolarmente un gruppo staff di sensibilizzazione o dinamico, condotto da un professionista esperto nel lavoro di comunità»*

3. **Cura della casa** *«I membri della comunità sono coinvolti nel mantenimento dell'ambiente fisico»*
 4. **Dati** *«La comunità raccoglie sistematicamente indicatori di esito della pratica quotidiana»*
 5. **Ricerca** *«La comunità apprende dagli altri attraverso una valutazione esterna, inclusa la ricerca»*
- **Raggiungimento del benessere:** in quest'area vengono esplicitate tutte le azioni necessarie a sviluppare nei minori il benessere sociale ed emotivo. Si valutano le possibilità, per il bambino e l'adolescente, di sentirsi autorizzato a prendere decisioni in relazione alla propria vita ed al proprio futuro dopo l'esperienza di comunità.
1. **Empowerment** *«I membri della comunità sono incoraggiati e supportati nel vivere come membri attivi della comunità»*
 2. **Decision Making** *«I membri della comunità aiutano a prendere decisioni che incidono sulla vita della comunità»*
 3. **Apprendimento** *«È disponibile un ampio range di risorse per l'apprendimento»*
 4. **Collaborazione con la famiglia e i servizi** *«La comunità si confronta attivamente e regolarmente con i servizi esterni, le famiglie e altre figure significative coinvolte nella vita del bambino o adolescente»*
 5. **Dimissioni** *«I membri della comunità sono incoraggiati ad analizzare e a lavorare sui problemi collegati alle dimissioni, sia per quelli che escono, che per quelli che rimangono.»*

Procedure

La somministrazione è avvenuta in assetto individuale e gli operatori sono stati contattati direttamente presso la comunità in cui lavorano. Tutti i partecipanti sono stati informati degli obiettivi della ricerca e, dopo averne discusso con i ricercatori, hanno firmato il consenso informato che autorizza al trattamento dei dati per le finalità di questa ricerca.

Analisi dei dati

In riferimento ai dati raccolti mediante i questionari *self-report* sono state effettuate analisi statistiche di tipo descrittivo al fine di fornire una rappresentazione socio-demografica del campione selezionato.

L'analisi descrittiva dei dati delle diverse sezioni ha consentito di tracciare un quadro di risorse e criticità nelle comunità.

Oltre ai valori medi sarà presentato anche, per ogni scala, un grafico riportante le frequenze dei punteggi suddivisi in “alti” “medi” e “bassi” in funzione della distribuzione percentilica in cui sono stati classificati come “bassi” tutti i punteggi collocati al di sotto del 25esimo percentile e come “alti” tutti quelli al di sopra del 75esimo percentile.

La seconda parte del lavoro, finalizzata alla creazione di una versione breve del questionario SCIA, è basata su scelte di tipo sia teorico sia statistico che hanno consentito di escludere gli item non adeguatamente rappresentativi della variabile da

misurare pur mantenendo integra la struttura di base del questionario e la complessità delle aree oggetto di indagine

I test di normalità uni e multivariata e il calcolo del coefficiente α di *Cronbach* hanno consentito di stimare l'attendibilità delle singole sottoscale del questionario e di procedere a successive riduzioni.

Procedendo in modo separato per ogni area tematica del questionario, è stato calcolato il coefficiente di attendibilità α di *Cronbach* e, per ogni item, le correlazioni item-scala, al fine di selezionare gli item che maggiormente correlavano con il costrutto globale che la scala intendeva valutare (correlazioni superiori a ,50 dove possibile o ,40 negli altri casi), quindi maggiormente rappresentativi della variabile da misurare.

In questa fase si è avuto cura di mantenere almeno un item per ogni costrutto indagato nel manuale degli standard al fine di non perdere alcuna informazione essenziale.

Infine, una serie di Analisi Fattoriali Esplorative (*Explorative Factor Analysis EFA*) hanno consentito di verificare la struttura delle diverse sottoscale e di perfezionarne ulteriormente la composizione eliminando item in eccesso.

L'EFA è stata condotta utilizzando il metodo di estrazione *Principal Axis Factoring* seguito dall'uso congiunto dello *scree-plot* e del criterio di *Kaiser* per l'estrazione di fattori con autovalori maggiori di 1. Essendo le variabili misurate teoricamente correlate, si è scelto il metodo di rotazione obliqua *oblimin* che ha consentito una migliore interpretazione dei risultati stessi.

1.4.2 Risultati

Risorse e criticità nell'organizzazione delle comunità per minori: le analisi descrittive

Le statistiche descrittive calcolate per tutte le scale e sottoscale del questionario SCIA consentono di mettere in luce risorse e criticità riscontrate dagli operatori rispetto alle diverse aree di indagine del questionario.

Per meglio rappresentare la distribuzione dei punteggi oltre ai valori medi sarà presentato anche, per ogni scala, un grafico riportante le frequenze dei punteggi suddivisi in “alti” “medi” e “bassi” in funzione della distribuzione percentilica⁵.

Valori e Standard Centrali

Rispetto alla rilevazione di quest'area nel questionario è bene sottolineare che non si tratta di un processo di valutazione delle competenze di ognuno, ma piuttosto della verifica rispetto a quanto i modelli e le teorizzazioni personali siano in linea con quelli ritenuti essenziali per il sano sviluppo, psichico e relazionale, di ogni soggetto.

Punteggi bassi potrebbero essere indicativi della difficoltà a riconoscersi nel modello di comunità con finalità terapeutiche, come proposto dagli standard della *Community of Communities*. Al contrario, punteggi alti denotano il riconoscersi degli operatori in un

⁵ Sono stati classificati come “bassi” tutti i punteggi collocati al di sotto del 25esimo percentile e come “alti” tutti quelli al di sopra del 75esimo percentile.

solido modello teorico con finalità terapeutiche come base dell'organizzazione della comunità.

Le risposte a queste due sezioni sono caratterizzate da punteggi mediamente elevati e da una scarsa variabilità (Tab. 2.2). Rispetto alla scala *Valori Centrali* la maggioranza (41%) esprime punteggi intermedi, quindi esprime una cauta accettazione, il 35% punteggi alti, quindi aderisce con convinzione e il 24% si riconosce poco in questi valori, sembra quindi che i valori “di base”, che in un'impostazione teorica attenta alla “terapeuticità” delle comunità si considerano come non prescindibili, non siano invece così scontati nell'immaginario e nelle prassi degli operatori da noi intervistati (Grafico 1.2).

Rispetto alla sezione *Standard Centrali*, che indaga su quanto, secondo gli operatori, la propria comunità funziona secondo parametri che consentono di offrire un lavoro di “cura”, nonostante l'elevata percentuale (60%) di operatori che riconosce gli standard proposti come realmente alla base delle prassi della propria comunità, si rileva ugualmente che il 23% degli operatori non ritiene che quegli standard vengano attuati (Grafico 2.3).

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Core Values</i>	3,47	0,38
<i>Core Standards</i>	3,06	0,39

Tab. 2.2 Statistiche descrittive per le scale *Valori* e *Standard Centrali*

Valori Centrali

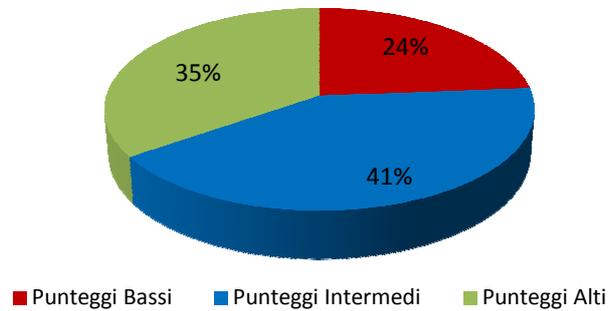


Grafico 2.1 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Valori Centrali

Standard Centrali

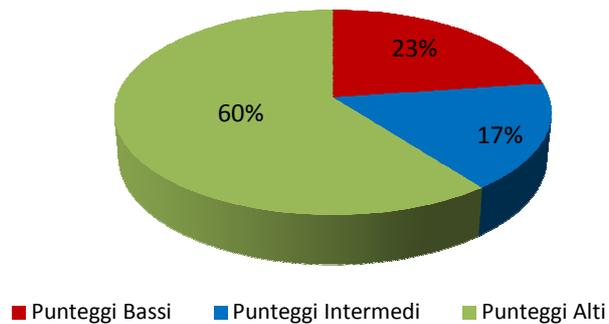


Grafico 2.2 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Standard Centrali

15 Principi Fondamentali

Le sezioni comprese nell'area dei principi fondamentali chiedono agli operatori di rispondere in funzione di quanto ogni standard proposto si avvicina a ciò che realmente avviene nella comunità in cui lavora.

L'analisi delle scale, con le diverse aree di indagine, della sezione dei 5 principi fondamentali consente di fare alcune riflessioni circa la presenza di aree di maggiore criticità rispetto all'organizzazione delle comunità stesse.

1. Vivere in modo sano

La Tab. 2.3 riporta le statistiche descrittive relative alle 8 aree che rientrano in questa sezione. I punteggi più bassi si rilevano rispetto alle sezioni *immissione*, *selezione* e *supervisione*.

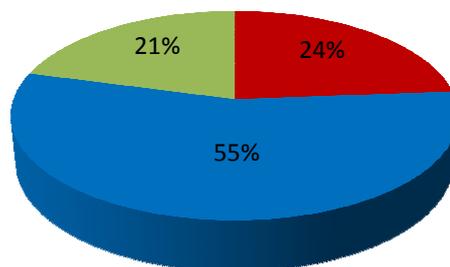
	M	SD
<i>Immissione</i>	2,96	0,57
<i>Selezione</i>	2,47	0,66
<i>Attaccamento</i>	3,11	0,43
<i>Progetto terapeutico</i>	3,32	0,42
<i>Comunicazione</i>	3,11	0,42
<i>Comprensione dei comportamenti</i>	3,01	0,46
<i>Supervisione</i>	2,62	0,81
<i>Relazioni</i>	3,27	0,33
VIVERE IN MODO SANO	3,03	0,33

Tab. 2.3 Statistiche descrittive per le sottoscale della sezione "Vivere in modo sano"

Gli operatori individuano come meno presenti le prassi relative procedure di *immissione* dove solo il 21% dei soggetti riconosce l'esistenza, nella propria struttura, di prassi regolari e consolidate di ingresso, che prevedano per i nuovi utenti la possibilità di conoscere la struttura ed il suo funzionamento grazie a presentazioni e visite strutturate prima dell'ingresso definitivo.

Le difficoltà, allo stesso modo, riguardano i processi di *selezione* dei membri dell'equipe, il 16% dei partecipanti, riconosce delle problematiche nei processi di selezione dello staff e, il 55% evidenzia come, seppur presenti, i criteri di selezione non sempre riflettano chiaramente il modello di comunità.

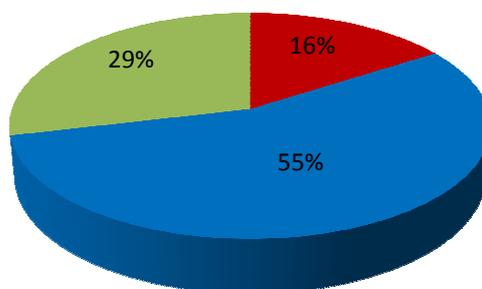
Immissione



■ Punteggi Bassi ■ Punteggi Intermedi ■ Punteggi Alti

Grafico2.3 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Immissione

Selezione



■ Punteggi Bassi ■ Punteggi Intermedi ■ Punteggi Alti

Grafico2.4 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Selezione

Rispetto, invece, alle risorse su cui gli operatori possono contare nello svolgimento del loro lavoro, emerge una migliore gestione dei processi relazionali, in particolar modo, alla sezione *comunicazione* i cui *item* descrivono la capacità, per i membri della comunità, di discutere dei propri bisogni, pensieri ed opinioni, con uno scambio costruttivo di informazioni e consigli, il 69% dei soggetti risponde con punteggi elevati.

Comunicazione

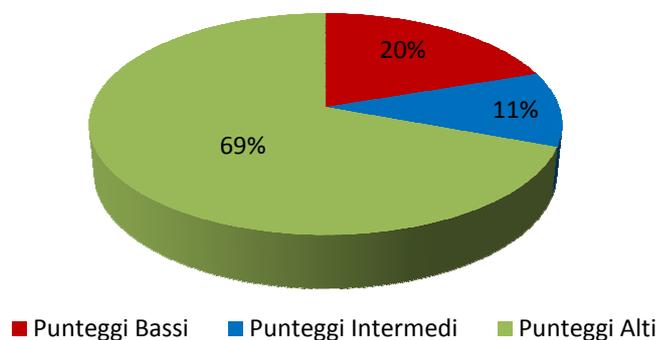


Grafico2.6 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Comunicazione

Infine, sottolineiamo la sezione *Supervisione* rispetto alla quale il 55 % dei soggetti, (che afferma di ricevere regolarmente una supervisione rispondendo alle domande di questa sezione) riconosce l'utilità di disporre di un luogo/spazio di parola e di ascolto in cui l'operatore ha la possibilità di rielaborare l'esperienza della presa in carico dei minori e i costi emotivi connessi.

Supervisione

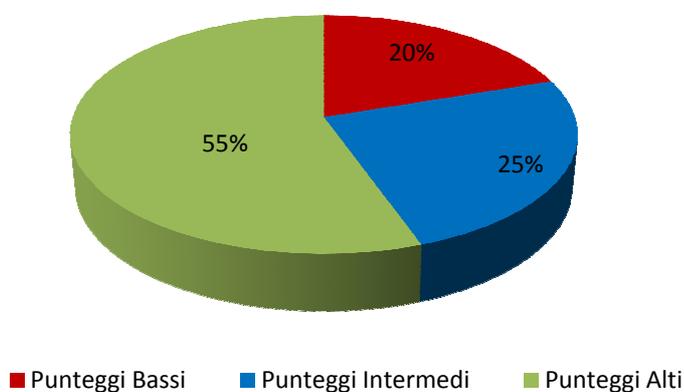


Grafico2.7 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Supervisione

2. Sentirsi al sicuro

In questa sezione viene valutato quanto le prassi operative all'interno della comunità consentono a bambini e adolescenti di sentirsi in un luogo sufficientemente sicuro in cui poter comunicare ed esprimere pensieri e sentimenti. Viene valutata anche la capacità di

gestire situazioni e comportamenti difficili e la possibilità che, da questi, si sviluppino nuove competenze e percorsi di comprensione dei comportamenti.

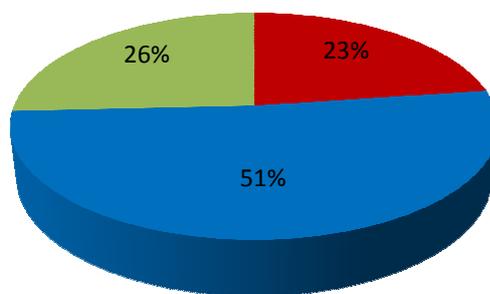
I punteggi più bassi in questa sezione si rilevano alle aree *confini e regole*, *gestione del personale* e *gestione delle urgenze* (Tab. 2.4).

	M	SD
<i>Confini e regole</i>	2,93	0,41
<i>Struttura</i>	3,14	0,41
<i>Riunioni di gruppo</i>	3,02	0,43
<i>Gestione del Personale</i>	2,87	0,49
<i>Gestione delle urgenze</i>	2,75	0,52
SENTIRSI AL SICURO	2,94	0,34

Tab. 2.4 Statistiche descrittive per le sottoscale della sezione “Sentirsi al sicuro”

Rispetto alla valutazione delle singole aree, sottolineiamo la sezione *confini e regole*, in cui solo il 26% dei partecipanti indica punteggi elevati, mettendo in luce la presenza di difficoltà nella capacità di negoziazione dei limiti e delle possibilità che ogni minore sperimenta durante il periodo di collocamento in comunità.

Confini e Regole



■ Punteggi Bassi ■ Punteggi Intermedi ■ Punteggi Alti

Grafico 2.8 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Confini e Regole

L'area che, invece, sembra descrivere le risorse principali per il gruppo di operatori preso in considerazione è quella relativa alla *struttura* in termini di gestione di tempi ed attività quotidiane all'interno della comunità, rispetto alla quale il 37% dei soggetti riconoscono, nelle proprie comunità, organizzazioni di livello elevato ed il 44% di livello intermedio.

Struttura

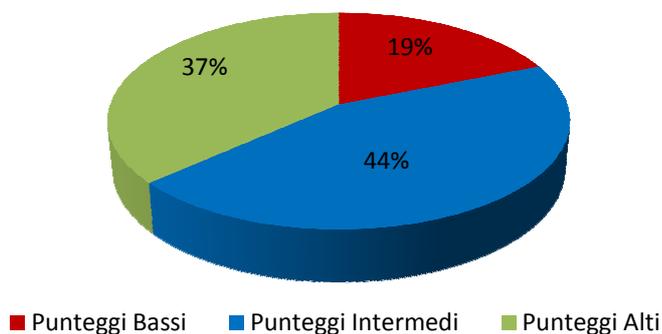


Grafico2.9 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Struttura

Una nota specifica è doverosa rispetto all'area *Gestione delle urgenze*, in cui, nonostante sia presente una elevata percentuale (42%) di soggetti che individua come presenti le prassi operative descritte, più della metà dei partecipanti (58%) si distribuisce tra punteggi medi e bassi.

Questa osservazione, in un contesto specifico come quello delle comunità per adolescenti (a maggior ragione quando ospitano utenze specifiche come i minori autori di reato), deve necessariamente portare a riflessioni critiche circa le modalità di gestione interne alla comunità e la capacità degli operatori di fronteggiare le emergenze.

Gestione delle Urgenze

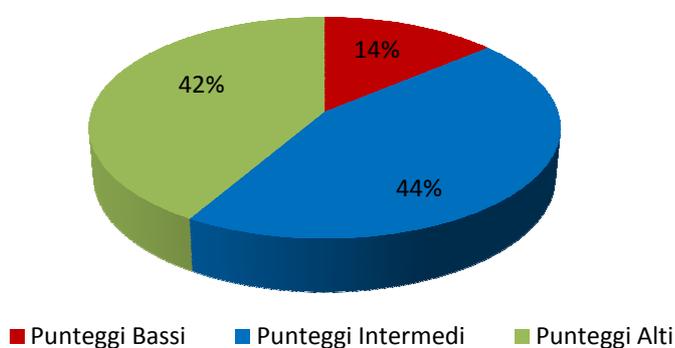


Grafico2.10 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Gestione delle Urgenze

3. Divertimento e realizzazione

La terza sezione del questionario riguarda la possibilità, per operatori ed utenti, di sviluppare una cultura dell'apprendere dall'esperienza, nella quale emerge la capacità di assumersi le responsabilità, piuttosto che la richiesta di diritti.

Si evidenzia l'importanza per i minori in comunità di avere opportunità di gioco e divertimento, sia informali sia costruite come momenti centrali della vita in Comunità.

In quest'area si rilevano punteggi più bassi alle aree *rischio*, *apprendimento dall'esperienza* e *condivisione*.

	M	SD
<i>Coinvolgimento</i>	3,01	0,53
<i>Gioco/Tempo Libero</i>	3,08	0,44
<i>Rischio</i>	2,66	0,61
<i>Realizzazione</i>	3,01	0,69
<i>Formazione</i>	2,98	0,51
<i>Apprendimento dall'esperienza</i>	2,42	0,68
<i>Condivisione</i>	2,54	0,58
<i>DIVERTIMENTO E REALIZZAZIONE</i>	2,78	0,37

Tab. 2.4 Statistiche descrittive per le sottoscale della sezione "Divertimento e Realizzazione"

Possiamo osservare comparativamente le distribuzioni di punteggi ottenuti alle aree *rischio* e *realizzazione* in quanto interdipendenti, sia a livello teorico che rispetto al loro strutturarsi nella vita in comunità. Dall'analisi dei dati sembrerebbe che, se da una parte i minori sono invogliati ad assumersi responsabilità autonomamente (83% punteggi medio-alti), dall'altra non viene dato altrettanto riconoscimento e importanza ai traguardi da essi conseguiti, solo il 50% degli operatori, infatti, riconosce e registra i successi dei minori.

Rischio

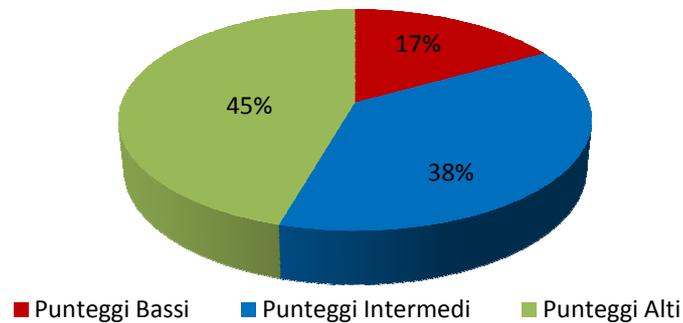


Grafico2.11 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Rischio

Realizzazione

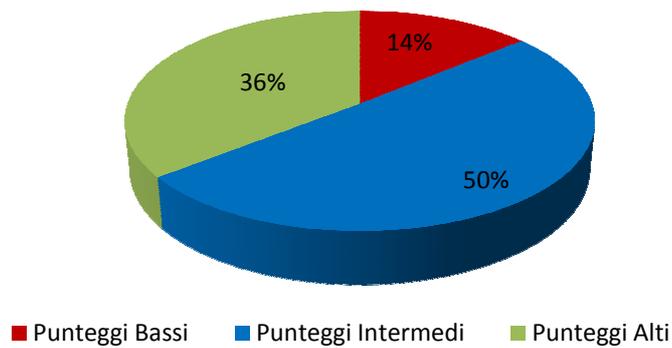


Grafico2.12 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Realizzazione

Rispetto, invece, alle aree riguardanti gli operatori, sono indagati gli aspetti relativi a *formazione e apprendimento dall'esperienza*, intesi come possibilità di comprendere il punto di vista dell'utente attraverso workshop esperienziali o la visita in altre comunità affini. La grande variabilità osservata nella distribuzione dei punteggi denota sostanziali differenze nella gestione della formazione continua da parte degli operatori, indicando in tal modo la necessità di lavorare su quest'area, per migliorare ulteriormente la qualità dell'intervento in comunità.

Formazione

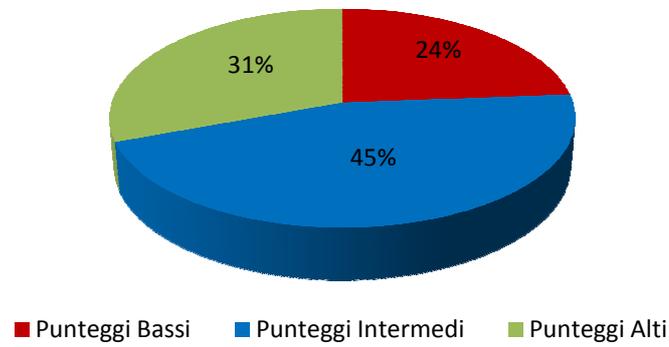


Grafico2.13 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Formazione

Apprendimento dall'esperienza

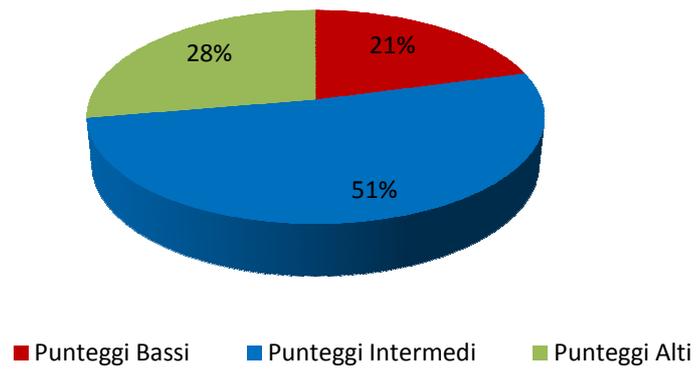


Grafico2.14 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Apprendimento dall'esperienza

4. Contribuire Positivamente

La Tab 2.5 riporta le statistiche descrittive per questa sezione dalle quali possiamo osservare la presenza di punteggi medio-bassi in diverse scale, in modo particolare quelle relative alle aree *dati e ricerca*.

	M	SD
<i>Appartenenza</i>	3,15	0,44
<i>Lavoro di Squadra</i>	2,96	0,51
<i>Cura della Casa</i>	2,96	0,46
<i>Dati</i>	2,46	0,68
<i>Ricerca</i>	2,09	0,67
<i>DARE UN CONTRIBUTO POSITIVO</i>	2,73	0,37

Tab. 2.5 Statistiche descrittive per le sottoscale della sezione “Contribuire Positivamente”

Possiamo, idealmente, dividere questa sezione in due parti, la prima (*appartenenza, lavoro di squadra e cura della casa*) è relativa alla possibilità per ogni membro della comunità di sviluppare un senso di appartenenza e la consapevolezza del proprio ruolo e del proprio valore all'interno della struttura comunitaria.

Rispetto a quest'area dal questionario sembra emergere l'idea che, seppur gli operatori condividano il senso di appartenenza a una stessa matrice relazionale (punteggi alti 44%) sia complessa l'attivazione di processi di collaborazione e di lavoro di equipe che siano funzionali allo sviluppo della comunità (punteggi alti solo 25%).

Appartenenza

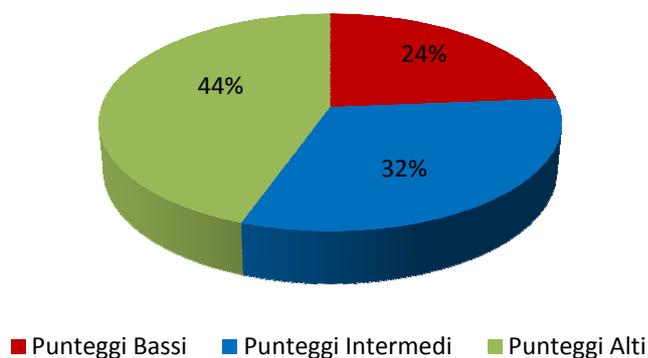


Grafico2.15 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Appartenenza

Lavoro di Squadra

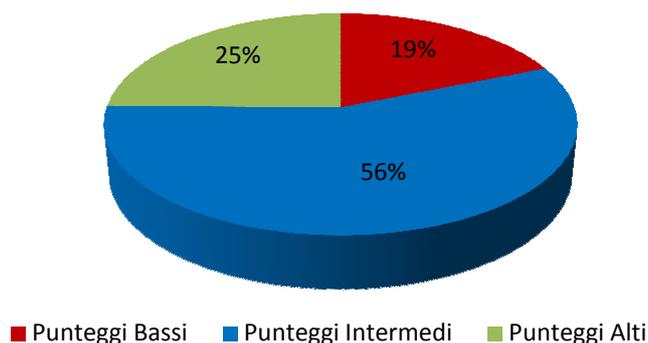


Grafico2.16 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Lavoro di Squadra

La seconda parte, relativa alle aree *dati e ricerca*, valuta la partecipazione della comunità a specifici programmi di ricerca e l'esistenza di protocolli di valutazione dell'efficacia degli interventi e del processo terapeutico in comunità. Proprio quest'ultima è l'area in cui si registrano punteggi più bassi e solo il 29% dei membri riconosce la presenza di protocolli di ricerca consolidati nelle proprie strutture.

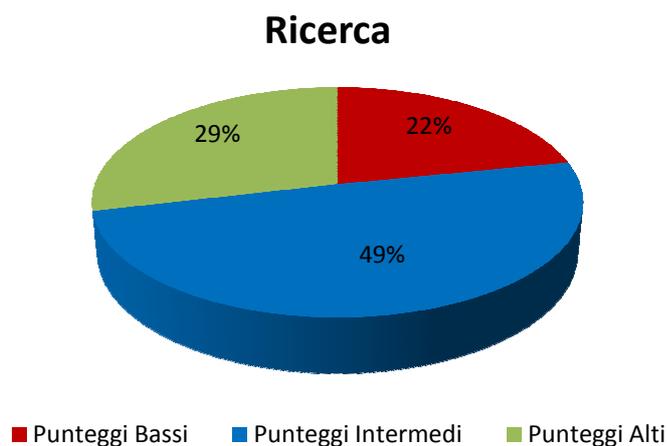


Grafico2.18 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Ricerca

5. Raggiungimento del benessere

In quest'area vengono esplicitate tutte le azioni necessarie a sviluppare nei minori il benessere sociale ed emotivo. Si valutano le possibilità, per il bambino e l'adolescente, di sentirsi autorizzato a prendere decisioni in relazione alla propria vita ed al proprio futuro dopo l'esperienza di comunità. I punteggi più bassi si registrano alle aree *empowerment* e *decision making* (tab. 2.6).

	M	SD
<i>Empowerment</i>	2,81	0,47
<i>Decision Making</i>	2,83	0,51
<i>Apprendimento</i>	2,91	0,47
<i>Collaborazione con Famiglia e Servizi</i>	3,01	0,44
<i>Dimissioni</i>	3,07	0,52
RAGGIUNGERE IL BENESSERE	2,94	0,34

Tab. 2.6 Statistiche descrittive per le sottoscale della sezione "Raggiungimento del Benessere"

L'area relativa allo sviluppo di *empowerment*, che riflette la possibilità per il minore di assumersi responsabilità crescenti nei confronti della comunità in funzione del suo sviluppo, e l'area della *decision making*, relativa alla possibilità per il minore di prendere autonomamente decisioni e esprimere il proprio punto di vista, presentano in prevalenza punteggi medi (45% *empowerment* e 74% *decision making*).

Solo una piccola minoranza degli operatori indica dunque, che nella propria comunità è supportata la possibilità, per il minore, di essere protagonista e responsabile della vita e delle decisioni prese all'interno della comunità.

La frequenza di punteggi medio-bassi (74%) rilevati nell'area che riguarda la *collaborazione tra la comunità e i servizi esterni e la famiglia* rappresenta un ulteriore tema che necessita di una riflessione più approfondita.

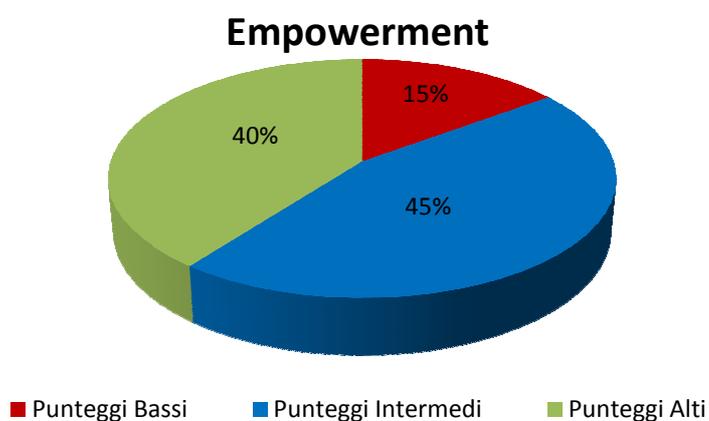
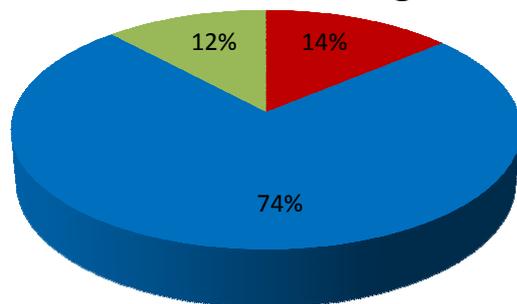


Grafico2.19 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Empowerment

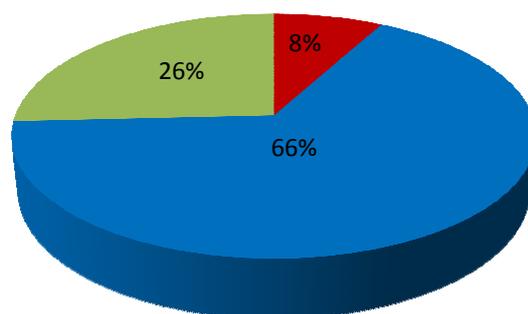
Decision Making



■ Punteggi Bassi ■ Punteggi Intermedi ■ Punteggi Alti

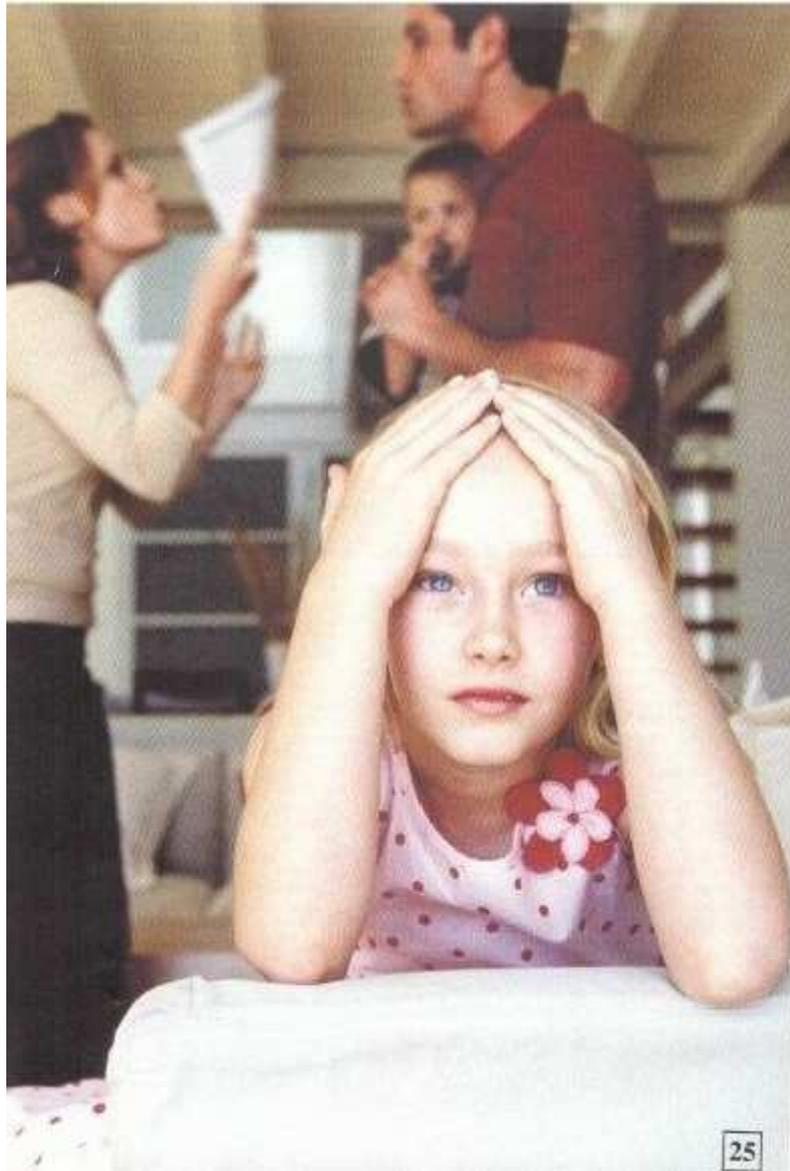
Grafico2.20 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Decision Making

Collaborazione con le famiglie



■ Punteggi Bassi ■ Punteggi Intermedi ■ Punteggi Alti

Grafico2.21 Distribuzione dei punteggi per la sottoscala Collaborazione con le famiglia



25

Il questionario SCIA – proposta di una versione ridotta

Le analisi seguenti rappresentano la prima fase di elaborazione finalizzata alla costruzione di una versione ridotta del questionario SCIA che pur garantendo l'attenzione e la specificità sui singoli temi trattati sia di più facile somministrazione e diventi uno strumento utile, da un canto alle comunità per il monitoraggio del proprio funzionamento, dall'altro alle istituzioni per proporre processi funzionali di accreditamento delle comunità e per la scelta della comunità che meglio si adatta alle esigenze del singolo minore.

Le analisi preliminari e la verifica delle assunzioni di normalità hanno portato all'esclusione di 5 item che presentavano delle gravi violazioni.

A seguire presentiamo le diverse aree tematiche con le riduzioni successive apportate in funzione dei parametri di attendibilità e della struttura fattoriale.

Core Values: nella sezione Valori Centrali, inizialmente composta da 10 item ($\alpha = ,84$), l'analisi delle correlazioni item-scala ha consentito di escludere 5 item che correlano in misura minore con il costrutto indagato.

La sottoscala in versione ridotta si compone, quindi, di 5 item che dimostrano di avere una buona attendibilità ($\alpha = ,81$).

L'analisi fattoriale esplorativa (EFA) ha mostrato la presenza di un unico fattore in grado di racchiudere i 5 item selezionati, il fattore F1 che possiamo chiamare “*Valori centrali*” è esplicativo del 47,51% della varianza.

Gli item che compongono questa sottoscala sono:

CV1	Una relazione sana è un requisito per lo sviluppo degli esseri umani e dovrebbe essere considerata un diritto umano fondamentale.
CV3	Le persone hanno bisogno di sentirsi rispettate ed apprezzate dagli altri per stare bene. Ogni individuo è unico e nessuno può essere definito o descritto solo in base ai suoi problemi.
CV5	Il benessere personale deriva dalla capacità di ognuno di sviluppare relazioni in cui siano riconosciuti i bisogni reciproci.
CV6	La comprensione di come ci si rapporta agli altri e di come gli altri si rapportano a noi porta a relazioni intime, familiari, sociali e lavorative migliori.
CV7	La capacità di influenzare il proprio ambiente e le relazioni è necessaria per il benessere personale. Essere coinvolti nei processi di decisione è necessario per condividere partecipazione, responsabilità ed appartenenza.

Core Standard: la sezione relativa agli Standard centrali è stata ridotta con il criterio delle correlazioni item-scala passando da iniziali 15 item ($\alpha = ,86$) a 8 item ($\alpha = ,82$).

L'EFA evidenzia la presenza di due fattori correlati (.611) che, complessivamente, spiegano il 45,79% della varianza. Il fattore 1 (item CS3, CS5, CS6, CS7, CS12) spiega il 27,79% della varianza e potrebbe essere definito come “sicurezza emotiva” mentre il fattore 2 (item CS9, CS 10 e CS15) spiega il 17,99% della varianza e, possiamo definirlo come “fondamenti relazionali”.

Gli item che compongono la scala “*Standard Centrali*” sono quindi:

CS3	La comunità ha confini, limiti o regole chiari e modalità per mantenerli stabili, che sono tuttavia aperte a revisioni.
CS5	I membri della comunità creano un ambiente emotivamente sicuro per il lavoro della comunità.
CS6	I membri della comunità considerano e discutono i comportamenti ed i sentimenti che provano gli uni verso gli altri.
CS7	Il potere e l'autorità nelle relazioni sono usati responsabilmente e possono essere messi in discussione.
CS9	I membri della comunità trascorrono insieme il tempo in situazioni formali e informali.
CS10	Le relazioni tra i membri del personale e gli utenti sono caratterizzate da informalità, rispetto reciproco ed autenticità.
CS12	La comunità ha una leadership efficace che sostiene i processi democratici.
CS15	I membri della comunità condividono responsabilità reciproche.

Vivere in modo sano: Questa sezione risulta inizialmente composta da 34 item ($\alpha = ,90$) rappresentativi delle 8 aree tematiche *immissione, selezione, attaccamento, progetto terapeutico, comunicazione, comprensione dei comportamenti, supervisione, relazione*.

Le successive riduzioni basate sul metodo delle correlazioni item-scala consentono di arrivare a una versione della scala a 15 item che presenta un valore di ($\alpha = ,87$) che mantengono la presenza di tutte le aree tematiche della versione originale.

L'EFA mostra una struttura a 3 fattori correlati (tab. 2.7) che spiega il 49.78% della varianza.

Fattore	1	2
2	,321	
3	,621	,244

Tabella 2.7 Indici di correlazione tra i 3 fattori della sottoscala *Vivere in modo Sano*

Il primo fattore individuato spiega il 21,47% della varianza ed è composto dagli item delle sezioni *selezione, comunicazione, comprensione dei comportamenti, relazione* (1.2, 1.5, 1.5.2, 1.5.3, 1.5.4, 1.6, 1.8), potremmo quindi definirlo “*cura nelle relazioni*”.

Il secondo fattore spiega il 10,91% della varianza e, pur essendo composto da soli 2 (1.7, 1.7.2) item, mantiene una sua esclusività dal punto di vista teorico in quanto rappresentativo dell’area *supervisione*.

Il terzo fattore, che spiega il 17.12% di varianza, contiene invece item appartenenti alle sezioni *ammissione, attaccamento e progetto terapeutico* (1.1.2, 1.3, 1.4, 1.4.2, 1.4.3, 1.4.4), questo fattore potrebbe essere definito “*qualità del progetto terapeutico*” .

Gli item della sottoscala “*Vivere in modo sano*” sono:

1.1.2	La comunità è impegnata nella pianificazione e preparazione per l'arrivo di ogni nuovo bambino o adolescente.
1.2	Vi sono chiari criteri di selezione del personale, che riflettono il modello di pratica della comunità.
1.3	I membri della comunità condividono la responsabilità di aiutare i bambini o gli adolescenti quando entrano in comunità.
1.4	Ogni bambino o adolescente ha un proprio progetto terapeutico che evidenzia i suoi bisogni terapeutici e il modo in cui la comunità intende rispondervi.
1.4.2	Il progetto comprende tutti gli aspetti della vita in comunità e include sia modalità di apprendimento dall'esperienza, sia stimoli educativi e terapeutici formali.
1.4.3	Il progetto tiene in considerazione il processo terapeutico, l'esperienza individuale e gli esiti.
1.4.4	Il progetto viene regolarmente rivisto ed aggiornato.
1.5	Sono disponibili varie opportunità terapeutiche per facilitare il dialogo.
1.5.2	I bambini e gli adolescenti sono incoraggiati ad esprimere i loro pensieri e le loro emozioni.
1.5.3	I membri della comunità sono incoraggiati ad esprimere le proprie opinioni e a darsi dei feedback gli uni con gli altri.
1.5.4	Le interazioni quotidiane sono utilizzate come opportunità di apprendimento.
1.6	I membri della comunità esplorano il significato dei comportamenti.
1.7	Il personale riceve regolarmente una supervisione di gruppo e/o individuale da una persona con esperienza e capacità appropriate.
1.7.2	La supervisione comprende una discussione sui casi degli utenti, in cui teoria, pratica ed esperienza sono integrate.
1.8	Come parte significativa della vita di comunità, bambini ed adolescenti sono incoraggiati a creare relazioni con gli altri.

Sentirsi al sicuro: la seconda sezione era inizialmente composta da 23 item ($\alpha = ,88$) che trattavano temi relativi a *confini e regole, struttura, riunioni di gruppo, gestione del personale, gestione delle urgenze*. La versione ridotta, una volta eliminati gli item che presentavano basse correlazioni item-scala, risulta composta da 12 item ($\alpha = ,85$) che mantengono la suddivisione nelle aree tematiche.

Le successive EFA hanno portato all'eliminazione di 2 ulteriori item per arrivare ad una struttura di 10 item suddivisi in 2 fattori correlati ($r = .545$) che spiegano il 38,90% della varianza.

Il fattore 1, esplicativo del 25,04 % della varianza, è composto da item delle aree *confini e regole*, *riunioni di gruppo*, *gestione del personale* e da 1 item relativo alla *gestione delle urgenze* (2.1.4, 2.3.3, 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.5, 2.5), potremmo definire questo fattore “*modello di gestione*”.

Il secondo fattore, invece, rappresentativo solo del 13,86% della varianza, racchiude i due item dell'area *struttura* e un ulteriore item sulla *gestione delle urgenze* (2.2.1, 2.2.2, 2.5.1), possiamo identificare questo fattore con l'etichetta “*procedure di gestione*”.

La versione a 10 item della scala presenta una buona attendibilità ($\alpha = .83$).

2.1.4	Vi sono chiare conseguenze per la violazione dei limiti e l'opportunità per bambini ed adolescenti di contribuire a definirle.
2.2.1	La comunità ha una pianificazione del tempo, condivisa da tutti i suoi membri.
2.2.2	C'è un alto livello di coerenza e continuità in tutti gli aspetti della vita della comunità.
2.3.3	Le riunioni di gruppo sono condotte da persone che hanno l'esperienza per farlo.
2.4.1	C'è una cultura che valorizza l'impegno e la continuità, espressa con chiarezza nel processo di reclutamento.
2.4.2	La comunità ha una strategia riguardo ai cambiamenti nell'equipe, che tiene in considerazione l'impatto emozionale e la stabilità dell'intera comunità.
2.4.3	Le questioni organizzative che hanno un impatto sulla comunità sono condivise dall'intera comunità
2.4.5	Ogni membro del personale ha responsabilità chiare, conosciute e regolarmente valutate
2.5	Esistono procedure chiare per far fronte alle crisi ed emergenze
2.5.1	C'è una procedura riconosciuta, nota a tutti i membri della comunità, per convocare una riunione d'emergenza

Divertimento e realizzazione: questa sezione era inizialmente composta da 23 item ($\alpha =,86$) relativi alle aree *coinvolgimento*, *gioco/tempo libero*, *rischio*, *realizzazione*, *formazione*, *apprendimento dall'esperienza*, *condivisione*.

La prima riduzione attraverso il metodo della correlazione item-scala manteneva 11 item ($\alpha =,82$) relativi a tutte le aree. Successivamente, l'EFA ha consentito di eliminare 1 ulteriore item, tale riduzione comporta l'eliminazione dell'area tematica *coinvolgimento*.

I 10 item rimanenti risultano rappresentativi di 3 fattori correlati (tab. 2.8) che, insieme, spiegano il 55,75% della varianza. Questa versione della scala mostra una buona attendibilità ($\alpha =,82$).

Fattore	1	2
2	,461	
3	-,469	-,188

Tabella 2.8 Indici di correlazione tra i 3 fattori della sottoscala *Divertimento e Realizzazione*

Il fattore 1 (item 3.6, 3.6.2, 3.7, 3.7.2) spiega il 17,05% della varianza, contiene gli item relativi alle aree *apprendimento dall'esperienza* e *condivisione* e può essere definito “*apprendimento dall'esperienza*”.

Il fattore 2 (item 3.2, 3.4.1, 3.5, 3.5.1) spiega il 19,49% della varianza, riguarda le aree *gioco e tempo libero*, *realizzazione*, *formazione*, possiamo idealmente denominare questo fattore “*realizzazione personale e professionale*”.

Il fattore 3 (item 3.3.1, 3.3.2) spiega il 19,21 % della varianza e identifica la sezione relativa alla *gestione dei rischi*.

Gli item che compongono questa scala sono:

3.2	I membri della Comunità pianificano e condividono attività per il tempo libero.
3.3.1	Sulla gestione dei rischi ci sono delle direttive scritte, che riflettono l'approccio della comunità.
3.3.2	Queste direttive scritte descrivono chiaramente le responsabilità di ogni membro della comunità nell'assicurare la sicurezza di tutti gli altri.
3.4.1	I traguardi raggiunti dai membri della comunità sono registrati e riconosciuti in incontri della comunità.
3.5	Tutto il personale riceve una formazione continua che è parte integrante della vita e dell'apprendimento della comunità.
3.5.1	Il personale riceve una formazione sugli approcci teorici alla base delle proprie pratiche.
3.6	Il personale riceve una formazione esperienziale appropriata al proprio ruolo all'interno della comunità.
3.6.2	Il personale è incoraggiato ad intraprendere un proprio percorso di formazione / terapia personale.
3.7	Vi è una cultura di apprendimento e condivisione con altre comunità terapeutiche o con finalità di "cura".
3.7.3	Il personale ha materiali per supportare il proprio sviluppo professionale (es. internet, libri, riviste, DVD).

Dare un contributo positivo: riguarda le aree *appartenenza*, *lavoro di squadra*, *cura della casa*, *dati*, *ricerca*. Inizialmente composta da 20 item ($\alpha = ,82$), dopo la riduzione è composta da 13 item ($\alpha = ,84$).

L'analisi fattoriale esplorativa porta all'esclusione di 4 ulteriori item arrivando quindi, definitivamente ad una scala composta da 9 item che dimostra una attendibilità sufficiente ($\alpha = ,77$). Gli item sono raggruppati in 2 fattori correlati ($,325$) che, complessivamente, spiegano il 43 % della varianza.

Il Fattore 1 (item 4.4, 4.4.1, 4.5.1, 4.5.2) spiega il 23% della varianza e si riferisce alle aree *dati*, *ricerca* possiamo definire questo fattore "*valutazione dell'intervento*"

Il Fattore 2 (item 4.1, 4.1.3, 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3) spiega il 20% della varianza e fa riferimento alle aree *appartenenza* e *lavoro di squadra* possiamo definire questo fattore "*senso di appartenenza*".

Gli item di questa scala sono:

4.1	Tutti i membri della comunità lavorano per lo sviluppo di un ambiente di comunità coeso.
4.1.3	Il modello dell'aiutare ed essere aiutati è incoraggiato e messo in pratica.
4.2.1	Vi è una cultura che incoraggia il personale ad esplorare e riflettere sulle proprie interazioni con gli altri.
4.2.2	Si tiene regolarmente un gruppo staff di sensibilizzazione o dinamico, condotto da un professionista esperto nel lavoro di comunità.
4.2.3	I membri del personale riflettono sulle esperienze quotidiane all'interno della comunità.
4.4	La comunità contribuisce a costruire un "modello di pratica" delle comunità terapeutiche, basato su prove empiriche.
4.4.1	La comunità raccoglie sistematicamente indicatori di esito della pratica quotidiana.
4.5.1	Almeno un membro del personale è responsabile per la ricerca.
4.5.2	La comunità ha un'organizzazione per prendere in considerazione e divulgare le ricerche più aggiornate.

Raggiungere il benessere: l'ultima sezione, composta da 19 item ($\alpha = ,86$) inerenti *empowerment, decision making, apprendimento, collaborazione con famiglia e servizi, dimissioni*, dopo la riduzione risulta formata da 10 item ($\alpha = ,81$).

I due fattori individuati spiegano, complessivamente, il 44,49% della varianza. Il Fattore 1 (5.1.1, 5.1.2, 5.2, 5.3, 5.3.1) rappresentativo del 23,17% della varianza, è composto dagli item relativi alle aree *empowerment, decision making, apprendimento*, possiamo quindi definirlo "*sviluppo di responsabilità*"

Il Fattore 2 (5.4.1, 5.4.2, 5.5.1, 5.5.2, 5.5.3) che spiega il 21,31 % della varianza raggruppa invece gli item delle aree *collaborazione con famiglia e servizi, dimissioni*, possiamo quindi definirlo "*progettualità e reinserimento*"

Gli item di questa scala sono:

5.1.1	I membri della comunità assumono responsabilità crescenti per la partecipazione alle sessioni e agli incontri.
5.1.2	Bambini e giovani diventano progressivamente più responsabili riguardo alle proprie decisioni, azioni, e al proprio ruolo all'interno della comunità.
5.2	I membri della comunità aiutano a prendere decisioni che incidono sulla vita della comunità.
5.3	Bambini e giovani sono incoraggiati a partecipare in situazioni di apprendimento formale e informale
5.3.1	È disponibile un ampio range di risorse per l'apprendimento.
5.4.1	La comunità sostiene i bambini o gli adolescenti nel lavoro e nella negoziazione con le proprie equipe multi-disciplinari, con le famiglie e con gli altri significativi.
5.4.2	Bambini e adolescenti sono coinvolti in maniera crescente nella pianificazione e valutazione del proprio percorso in comunità.
5.5.1	I membri della comunità sono incoraggiati ad analizzare e a lavorare sui problemi collegati alle dimissioni, sia per quelli che escono, che per quelli che rimangono.
5.5.2	L'uscita è accompagnata da un appropriato riconoscimento dei successi del soggetto e dei contributi che egli ha dato nel periodo di permanenza in comunità.
5.5.3	Il bambino o l'adolescente decide e pianifica il suo immediato futuro con il supporto della comunità e dei Servizi Pubblici coinvolti.

La versione ridotta del questionario SCIA, in forma preliminare, risulta quindi composta da 68 item suddivisi in 7 sezioni con 15 diverse aree di valutazione.

Il questionario sarà sottoposto ad ulteriori analisi confermate finalizzate a confermarne la struttura e testare la validità concorrente utilizzando altri strumenti che la letteratura propone per la valutazione degli interventi in comunità.

1.4.3 Discussione

L'articolazione di questo secondo livello di analisi, con l'obiettivo di approfondire i temi relativi al funzionamento delle comunità residenziali per adolescenti, porta ad alcune riflessioni rispetto ai risultati rilevati.

In primo luogo, dall'analisi dei dati raccolti con il questionario *SCIA* sembra emergere un quadro di comunità dotate di una buona struttura organizzativa e di gestione dei processi interni ma che, tuttavia, mostrano delle criticità in aree considerate fondamentali per un buon funzionamento.

Possiamo idealmente suddividere i fattori di criticità rilevati in due macro-aree (nonostante l'appartenenza a diverse sezioni del questionario) relative a difficoltà nei processi di gestione dei minori e alle problematiche nella gestione delle competenze degli operatori.

Con la prima macro-categoria "processi di gestione dei minori" facciamo riferimento alle criticità rilevate nelle aree *immissione, confini e regole, gestione delle urgenze, rischio, empowerment e decision making*, come se, di fronte all'imprevedibilità data dal lavoro con gli adolescenti, gli operatori si scontrassero con una difficoltà a creare prassi strutturate e consolidate che diventano parte integrante dell'intervento terapeutico.

La possibilità di avere dei tempi, degli spazi e delle regole condivisi, di dotarsi di protocolli comuni per gestire le situazioni di rischio ed urgenza e la coerenza nei modelli di intervento diventano essenziali per garantire quella prevedibilità che sta alla base della sicurezza nelle relazioni.

Rispetto invece alla "gestione delle competenze degli operatori", facciamo riferimento alla mancata individuazione, nelle risposte date al questionario, di solide

procedure relative a *selezione, formazione, apprendimento dall'esperienza* nonché agli indicatori relativi alle aree *dati e ricerca*.

Seppur non immediatamente collegabili al funzionamento e alla gestione della comunità, dati ed indicatori provenienti da progetti di ricerca si rivelano utili per avviare una riflessione sul buon funzionamento delle comunità. Il miglioramento della qualità del proprio lavoro dipende anche, infatti, da un continuo monitoraggio del proprio intervento in termini di *efficacia* ed *efficienza*, dalla possibilità di essere continuamente aggiornati e dalla valutazione in itinere il proprio operato che consenta di attuare dei correttivi qualora necessario.

Infine, una nota critica rispetto alla sezione relativa alla *collaborazione con i servizi esterni e le famiglie*, che necessita di una maggiore attenzione da parte degli operatori di comunità al fine di costruire percorsi strutturati per il lavoro di rete. È sempre più chiara e presente, infatti, l'importanza che riveste nel lavoro di comunità la collaborazione, nel percorso educativo di ogni singolo minore con tutti gli attori sociali coinvolti nel suo sviluppo. Gli interventi educativi della comunità sono orientati, infatti, verso lo sviluppo armonico del bambino e la "riparazione" degli aspetti problematici che hanno comportato l'inserimento in comunità. Sia l'individuazione delle aree di rischio del minore sia la progettazione di interventi efficaci non può prescindere dal confronto con i servizi esterni che tutelano e supportano la presa in carico del minore e la famiglia. È auspicabile che gli operatori possano, nel corso del tempo, trovare nuovi e più efficaci spazi di collaborazione con servizi e famiglie, nell'ottica dello sviluppo di buone prassi, orientate ad offrire al minore un intervento educativo sempre più integrato ed efficace.

Queste osservazioni motivano la proposta di utilizzo di un questionario come lo SCIA e la necessità di costruzione di una versione breve che possa essere utilizzata in modo flessibile dalle istituzioni per valutare la qualità delle comunità in ottica di accreditamento e di migliore gestione dei finanziamenti e delle risorse; dai responsabili dei settori giudiziari e sociali, per decidere al meglio le procedure di collocamento di ogni specifico minore; dalle comunità stesse per un continuo processo di crescita e revisione del proprio modello di funzionamento nell'ottica di proporre un servizio funzionale e di eccellenza nella qualità.

PARTE 2

GRUPPI, RELAZIONI E RAPPRESENTAZIONI

TRA ADOLESCENTI ED EDUCATORI IN

COMUNITÀ



INTRODUZIONE

La seconda parte del lavoro di tesi, dopo aver descritto al meglio gli elementi caratterizzanti la comunità (utenti e struttura) per come gli strumenti di “misurazione” disponibili ci consentono di fare, vuole entrare ancor più dentro le comunità e, alla statica fotografia offerta dai dati quantitativi, contrapporre suoni e colori che descrivono la vita delle comunità per minori. Proprio per questo motivo ho scelto di utilizzare, come materiale di ricerca per questa seconda parte, le parole di minori e operatori, le parole che vengono utilizzate per descrivere la comunità e tutti gli aspetti che si intersecano nel complesso processo che si sviluppa in queste strutture.

Aree tematiche e intrecci di argomenti sviluppati durante 3 percorsi di gruppo condotti parallelamente con i “protagonisti” della vita comunitaria, adolescenti e operatori di diverse strutture che hanno accettato di aprire per diversi giorni le porte della comunità all'esterno consentendomi di vivere frammenti della loro quotidianità e allo stesso tempo di raccogliere le informazioni necessarie al mio lavoro di ricerca.

L'utilizzo del gruppo, strumento di incontro e confronto dalle molteplici potenzialità, coadiuvato dalla tecnica del Photolangage che in questo contesto è servita da cassa di risonanza per mantenere elevata l'attenzione sul focus riuscendo tuttavia a far emergere contenuti emotivi e vissuti personali, mi ha permesso di entrare nelle comunità e di poterne cogliere dettagli e sfumature utili al mio obiettivo di analisi.

Il modello teorico delle rappresentazioni sociali ha poi consentito di “dare forma” alle parole estrapolando il senso degli incontri di gruppo.

L'analisi prototipica e l'analisi delle similitudini sono gli strumenti di analisi scelti per estrapolare un significato dai trascritti degli incontri di gruppo e, grazie all'utilizzo di software di analisi del testo questo compito è stato ulteriormente affinato per renderlo "empiricamente valido".

Finalità di questa seconda parte è di misurare le rappresentazioni che due gruppi di protagonisti hanno di un oggetto di rappresentazione comune: la comunità. Si tratta del gruppo degli adolescenti (presi in carico) e del gruppo degli educatori (che li prendono in carico).

Ogni gruppo è inserito in seno alla matrice istituzionale con una diversa posizione, gli uni sono beneficiari di un servizio, gli altri sono coloro che lo erogano. Ognuno dei gruppi è espressione di un diverso modo di relazionarsi all'oggetto. L'insieme di questi elementi, insieme ai rapporti che si intrecciano tra i due gruppi, avrà un'incidenza sulla rappresentazione della comunità stessa e sulla strutturazione delle conoscenze intorno ad un insieme di elementi centrali.

2.1 Rappresentazioni sociali: teoria e applicazioni empiriche

Moscovici (1961), riprende la definizione di "*rappresentazioni collettive*" di Durkheim adattando il suo modello alla psicologia sociale, quindi non allo studio delle società ma dei *gruppi sociali*. Per Moscovici, le rappresentazioni sociali sono "*insiemi dinamici, "teorie" o "scienze collettive" sui generis, destinate all'interpretazione e alla lettura del reale [...] un corpus di temi, di principi, con un'unità e che si applicato a*

delle zone di esistenza e di attività particolari, Esse determinano il campo delle comunicazioni possibili, dei valori e delle idee presenti nelle visioni condivise dai gruppi e, in conseguenza, regolano i codici di condotta desiderabili o ammessi” (1976, p.48).

Abric (1976, p. 11), a sua volta, definisce le rappresentazioni come un *“insieme organizzato e gerarchico di giudizi, atteggiamenti e informazioni che un gruppo sociale specifico costruisce su un oggetto specifico”* le rappresentazioni sono quindi definite da un **contenuto** riferito a un **oggetto** specifico e proposte da un **soggetto sociale** in conseguenza alla posizione che lui occupa nella società/gruppo di riferimento.

Le ricerche sulle Rappresentazioni Sociali (RS), fin dalle prime proposte di Moscovici (1961) e grazie agli apporti successivi di Abric (1976) hanno avuto come obiettivo l’analisi dei processi individuali e gruppalì che entrano in gioco nei processi di *“ricostruzione del reale”* che ogni gruppo mette in opera quando si confronta con il compito di *dare un significato alla realtà* (Abric, 1994/2003). Secondo Abric (2003, p. 12) in effetti *“ogni realtà è rappresentata, ovvero appropriata dall’individuo o dal gruppo, ricostruita in funzione del suo sistema cognitivo, integrata nel suo sistema di valori e dipendente dalla sua storia e dal contesto sociale e ideologico che lo circonda”*

Ancora Abric (1999, p.10) sottolinea che *“l’individuo così come il gruppo, non reagisce alla realtà così com’è ma alla realtà per come essa è rappresentata”*

In altre parole, la rappresentazione sociale di un oggetto non corrisponde a una semplice registrazione delle informazioni provenienti dall’ambiente, ma un’assimilazione e un accomodamento di queste informazioni in funzione del posizionamento dei gruppi in seno alla matrice sociale (Doise, 1990). In questo senso, ogni rappresentazione è nello stesso tempo definita da un contenuto: informazioni,

immagini, opinioni, atteggiamenti, su un oggetto concreto, e da un gruppo (famiglia, classe sociale, gruppo professionale ...) che diventa portatore di una rappresentazione in funzione delle relazioni che si intrecciano con altri gruppi sociali. Si può dunque affermare che *ogni rappresentazione è frutto di una relazione*.

Per dare significato a un oggetto, questo sarà costituito, elaborato, prenderà forma (grazie a un processo di oggettivazione). Successivamente sarà necessario integrarlo nel sistema di pensiero esistente in funzione della sua utilità sociale (ancoraggio). Quindi *“se oggettivare, corrisponde a limitare un eccesso di significati, ancorare una rappresentazione corrisponde all’attività per cui la rappresentazione stessa è radicata nello spazio sociale per poter essere, in seguito, utilizzata nel quotidiano [...] L’oggettivazione trasferisce le conoscenze nel campo teorico dell’essere, l’ancoraggio ne definisce i limiti per rendere possibile anche il dominio del fare”* (Moscovici, 1976, p 171). Secondo Moscovici (1961) e poi Moscovici e Duveen (2000), l’**oggettivazione** (o reificazione) è il processo per cui un insieme minimo di elementi, scelti in funzione delle conoscenze su un oggetto, è unificato in uno schema figurativo che mantiene le caratteristiche di coerenza e, in virtù di ciò, è considerato dai membri del gruppo come la rappresentazione naturale dell’oggetto stesso. È il processo che rende concreto ciò che è astratto. Possiamo distinguere tre fasi del processo di oggettivazione: la *costruzione selettiva*, la *schematizzazione strutturante* e la *naturalizzazione*. In sostanza, certe proprietà dell’oggetto sono considerate (costruzione selettiva) come in accordo con il sistema normativo del gruppo. La selezione permette una semplificazione delle informazioni disponibili sull’oggetto e si traduce con delle distorsioni, delle riduzioni o delle amplificazioni di certe caratteristiche. Queste alterazioni dipendono dal gruppo che costruisce la rappresentazione di un oggetto nuovo in un contesto conosciuto pur

cercando di mantenere la coerenza e la stabilità del contesto. Gli elementi selezionati saranno in seguito organizzati in una struttura, un nucleo figurativo (schematizzazione strutturante) necessario a concretizzarle e da loro vita (naturalizzazione).

Il processo di **ancoraggio** completa l'azione dell'oggettivazione, in quanto ne amplifica gli effetti unendo la rappresentazione alla realtà del gruppo e delle sue relazioni sociali.

Il processo di ancoraggio crea l'accordo tra il nuovo oggetto e le rappresentazioni note e già esperite dal soggetto. È il meccanismo responsabile delle differenze nei diversi gruppi sociali che cambia in funzione del contesto sociale. Più precisamente, il processo di ancoraggio si dispiega in un susseguirsi di tre processi. Si fonda sulla matrice delle rappresentazioni esistenti al fine di trovare una *utilità sociale* all'oggetto, attribuirgli un *significato particolare* e così consentire la sua *integrazione* nella struttura del pensiero.

Esiste un rapporto dialettico tra i processi di oggettivazione e ancoraggio, il primo è esplicativo di "come si forma una rappresentazione", mentre, il secondo, rende conto di "come la rappresentazione è modulata nella vita pratica dei gruppi". L'ancoraggio consente un'integrazione del nuovo oggetto di rappresentazione nel contesto referenziale pre-esistente (Doise, 1990; Jodelet, 2003).

A partire da questa prima prospettiva si possono evincere le caratteristiche principali delle RS :

- 1) Rappresentarsi qualcosa equivale a creare un'immagine sociale di un oggetto, di una persona, di un'idea, anche in assenza dell'oggetto, persona o situazione specifica;

- 2) Le rappresentazioni sono gruppali ma, allo stesso tempo, individuali, in quanto i cambiamenti culturali e storici, gli atteggiamenti e le decisioni si fondano su un'evoluzione temporale e grupale della rappresentazione. La rappresentazione è ugualmente portata dall'individuo nel suo contesto quotidiano;
- 3) La rappresentazione di un oggetto si costruisce "oggettivando" ovvero rendendo l'oggetto nuovo concreto e tangibile e "ancorando" l'oggetto alle rappresentazioni precedenti già utilizzabili;
- 4) La rappresentazione che il gruppo si costruisce dell'oggetto dipende in larga parte dalla relazione che l'individuo ha con l'oggetto stesso ma è ugualmente influenzata dal contatto con altri gruppi.

Scendendo nel dettaglio di ciò che attiene a questo studio, abbiamo mostrato nei capitoli precedenti le caratteristiche specifiche dei due gruppi studiati e, in questa seconda parte, cercheremo di mostrare come ogni gruppo, in virtù delle sue specificità e del suo posizionamento sociale, dei sistemi valoriali specifici, della storia e delle pratiche sociali, nonché del ruolo rivestito all'interno della comunità, avrà una rappresentazione diversa e particolare dell'oggetto.

Le rappresentazioni sociali hanno un ruolo specifico nel processo che i gruppi attuano per raggiungere una migliore comprensione e appropriazione del mondo circostante. Esse, inoltre, hanno la funzione di regolare le interazioni nel gruppo e tra i gruppi. In effetti, una rappresentazione che non fosse condivisa nel gruppo non sarebbe in sé *sociale*.

In questo senso lo studio della *comunicazione* e del *linguaggio*, in quanto processi ma anche in qualità di prodotti, è al centro dello studio delle rappresentazioni sociali. Proprio questa base teorica porta alla scelta di associare, a un'analisi sulle caratteristiche individuali (proposta nella prima parte della tesi) un'analisi delle rappresentazioni sociali che recupera la funzione del gruppo come metodo di esplorazione e di raccolta dei dati.

2.1.1 Linguaggio e rappresentazioni sociali

Secondo Jodelet (1984, p. 357): *“Le rappresentazioni sociali sono delle modalità di pensiero pratico orientate verso la comunicazione, la comprensione e il controllo dell’ambiente sociale, materiale e ideale. In quanto tali, esse presentano delle caratteristiche specifiche sul piano dell’organizzazione dei contenuti, delle operazioni mentali e della logica. L’aspetto sociale dei contenuti e dei processi di rappresentazione si riferisce principalmente alle condizioni e ai contesti in cui emergono le rappresentazioni, alle comunicazioni mediante cui esse circolano, alle funzioni che svolgono nell’interazione con il mondo e con gli altri”*. L’esistenza di rappresentazioni condivise tra i membri di un gruppo, la condivisione di senso sui fenomeni sociali con cui il gruppo si confronta, facilita le comunicazioni tra individui e permette una codifica più rapida delle informazioni sulla base degli elementi comuni (Jodelet, 1989). Secondo Moscovici (1961,1984) le rappresentazioni *“garantiscono le possibilità di comunicazione tra i membri di una comunità grazie all’esistenza di un codice condiviso che permette di classificare in modo univoco gli elementi di storia individuale e collettiva”* (in Roussiau & Bonardi, 2001).

Py (2004, p.6), nel 2004, a proposito di uso del linguaggio nello studio delle RS sottolinea che *“Il discorso è il veicolo naturale per eccellenza delle RS (...) è attraverso il discorso che esse esistono e si diffondono nel tessuto sociale (...) e, il discorso è il luogo in cui le rappresentazioni si costituiscono, si modificano o si disgregano”*.

Realizzare un'analisi su materiali testuali a proposito di un oggetto specifico equivale ad approcciarsi al principale mezzo di diffusione delle conoscenze e di evoluzione delle stesse. Tutto ciò porta, ugualmente, ad analizzare il modo in cui tali elementi sono assimilati dagli individui che compongono il gruppo. In effetti, condividere un linguaggio comune a proposito di un oggetto è tappa fondamentale perché tale oggetto sia socialmente riconosciuto nel gruppo, è la principale affermazione della sua identità sociale, come sottolinea Jodelet (1994, p.18 e p. 20) : *“ (la comunicazione) è vettore di trasmissione del linguaggio, a sua volta portatore di una rappresentazione”* e ancora *“condividere un'idea, un linguaggio, è come affermare un legame sociale, un'identità”*

Altrimenti detto, analizzare le produzioni linguistiche di un gruppo vuol dire, non soltanto analizzare i contenuti di pensiero comuni e la loro organizzazione, ma vuol dire ugualmente analizzare la condivisione di tali contenuti di pensiero e la loro traduzione attraverso un lessico comune (Salès-Wuillemin, 2005).

L'esistenza di rappresentazioni sociali condivise è uno dei fattori fondamentali per la comunicazione, si possono considerare le rappresentazioni sociali come “filtro interpretativo” comune, o ancor meglio come “strumento condiviso di decodifica” della realtà sociale (Abric, 1987).

Rouquette e Rateau (1998, pp. 15-16) parlano di due dimensioni “consenso/differenziazione” e “relazioni intergruppo/intragruppo” in funzione delle quali possiamo classificare quattro diverse forme di rappresentazioni che si

caratterizzano per un carattere *collettivo* (che rinvia ad un consenso nei principali gruppi sociali, ovvero concetti stabili e conosciuti, miti, credenze e valori fondamentali per una società) o *sociale* (associato a ognuno dei gruppi e al posto che questo occupa nella società) (Doise (1991).

Moscovici (1976, pp. 246-252), identifica tre elementi fondamentali delle rappresentazioni sociali che permettono di identificarle e classificarle:

- 1) *Dispersione* - che indica le informazioni in possesso dei gruppi sociali e le distorsioni nella definizione dell'oggetto che si operano quando non si possiedono informazioni sufficienti per la sua comprensione;
- 2) *Focalizzazione* - ovvero il processo di valorizzazione di determinati tratti dell'oggetto di rappresentazione che, simultaneamente, ne portano alcuni in secondo piano, in funzione degli elementi che in un preciso momento sono più o meno adatti al *sistema di valori* dei soggetti/attori sociali in questione. È così che si creano dei "prototipi" della rappresentazione;
- 3) *Tendenza all'inferenza* - è una caratteristica complementare alle precedenti che indica la necessità di una codifica comune agli oggetti di rappresentazione. Questa caratteristica prende forma nelle descrizioni e nelle valutazioni dell'oggetto che riducono la complessità per meglio rispondere alle esigenze cognitive e di comunicazione.

In conclusione possiamo dire che il linguaggio e la comunicazione delle rappresentazioni sociali svolgono diversi ruoli:

- 1) **funzione cognitiva** : il linguaggio permette di comunicare i *saperi* sugli oggetti sociali;
- 2) **funzione identitaria** : il riferimento a un linguaggio e a un lessico comune al proprio gruppo permette all'individuo di posizionarsi in un gruppo in cui si riconosce e, al gruppo, di percepire le differenze tra i diversi gruppi sociali con cui entra in interazione;

Tornando al nostro oggetto di studio possiamo vedere le RS come elementi fondamentali nella gestione delle relazioni in gruppo e tra i gruppi, in virtù dell'influenza che esse esercitano sulle azioni e sulle emozioni di ogni gruppo.

La necessità di avere un'analisi approfondita delle rappresentazioni e del modo in cui esse sono comunicate attraverso il linguaggio appare evidente se l'obiettivo è di comprendere al meglio i sistemi che interagiscono nella complessità delle comunità per minori, contesto che da un canto è definito in termini legislativi e istituzionali e, dall'altro trova applicazione e operazionalizzazione soltanto nello scambio interattivo tra operatori e minori presi in carico. Lo studio delle rappresentazioni della comunità attraverso le parole dei protagonisti permetterà di andare al di là della concezione di operatori e minori come poli distinti di una interazione per focalizzarsi piuttosto gli elementi di interconnessione e scambio che, in quanto comuni ai due gruppi, acquisiscono valore di centralità. Questo porterà a focalizzarsi, da un canto sugli elementi su cui si fonda l'identificazione all'organizzazione/comunità da parte di coloro che la gestiscono e, dall'altro, agli elementi che determinano una maggiore o minore adesione al progetto riabilitativo e terapeutico da parte degli utenti delle comunità stesse.

2.1.2 Struttura delle rappresentazioni: la teoria del nucleo centrale

L'approccio strutturale sottolinea che i saperi presenti nella rappresentazione sociale si organizzano attorno a un nucleo ristretto di cognizioni chiamate elementi centrali. Il nucleo centrale della rappresentazione orienta e struttura tutti gli altri elementi presenti nella rappresentazione (Abric, 1994).

Più precisamente, la **teoria del nucleo centrale** propone un modello strutturale in cui le rappresentazioni sono considerate come delle strutture gerarchiche costituite da due sistemi interdipendenti (Flament, 1989; Abric, 1993, 1994; Moliner, 2001).

La teoria del nucleo centrale (CNT) nella sua attuale formulazione, si fonda sull'assunto di stabilità e dinamismo delle rappresentazioni sociali, in quanto fenomeni esse sono, infatti, allo stesso tempo stabili e dinamiche, rigide e flessibili, consensuali e segnate dalle differenze individuali (Abric, 1994).

Il **sistema /nucleo centrale** costituito da elementi stabili e difficilmente modificabili, è alla base e organizza l'intera struttura della rappresentazione: senza sistema centrale non esisterebbe alcuna rappresentazione dell'oggetto. Il nucleo centrale è l'elemento fondamentale della rappresentazione che determina il suo significato e la sua organizzazione, è il *sistema strutturante* la rappresentazione (Abric, 1994). È composto da un piccolo numero di elementi cognitivi responsabili della stabilità, della rigidità e della consensualità della rappresentazione. Questi elementi sono rigidamente legati alla memoria collettiva (Haas & Vermande, 2010) e alla storia del gruppo sociale e sono meno sensibili alle variazioni contestuali, pertanto, più resistenti al cambiamento.

Il nucleo centrale svolge due funzioni principali (ibidem):

- 1) *Generatrice* – in quanto crea, o trasforma, il significato degli altri elementi della rappresentazione
- 2) *Organizzatrice* – in quanto determina i legami che uniscono gli altri elementi della rappresentazione

“L’analisi del nucleo centrale e degli elementi che lo costituiscono è, quindi, il mezzo per rilevare il tipo di implicazione del gruppo rispetto alla realtà dell’oggetto di rappresentazione. In quest’ottica la rappresentazione stessa è un segno, un indicatore, che testimonia la relazione del soggetto al contesto, alla sua natura ed alle connotazioni affettive, cognitive ed ideologiche dello stesso” (Abric, 1987, p.69).

L’approccio strutturale insiste sugli aspetti consensuali della rappresentazione e considera distinte due rappresentazioni soltanto nel momento in cui è possibile constatare una differenza nella struttura centrale (Moliner, 1996). Pertanto, a partire da questi assunti, identificare il sistema centrale di una rappresentazione è il punto di partenza per ogni studio volto a comprenderne il funzionamento e la dinamica nella prospettiva di rilevare le cognizioni condivise da una popolazione data su uno specifico oggetto.

Esiste poi il *sistema periferico*, che racchiude gli elementi condizionati dalle variazioni interindividuali. Il sistema periferico ha la funzione di “barriera” che consente di mantenere integra la struttura del sistema centrale, esso, infatti, raccoglie di volta in volta gli elementi che consentono di “concretizzare” ed “attualizzare” la rappresentazione, adattandola al contesto. Esso agisce, quindi, da “mediatore” tra sistema centrale e ambiente e, grazie a esso la rappresentazione può ancorarsi alla realtà.

Gli elementi periferici della rappresentazione sono mobili, flessibili e soggetti a ristrutturazioni durante gli scambi interindividuali, sono la base per integrare collettivo e individuale e rendere conto dell'eterogeneità di ogni specifico gruppo.

Proprio la flessibilità che caratterizza questo sistema gli consente di svolgere una funzione di adattamento al contesto e, nello stesso tempo, di protezione del nucleo centrale.

Sintetizzando, quindi, potremmo dire che il sistema periferico svolge un ruolo di “interfaccia tra nucleo centrale e realtà” (Seca, 2010) che si concretizza in 3 funzioni:

- 1) Adattamento alla realtà concreta
- 2) Diversificazione del contenuto delle rappresentazioni sociali
- 3) Protezione del nucleo centrale

Gli elementi di questo sistema formano, quantitativamente, la parte più ampia della rappresentazione stessa in termini di simboli e contenuti e si differenziano dagli elementi del nucleo centrale per posizione gerarchica e stabilità. L'approccio strutturale alle RS, applicato al contesto delle comunità è necessario per capire al meglio i punti in comune e le differenze tra le rappresentazioni di operatori e minori di comunità a livello centrale. Questa comprensione permetterà di proporre degli interventi finalizzati alla riduzione degli scarti esistenti tra le due rappresentazioni, mantenendo l'idea fondamentale che gli interventi messi in atto in comunità non possono essere efficaci se non fondati su processi di coerenza e accordo tra rappresentazioni.

2.1.3 Dinamica e trasformazione delle rappresentazioni

Un ulteriore apporto del modello strutturale è l'analisi del processo di evoluzione e cambiamento delle rappresentazioni sociali. Gli studi che hanno portato all'elaborazione di queste teorie si basano sull'analisi, diacronica, dello stato della rappresentazione nello stesso gruppo in due momenti temporali distinti, l'obiettivo è verificare se l'articolazione tra rappresentazioni diverse è sensibile a una situazione di induzione del cambiamento.

Flament (1994) suggerisce di analizzare non soltanto *quando* una rappresentazione cambia, ma anche *quali sono i fattori* della trasformazione. Sappiamo, infatti, che gli elementi periferici delle rappresentazioni sono più sensibili al cambiamento rispetto al nucleo centrale, il sistema periferico, agevola, infatti, l'adattamento della rappresentazione al contesto mantenendo l'integrità a livello centrale (Abric, 1994). Tuttavia, si osservano cambiamenti a livello centrale anche quando gli elementi della rappresentazione si trovano confrontati ad un conflitto di natura cognitiva o emotiva che ne intacca la struttura.

Evoluzione delle rappresentazioni non indica però, necessariamente, destrutturazione della rappresentazione stessa, talvolta si tratta semplicemente di elementi periferici che prendono maggiore rilievo, tanto da modificare la centralità precedente. In altre situazioni il ruolo "difensivo" del sistema periferico è tale da mantenere marginali le nuove modalità della rappresentazione che non intaccheranno il sistema centrale.

Gli autori descrivono diversi tipi di trasformazione:

- *Trasformazione resistente*: quando il sistema periferico si trova a gestire pratiche sociali contraddittorie (es. nei casi di dissonanza cognitiva) e nuove;

- *Trasformazione progressiva*: quando il nucleo centrale si trasforma senza rotture nette integrando progressivamente i nuovi schemi generati dalle nuove pratiche;
- *Trasformazione brutale*: quando le nuove pratiche si confrontano direttamente con il nucleo centrale della rappresentazione precedente che viene, quindi, destrutturato e completamente ricostituito.

Questi elementi teorici, applicati al nostro oggetto di studio, ci portano a sottolineare l'importanza del contatto e della corretta gestione di tempi e spazi di vita quotidiana nelle comunità. In effetti, i processi di gestione e presa in carico degli adolescenti sono volti a modificarne i comportamenti ma, la presa in carico è strettamente legata alle modalità di comunicazione e relazione con gli operatori. La struttura di queste relazioni è alla base della messa in discussione delle rappresentazioni che gli adolescenti hanno della comunità e dei processi che in essa si svolgono. Altrimenti detto, se è attraverso il contatto tra gruppi che le RS si modificano, soltanto una relazione ricca di contenuti può consentire alle comunità di diventare veicolo di significati nuovi che ne renderanno efficace l'intervento.

2.1.4 Metodologie di studio delle rappresentazioni

Lo studio delle rappresentazioni sociali si fonda, oggi, su un insieme di metodologie e strumenti che ne garantiscono la “scientificità” e permettono un approccio multi metodo indispensabile per valorizzare i risultati ottenuti. Una riflessione su questi metodi è indispensabile per strutturare un metodo efficace di raccolta di dati sulle comunità che consentirà di “misurare” ciò che intendiamo rilevare con questo studio

(Abric, 2003) ma, ugualmente, di non creare durante la raccolta dei dati delle situazioni di alterazione dei contenuti della rappresentazione che si possono creare a seguito di effetti di “mascheramento” della rappresentazione da parte dei soggetti della ricerca (Guimelli & Deschamps, 2001; Flament, Guimelli, Abric, 2006).

Approfondire, come suggeriva Moscovici, quali sono le conoscenze degli individui e dei gruppi a proposito di un oggetto e il modo in cui queste conoscenze sono utilizzate implica, necessariamente, un approccio pluri (o multi) metodologico. La *triangolazione* (Denzin, 1978) intesa come procedura di continua verifica delle ipotesi e di messa alla prova dei risultati grazie all'utilizzo di diversi metodi è considerata, in quest'ottica, una strategia utile per la ricerca nel campo delle rappresentazioni sociali (Apostolidis, 2006).

L'analisi del contenuto e lo studio qualitativo dei dati testuali sono stati spesso utilizzati come metodi di analisi delle RS. Tuttavia, confrontare le teorie sulle rappresentazioni sociali e quelle sull'analisi del discorso implica, ad un primo livello, un confronto metodologico tra due ambiti teorici che si sono sviluppati in contesti molto diversi.

Fin dalle origini dello studio delle rappresentazioni è possibile rintracciare, infatti, una commistione di metodi, il testo “fondatore” di Moscovici (1961) si basava essenzialmente su un'analisi di articoli sul tema della psicoanalisi e numerosi autori pur non riferendosi all'analisi del discorso “classica” hanno utilizzato metodi ispirati a quest'ultima.

Lo studio delle rappresentazioni sociali, così come l'analisi del discorso, è finalizzato a rilevare ciò che, per i soggetti stessi, sembra essere l'ordine naturale degli oggetti, la

loro essenza, la loro rappresentazione appunto, per come essa si manifesta negli scambi interumani (di cui il linguaggio è il principale veicolo).

Doise e Palmonari (1986, p.91) insistono sull'idea di rappresentazioni sociali come sotto-sistemi, parzialmente autonomi, da inserire nel funzionamento d'insieme dei gruppi e delle ideologie e, in generale, gli psicologi sociali, avendo messo in discussione la tradizione individualista della psicologia, parlano di un *sociale* non comprensibile riferendosi esclusivamente all'individuo.

In definitiva, la divergenza fondamentale tra i due campi teorici è proprio nella diversa considerazione del linguaggio e della lingua. La psicologia sociale considera, infatti, il linguaggio come strumento che permette di esprimere (e quindi studiare) in modo trasparente la realtà sociale, postulato, questo, agli antipodi rispetto alle teorie della linguistica che rintracciano in questa visione, un uso "ingenuo" del linguaggio e focalizzano maggiormente l'attenzione su analisi di tipo stilistico.

Le rappresentazioni sociali, per come presentate nella prima parte (teoria del nucleo centrale e approccio strutturale) sono presentate, di teoria in teoria (Rouquette & Râteau, 1998), quasi come se fossero "cose", che esistono *in quanto tali*, solo perché possiamo descriverne l'organizzazione, con un processo di valutazione un po' "statico" che si apre a numerose critiche.

Gli studi basati su materiale tratto da colloqui, interviste e gruppi di discussione, rispetto ai semplici compiti di associazione verbale, non rivelano soltanto le rappresentazioni ma mostrano contraddizioni e punti di ancoraggio tra l'identità individuale e l'identità sociale.

L'intervista non direttiva e i dispositivi di gruppo ben si adattano allo studio delle RS in quanto permettono di avere accesso a dei contenuti frutto della produzione diretta del soggetto. La presenza del ricercatore (intervistatore o conduttore del gruppo) ha ovviamente una specifica influenza sulla produzione dei soggetti, così come è evidente un vincolo imposto dal materiale utilizzato che può, in alcuni casi, facilitare la discussione (nel nostro caso le fotografie del Photolangage ®) ma, nello stesso tempo, è proprio la dinamica dell'interazione sociale che dà un senso specifico alle parole dei partecipanti e che permette di leggere, attraverso queste parole, l'immagine della realtà che ogni gruppo ha costruito. "Interrogarsi sulla dinamica dell'interazione soggetto/ricercatore e degli effetti di questa sull'oggetto di studio implica, in primo luogo, il riconoscere che la situazione dell'intervista è direttamente frutto della situazione sociale che in essa si opera" (Haas & Masson, 2006, p. 78).

Non possiamo pensare che i dati cui avremo accesso tramite tali metodi siano dati "oggettivi" nel senso stretto del termine, così come non possiamo immaginare di escludere l'influenza dell'osservatore sull'oggetto osservato (Morin, 1962 ; Poupart, 1993 ; Haas & Masson, 2006), ma, pur tenendo in considerazione questo *bias* metodologico, possiamo ugualmente utilizzare la relazione come mezzo per arricchire i contenuti che non sarebbero accessibili con il contributo del singolo individuo.

La situazione "artificiale" creata nei gruppi permette di mettere in discussione elementi che non sarebbero accessibili al singolo individuo e che, ancorati alla relazione, permettono di coglierne, attraverso la produzione dei singoli, la concezione. Un discorso, infatti, è dotato di coerenza interna ma nello stesso tempo è legato ad altri contenuti sullo stesso tema e, se il soggetto è garante della coerenza del proprio

frammento, è il gruppo che crea la struttura nel suo insieme (Rouquette & Rateau, 1998).

D'altra parte, non è sufficiente far parlare un gruppo di persone su un tema per coglierne la rappresentazione, consideriamo, infatti, le rappresentazioni come strutture che si formano e si evolvono attraverso i discorsi stessi (Salès-Wuillemin, 2005). Cosa sarebbe una rappresentazione sociale non verbalizzata e, soprattutto, come accedere allo studio delle rappresentazioni se non tramite lo studio del linguaggio?

L'intervista e il gruppo sono strumenti che permettono di leggere la struttura ed il contenuto della rappresentazioni. Non sono sufficienti a rilevare tale contenuto e tale struttura ma ci consentono di approcciarci alla conoscenza di questi ultimi, di esplorarne i diversi aspetti, la raccolta dei dati sarà poi completata con adeguate metodologie che definiranno gli specifici elementi.

Una questione ulteriore si pone rispetto alle metodologie usate per analizzare i dati testuali raccolti. Queste tecniche hanno l'obiettivo di andare oltre la variabilità del discorso dei singoli individui per arrivare ai significati del gruppo nel suo insieme (Herzlich, 1972). Per arrivare a questo risultato è possibile utilizzare molti metodi, i più frequenti sono: l'analisi del contenuto e l'analisi tematica (D'Unrug, 1974); l'analisi del discorso (Blanchet & Ghiglione, 1991) e ancora l'analisi delle cooccorrenze lessicali, facilitata dall'utilizzo di software di trattamento automatico dei testi come Alceste® o Iramuteq®.

In questo studio abbiamo utilizzato l'analisi del discorso applicando ai trascritti di gruppo l'analisi prototipica e l'analisi delle similitudini (Salès-Wuillemin, 2005). I

risultati ottenuti sono stati ulteriormente affinati grazie all'analisi ottenuta con il software Iramuteq®.

L'analisi del discorso e l'analisi prototipica ci hanno consentito di selezionare gli elementi salienti nel discorso dei partecipanti, quelli che pensiamo, con molta probabilità, essere centrali. L'analisi delle similitudini ci ha permesso di mettere in evidenza le relazioni esistenti tra gli elementi salienti. L'analisi delle similitudini (Flament, 1981) si adatta bene all'obiettivo di analizzare la struttura delle rappresentazioni (e pur non essendo esaustiva si arricchisce ed è complementare ad altre forme di analisi fattoriale e di classificazione), in quanto propone delle schematizzazioni a partire da descrizioni che il ricercatore "interpreta" in funzione dell'elemento qualitativo oggetto dello studio. Ogni rappresentazione avrà quindi la forma di un insieme di elementi interconnessi e ogni elemento, scelto tra i più pertinenti in rapporto all'oggetto di studio, renderà conto della forza dei legami tra i diversi temi presi in considerazione (Abric, 2003).

L'utilizzo del software Iramuteq® permette di meglio comprendere il corpus di dati raccolti e di avere accesso a una schematizzazione dei dati che ci permette di valutare l'aspetto legato al linguaggio in quanto veicolo delle RS (come esplicitato nei paragrafi precedenti).

La logica di tale analisi (come quella del software Alceste ®) è finalizzata alla "semplificazione" del corpus e alla "traduzione" della complessità del discorso in un insieme di elementi che appaiono insieme con un'elevata frequenza (Kalampaliki, 2003).

Andando al di là dello specifico metodo di analisi (cui è consacrata una sezione a seguire) è bene sottolineare l'utilità di tali tecniche che consentono di avere un supporto empirico per il lavoro di riflessione sulle RS.

Tutto ciò, nel nostro lavoro, è estremamente utile in quanto la produzione verbale nei gruppi Photolangage® e la ricchezza degli interventi di adolescenti e operatori nei diversi incontri di gruppo possono essere, grazie all'applicazione di specifiche tecniche, non *ridotte* ad un insieme di parole quanto piuttosto *riscritte* come connessioni tra queste stesse parole, attraverso cui leggere un universo di significato attraverso cui interpretare la complessità della comunità nei suoi intrecci sociali, istituzionali e interindividuali.

2.2 L'impianto metodologico

Questo studio si costituisce come approfondimento sul tema delle rappresentazioni sociali e vuole indagare, nello specifico, le rappresentazioni che minori ed operatori delle strutture che hanno partecipato alla ricerca hanno della comunità come contesto di vita e di lavoro. Questo livello di analisi, fondato sulla teoria delle rappresentazioni sociali, è finalizzato a rilevare i temi centrali che costituiscono le rappresentazioni dei due gruppi di partecipanti ed individuare, a partire dall'analisi delle rappresentazioni congiunte, i temi su cui maggiormente si registra l'accordo tra i gruppi ed i correlati in termini di gestione degli interventi e di impatto emotivo che tali rappresentazioni

implicano nella conduzione del percorso comunitario da parte dei diversi attori coinvolti.

Lo studio, di tipo qualitativo, ha previsto la costruzione di percorsi di gruppo per i minori e per gli operatori di comunità e si propone di esplorare i contesti ed i modelli relazionali che guidano l'esperienza della comunità ed indagare in profondità il nucleo di rappresentazioni dei principali "attori" coinvolti nel funzionamento dell'organizzazione.

Obiettivi specifici di questo livello di indagine sono:

- a. Isolare il nucleo centrale delle rappresentazioni sociali di adolescenti e operatori, così come gli elementi periferici delle rappresentazioni stesse;
- b. Rilevare le differenze tra le rappresentazioni di adolescenti e operatori;
- c. Isolare il nucleo centrale e gli elementi periferici delle rappresentazioni in funzione dei differenti modelli di presa in carico rappresentati nelle diverse comunità;
- d. Rilevare le differenze tra i diversi modelli operativi di comunità.

Ipotesi

H3a Si ipotizza di rilevare differenze di rappresentazione sociale nei diversi protagonisti delle relazioni comunitarie (adolescenti vs operatori)

H3b Si ipotizza di rilevare rappresentazioni sociali differenziate nelle diverse comunità, in funzione di differenze organizzative e strutturali nel modello di intervento proposto.

*Partecipanti*⁶

Le comunità residenziali per adolescenti, come definito dal sistema legislativo italiano (DPR 448/88) sono delle strutture (private nella maggior parte dei dati) che possono ospitare minori autori di reato sia a seguito di un provvedimento di misura cautelare alternativa al carcere (art. 22) ma anche provvedimenti alternativi quali la messa alla prova (art. 28). Le stesse comunità ospitano, in molti casi, adolescenti che sono temporaneamente allontanati dal proprio contesto familiare per problematiche sociali o familiari (dispersione scolastica, povertà, maltrattamento e abuso).

L'attenzione al processo di sviluppo e l'accento sulla dinamica interpersonale e sulle finalità di riparazione e riadattamento sociale sono alla base dell'intervento nel contesto residenziale.

Sono stati condotti 6 percorsi di gruppo (3 con operatori e 3 con adolescenti) presso 3 strutture residenziali siciliane, presso 3 comunità residenziali per minori dislocate in provincia di Trapani, Messina ed Agrigento. Ogni percorso di gruppo è stato comprensivo di 5 incontri della durata di 1 ora e 30 minuti, per un totale, quindi di 30 incontri di gruppo.

Agli incontri hanno partecipato, complessivamente, 32 adolescenti, tutti maschi di età compresa tra i 14 ed i 20 anni ($M = 17$, $SD = 1,85$) e 23 operatori di comunità (10 maschi e 12 femmine) di età compresa tra i 24 ed i 57 anni ($M = 40$, $SD 9,44$).

⁶ Tutti i partecipanti sono stati informati degli obiettivi della ricerca e, dopo averne discusso con i ricercatori, hanno firmato il consenso informato che autorizza al trattamento dei dati per le finalità di questa ricerca. Ringrazio tutte le "comunità" che hanno accettato di collaborare, gli operatori che mi hanno dedicato un po' del loro prezioso tempo di lavoro e tutti i ragazzi che hanno dato la loro piena disponibilità facendoci entrare per un po' nel "loro mondo" nonostante l'impatto emotivo dei vissuti elicitati dalla partecipazione a questo tipo di esperienze.

I minori che hanno partecipato ai gruppi erano collocati in comunità a seguito di provvedimenti giudiziari differenti, in particolare possiamo distinguere un gruppo di adolescenti in comunità a seguito di procedimento penale (sono quindi autori di reati contro la persona o contro il patrimonio) e un gruppo collocati in comunità come conseguenza di un intervento del tribunale civile e dei servizi sociali (abuso e maltrattamento, dispersione scolastica...).

Le comunità che hanno accettato di partecipare alla ricerca, pur essendo “formalmente” tutte classificabili nella stessa categoria di *comunità educative del privato sociale in convenzione con il Centro per la Giustizia Minorile* si rifanno a modelli teorici e di intervento profondamente differenti. Una di esse, infatti, pur riconoscendo il carattere “educativo” dell’intervento di comunità ne enfatizza l’aspetto “terapeutico” proponendo interventi che si configurano come presa in carico globale del minore.

Il Photolangage ® come strumento per la gestione dei gruppi di discussione

La consapevolezza delle difficoltà riscontrabili quando si affrontano temi “forti” come le emozioni, ha portato a scegliere come ausilio al percorso di gruppo la tecnica del Photolangage®.

Il metodo del Photolangage ha permesso di *dare voce* agli adolescenti ed agli operatori di comunità all’interno di uno spazio grupppale in cui i pensieri, le emozioni, i vissuti sono stati trasformati in parole. Prima di passare ai risultati della ricerca e al dettaglio dell’analisi dei dati è utile soffermarsi sugli elementi del *set(ting)* che caratterizzano la tecnica (teoria di riferimento, *set*, domanda, foto, svolgimento della

seduta) in quanto *bias* ineludibile da tenere in considerazione nell'elaborazione dei dati qualitativi emersi dai gruppi.

Il Photolangage® è stato creato nel 1965 da un gruppo di psicologi e psicosociologi di Lyon (Alain Baptiste e Claire Belisle) che proposero, nel lavoro con un gruppo di adolescenti che avevano problemi di verbalizzazione, l'utilizzo della fotografia come supporto per l'espressione del loro pensiero all'interno di un gruppo.

Il metodo si fonda sul concetto di mediazione terapeutica (proposta in origine a partire dagli studi di Anzieu e Kaes e poi ripresa, tra gli altri, da C. Vacheret, 2000, 2002), Vacheret, 2002), che implica l'utilizzo di un oggetto, in questo caso le fotografie, come medium attraverso cui il soggetto può mettere in parola la complessità della sua vita psichica ed andare al di là dei limiti del processo associativo, l'oggetto mediatore diviene intermediario tra il soggetto, gli altri ed il gruppo stesso, il medium è utilizzato per produrre un effetto sulla parola laddove essa è in sofferenza e quest'esito si produce in un dispositivo di gruppo (Zurlo, 1999).

Parlare di mediazione porta a considerare la presenza di due termini (due spazi psichici, due processi, due soggetti) di un processo provvisoriamente disgiunti o slegati, e di un legame tra di essi, realizzato (o facilitato) dalla presenza di un terzo elemento, la fotografia, scelta in quanto possiede in sé un potere di induzione (tipicamente associato agli stimoli visivi), superiore a quello di altre tipologie di mediatori, che permette di tracciare un percorso dall'immagine alla parola. Non è il mezzo in sé ad essere mediatore, mediatrice è la funzione che il mezzo svolge in ragione di alcune proprietà, all'interno di un contesto relazionale dato (Kaës, 1993, 2007).

Elemento essenziale per la messa in atto del Photolangage® sono le fotografie, queste provengono da differenti dossier, raccolte di 48 immagini fotografiche riprodotte

in formato cartaceo, suddivise in funzione delle tematiche maggiormente rappresentate, i dossier sono creati sotto la supervisione di Claire Belisle, i primi dossier sono composti da fotografie in bianco e nero e riguardano temi generali (il gruppo, il lavoro, l'economia, le relazioni umane, la formazione e lo sviluppo personale) mentre i dossier più recenti, composti di fotografie a colori, sono centrati su temi maggiormente riscontrati nelle nuove tipologie di utenti con cui ci si trova a lavorare (quali il corpo, la prevenzione, la salute, la comunicazione).

In questo tipo di gruppi, a differenza di quelli fondati esclusivamente sulla parola, la sinergia tra le caratteristiche del gruppo e quelle dell'oggetto mediatore (Vacheret & Joubert, 2008), che si rinforzano a vicenda in una congiunzione di processi, permette di migliorare il lavoro nel gruppo e può essere particolarmente utile con un pubblico adolescenziale, in quanto la fotografia, prima investita individualmente e poi legata ad un livello collettivo, diviene oggetto transizionale che permette l'accesso a differenti forme di pensiero precluse al singolo soggetto.

La seduta di gruppo in cui si utilizza il Photolangage® si articola in due tempi, il tempo della **scelta delle fotografie** e quello degli **scambi in gruppo**, una delle particolarità di questo metodo è che l'animatore apre la seduta ponendo una domanda al gruppo, cui propone di rispondere attraverso l'uso di un'immagine, lo spazio di lavoro si struttura dunque in un duplice processo tra le immagini e le idee ed è proprio in quest'area intermediaria che si sviluppano le dinamiche di gruppo.

Fondamentale è l'enunciazione della consegna di lavoro, che chiarisce i limiti entro cui si svolgerà il lavoro del gruppo:

“Vi proporrò una domanda cui cercheremo di dare una risposta con l'ausilio di una (o più) fotografie, le fotografie sono disposte sui tavoli, le guarderemo lasciandoci

“interpellare” da quelle che ci parlano maggiormente e faremo la nostra scelta con lo sguardo, senza prendere la fotografia in mano, nel silenzio per rispettare la scelta degli altri, nel momento in cui tutti avranno scelto vi inviterò a prendere la vostra fotografia ed a sedervi, senza cambiare scelta se qualcun altro ha già preso la stessa fotografia.

In seguito ci ritroveremo seduti in cerchio e ognuno presenterà la propria fotografia nel momento in cui lo desidera, ascolteremo attentamente ciò che l'altro ci dice ed in seguito siamo invitati a dire quello che noi vediamo di simile o di differente sulla stessa fotografia”

L'analisi della consegna permette di fare alcune riflessioni sui differenti livelli di elaborazione coinvolti nelle varie fasi: la *domanda iniziale* (costruita in modo particolare, con attenzione alla fase in cui si trovano i membri del gruppo ed alle particolari tematiche su cui si vuole lavorare) ha come scopo quello di evocare immagini e rappresentazioni, precedenti alla partecipazione del soggetto al gruppo, per questo è importante che i soggetti non vedano le fotografie prima di aver sentito la domanda su cui dovranno riflettere (Vacheret, 2000); in un secondo momento la scelta della foto implica la traduzione di qualcosa che era a livello di rappresentazione con gli affetti evocati dalla vista delle fotografie (ed in questo caso, per esempio, la scelta di una fotografia in bianco e nero o a colori implica la messa in gioco di affetti differenti), spesso la domanda posta può portare a selezionare diverse fotografie ma la scelta effettiva di una di queste è segno dell'instaurarsi di un processo di legame intimo tra rappresentazione ed affetto, peculiare per ogni individuo.

La fase degli scambi in gruppo permette di svolgere un lavoro di accordo e di riformulazione dei pensieri che avevano motivato la scelta per renderli adeguati al gruppo, si rivedono rappresentazioni ed affetti in funzione del gruppo, spesso ciò che si

verbalizza è completamente diverso da quello che si era pensato in un primo momento, ed ognuno prende possesso delle rappresentazioni formulate nel gruppo e di ciò che emerge da esso, è importante che si ascolti attentamente ciò che l'altro dice, lasciando risuonare in sé gli elementi del suo vissuto che lo hanno portato a quella specifica scelta, per poi poter contribuire con il proprio intervento allo sviluppo delle associazioni su quella fotografia. Proprio l'intervento dei membri del gruppo permette lo sviluppo di uno spazio di articolazione della *rappresentazione di sé attraverso il gruppo*, l'altro propone un immaginario differente dal nostro, che da questo contatto sarà rimodellato e trasformato, si acquisisce la capacità di tollerare l'ambivalenza ed il paradosso, senza che questo diventi distruttivo per il gruppo.

Altro elemento singolare è la *partecipazione diretta del conduttore* alle attività del gruppo, anche lui sceglie una fotografia, la presenta agli altri durante la seduta, e partecipa agli scambi del gruppo (a differenza di altre tecniche in cui l'operatore ha il ruolo di facilitatore del lavoro dei soggetti ma non vi prende parte attivamente), questo gli consente di essere parte integrante del gruppo e di poter "contenere e mediare" senza che questo sia vissuto come intrusivo da parte dei partecipanti. La partecipazione degli animatori è un aspetto molto importante, soprattutto quando un gruppo è all'inizio, permette ai partecipanti di identificarsi più facilmente con i conduttori e con il loro piacere a giocare ad associare, collegare e pensare, e permette agli stessi animatori di figurarsi in quanto "protesi psichiche" (Belakhovsky & Joubert, 2004).

Il gruppo riveste differenti funzioni per i suoi membri e queste funzioni sono amplificate dall'utilizzo dell'oggetto mediatore, la fotografia si offre come *oggetto malleabile* (Milner, 1979; Roussillon, 1991), può essere manipolata dal gruppo per adattarsi alle rappresentazioni di ognuno, ma allo stesso tempo è resistente agli attacchi

del gruppo in quanto portatrice di una dimensione di oggettività che funge da contenimento.

Procedure

L'impianto della ricerca ha previsto la valutazione di 5 incontri per ogni gruppo. I gruppi, a cadenza settimanale, sono stati condotti da uno psicologo clinico formato all'utilizzo della tecnica del Photolangage ®, affiancato da un osservatore partecipante. Ogni incontro è stato suddiviso in due sessioni, della durata di un'ora e 30 minuti ciascuna, rispettivamente con tutti i minori presenti in comunità e con l'equipe degli operatori. Gli incontri di gruppo sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*.

Gli incontri, condotti in modo non direttivo, sono stati avviati (come previsto dal metodo) da 5 domande - stimolo con lo scopo di introdurre la tematica e favorire la riflessione sui contenuti, manifesti e simbolici, proposti dalle foto.

Le foto utilizzate nei gruppi sono identiche per le sessioni con adolescenti e con operatori e, in ogni incontro di gruppo, sono state utilizzate sia foto in bianco e nero sia foto a colori, scelte tra i dossier Photolangage ® "*Des choix personnels aux choix professionnels*" e "*Corps, communication, violence a l'adolescence*" (a cura di C. Belisle), le foto che sono presentate lungo tutto il lavoro di tesi sono tra quelle più scelte tra i partecipanti ai gruppi (elementi più specifici sulle associazioni proposte alle diverse foto sono presentati in Appendice 2)

La conduzione dei gruppi è stata non direttiva e finalizzata esclusivamente a portare i partecipanti verso una maggiore riflessione, esplorando al meglio la domanda ed

esplicitando i contenuti evocati dalla fotografia in riferimento alla domanda specifica di ogni incontro.

Le cinque domande stimolo, proposte in apertura di ogni incontro per introdurre la tematica e identiche per tutti i gruppi, sono state:

- 1. La comunità è il luogo in cui trascorri gran parte della tua giornata. Scegli una foto che rappresenta la tua vita in comunità.*
- 2. Rifletti su ciò che rappresenta l'operatore nella vita della comunità e scegli due fotografie per descriverne aspetti positivi e aspetti negativi.*
- 3. La famiglia ha un'influenza sulla vita di ogni minore, anche quando è in comunità. Scegli una foto per parlare del rapporto tra comunità e famiglia.*
- 4. Scegli una fotografia per descrivere il rapporto con i servizi esterni alla comunità.*
- 5. Il progetto pensato per ognuno di voi /per ogni minore deve preparare all'uscita dalla comunità, Scegli una fotografia per parlarne.*

Sottolineo, per completezza rispetto al metodo, che il Photolangage® non è stato utilizzato in questa ricerca nella sua connotazione clinica e terapeutica ma, piuttosto, che le caratteristiche specifiche del metodo e dell'oggetto mediatore sono state sfruttate per gestire al meglio gli scambi discorsivi all'interno del gruppo. Il supporto dello stimolo visivo, in aggiunta alla domanda *focus* di ogni seduta ha permesso di centrare al meglio le argomentazioni dei partecipanti sulle tematiche oggetto dello studio. Inoltre, la presenza di un oggetto concreto di discussione (le foto appunto, e le connessioni con il tema della comunità) a consentito di andare al di là delle resistenze tipiche di soggetti poco abituati al contesto della ricerca e che possono facilmente vivere le situazioni di

ricerca, le interviste o gli incontri di gruppo, come eccessivamente intrusive, con una conseguente perdita di informazioni utili alla nostra ricerca.

La presenza dei ricercatori e l'invito a discutere sulla comunità, finalizzata alla nostra raccolta dati, è diventata così un momento di riflessione che adolescenti e operatori hanno avuto, sperimentando la possibilità di costruire un campo di discussione diverso da quello tipico del loro ruolo.

Tutto ciò ha consentito di non confondere il contesto della ricerca con quello degli altri dispositivi di intervento sugli adolescenti (spesso coinvolti in esperienze di gruppo) e di supervisione per gli operatori. Nello stesso tempo l'interesse per il metodo e la sua particolarità hanno permesso ai ricercatori di posizionarsi in una dinamica diversa da quella degli altri psicologi presenti in comunità evitando una confusione di ruoli poco produttiva per le finalità dello studio.

Analisi dei dati

Questa parte del lavoro è stata sviluppata con il supporto delle teorie e delle tecniche sviluppate dai ricercatori del LAPPS (*Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale*) e le elaborazioni dei dati sono state effettuate in seguito alla formazione specifica seguita presso il laboratorio LAPPS.

Il materiale testuale ricavato dai trascritti degli incontri di gruppo è stato oggetto di 2 *analisi principali*:

- 1) ***Analisi statistiche multidimensionali***: la *Classificazione Gerarchica Discendente* (C.H.D.) e l'Analisi Fattoriale delle Corrispondenze, sul corpus globale, che hanno consentito di definire le principali classi tematiche.

2) **Analisi della struttura delle rappresentazioni:** condotta mediante un adattamento ai trascritti di gruppo (Salès-Wuillemin, 2005) della tecnica dell'*analisi prototipica* utilizzata da Vergès (1992). In accordo con l'analisi proposta da Abric (2003), per rilevare gli elementi centrali della rappresentazione sono utilizzate: la frequenza di citazione (che permette di valutare il livello di condivisione dell'elemento) ed il numero di occorrenze (che permette di valutarne l'importanza). Infine, una tecnica di analisi delle similitudini applicata ai trascritti di gruppo (Pizzio, Lacassagne, Salès-Wuillemin, 2003) che ha permesso di evidenziare i temi centrali della rappresentazione e la loro articolazione nel discorso dei diversi gruppi.

Le analisi sono state condotte con l'ausilio del software di analisi dei testi IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009-2012) che ha consentito di individuare i termini utilizzati con maggiore frequenza e, tra i termini citati più spesso, quelli che erano comuni alla maggior parte dei gruppi. IRAMUTEQ è un software freeware costruito da Pierre Ratinaud e dall'equipe del laboratorio *Laboratoire LERASS* dell'Università di Toulouse-Le Mirail. Permette di fare delle analisi statistiche su dei corpus di testo ed utilizza come supporto l'interfaccia R (www.r-project.com).

IRAMUTEQ utilizza il metodo di classificazione descritto da Reinert (1983, 1986, 1990, 2001) (Metodo ALCESTE), *Alceste*, come indica l'acronimo (*Analyse des Lexemes Cooccurents dans les Enoncés Simplifiés d'uni Texte*) si basa sulla logica della ricerca delle similitudini, ovvero rintraccia nel testo, ed in porzioni di testo, la presenza co-occorrente delle stesse forme grafiche (parole o lessemi) (Kalampalíkis, 2003; Kalampalíkis & Moscovici, 2005).

L'obiettivo di questo metodo è di organizzare il discorso mettendo in evidenza delle "classi lessicali" in cui ricorrono, con maggiore frequenza, alcune espressioni che sono quindi individuate come "tipiche" di quella porzione di testo.

“Questo tipo di esplorazione non agevola in alcun modo l'analisi del contenuto, del significato né tantomeno l'interpretazione del testo oggetto di analisi, si tratta di una sorta di “topografia del discorso” che consente di circoscrivere lo spazio del nostro corpus lessicale e di raggrupparne gli oggetti” (Kalampalikis, 2003).

L'originalità del metodo Alceste si rintraccia nel suo *algoritmo di classificazione gerarchica discendente (CHD)* applicato ai segmenti di testo. Questo algoritmo, così come tutte le procedure di analisi, sono riprese dal software IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009; Ratinaud & Dejean, 2009)

IRAMUTEQ lavora “ritagliando” il corpus in frammenti di diversa dimensione, si distinguono le UCI (Unità di Contesto Iniziali) cioè ogni singola intervista, articolo, risposta, frammento di testo presente nel corpus. Le UCI vengono, successivamente, suddivise in UCE (Unità di Contesto Elementari), una UCE rappresenta una porzione di testo, di dimensioni definite dal ricercatore (si può andare da poche parole a 2-3 righe).

L'obiettivo dell'analisi è di rintracciare delle possibili forme di classificazioni delle UCE a partire dalla frequenza dei termini che vi ricorrono.

Le principali analisi possibili con IRAMUTEQ sono:

- ***Statistiche testuali di base (classiche)***: dopo aver segmentato il corpus in UCE il software identifica le forme grafiche e ne calcola la frequenza di occorrenza, il confronto con i dizionari consente inoltre di categorizzare/lemmatizzare le forme grafiche.

- **Classificazione gerarchica discendente:** è un processo di analisi che, a partire dall'identificazione delle co-occorrenze di forme grafiche più frequenti, crea una matrice di correlazioni/opposizioni tra variabili. Queste vengono, poi, aggregate in *classi di discorso*. Le classi, ottenute mediante aggregazioni successive, vengono rappresentate graficamente mediante il *dendrogramma*.

1. Per ogni classe viene fornito un *profilo della classe* che ne rappresenta il contenuto tematico, ovvero, le forme grafiche più frequenti (con relativa classificazione).

2. L'indicazione del valore di Chi^2 (χ^2) per ogni forma grafica indica la forte/debole (in termini di significatività) appartenenza alla classe stessa, quindi, di conseguenza, il livello con cui ogni forma grafica contribuisce a differenziare una classe dall'altra.

- **Analisi Fattoriale delle Corrispondenze (AFC):** consente di estrarre nuove variabili - i fattori appunto - che rappresentano in modo sintetico l'informazione ottenuta mediante l'analisi delle classi. I fattori estratti, posizionati sul piano fattoriale, rappresentano, nel nostro caso, le diverse classi con le rispettive proprietà (quindi le parole/lemmi che contengono).

La seconda fase di analisi sui trascritti dei gruppi è stata condotta mediante il metodo dell'*analisi prototipica* (Verges, 1992) che ha consentito di definire la struttura delle rappresentazioni in termini di nucleo centrale e periferico.

Il *test binomiale* è stato utilizzato per stabilire le soglie statistiche di significatività per quest'analisi. Il test binomiale consiste in un calcolo di probabilità che tiene in considerazione il numero degli incontri di gruppo ed il totale delle occorrenze prodotte

(Morlot & Salès-Wuillemin, 2008; Salès-Wuillemin, 2005) e permette di definire, per ogni popolazione, la soglia minima (k) *necessaria per superare la probabilità P di una distribuzione casuale delle parole associate, secondo la funzione:*

$$p(k) = p(X = k) = \binom{n}{k} p^k q^{n-k}$$

Infine, grazie all'analisi delle similitudini, sono state individuate le principali correlazioni tra i temi presenti, che saranno presentate sotto forma di *maximum trees* (Abrieu, 2003; Flament, 1981; Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002; Verges & Bouriche, 2001). La co-occorrenza tra le diverse parole è stata calcolata grazie all'indice Tau di Kendall (come indicato da Verges e Bouriche, 2001, pp. 22, 23) che ha permesso di costruire, per ogni corpus, un grafo di similitudine. Questo tipo di grafico si basa sul calcolo della distanza di aggregazione, ovvero sulla forza dei legami che uniscono due item facendo emergere il polo o i poli attorno a cui si strutturano gli elementi in funzione della loro prossimità. Nella costruzione dell'albero sono privilegiate le connessioni più forti, in modo da rappresentare i legami suscettibili di mostrare la struttura della rappresentazione a livello centrale.

2.3 Risultati

2.3.1 Gli incontri di gruppo: statistiche descrittive di base

Il corpus analizzato si compone di 6 sub-corpus che raccolgono i 5 incontri settimanali effettuati in ognuna delle comunità con i diversi gruppi di adolescenti ed educatori.

Globalmente, il corpus si compone di 120511 occorrenze (*Token* – ovvero le singole parole), per un totale di 7685 forme attive (*Types* – ovvero tutti i vocaboli utilizzati), è quindi possibile calcolare una media di occorrenze per forma di 15.40; il numero di hapax⁷ presenti nel corpus globale è di 3846.

Le parole con il maggior numero di occorrenze sono: ragazzo / ragazzi (798), comunità (656), famiglia (554), operatore/educatore (420), lavoro (330), minore/i (236), casa (162), sociale (121), servizi (116), difficoltà (98), percorso (90), giudice (78), bisogno (70), genitori (70), problemi (66).

La figura 3.1 rappresenta questi diversi termini con grandezze diverse in funzione della frequenza di occorrenza nel corpus globale.

⁷ Si definiscono *hapax* le parole con occorrenza = 1 ovvero quelle che appaiono una sola volta nel testo



Fig. 3.1 Word Tag dei termini con il maggior numero di occorrenze sul corpus globale

A partire da queste prime statistiche descrittive è possibile calcolare diversi indici di ricchezza lessicale che, pur non essendo esaustivi nella descrizione del corpus considerato, danno delle indicazioni lessicometriche utili per proseguire nell'analisi.

I due indici più usati in letteratura (Bolasco, 1999 ; Tuzzi 2003) sono :

- 1) Il **Tipe/token Ratio (TTR)** calcolato secondo la formula $V/N * 100$, in cui V è il numero di forme attive (parole) e N è il totale delle occorrenze. Quest'indice dà una misura della variabilità interna al vocabolario e della ricchezza del linguaggio utilizzato dai membri del gruppo. Un TTR elevato indica una grande varietà lessicale mentre, un indice poco elevato, è indicatore di variazioni lessicali limitate. Un testo "discorsivo" o "divulgativo" avrà, dunque, un TTR più elevato rispetto ad un testo di carattere scientifico o tecnico (in cui si utilizzano termini specifici e meno sinonimi)

2) La **Percentuale di hapax** (parole con frequenza di occorrenza 1) ovvero il rapporto tra il numero di hapax ed il totale delle forme attive presenti nel testo.

Per il nostro corpus, il **type/token ratio** ha un valore di 6,38 e gli hapax rappresentano il 50,04% delle forme attive, possiamo quindi considerare il nostro corpus come divulgativo.

Un altro indicatore di ricchezza lessicale si può ottenere grazie all'applicazione della **Legge di Zipf**, secondo cui, in ogni lessico specifico esiste una relazione fondamentale tra frequenza (f) e ordine d'apparizione nel discorso/testo (r)⁸.

Secondo questa regola, in ogni testo (e in ogni lingua) la frequenza d'uso delle parole non segue la distribuzione normale ma si configura secondo una curva in cui poche parole hanno una frequenza d'uso molto elevata.

Si osserva quindi, secondo la legge di Zipf un decremento proporzionale della frequenza di ogni parola in funzione dell'ordine di apparizione, la fine della curva di Zipf rappresenta, dunque, gli hapax, che hanno frequenza 1.

La figura 3.2 rappresenta la curva di Zipf del corpus preso in esame, che segue quanto enunciato sopra, pertanto anche in funzione di questo indicatore possiamo

⁸ La legge di Zipf è espressa dalla formula matematica : $f * r = c$ (in cui c è una costante), in seguito modificata nella versione logaritmica : $\text{Log}(f) = \log c + a \log(r)$ in cui a è il coefficiente angolare della retta che esprime la relazione tra il logaritmo del rango di apparizione e quello della frequenza.

considerare il nostro testo come testo divulgativo per il quale sono idonee le analisi successive.

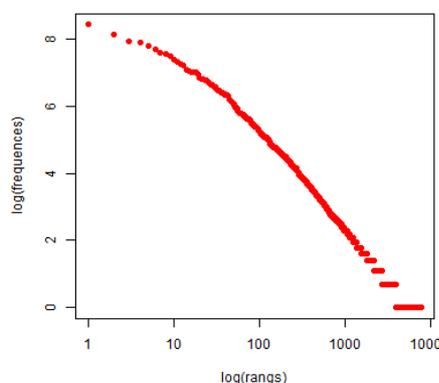


Fig. 3.2 Curva di Zipf sull'intero corpus degli incontri di gruppo

2.3.2 Le classi tematiche

Grazie al software *IRAMUTEQ*® i trascritti degli incontri di gruppo sono stati analizzati utilizzando il metodo *Alceste* con l'obiettivo di isolare le diverse classi tematiche in funzione delle similitudini nel linguaggio utilizzato dai membri dei gruppi.

L'analisi *Alceste* rileva 6 classi lessicali distinte, le classi identificano in modo significativo diverse parti del corpus analizzato e sono, dunque, maggiormente rappresentative di alcuni gruppi piuttosto che di altri in funzione di come questi si caratterizzano linguisticamente, ovvero dell'utilizzo di un linguaggio specifico e parzialmente diverso l'uno dall'altro.

La *tabella 3.1* presenta le sei classi lessicali, viene indicato quale (o quali) gruppi sono maggiormente rappresentati in ogni classe, sono indicate, inoltre, le parole che

appaiono con maggiore frequenza ed il valore di χ^2 per ogni classe (con l'indicazione dell'indice di significatività).

<i>CLASSE</i>	<i>GRUPPO</i>	χ^2 (p)	<i>PAROLE</i>
<i>Classe 1</i>	Adolescenti F1	60,51 (<,00)	Famiglia, sbagliare, litigando, futuro, insieme, strada, pensieri, persone percorso, passato, operatore, difficoltà, regola, possibilità, crescere
<i>Classe 2</i>	Adolescenti F2	81,06 (< 0,00)	Casa, problema, fiducia, amministrativo, regole, società, amico, amore, vita, lavorare, scuola, prospettiva, educatore
	Adolescenti F3	67,24 (< 0,00)	
<i>Classe 3</i>	Educatori F1	220,9 (< 0,00)	Cammino, persona, importante, solitudine, ascolto, condividere, presenza, operatore, ricordo, errore, sguardo, prospettive, dinamiche, contatto, istituzione
<i>Classe 4</i>	Educatori F3	101,48 (< 0,00)	Avvocato, giudice, udienza, reato, accettare, problemi, carcere, progetto, colloquio, relazione, esperienza
<i>Classe 5</i>	Educatori F2	180,77 (< 0,00)	Operatore, conflitto, equipe, minori, comunicare, gestire, turno, lavoro, ruolo, scontro, momento, rispetto, emozioni, fallimento, genitore, contatto, sintonia, insegnante, legame, ragazzi, personalità
<i>Classe 6</i>	Educatori F2	73,39 (< 0,00)	Servizi sociali, comune, tribunale, giudice, affidi, famiglie, minore, territorio, privato sociale, domiciliare, USSM, fascicoli, familiare, formazione, scuola, collaborare, relazione, competenze

Tabella 3.1 Ripartizione in classi tematiche secondo la frequenza di apparizione delle parole in ogni gruppo.

In questa ripartizione, da notare in particolare il caso delle classi 5 e 6, rappresentative dello stesso gruppo (educatori F2), questo indicatore lascia supporre che si possano evidenziare, nel discorso del gruppo, delle opposizioni tra tematiche diverse prese in considerazione durante gli incontri. Dalla lettura delle parole più presenti nelle due classi (5 e 6) sembra che gli operatori di questa comunità strutturino il loro discorso sulla duplice tematica della comunità come contesto di accudimento e della comunità parte di una rete di servizi. Altra osservazione possibile è quella relativa alla unione, nella stessa classe (la n°2) dei testi relativi a due dei tre gruppi di adolescenti, si potrebbe ipotizzare che i ragazzi di entrambi questi gruppi abbiano una visione della comunità come contesto punitivo/rieducativo mentre, la classe tematica in cui si collocano i discorsi degli adolescenti della terza struttura sembra lasciar trapelare l'idea

di una comunità che “si prende cura” degli adolescenti in un percorso di crescita finalizzato alla costruzione di una vita “sana” al di fuori della comunità.

L’analisi del dendrogramma (fig. 3.3) e il valore della classe lessicale rispetto all’insieme del corpus (indicata come percentuale nella figura) ci da una ulteriore indicazione sulle configurazioni delle diverse classi e sui rapporti tra queste.

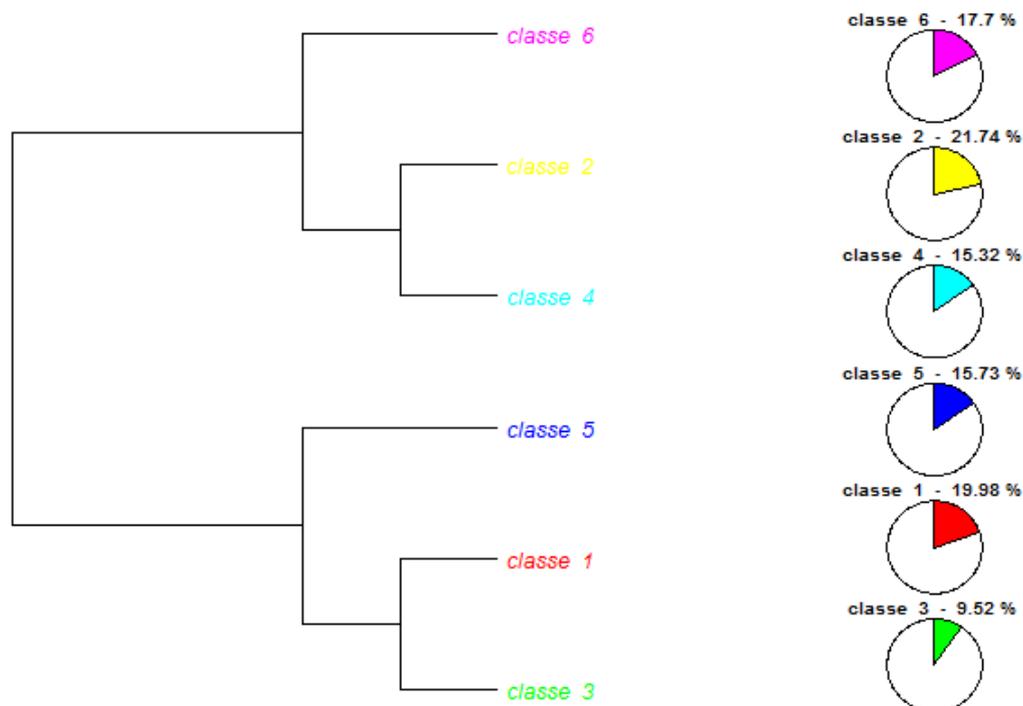


Fig. 3.3 Dendrogramma delle classi lessicali ottenute mediante l’analisi Alceste

Il dendrogramma ci fa ipotizzare l’esistenza di maggiori elementi di opposizione tra le classi 3 (educatori F1) e 6 (educatori F2) e, di contro, di tratti di similitudine più evidenti tra le classi 2 (adolescenti F2 e F3) e 4 (educatori F 3) e tra le classi 1 (adolescenti F1) e 3 (educatori F1).

L'Analisi Fattoriale delle Corrispondenze (AFC) conferma questa osservazione preliminare in quanto ci permette di osservare come si dispongono le classi tematiche sul piano fattoriale (fig. 3.4) e le opposizioni tra i diversi gruppi a partire dall'analisi delle contingenze tra le occorrenze con una maggiore frequenza.

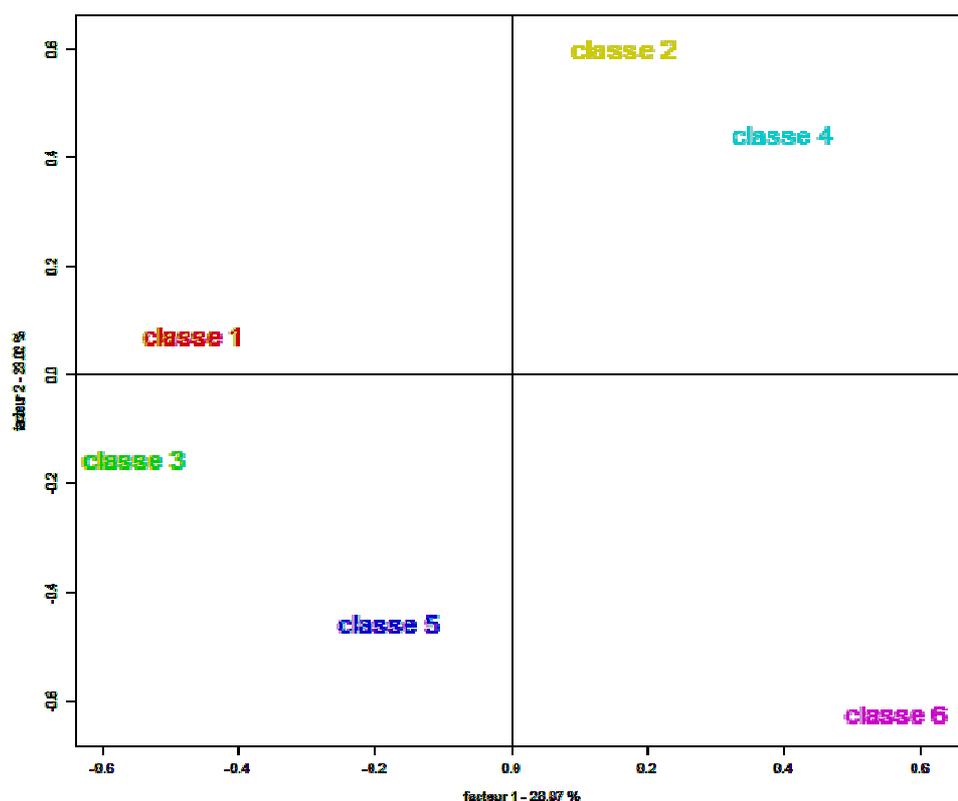


Fig. 3.4 Analisi Fattoriale delle Corrispondenze

Possiamo osservare la prevalenza di due fattori, il fattore 1 che spiega il 28,87% della varianza e il fattore 2, che ne spiega il 23,02%, essendo la somma di questi due fattori esplicativa di più del 50% della varianza limitiamo l'analisi a questi due fattori (tab. 3.2).

L'analisi del grafico dell'AFC ci porta a concludere che il fattore 1 sia più rappresentativo del modello di intervento (tipo di comunità), mentre il fattore 2 rappresenta in modo più evidente l'effetto del gruppo di appartenenza (adolescenti vs educatori).

	Autovalori	%
Fattore 1	0,136	28,872
Fattore 2	0,108	23,025
Fattore 3	0,082	17,525
Fattore 4	0,078	16,628
Fattore 5	0,065	13,950

Tabella 3.2 Risultati dell'Analisi Fattoriale

2.3.3 Analisi prototipica e struttura delle rappresentazioni

L'analisi prototipica (Verges, 1992), inizialmente pensata per analizzare i risultati di compiti di associazione verbale, permette di mettere in evidenza le parole che, con una più grande probabilità, sono situate nella zona che abbiamo definito “*nucleo centrale della rappresentazione*”. La metodologia originariamente proposta da Verges prevede l'incrocio tra due criteri di analisi: la frequenza di citazione (numero di soggetti che hanno riportato quella parola) e il rango medio di apparizione (ovvero l'ordine di apparizione della parola stessa tra le associazioni). Le parole più citate (frequenza elevata) e più precoci nella catena associativa (rango più piccolo), sono considerati come elementi che rinviano al nucleo della rappresentazione (elementi centrali). Questo metodo permette di identificare gli elementi più forti e quelli più deboli tra quelli che concorrono alla formazione della rappresentazione stessa (Flament et Rouquette, 2003).

Nel caso dell'analisi qui presentata, il materiale verbale non è esito di compiti di associazione verbale, si tratta di trascrizioni di incontri di gruppo, pertanto è preferibile utilizzare come criteri, in accordo con le analisi proposte da Abric (2003), la **frequenza di citazione** (in quanti incontri di gruppo è citata ogni parola), elemento che ci permette di fare una stima della condivisione di quell'elemento/parola tra i diversi gruppi e la **frequenza di occorrenza** (quante volte la parola è presente nel corpus complessivo) che ci consente di stimare l'importanza di quel tema per i singoli soggetti partecipanti (Salès-Wuillemin (2005).

L'incrocio tra i due criteri consente di identificare quattro gruppi di parole/rappresentazioni (tab 3.3), raffigurate mediante quattro quadranti nei quali si raggruppano le parole associate al tema oggetto di analisi (nel nostro caso la rappresentazione della comunità).

Questo schema di ripartizione delle parole assume significato in funzione del paradigma teorico del nucleo centrale che attribuisce una maggiore importanza agli elementi condivisi rispetto agli altri.

La zona che maggiormente rappresenta il nucleo centrale, quindi, raggruppa gli elementi che sono citati più volte e con un alto numero di occorrenze, di contro gli elementi con un basso numero di occorrenze e una bassa frequenza di citazione si raggruppano nella zona definita *2° periferia*. Tutti i casi intermedi, ovvero gli elementi che hanno una elevata frequenza di citazione a fronte di un basso numero di occorrenze (quindi che si ritrovano in molti gruppi ma per porzioni limitate del discorso) oppure gli elementi con una bassa frequenza di citazione ed un elevato numero di occorrenze (citate in uno o pochi gruppi ma molto spesso nel discorso di quel gruppo) si raggruppano nelle due zone definite, rispettivamente, *zona di contrasto* e *1° periferia*.

Per Vergès, queste due zone sono da considerare come « *zones potentiellement déséquilibrantes, source de changement* » [zone potenzialmente destabilizzanti, fonte di cambiamento] (1994, p. 238) e, in questo senso, illustrano un'interazione che si produce tra il sistema centrale ed il sistema periferico.

	N ° CITAZIONI ++	N ° CITAZIONI --
N ° OCCORRENZE ++	<i>ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DEL NUCLEO CENTRALE</i>	<i>ELEMENTO POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA PRIMA PERIFERIA</i>
N ° OCCORRENZE --	<i>ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA ZONA DI CONTRASTO</i>	<i>ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA A 2° PERIFERIA</i>

Tab 3.3 Modello per l'analisi prototipica applicato agli incontri di gruppo

Grazie a questo metodo abbiamo identificato, tra i materiali testuali prodotti dai diversi gruppi, gli elementi con maggiore probabilità di essere centrali nella rappresentazione della comunità e, parallelamente, quelli che si situano in posizione periferica nella rappresentazione dei diversi soggetti partecipanti ai gruppi.

Per mettere in evidenza le differenze tra gruppi l'analisi è stata condotta, in un primo momento, prendendo in considerazione l'intero corpus, ovvero l'insieme dei trascritti di tutti gli incontri di gruppo, successivamente, l'analisi è stata ripetuta separando i testi in funzione di due variabili:

- 1) *Gruppo di partecipanti – quindi un confronto tra i trascritti dei gruppi di adolescenti e quelli dei gruppi di educatori.*
- 2) *Modello di intervento – ovvero il confronto tra i testi prodotti nelle 3 diverse comunità per verificare se i diversi modelli di presa in carico sono alla base di cambiamenti nelle rappresentazioni che coinvolgono utenti ed educatori.*

Al fine di determinare in modo rigoroso il numero di parole da includere in ogni sezione è stato applicato il *test binomiale*, generalmente utilizzato per le associazioni verbali e applicato, in questo caso, ai trascritti dei gruppi, considerando il numero totale di gruppi, il totale delle occorrenze e la frequenza media per ogni occorrenza.

Il test binomiale, permette di calcolare con precisione, per ogni popolazione, la soglia minima necessaria per escludere l'ipotesi di una ripartizione casuale delle parole utilizzate. Per la nostra analisi abbiamo scelto di utilizzare soltanto le soglie in cui il test binomiale era significativo con $p < .00$, sono state così considerate solo le occorrenze per cui il consenso tra gruppi era più elevato (Morlot & Salès-Wuillemin, 2008; Salès-Wuillemin, 2005).

La comunità come famiglia o come istituzione? Analisi del corpus globale.

La prima analisi prototipica effettuata prende in considerazione l'intero corpus a nostra disposizione ed è volta a identificare le parole suscettibili di far parte del nucleo centrale e delle diverse zone periferiche della rappresentazione della comunità da parte di tutti gli attori della vita comunitaria considerati come un unico macro-gruppo.

Questo livello di analisi ci consente di ottenere delle informazioni di base sulla struttura delle rappresentazioni e sui diversi temi che sono stati affrontati durante gli incontri Photolangage®.

Possiamo osservare (tab. 3.4) come, a livello centrale, sono rappresentati tutti i temi che i soggetti hanno trattato durante gli incontri di gruppo, salvo quello della famiglia che, pur essendo oggetto specifico di un incontro, non si ritrova tra gli elementi fondamentali per l'organizzazione della rappresentazione.

Ritroviamo questo elemento soltanto nel terzo quadrante – nella zona di contrasto – in cui sono classificate le parole con un'elevata frequenza di citazione ma con un basso numero di occorrenze, questo elemento ci lascia supporre che, seppur nel lavoro in comunità con gli adolescenti la dimensione familiare sia assolutamente da tenere in considerazione, non ci siano dei dispositivi specifici per la presa in carico e l'accoglienza delle famiglie dei giovani durante il loro soggiorno in comunità.

Possiamo sottolineare anche una forte presenza dell'aspetto "organizzativo" con la presenza delle parole "lavoro" e "servizi" (con cui generalmente si fa riferimento ai servizi sociali ed a tutte le istituzioni esterne che lavorano in collaborazione con la comunità). È inoltre presente il termine "casa" che rinvia all'idea di comunità come nucleo familiare in cui costruire relazioni affettive, in cui gli adolescenti possono ritrovare una dimensione privata e, nello stesso tempo, costruire nuove radici sui cui fondare il proprio percorso di sviluppo.

	N° CITAZIONI ++	N° CITAZIONI --		
N° OCCORRENZE ++	ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DEL NUCLEO CENTRALE	ELEMENTO POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA PRIMA PERIFERIA		
	Comunità Educatore/i + Operatore/i Lavoro Casa Servizi	Giudice Problema Scuola Radici Assistente Sociale	Percorso Relazione Madre Problemi Esperienza	Progetto Padre Tribunale Penale USSM
N° OCCORRENZE- -	ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA ZONA DI CONTRASTO	ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DELLA A 2° PERIFERIA		
	Ragazzo/i Famiglia/e Persona	Figlio Difficoltà Lavorare Sociale Gruppo	Mamma Libertà Carcere Equipe Libero	Responsabilità Bambino Positiva Avvocati Punizione

Tab 3.4 Analisi prototipica sull'intero corpus degli incontri di gruppo

Sguardi incrociati sulla comunità: adolescenti vs educatori

Il passo successivo è stato confrontare i risultati di due analisi prototipiche effettuate parallelamente sui testi prodotti dai due differenti gruppi di partecipanti, quindi adolescenti ed operatori, rispettivamente nelle 3 comunità e per i 5 incontri di gruppo consecutivi.

Come mostrato nella tab. 3.5, il tema della famiglia, che sembrava essere in secondo piano osservando la complessità del corpus globale, si ritrova, invece, tra gli elementi di supposta centralità in entrambi i corpus degli adolescenti e degli educatori, così come le parole educatore/operatore ecc che ci indica come, in generale, la figura di chi si prende cura sia considerata come centrale nella rappresentazione della comunità stessa.

L'analisi delle parole centrali ci porta a ipotizzare, inoltre, che per gli educatori sia soprattutto la dimensione lavorativa a imporsi nella strutturazione della rappresentazione mentre, per gli adolescenti sembrano essere prevalenti le dimensioni del giudizio, della

pena e, allo stesso tempo la percezione della comunità come casa e quindi, come contesto affettivo in cui integrarsi in relazioni affettive efficaci ed utili per lo sviluppo.

	EDUCATORI	ADOLESCENTI
ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DEL NUCLEO CENTRALE	Ragazzi Comunità Famiglia/e Educatore/i + Operatore/i Lavoro/Lavorare Servizi Problemi	Comunità Famiglia/e Educatore/i + Operatore/i Casa Giudice

Tab 3.5 Analisi prototipica sul corpus di trascrizioni dei gruppi di adolescenti

Rappresentazioni differenti per differenti modelli d'intervento

Infine, il confronto tra le 3 comunità, quindi tra 3 diversi modelli d'intervento (tab. 3.6), ci porta a sottolineare alcuni termini che danno l'idea di una differente implicazione, personale ed organizzativa, nella presa in carico e nella gestione degli adolescenti e, in particolare dei minori autori di reato.

Come già ipotizzato con la lettura delle classi tematiche la comunità F1 (e le rappresentazioni che minori ed educatori di questa comunità hanno sui temi trattati) sembra caratterizzarsi per una maggiore complessità ed articolazione e per la presenza di una particolare attenzione ai processi di sviluppo dell'adolescente in cui si interfacciano le dimensioni individuali, di gruppo e sociali che interagiscono nel percorso comunitario e che sembrano essere particolarmente curati in questa comunità a fronte delle altre due in cui si avverte una maggiore attenzione verso gli aspetti istituzionali ed organizzativi.

	<i>COMUNITA F1</i>	<i>COMUNITA F2</i>	<i>COMUNITA F3</i>
ELEMENTI POTENZIALMENTE COSTITUTIVI DEL NUCLEO CENTRALE	Comunità Ragazzo Educatore/i + Operatore/i Lavoro Persona Casa Figlio Gruppo Sociale	Comunità Educatore/i + Operatore/i Lavoro Rispetto Assistente sociale Giudice	Comunità Educatore/i + Operatore/i Vita Problema Scuola Casa Giudice

Tab 3.6 Analisi prototipica del corpus delle trascrizioni dei gruppi di operatori

2.3.4 Analisi delle Similitudini (ADS)

L'ultima tappa dell'analisi dei testi prodotti durante i gruppi è stata effettuare un'analisi delle similitudini a partire dall'analisi delle co-occorrenze tra le parole che sono state individuate come potenzialmente centrali nei diversi corpus.

Come evidenziato da Marchan e Ratinaud (2012, p. 688): *L'objectif de l'ADS est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous forme d'arbres maximum : le nombre de liens entre deux items évoluant « comme le carré du nombre de sommets » (Flament & Rouquette, 2003 p. 88), l'ADS cherche à réduire le nombre de ces liens pour aboutir à « un graphe connexe et sans cycle » (Degenne & Vergès, 1973, p. 473). [L'obiettivo dell'ADS è lo studio della prossimità e delle relazioni tra elementi di un insieme, sotto forma di grafi di similitudine: il numero di legami tra due item “come il quadrato del numero dei vertici” (Flament & Rouquette,*

2003 p. 88), l'ADS cerca di ridurre il numero di questi legami per arrivare a "un grafico connesso e senza cicli" (Degenne & Vergès, 1973, p. 473)].

La co-occorrenza tra le diverse parole è stata calcolata grazie all'indice Tau di Kendall (come indicato da Verges e Bouriche, 2001, pp. 22, 23), l'indice di similitudine ha permesso di costruire, per ogni corpus, un grafo di similitudine. Questo tipo di grafico si basa sul calcolo della distanza di aggregazione, ovvero sulla forza dei legami che uniscono due item facendo emergere il o i poli attorno a cui si strutturano gli elementi in funzione della loro prossimità. Nella costruzione dell'albero sono privilegiate le connessioni più forti, in modo da rappresentare i legami suscettibili di mostrare la struttura della rappresentazione a livello centrale.

Il corpus globale

La figura 3.5 mostra il grafo di similitudine costruito sulle parole centrali identificate nel corpus globale, si può osservare come l'albero sia strutturato lungo 3 assi per 5 parole e che, la parola più connessa, individuate quindi come centrale nella rappresentazione, è quella di comunità.

Considerando l'ordine crescente degli indici di correlazione, la prima parola connessa a comunità, su un vertice isolato è *educatore* (0,80). Il secondo asse è composto da due parole *servizi* (i servizi sociali ma, in generale, tutte le istituzioni esterne alla comunità) associato, con valore negativo, a *casa* (-0,60) a sua volta connessa, seppur con un coefficiente più basso (0,40) alla parola *comunità*. Un terzo asse connette la parola *lavoro* alla parola *comunità* (0,50). L'osservazione del grafico porta a fare alcune considerazioni sulla centralità della figura dell'educatore,

indispensabile per l'esistenza stessa della comunità intesa come organizzazione, osservazione ancor più verosimile se si considera la dimensione del lavoro come intimamente connessa alla vita di comunità.

D'altra parte si potrebbe pensare di associare la comunità all'idea di casa, riflettendo sulla sfera della quotidianità e sulla vita in un contesto familiare "familiare" per gli adolescenti presi in carico, a questa idea sembra, tuttavia, opporsi l'area del contatto con i rappresentanti istituzionali la cui presenza, probabilmente, mette in discussione sia la dinamica interna alla comunità sia la relazione con altre case (e altre famiglie), quelle d'origine dei ragazzi e da cui questi ragazzi sono stati allontanati spesso per una decisione emanata dalle stesse istituzioni.

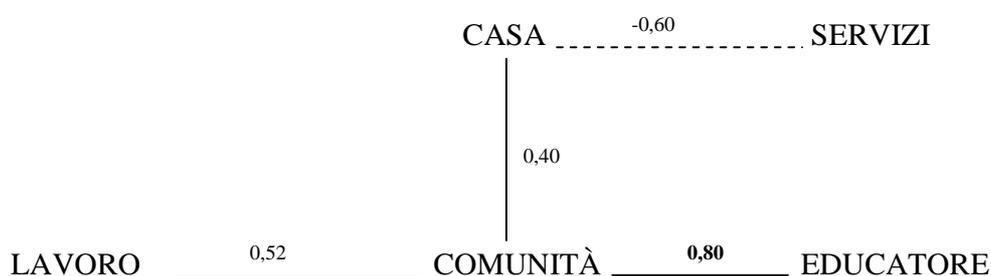


Fig. 3.5 Grafico di similitudine sulle parole del corpus globale⁹

⁹ Nel grafico di similitudine la linea in grassetto indica che le co-occorrenze sono statisticamente significative ($p > .01$), la linea tratteggiata, invece, indica le correlazioni negative.

Adolescenti ed educatori a confronto

L'analisi del grafico di similitudine relativo al corpus degli adolescenti (Fig. 3.6) evidenzia come elemento più connesso la parola *famiglia* a partire dalla quale si diramano 3 assi. Il primo vertice, quello a valenza maggiore, collega la parola *educatore* a *comunità* (0,73) che, a sua volta, è connessa alla parola *famiglia* (0,52). Gli altri due assi sono composti da singole parole, *giudice*, connesso con un coefficiente inverso alla parola *famiglia* (-0,52), e la parola *casa* (0,40).

Il grafico costruito sul corpus degli educatori (Fig. 3.7), invece, si sviluppa a partire dalla parola *adolescenti* da cui si diramano 4 assi, i primi due, più forti, collegano direttamente la parola *comunità* (0,85), e *famiglia* (0,68), il terzo asse, più complesso, parte dalla parola *servizi* che è inversamente correlata alla parola *educatore* (-0,20), a sua volta legata a *lavoro* (0,78) e *adolescenti* (0,65).

Infine, seppur con un coefficiente più basso, la parola *problema* è connessa alla parola *adolescenti* (0,25). Si può quindi osservare che, se per gli adolescenti si impone la rappresentazione della comunità come nuova famiglia in cui è fondamentale il ruolo dell'operatore, per gli educatori la comunità è prima di tutto un luogo di lavoro e le dinamiche familiari e di comunità, seppur presenti, sono di minore importanza rispetto all'intervento sull'adolescente.

Si può ulteriormente rilevare che l'aspetto legato al processo penale, cui sono sottoposti alcuni degli adolescenti ospiti della comunità, sembra essere un tema importante nel discorso degli adolescenti ma non appare con la stessa rilevanza nei testi degli educatori in cui, più che il giudice, viene valutato il ruolo dei servizi in termini più generali.

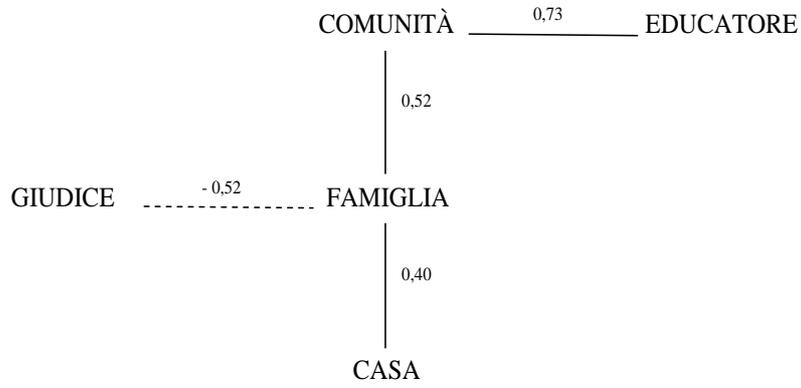


Fig. 3.6 Grafico di similitudine sulle parole del sub-corpus degli adolescenti

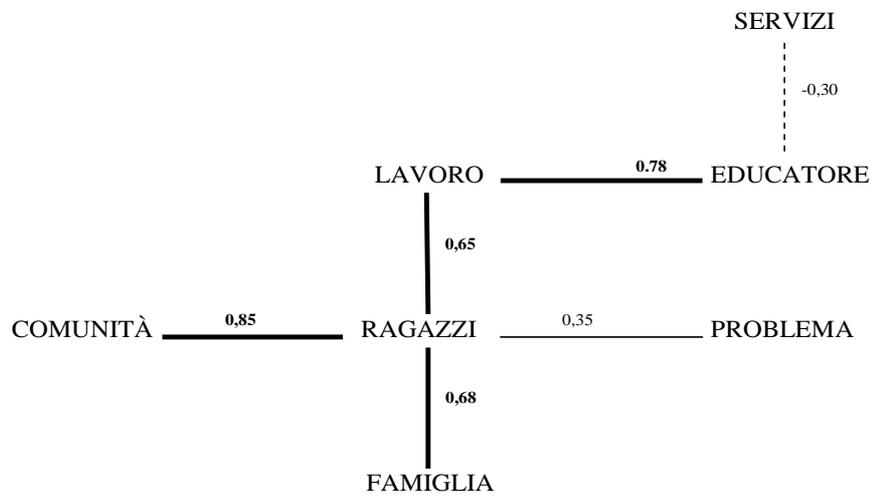


Fig. 3.7 Grafico di similitudine sulle parole del sub corpus degli educatori

Confronto tra comunità

In ultima analisi abbiamo confrontato i grafi di similitudine tra i corpus delle 3 diverse comunità. Per quanto riguarda la prima comunità - F1 (Fig. 3.8) si osserva che il termine più connesso è quello di *comunità* da cui si diramano 5 assi, 3 più semplici e 2 complessi.

Da una parte la parola *persona* che è il termine più connesso alla parola comunità (0,82), un secondo asse, con coefficienti minori, è quello che parte dalla parola *casa* (0,32) che è connessa alla parola *lavoro* (0,66) e poi a *ragazzi* (0,70). Quest'ultima parola, ragazzi, è connessa inoltre con le parole *gruppo* (0,61) e *sociale* (0,42). Infine, le parole *figlio* (0,31) ed *educatore* (0,62) formano un ultimo asse di connessione con la parola comunità.

Il grafico che raffigura le similitudini nella seconda comunità- F2 (Fig 3.9), molto più semplice rispetto al precedente, si compone di due assi collegati alla parola *comunità* che è la più connessa. Da un canto la parola *rispetto* che si oppone alla parola *giudice* (-0,59), a sua volta legata alla parola *lavoro* (0,29) e *comunità* (0,74).

Al vertice opposto è la parola *assistente sociale* che si connette a *educatore* (0,42), parola a sua volta connessa a *comunità* (0,64).

Il grafico che rappresenta il corpus della terza comunità – F3 (Fig 3.10) si compone di 3 assi, quella con il coefficiente più alto parte dalla parola *giudice* connessa alla parola *problema* (0,26), *educatore* (0,32) e, infine, alla parola *comunità* 0,65. Un secondo asse di connessioni collega negativamente la parola *casa* alla parola *vita* (-0,24) che si connette a sua volta alla parola *comunità* (0,37). Infine, un'ultima connessione si rileva tra la parola *scuola* e *comunità* (0,30).

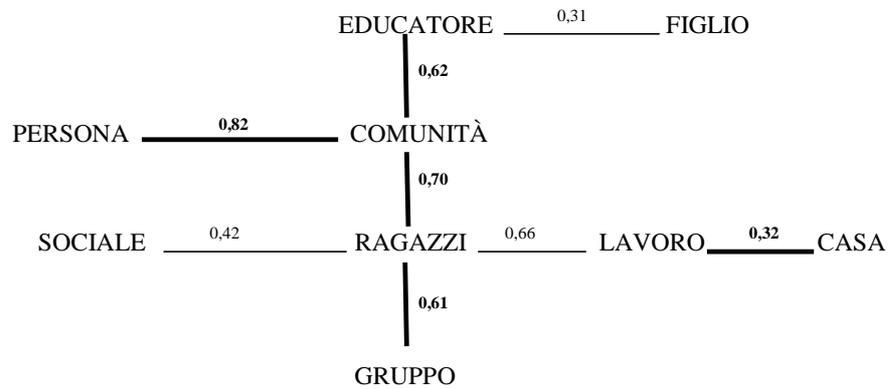


Fig. 3.8 Grafico di similitudine sulle parole del sub corpus della comunità F1

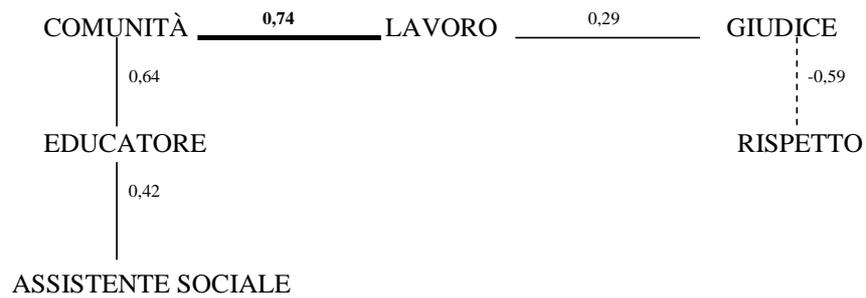


Fig. 3.9 Grafico di similitudine sulle parole del sub corpus della comunità F2

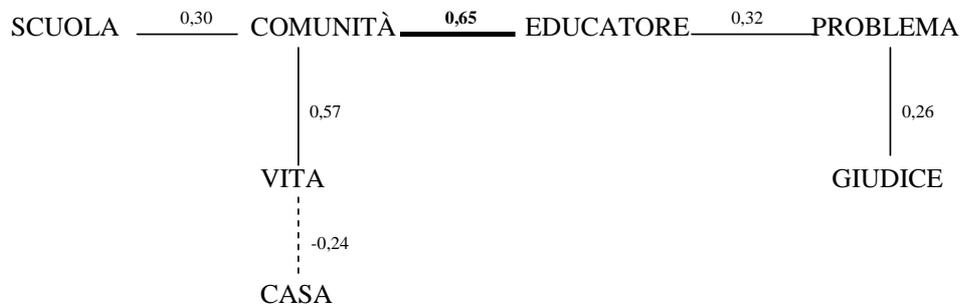


Fig. 3.10 Grafico di similitudine sulle parole del sub corpus della comunità F3

2.4 Discussione

I dati raccolti e le analisi oggetto di questo approfondimento sulle rappresentazioni ci permettono, in conclusione, di dare alcune indicazioni circa l'importanza, per le comunità che accolgono adolescenti, di diventare dei "contenitori di senso" che, qualora condiviso tra i diversi attori implicati nel funzionamento della comunità, permettono di costruire dei modelli di presa in carico efficaci per i minori.

In diverse parti dell'analisi abbiamo sottolineato la contrapposizione tra strutture che organizzano la propria azione in funzione di processi di tipo "istituzionale-rieducativo" e strutture che, invece, prendono in carico l'adolescente nella sua globalità, non considerandolo solo un "caso" ma piuttosto una persona di cui prendersi cura nell'idea di ristrutturare un percorso di sviluppo parzialmente incrinato.

Nello svolgimento dei gruppi Photolangage® si possono già notare delle differenze tra le diverse comunità, nonché tra i diversi temi, e queste differenze sono ulteriormente evidenziate dalle analisi dei trascritti di gruppo proposte.

Ci sono casi in cui il momento della scelta delle foto è molto veloce, partecipanti (adolescenti ma anche educatori) che non si lasciano coinvolgere dalle immagini riproponendo cliché stereotipati sulla comunità (comunità buona, comunità come nuova famiglia e nuovo contesto relazionale, educatori come sostituti di genitori poco affidabili). Ma ci sono anche casi in cui le fotografie scelte e l'interpretazione proposta "perturbano" l'immaginario del gruppo, è il caso per esempio di un educatore che sceglie la foto di due ragazzi impegnati in un passo di danza, proponendo l'immagine della comunità come "nuova armonia, fisica e psichica" per i ragazzi.

Un'ulteriore differenza tra i gruppi si può evidenziare in rapporto ai momenti di silenzio, passivo o di riflessione, che in alcuni gruppi viene assecondato come possibilità di lasciarsi un tempo di "ricostruzione di senso" mentre, in altri, è criticato e contrastato, nonché riempito di idee che non sono associate al tema.

L'immagine della comunità "buona" e la centratura sulle "doti personali" degli educatori che "risolvono i problemi della comunità", elementi cardine di alcune narrazioni, sono in parziale opposizione con l'idea di una comunità non solo buona ma ben organizzata, accogliente, ordinata, scandita da tempi e ritmi definiti, in cui gli educatori non sono soltanto "amici" dei ragazzi ma rappresentano un modello relazionale nuovo a cui avvicinarsi per sperimentare, nella relazione, nuovi modi di mettersi in gioco.

In tutte le comunità emerge l'idea di un contesto in cui la buona riuscita degli interventi dipende dal coinvolgimento personale e diretto di tutti i partecipanti, siano essi educatori o minori ospiti della struttura, ma, anche in questo caso, le comunità si differenziano per il diverso investimento su questo tema che solo in alcuni casi viene associato ai temi della formazione e della professionalità.

Numerose differenze sono tracciate nei gruppi con gli educatori ma, ancora più nette sono le differenze nei gruppi di ragazzi, ragazzi che vivono la comunità non per scelta ma per imposizione e che, di conseguenza, sono portati a sottolinearne aspetti di criticità e problematicità. Questo elemento, tuttavia, quando accompagnato da una buona elaborazione sul proprio percorso, diventa carico di progettualità e la sfida che la comunità propone (o impone) ai ragazzi non è più letta solo come un vincolo ma come una possibilità di mettersi in gioco in primo piano e ritrovare, proprio come nelle parole citate all'inizio di questo lavoro, quella libertà persa, ma forse mai conosciuta, e

sicuramente non abbastanza valorizzata nei modelli di vita esterni alla comunità che questi ragazzi hanno sperimentato.

I temi della famiglia e del rapporto con le istituzioni si rivelano estremamente importanti, e contrastano l'idea della comunità come luogo chiuso riprendendo l'immagine della rete, che unisce e collega elementi con specifiche funzioni, ma che nello stesso tempo contiene e protegge.

Si evidenziano vincoli e limitazioni nel lavoro con i minori, in qualche modo legati alla presenza di nuclei familiari problematici, ma, se da un canto si propone la famiglia come difficoltà aggiuntiva che in qualche modo "rovina" il lavoro positivo svolto in comunità, in altre strutture viene valorizzato il ruolo delle famiglie d'origine che, seppur problematiche, devono essere riconosciute dal ragazzo come modello, in cui cercare risorse da affiancare a quelle personali ma anche modello da cui svincolarsi quando il ragazzo stesso ne avrà elaborato gli elementi problematici.

Lo sguardo sull'organizzazione attraverso il prisma delle rappresentazioni di operatori e minori ha fornito un modello della situazione attuale, che permetterà di aprire spazi di pensiero e di riflessione per un lavoro finalizzato a migliorare la comunicazione e le forme relazionali nelle comunità.

La possibilità di un confronto tra i "due mondi" degli educatori e dei minori, che rappresentano spazi distinti ma strettamente legati gli uni agli altri, ha permesso di passare in rassegna le caratteristiche dell'organizzazione da una prospettiva differente e costituisce quindi una buona base per azioni finalizzate a ripensarne il senso e migliorarne la qualità.

L'attenzione alle buone pratiche, infatti, non può prescindere dall'esperienza e dalle conoscenze che tutti gli attori portano nel processo di adattamento della struttura agli

individui. Proprio per questo il ruolo e la centralità degli adolescenti, considerati in questo studio “*testimoni privilegiati*” per lo studio delle comunità, diventano essenziali nella valutazione delle rappresentazioni che, soltanto se condivise, sono alla base di prassi di lavoro e di intervento efficaci.

PART 2

GROUPES, RELATIONS ET REPRESENTATIONS ENTRE ADOLESCENTS ET EDUCATEURS EN FOYER



INTRODUCTION

La deuxième partie de ma thèse, une fois atteint l'objectif de la première partie, soit décrire le mieux possible le contexte des foyers pour adolescents – en ce qui concerne aussi bien l'institution que les mineurs pris en charge – ainsi qu'évaluer leurs caractéristiques fondamentales à l'aide des outils de 'mesure' actuellement disponibles, vise à entrer en profondeur dans les foyers et opposer, à la photographie statique offerte par les données quantitatives, une analyse portant sur l'aspect qualitatif, qui permet d'aller jusqu'au fond de la vie du foyer.

C'est pour cette raison que j'ai choisi d'utiliser, comme matériel de recherche pour cette deuxième partie, les mots employés par les adolescents et les éducateurs, les mots qu'ils utilisent pour parler de leur foyer et des différents aspects réunis dans le processus complexe de ce genre d'institutions.

Autant de thèmes et de sujets de réflexion sont abordés dans le cadre de trois parcours de groupe mis en place en parallèle avec les acteurs du foyer, adolescents et éducateurs, qui ont accepté d'ouvrir les portes du foyer à l'extérieur, ce qui m'a permis de vivre et partager quelques instants de leur quotidien tout au long de ma collecte de données de recherche.

Le groupe, outil de rencontre et de comparaison avec une multitude de potentialités, supporté par la technique Photolangage® ayant, dans notre cas, joué le rôle d'amplificateur du processus pour captiver et maintenir l'attention sur les stimuli, tout en permettant la mise en discussion des émotions et des vécus personnels, m'a permis de mieux comprendre tout détail et toute nuance utiles à mon objectif d'analyse.

Le modèle théorique des représentations sociales m'a également permis de « donner une forme aux mots » et de transformer les séances de groupe en des constructions riches en significations. L'analyse prototypique et l'analyse de similitude sont les deux outils choisis pour extraire le sens des retranscriptions des séances de groupe alors que l'emploi de logiciels d'analyse de texte a permis d'affiner la procédure, afin qu'elle soit « empiriquement valide ».

Mon objectif est de mesurer la représentation que deux groupes de protagonistes ont d'un objet de représentation commun : le « foyer ». Il s'agit du groupe des adolescents (qui sont pris en charge) et du groupe des éducateurs (qui les prennent en charge).

Chaque groupe est inséré au sein de la matrice institutionnelle à des positions différentes, les uns sont bénéficiaires les autres sont prestataires. Chacun de ces groupes a des pratiques, un rapport à l'objet qui diffère. L'ensemble de ces paramètres de même que les rapports qui se nouent entre ces deux groupes vont avoir une incidence sur la signification attribuée au foyer et à la structuration des connaissances autour d'un noyau d'« éléments saillants ».

Ces aspects seront explicités par la suite mais, l'intérêt de ce travail et l'importance de regarder dans le détail les mots qui sont associés à la thématique du foyer, peuvent être illustrés grâce à la citation suivante, extraite d'un des entretiens réalisés auprès des adolescents.

« (Le foyer) me donne un sens de liberté, c'est une pensée libre, c'est être libre de sentir, de ressentir ; cette photo m'a rappelé la prière qu'on fait ici et qui dit qu'il faut "voler toujours plus haut comme un goéland", c'est quelque chose qui fait partie de notre projet dans le foyer, être libres même si on n'a pas la liberté matérielle, moi, du moins, je ne l'ai pas, car je suis en mise à l'épreuve. Mais, même comme ça, j'ai ce sens

de liberté qu'avant j'avais perdu, peut-être même avant d'être arrêté, j'étais enchaîné dans cette situation, alors que maintenant, même si je paie pour mes fautes, je me sens libre de chercher un nouvel avenir, j'ai un sentiment de liberté et tout ça, je l'ai découvert ici. »

2.1 Représentations sociales: théorie et applications empiriques

Moscovici (1961), reprend la proposition de «*représentation collective*» de Durkheim en adaptant son modèle à la psychologie sociale, c'est-à-dire non pas à l'étude des sociétés, mais à l'étude des *groupes sociaux*. Pour Moscovici, les représentations sociales sont des: "*ensembles dynamiques, "des théories" ou des "sciences collectives" sui generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel. [...] un corpus de thèmes, de principes, ayant une unité et s'appliquant à des zones, d'existence et d'activité, particulières. Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises* " (1976, p.48).

Abric (1976, p. 11), à son tour, définit les représentations comme « *un ensemble organisé et hiérarchique de jugements, attitudes et informations qu'un groupe social spécifique construit sur un objet spécifique* », la représentation est donc définie par un **contenu** se rapportant à un **objet** et proposée par un **sujet social** en conséquence de la position qu'il occupe dans la société/groupe de référence.

Les recherches sur les Représentations Sociales (RS), depuis les premières propositions de Moscovici (1961) et les développements apportés notamment par Abric (1976) ont eu comme objectif premier l'analyse des processus individuels et groupaux qui entrent en jeu lors de la « reconstruction du réel » que chaque groupe met en œuvre quand il se confronte à la tâche *de donner un sens à la réalité* (Abric, 1994/2003). Selon Abric (2003, p. 12) en effet « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite par son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne* ». Encore Abric (1999, p.10) souligne que « *l'individu, ainsi que le groupe, ne réagit pas à la réalité telle qu'elle est mais à la réalité telle qu'elle est représentée* ».

Dit autrement, la représentation sociale d'un objet ne correspond pas un simple enregistrement des informations provenant de l'environnement, mais à une assimilation et à une accommodation de ces informations en fonction du positionnement du groupe au sein d'une matrice sociale (Doise, 1990). En ce sens, chaque représentation est en même temps définie par un contenu : informations, images, opinions, attitudes sur un objet concret, et par un groupe (famille, classe sociale, groupe professionnel ...) qui porte et assume une représentation en fonction des relations qu'il entretient avec les autres groupes sociaux. On peut donc affirmer que *chaque représentation est issue d'une relation*.

Pour donner une signification à l'objet, celui-ci va être constitué, élaboré, il va prendre forme (grâce à un processus d'objectivation). Il va ensuite être intégré au système de pensée existant en fonction de son utilité sociale (ancrage). Ainsi, « *Si objectiver c'est limiter un excès de significations, ancrer une représentation est alors l'activité pour laquelle la représentation même est enraciné dans l'espace social pour*

pouvoir ensuite l'utiliser au quotidien [...] L'objectivation transfère les connaissances dans le domaine de l'être et l'ancrage mets des limites pour rendre possible aussi le domaine du faire » (Moscovici, 1976, p 171). Selon Moscovici (1961) puis Moscovici et Duveen (2000), l'**objectivation** (ou réification) est le processus par lequel un ensemble minimum d'éléments choisis en fonction des connaissances sur un objet, est unifié dans un schéma figuratif qui maintient le caractère de cohérence et, en vertu de cela, est considéré par les membres d'un groupe comme la représentation naturelle de l'objet même. C'est le processus qui rend concret ce qui est abstrait. On peut distinguer trois phases dans le processus d'objectivation: *la construction sélective, la schématisation structurante et la naturalisation*. Certaines propriétés de l'objet sont ainsi retenues (construction sélective) en accord avec le système normatif du groupe. La sélection permet une simplification des informations disponibles sur l'objet et se traduit par des distorsions, des réductions ou amplifications de certaines caractéristiques. Ces altérations dépendent du groupe qui construit la représentation d'un objet nouveau dans un contexte connu mais en cherchant à préserver la cohérence et la stabilité de ce contexte. Les éléments sélectionnés vont ensuite être organisés en une structure, un noyau figuratif (schématisation structurante) pour les concrétiser, leur donner vie (naturalisation).

Le processus d'**ancrage** complète l'action de l'objectivation, car il élargit ses effets avec l'union de la représentation à la réalité du groupe et ses relations sociales. Le processus d'ancrage raccorde le nouvel objet à des représentations plus anciennes et connues. C'est également un mécanisme responsable des différences dans les groupes sociaux car il change en fonction du contexte social. Plus précisément, le processus d'**ancrage** procède en trois mouvements. Il se fonde sur la matrice des représentations

existantes pour donner une *utilité sociale* à cet objet, lui attribuer une *signification particulière* et ainsi permettre son *intégration* dans le système de pensée.

Il existe un rapport dialectique entre processus d'objectivation et d'ancrage, le premier est explicatif de « comment se forme une représentation » alors que le second renvoie à « comment celle-ci est modulée dans la vie pratique du groupe ». L'ancrage renvoie à une intégration du nouvel objet de représentation au contexte référentiel préexistant (Doise, 1990; Jodelet, 2003).

A partir de cette première perspective on peut indiquer les caractéristiques principales des RS :

- 1) Se représenter quelque chose c'est créer une image mentale et sociale d'un objet, d'une personne, d'une idée, même en l'absence de l'objet, personne ou situation concernée ;
- 2) Les représentations sont groupales mais en même temps portées par les individus, car les changements culturels et historiques, les attitudes et les décisions reposent sur une évolution temporelle et groupale de la représentation. La représentation est également intégrée et appropriée par l'individu au sein de son environnement quotidien ;
- 3) La représentation d'un objet nouveau se construit par « objectivation » pour rendre l'objet nouveau concret et palpable et par « ancrage » pour rendre l'objet utile et compatible avec le système de représentation préexistant ;
- 4) La représentation que le groupe se construit de l'objet dépend de la relation qu'il entretient avec l'objet mais également avec les autres groupes.

Pour ce qui concerne notre étude, nous avons montré dans les chapitres précédents les caractéristiques spécifiques des deux groupes étudiés ; dans ce chapitre nous chercherons à montrer que chaque groupe, en raison de ses spécificités dans son positionnement social, son système de valeurs, son histoire, ses pratiques, et enfin en raison du rôle qu'il a à jouer dans le foyer, aura une représentation particulière de cet objet.

Les représentations sociales ont non seulement, comme nous l'avons vu, un rôle spécifique à jouer en ce qui concerne la compréhension et l'appropriation du monde environnant par les groupes et par les individus qui le composent. Mais elles ont également pour fonction de réguler les interactions au sein du groupe et entre les groupes. En effet une représentation qui ne serait pas partagée ne serait pas *sociale*. C'est en ce sens que l'étude de la *communication* et du langage en tant que processus mais également en tant que produit est au cœur de l'étude des représentations sociales. C'est également sur cet ancrage théorique que se fonde le choix d'associer une analyse portant sur les caractéristiques individuelles (proposée dans la première partie de la thèse) et une analyse qui s'intéresse aux RS et aux entretiens de groupe comme méthode de recueil des données.

2.1.1 Langage et représentations sociales

Selon Jodelet (1984, p. 357): « *Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres* ». L'existence de représentations partagées entre les membres d'un groupe, donc d'un partage de sens sur les phénomènes sociaux avec lesquels le groupe est confronté, facilite les communications entre les individus, permet un encodage plus rapide des informations sur la base d'un substrat commun (Jodelet, 1989). Selon Moscovici (1961,1984) les représentations « *garantissent les possibilités de communications entre les membres d'une communauté grâce à l'existence d'un code partagé qui permet de classer de façon unique des parties d'histoire individuelle et collective* » (dans Roussiau, Bonardi, 2001). Si l'on se réfère à Py (2004, p.6), qui s'intéresse au langage et au discours à propos des représentations sociales « *Le discours est le milieu naturel par excellence des RS. (...) c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social(...)* nous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent ». Réaliser une analyse de ce matériau discursif à propos d'un objet, c'est ainsi appréhender le mode de diffusion des éléments de connaissance et leur mode d'évolution. C'est également analyser la manière dont ces

éléments de connaissance sont appropriés par les individus qui composent le groupe. En effet, partager un langage commun à propos d'un objet c'est s'inscrire socialement dans un groupe, c'est affirmer son identité sociale, comme le souligne Jodelet (1994, p.18 et p. 20) : « *(la communication) est le vecteur de transmission du langage, lui-même porteur de représentations* » et plus loin « *partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social, une identité* ». Dit autrement, analyser les productions discursives d'un groupe, c'est non seulement analyser les contenus de pensée communs ainsi que leur organisation, mais c'est également analyser le partage de ces contenus de pensée et leur traduction au travers d'un lexique commun (Salès-Wuillemin, 2005).

L'existence de représentations sociales partagées est un des facteurs fondamentaux pour la communication, on peut considérer les représentations comme une sorte de « filtre interprétatif » commun ou comme un « instrument de décodage » partagé de la réalité sociale (Abric, 1987).

Rouquette et Rateau (1998, pp. 15-16) parlent de deux dimensions « consensus/différentiation » et « relations inter groupale/intra groupales » en fonction desquelles on peut classer 4 différentes formes de représentation qui se caractérisent par un caractère *collectif* (qui renvoie au consensus au sein de la majorité des groupes sociaux c'est-à-dire à des concepts connus et stables, mythes, croyances et valeurs fondamentales pour une société) ou *social* (associée à chacun des groupes, à la place qu'ils occupent dans la société et à sa position majoritaire ou minoritaire) (Doise (1991).

Moscovici (1976, pp. 246-252), identifie également trois caractéristiques fondamentales des représentations sociales qui permettent de les identifier et de les classer :

- 1) *Dispersion* - qui est indicative des informations détenues par les acteurs sociaux et des distorsions dans la définition de l'objet qui s'opèrent quand les informations ne sont pas suffisantes ;
- 2) *Focalisation* – c'est une procédure de valorisation de certains traits de l'objet de représentations qui, simultanément, en fait éclipser d'autres qui sont dans ce moment précis moins adaptés au *système de valeurs* des sujets/acteurs sociaux en question. On peut ainsi créer des « prototypes » de représentation ;
- 3) *Tendance à l'inférence* – c'est une caractéristique complémentaire aux précédentes qui indique la nécessité d'un codage commun aux objets de la représentation. Cette caractéristique prend forme dans les descriptions et évaluations de l'objet qui visent à en réduire la complexité pour mieux répondre aux exigences *cognitives* et de *communication*.

Nous pouvons conclure de cette partie que le *langage* et la communication dans les RS jouent, différents rôles :

- 1) **fonction cognitive** : le langage permet de communiquer des “savoirs” sur les objets sociaux ;
- 2) **fonction identitaire** : la référence à un langage et un lexique commun à son groupe permet à l'individu de se positionner dans un groupe dans lequel il se reconnaît et, au groupe, de percevoir les différences entre les groupes sociaux avec lesquels il entre en interaction ;

Pour ce qui concerne notre propre objectif d'étude, on peut voir les représentations comme des éléments fondamentaux dans la gestion des relations dans le groupe et entre les groupes, en vertu de l'influence qu'elles exercent sur les actions et émotions au sein des groupes. La nécessité d'avoir une analyse approfondie des représentations et de leur mode de communication au travers du langage apparaît clairement pour mieux comprendre les systèmes qui agissent dans la complexité du foyer qui est d'un côté défini par le législateur et les institutions mais cette définition ne devient opérationnelle que dans l'interaction entre les éducateurs et jeunes qui sont pris en charge. L'intérêt de l'étude des RS du foyer grâce à l'analyse des mots utilisés par les protagonistes de la dynamique relationnelle interne à l'institution permettra d'aller au delà d'une conception considérant les adolescents et les éducateurs comme deux pôles distincts d'une relation pour identifier ce qui les relie grâce à la mise en évidence des éléments centraux, communs aux deux groupes. Ceci nous conduira à nous focaliser d'un côté sur les éléments sur lesquels se fonde l'identification à l'organisation de la part de ceux qui la gèrent et, de l'autre, aux éléments qui renvoient à l'adhérence au traitement par ceux qui sont pris en charge.

2.1.2 Structure des représentations : la théorie du noyau central

L'approche structurale souligne que les savoirs présents dans une représentation sociale s'organisent autour d'un noyau restreint de cognitions appelés éléments

centraux. Le noyau central de la représentation oriente et structure tous les autres éléments présents dans la représentation (Abric, 1994).

Plus précisément, la **théorie du noyau central** propose un modèle structurel dans lequel les représentations sont considérées comme des structures hiérarchiques constituées par deux systèmes liés entre eux : le système central et le système périphérique (Flament, 1989; Abric, 1993, 1994; Moliner, 2001).

Le *système/noyau central* constitué par des éléments stables et peu modifiables, est à la base de la représentation il organise la structure entière de la représentation : sans un système central il n'existerait pas de représentation de l'objet (Abric, 1994). Il est composé par un nombre minimum d'éléments cognitifs responsables de la stabilité, de la rigidité et du partage de la représentation. Ces éléments sont ancrés dans la mémoire collective (Haas & Vermande, 2010) dans l'histoire du groupe social ils sont donc moins sensibles aux variations du contexte, et ils résistent donc mieux aux changements.

Le noyau central a deux fonctions principales:

Génératrice – car il crée, ou transforme, le sens des éléments de la représentation ;

Organisatrice – car il détermine les liens qui rattachent les éléments de la représentation.

“L'analyse du noyau central et des autres éléments qui le constituent est donc le moyen pour relever le type d'implication du groupe en rapport à la réalité de l'objet de représentation. La représentation est-elle même un signe, un indicateur qui témoigne

de la relation du sujet au contexte, à sa nature et aux dimensions affectives, cognitive et idéologiques » (Abric, 1987, p.69).

L'approche structurale insiste sur les aspects de partage de la représentation et considère différentes deux représentations uniquement lorsqu'apparaissent des différences au niveau le plus central (Moliner, 1996). C'est donc l'identification du système central qui constitue le départ de chaque étude afin de relever à propos d'un objet spécifique, les cognitions communes ou au contraire individuelles, au sein d'un même groupe ou entre différents groupes.

Il existe, ensuite, le système périphérique. Les éléments périphériques de la représentation sont flexibles et passibles de restructurations. Ils intègrent des cognitions communes donc partagées mais aussi des cognitions plus individuelles ; le système périphérique permet ainsi de rendre compte et de gérer l'hétérogénéité au sein de chaque groupe. Plus précisément, à l'extrême périphérie apparaissent des éléments liés à l'individu, à son vécu personnel. Ces éléments sont très peu partagés. Voici pourquoi ils subissent des variations en raison de différents facteurs, comme l'évolution de l'environnement individuel, ou les pratiques spécifiques de l'individu. Plus proche du système central se trouvent les éléments les plus fréquemment partagés mais aussi les plus saillants dans la réalité sociale (Abric, 2003). Le système périphérique joue ainsi un rôle de bouclier (ou de « pare-chocs ») parce qu'il protège la structure centrale et la maintient intègre. Par ailleurs, pour faciliter l'intégration de la représentation au niveau le plus individuel, il contient tous les éléments qui rendent "concrète" et "actuelle" la représentation, la représentation peut ainsi s'adapter à tous les contextes individuels. Le système périphérique agit ainsi comme un médiateur entre le système central et la réalité sociale, le contexte, et, grâce à celui-ci, la représentation peut s'ancrer dans la

réalité qui évolue sans nécessairement engendrer une évolution du système central donc une transformation de la représentation sociale (Flament, 1989).

En synthèse on peut dire que le système périphérique a un rôle d' «interface entre noyau central et réalité » (Seca, 2010) il accomplit trois fonctions :

- 1) Adaptation à la réalité concrète ;
- 2) Diversification des contenus des RS ;
- 3) Protection du noyau central.

Les éléments du système périphérique forment, quantitativement la partie qui comprend le plus grand nombre d'éléments au sein de la représentation.

Pour ce qui concerne notre étude, l'approche structurale de la RS des adolescents et des éducateurs à propos du « foyer » est nécessaire pour comprendre quels sont les éléments communs et différents entre les deux représentations, et ce au niveau le plus central. Cette compréhension nous permettra d'avancer des pistes d'action pour réduire les écarts pouvant exister entre les deux représentations. L'idée fondamentale est que les interventions réalisées au sein du foyer ne peuvent aboutir que s'il y a cohérence et accord entre ces représentations.

2.1.3 Dynamique et transformation des représentations

Un autre apport de la théorie du noyau central est l'analyse du processus d'évolution et de changement des RS. Les études réalisées dans cet objectif se fondent sur une analyse diachronique de l'état de la représentation pour un même groupe mais à deux

moments différents. L'objectif est de vérifier si la structure de la représentation est sensible à une situation qui peut induire un changement.

Flament (1994) propose de ne pas se limiter aux moments durant lesquels une RS peut se transformer mais d'analyser de manière plus globale les facteurs qui impactent cette transformation. Comme nous avons eu l'occasion de le noter, les éléments périphériques sont plus sensibles au changement car ils adaptent la représentation à la réalité (Abric, 1994), toutefois, on observe également des changements au niveau central quand les éléments de la RS se trouvent confrontés à des éléments discordants dans la réalité sociale, qui remettent en cause les éléments centraux ce qui génère un conflit cognitif ou émotif qui peut modifier la structure même de la représentation.

L'évolution des RS n'implique pas forcément une déstructuration ou un changement radical, parfois ce sont seulement les éléments périphériques qui absorbent le changement. Dans ces situations, le système périphérique joue un rôle « de défense » il maintient le changement en position périphérique ce qui protège, pour un temps au moins, le système central.

Flament (1989) identifie différents types de transformation :

- Transformation résistante : quand le système périphérique doit gérer les différences entre la représentation et les nouvelles pratiques sociales qui sont contradictoires avec le système central (ex. dissonance cognitives);
- Transformation progressive : quand le noyau central se transforme peu à peu sans qu'apparaissent des ruptures trop évidentes. Dans ce cas, s'opère une intégration progressive des nouveaux schémas cognitifs générés par les nouvelles pratiques ;

- Transformation brutale : quand les nouvelles pratiques sont confrontées directement au noyau central, qui face à cette contradiction flagrante ne peut se défendre, il est déstructuré et complètement reconstruit.

Ces éléments théoriques appliqués à notre objet d'étude nous conduisent à souligner l'importance du contact et de la gestion du temps et des espaces du quotidien dans les foyers. En effet, les procédures de prise en charge des adolescents au sein du foyer les conduisent à modifier leurs comportements et de manière plus globale leurs pratiques. Par ailleurs, la prise en charge implique de nombreuses communications avec les éducateurs, les contenus de communication, la structure de ces communications peut remettre en cause la représentation que les adolescents avaient des foyers avant leur intégration dans une de ces structures. Autrement dit, si c'est à travers le contact entre groupes que les RS se modifient, seulement une relation riche de contenus peut permettre aux foyers de devenir vecteurs de significations nouvelles qui rendront efficace l'intervention mise en place sur les adolescents.

2.1.4 Méthodologie d'étude des représentations

L'étude des représentations sociales se fonde, aujourd'hui, sur un ensemble de méthodes et d'outils qui rendent compte du principe de « scientificité » des recherches et permettent une approche *multi-méthode* indispensable pour valoriser les résultats obtenus. Une réflexion sur ces différentes méthodes est nécessaire non seulement pour mettre en place un recueil valide permettant de mesurer ce qu'il est censé mesurer

(Abric, 2003) mais également pour ne pas créer lors du recueil des situations qui altèreraient les contenus de représentation évoqués par les individus interrogés par des effets de masquage (Guimelli & Deschamps, 2001 ; Flament, Guimelli, Abric, 2006)..

Étudier, comme l'indique Moscovici, les connaissances des individus et des groupes à propos des objets et la façon d'utiliser ces connaissances dans le monde social implique, forcément, une approche pluri- ou multi méthodologique. La *triangulation* (Denzin, 1978) comme procès de vérification continue d'hypothèses et de mise à l'épreuve des résultats grâce à l'utilisation de différentes méthodes est donc considérée comme une stratégie utile pour la recherche dans le domaine des RS (Apostolidis, 2006).

L'analyse du contenu et l'étude qualitative des données textuelles ont souvent été utilisées pour analyser les RS. Toutefois, le fait de confronter les théories sur les RS et celles sur l'analyse du discours implique, à un premier niveau, la mise en rapport de méthodologies et de domaines théoriques très différents.

Dès les toutes premières études sur les RS, on retrouve un mélange de méthodes, le texte fondateur de Moscovici (1961) étant essentiellement produit à partir d'une analyse de contenu d'articles concernant le thème de la psychanalyse. De nombreux auteurs, même s'ils ne se référaient pas à l'analyse du discours « traditionnelle », ont utilisé des méthodes s'inspirant de ce paradigme.

L'étude des représentations et l'analyse du discours cherchent à identifier ce que les sujets considèrent comme l'ordre naturel des objets, leur représentation justement, et la

façon dont celle-ci se manifeste dans les échanges interhumains (desquels le langage est le véhicule principal).

Doise et Palmonari (1986, p.91) insistent sur l'idée de représentations sociales comme des « sous-systèmes, partiellement autonomes, qui s'inscrivent dans le fonctionnement des groupes et des idéologies » et, en général, les psychologues sociaux, qui ont mis en discussion la tradition individualiste de la psychologie, parlent d'un *social* ne pouvant pas être compris avec comme seule référence l'individu.

En définitive, la différence fondamentale entre les deux champs théoriques est essentiellement dans la façon de considérer le langage et la langue. La psychologie sociale considère le langage comme l'outil qui permet d'exprimer (et donc d'étudier) de façon transparente la réalité sociale, ce qui est aux antipodes par rapport aux théories de la linguistique qui voient là une utilisation « ingénue » du langage et centrent leur attention sur des analyses de style et de construction du discours.

Les représentations sociales, comme on les a présentées dans la première partie (théorie du noyau central et approche structurale), sont abordées, comme des « objets » qui existent en tant que tels seulement parce qu'on peut en définir l'organisation par un processus d'évaluation qui s'ouvre à de nombreuses critiques (Rouquette et Rateau, 1998).

Les études sur des matériaux textuels (entretiens, colloques et groupes de discussion) ne révèlent pas seulement les représentations mais mettent aussi en évidence des contradictions et des points d'ancrage entre identité individuelle et identité sociale.

L'entretien non directif et le dispositif de groupe s'adaptent bien à l'étude des RS car ils permettent d'avoir accès à des contenus qui sont issus de la libre production du sujet. La présence du chercheur (intervieweur ou conducteur du groupe) a bien sûr une influence sur la production des sujets, de même que les outils sur lesquels il peut, éventuellement, s'appuyer pour faciliter la discussion (dans notre cas spécifique les photos du Photolangage ®) mais, en même temps, c'est cette dynamique d'interaction sociale qui donne un sens spécifique aux mots des participants et qui permet de lire, à travers ces mots, l'image de la réalité que chaque groupe a construit. *« S'interroger sur la dynamique de l'interaction sujet/ chercheur et de ses effets sur l'objet implique en tout premier lieu de reconnaître que la situation d'entretien relève d'une situation sociale qui opère »* (Haas & Masson, 2006, p. 78).

On ne peut pas penser que les données auxquelles on aura accès par ces méthodes soient des données « objectives » dans le sens strict du terme, de même qu'on ne pourrait pas exclure l'influence de l'observateur sur l'objet qu'il observe (Morin, 1962 ; Poupart, 1993 ; Haas & Masson, 2006), mais, compte tenu de ce biais on peut toutefois l'utiliser comme moyen pour enrichir les contenus qui deviendront accessibles dans la relation et qui ne seraient peut-être pas produits par la seule contribution de l'individu.

La situation artificielle que l'on crée dans l'entretien de groupe permet de mettre en discussion des éléments qui ne seraient pas accessibles au seul individu et l'ancrage sur la relation permet d'aller au delà de la production du sujet individuel pour appréhender, dans la lecture de la production du groupe, la conception, à la fois individuelle et sociale de laquelle les sujets sont porteurs.

Un discours est, en effet, porteur d'une cohérence interne mais il est en même temps rattaché à d'autres contenus sur le même thème, le sujet est bien sûr responsable de sa

propre contribution mais c'est le groupe qui crée la structure dans son ensemble (Rouquette & Rateau, 1998).

D'autre part, il ne suffit pas de faire parler un groupe de personnes sur un thème pour en saisir la représentation, il faut plutôt considérer les RS comme des structures qui se forment et évoluent à travers le discours et sa mise en scène dans une situation spécifique de communication (Salès-Wuillemin, 2005). Comment approcher de l'étude des RS, si elles ne sont pas verbalisées et, surtout, comment accéder à l'étude des RS, sinon à travers l'étude du langage ?

L'entretien, est un outil qui permet d'aborder la structure et les contenus de la représentation. Il ne suffit pas pour révéler ce contenu et cette structure, mais il permet d'en avoir une première approche, exploratoire. Il sera nécessaire par la suite de compléter le recueil avec d'autres méthodologies.

Une autre question se pose concernant les méthodologies, il s'agit des techniques utilisées pour analyser les données verbales recueillies. Ces techniques ont pour objectif d'aller au-delà de la variabilité des discours portés par les individus pour atteindre les significations portées par l'ensemble du groupe (Herzlich, 1972). Pour pouvoir arriver à un résultat plusieurs méthodes peuvent être utilisées, les plus fréquentes sont : l'analyse de contenu comme l'analyse thématique (D'Unrug, 1974) ; l'analyse de discours (Ghiglione, Landré, Bromberg & Molette ; Blanchet & Ghiglione, 1991) ; ou encore l'analyse de cooccurrences lexicales qui ont été largement facilitées grâce à l'utilisation de logiciels de traitement automatique des données comme Alceste® ou Iramuteq®. Dans notre étude nous avons choisi d'utiliser l'analyse de discours sur laquelle nous avons pratiqué une analyse prototypique et une analyse de similitude

(Salès-Wuillemin, 2005). Nous avons mis en regard les résultats obtenus avec ceux obtenus avec Iramuteq®.

L'analyse de discours et l'analyse prototypique nous ont permis de sélectionner des éléments « saillants » dans le discours des participants et dont nous pensions qu'ils avaient une forte probabilité d'être centraux. L'analyse de similitudes nous a permis de mettre en évidence les relations existant entre ces éléments saillants. L'analyse de similitudes (Flament, 1981) s'adapte bien à l'objectif d'analyser la structure des RS (il faut toutefois souligner qu'elle n'est pas exhaustive mais complémentaire à d'autres formes d'analyse factorielle ou de classification), car elle propose des schématisations à partir de descriptions que le chercheur « interprète » en fonction de l'élément qualitatif ayant trait à l'objet d'étude. C'est grâce à cette méthode qu'il est possible de mettre en rapport des analyses mathématiques avec des éléments théoriques sur les RS (Abric, 2003) ; chaque représentation aura donc la forme d'un ensemble d'éléments interconnectés et chaque élément sera à son tour choisi parmi les plus pertinents par rapport au sujet d'étude mais le graphique rendra compte non seulement de cette sélection mais aussi de la force du lien entre les différents éléments (ibidem).

L'utilisation de logiciels (IRAMUTEQ © dans notre cas, permet de mieux comprendre le corpus de données recueillies et d'avoir accès à une schématisation des données qui nous permet de prendre en considération l'axe du langage en tant que véhicule de RS comme nous l'avons explicité dans les paragraphes précédents.

La logique de cette analyse (comme celle du logiciel Alceste®) repose sur une idée de « simplification » du corpus et de « traduction » de la complexité d'un discours dans

un ensemble de mots qui apparaissent ensemble avec une fréquence élevée (Kalampalikis, 2003).

En allant au-delà de la méthode d'analyse spécifique (à laquelle est consacrée une section spéciale ci-dessous), nous tenons à souligner ici l'utilité de ces techniques d'analyse car elles permettent d'avoir un appui formel au travail de réflexion sur les RS.

Ceci, dans notre travail, est extrêmement utile car la production discursive des groupes Photolangage® et la richesse des interventions d'adolescents et opérateurs en groupe peut être, grâce à l'application de spécifiques techniques, non pas réduite à un ensemble de mots mais plutôt réécrite par les connexions entre ces mots qui nous permettent de construire un univers de signification à travers lequel interpréter la complexité d'un contexte dans lequel les enjeux individuels et organisationnels doivent se confronter dans le quotidien d'une structure, celle des foyers résidentiels, spécifique et unique dans son genre.

2.2 Le dispositif méthodologique

Cette étude propose une analyse qualitative visant à explorer les représentations sociales qui orientent l'agir en foyer des principaux acteurs impliqués dans les procès de gestion et dans les interventions sur les adolescents placés en foyer de semi-liberté.

L'analyse qu'on propose fait référence au modèle théorique des RS et permettra d'appréhender les thèmes centraux qui constituent les représentations des deux groupes de participants et d'identifier, à partir de l'analyse des représentations conjointes, les

thématiques sur lesquelles il y a un accord entre les différents groupes ainsi que les effets de ceci, en termes de gestion des procès de prise en charge et d'impact émotionnel, que les représentations mêmes induisent dans la façon de vivre le foyer par les différents acteurs.

L'étude a prévu la mise en place d'un dispositif de groupe pour les adolescents placés en foyer et les éducateurs qui travaillent dans les mêmes foyers et se propose d'améliorer la compréhension des contextes et des modèles de relation qui se développent dans les foyers à l'aide d'une analyse sur les représentations des deux pôles de l'interaction qui sont impliqués dans le fonctionnement de l'organisation.

Objectifs spécifiques:

- a. Isoler le noyau central des RS des adolescents et des éducateurs ainsi que les éléments périphériques de ces représentations mêmes ;
- b. Relever les différences entre adolescents et éducateurs ;
- c. Isoler le noyau central des RS des protagonistes (adolescents et éducateurs) ainsi que les éléments périphériques de ces représentations selon les différents modèles de prise en charge ;
- d. Relever les différences entre les différents modèles de prise en charge dans les différents foyers.

Hypothèses

H3a Nous supposons que la RS du dispositif différera selon les protagonistes au niveau central.

H3b Nous supposons que la RS du dispositif différera selon les modèles de prise en charge.

Population¹⁰

Les foyers d'éducation protégée pour enfants et adolescents, comme défini par le système législatif italien (DPR 448/88) sont des structures (privées dans la plupart des cas) qui peuvent accueillir les mineurs délinquants à la fois en termes de mesures de précaution alternative à l'emprisonnement (article 22) mais aussi pour la mise en œuvre de mesures spécifiques de réadaptation et de réinsertion sociale , comme la mise à l'épreuve (art. 28).

Ces mêmes foyers accueillent, par ailleurs, des adolescent qui sont temporairement éloignés de leur famille suite à des problématiques sociales ou familiales (pauvreté, maltraitance, abus...).

L'attention au processus de développement, l'accent sur la dynamique interpersonnelle et la finalité réparatrice et de réadaptation sociale sont à la base de l'intervention en milieu résidentiel.

¹⁰ Tous les participants ont été informés sur les objectifs de l'étude et ont pu discuter avec les chercheurs des implications de la recherche, ils ont tous signé un consentement éclairé qui autorise au traitement des données pour les finalités de cette recherche. Je remercie tous les foyers qui ont accordé leur participation, les éducateurs qui ont mis à disposition leur temps et espace de travail et tous les adolescents qui m'ont permis de rentrer un peu "dans leur monde" malgré l'impact émotionnel des questions traitées.

L'objectif principal est de mettre en œuvre un projet visant à arrêter le circuit vicieux de la souffrance et de la marginalisation (qui dans certains cas est la base du comportement délinquant), à travers la promotion d'un changement qui va vers la construction d'une identité différente fondée sur un nouveau modèle de relation.

Cela signifie, pour les éducateurs, d'avoir à se confronter avec des modèles d'éducation et de relations déviants et dysfonctionnels, souvent marqués par l'usage de la violence. .

Tâche d'une équipe qui travaille au sein du foyer est de changer les habitudes et l'adhésion stricte à ces modèles, grâce à des relations fondées sur la promotion de la confiance en soi et de la responsabilité de l'individu.

Le *dispositif pour l'analyse des représentations* a prévu la mise en place de 6 parcours de groupe (3 avec adolescents et 3 avec éducateurs) en **3 différents foyers résidentiels** dans de différentes zones de la Sicile (provinces de Trapani, Messine et Agrigente).

Chaque groupe a été suivi pendant un parcours de **5 séances hebdomadaires** de la durée d'1 h et ½ pour un total de 30 séances de groupe.

Aux séances de groupe ont participé globalement 32 adolescents, entre 14 et 20 ans ($M = 17$, $SD = 1,85$) et 23 éducateurs de foyer (10 hommes et 12 femmes) d'un âge compris entre 24 et 57 ans ($M = 40$, $SD 9,44$).

Les adolescents qui ont participé aux séances de groupe étaient placés en foyer suite à des mesures judiciaires différentes, en particulier on peut distinguer un groupe d'adolescents placés en foyer suite à un procès pénal (qui ont donc commis un délit contre la personne ou contre le patrimoine) et un groupe d'adolescents en foyer suite à

une intervention du tribunal civil ou des services sociaux (abus et maltraitance, abandon scolaire...).

Les foyers qui ont accepté de participer à l'étude, tous classés comme « foyers de rééducation privés en convention avec le Tribunal des Mineurs » sont gérés selon des modèles théoriques et de prise en charge différents. L'un d'eux, en particulier, tout en reconnaissant le caractère éducatif de la prise en charge en foyer, met l'accent sur la dimension « thérapeutique » et propose des interventions se concrétisant dans la prise en charge globale de l'adolescent.

Le Photolangage® comme outil pour la gestion des groupes de discussion

La connaissance des difficultés qu'on rencontre quand on traite des thèmes « forts » tels que les émotions, et des publics « difficiles » tels que les adolescents, a amené à choisir, comme outil de support à l'expérience de groupe, la technique du Photolangage®.

La méthode Photolangage® permet de « donner une voix » aux adolescents et aux éducateurs dans un espace groupal, où cognitions, émotions et vécus personnels sont transformés en mots.

Avant de passer aux résultats de la recherche et aux détails de l'analyse des données, il s'avère utile d'expliquer avec plus de précision les éléments du cadre caractérisant la technique du Photolangage® (théorie de référence, contexte, questions, photos, déroulement de la séance), car ils constituent un biais fondamental à considérer lors de l'élaboration des données qualitatives des groupes.

Le Photolangage® a été créé à Lyon par un groupe de psychologues et psychosociologues (Alain Baptiste et Claire Belisle) qui, en vue de travailler avec des adolescents ayant des problèmes de verbalisation, proposaient d'utiliser la photographie comme support pour l'expression de la pensée en groupe.

La méthode se fonde sur le concept de médiation thérapeutique (proposé à partir des théories d'Anzieu et Kaës et ensuite reprise entre autres par C. Vacheret, 2000, 2002), qui implique l'utilisation d'un objet, dans notre cas les photos, comme médium à travers lequel le sujet peut mettre en parole la complexité de sa vie psychique et aller au-delà des limites du processus d'association. L'objet médiateur devient l'intermédiaire entre le sujet, les autres et le groupe même, le médium est utilisé pour produire un effet sur la parole là où elle est en souffrance et ce résultat ne peut se produire que dans un dispositif groupal (Zurlo, 1999).

Parler de médiation conduit à considérer la présence de deux termes de l'interaction, deux espaces psychiques, deux sujets, dans un processus et d'un lien entre les deux qui est réalisé ou rendu plus facile par la présence d'un troisième élément, la photo, choisie car elle possède un pouvoir d'induction (typique des stimuli visuels) plus important par rapport à d'autres typologies de médiateurs et qui permet de tracer un parcours de l'image à la parole.

Ce n'est pas l'objet qui est médiateur, médiatrice est la fonction qu'il revêt dans le groupe en raison de ses propriétés (Kaës, 1993, 2007).

L'élément essentiel pour la mise en acte du Photolangage® ce sont les photographies, celles-ci viennent de différents dossiers, chaque dossier étant composé de 48 images, reproduites sur papier et partagées en fonction des thématiques. Les dossiers sont créés sous la supervision de Claire Belisle. Les premiers dossiers sont

composés de photos noir et blanc et concernent des thèmes généraux (le groupe, le travail, l'économie, les relations humaines, la formation et le développement personnel). Les derniers dossiers, composés de photos en couleurs, sont centrés sur les nouvelles typologies de publics avec lesquels on travaille et sur les nouvelles thématiques (le corps, la prévention, la santé, la communication).

Dans ce type de groupes, « la synergie entre les caractéristiques du groupe et celles de l'objet médiateur [...] qui se renforcent dans une « conjonction de procès » (Vacheret & Joubert, 2008) permet d'améliorer le travail du groupe et peut s'avérer particulièrement utile avec un public d'adolescents, car la photo, investie d'abord individuellement et ensuite au niveau collectif, devient l'objet transitionnel qui permet l'accès à différentes formes de pensée, pas toujours accessibles à l'individu.

La séance de groupe, dans laquelle on utilise le Photolangage®, est articulée en deux temps : le temps du **choix des photographies** et celui des **échanges en groupe**. Une particularité de la méthode est que le conducteur/animateur de groupe ouvre la séance avec une question qu'il pose au groupe et à laquelle il demande de répondre à travers une photo. L'espace de travail se structure donc dans un double procès entre images et idées et c'est dans cette aire intermédiaire que se développent les dynamiques de groupe (Vacheret, 2000).

Fondamentale est la consigne de travail, qui explique le déroulement de la séance et les limites du travail en groupe :

« Je vous proposerai une question et on cherchera de donner une réponse à travers une (ou plusieurs) photos, les photos sont disposées sur la table, on va les regarder et nous laisser "interpeller" par celles qui nous parlent le plus. On fera notre choix du regard, sans prendre la photo dans les mains, en silence pour respecter le choix des

autres. Quand tout le monde aura choisi, je vous inviterai à prendre votre photo et à prendre place dans le cercle, sans changer de choix, si un autre a déjà pris la même photo, vous la retrouverez en groupe pour en parler. Ensuite, on se retrouvera assis en cercle et chacun présentera sa photo quand il le souhaite, on écouterà tout ce que chacun nous dit et ensuite on sera invités à dire ce que nous voyons de semblable ou de différent sur la même photo. »

L'analyse de la consigne permet déjà de faire des observations sur les niveaux d'élaboration des différentes phases : la *question initiale* a pour but d'évoquer des images et des représentations précédentes par rapport à la participation du sujet au groupe, pour cela c'est important que les participants ne voient pas les photos avant d'avoir entendu la question (Vacheret, 2000).

Dans un deuxième temps le choix de la photo implique la traduction de quelque chose qui était à un niveau implicite avec l'impact des affects évoqués par la vue des photos (et dans ce cas-là, par exemple, le choix d'une photo N/B ou couleur implique un investissement affectif différent), souvent la question peut amener à plusieurs choix mais c'est le choix définitif qui indique la mise en acte d'un lien intime entre représentation et affect, particulier pour chaque individu.

La phase des échanges en groupe permet de développer un travail d'accord et reformulation à partir des réflexions que chacun fait sur le choix de sa photo, afin de les adapter au groupe. Souvent ce que chacun avait pensé est complètement différent de ce qu'il dit et chacun prend possession des représentations que le groupe formule et reformule. L'intervention des autres membres du groupe permet l'articulation de la représentation de soi à travers le groupe, l'autre propose un imaginaire différent du

nôtre, qui sera modelé et parfois transformé par la rencontre avec l'autre en groupe, ce qui permet de tolérer l'ambivalence et le paradoxe sans que cela ne détruise le groupe.

Un autre élément particulier a trait à la *participation directe de l'animateur* aux activités du groupe, lui aussi choisit la photo, il la présente au groupe pendant la séance et il participe aux échanges en groupe, ce qui lui permet d'être partie active du groupe et de pouvoir accomplir un rôle de « *contention et médiation* » sans que cela ne soit perçu comme intrusif par les membres du groupe. Cette particularité est très utile surtout dans les premières séances de groupe. Elle permet aux membres de s'identifier à l'animateur et à leur capacité d'associer et de penser dans le groupe, et aux animateurs mêmes de se représenter en tant que « *prothèses psychiques* » (Belakhovsky, Joubert, 2004).

Le groupe remplit pour chaque membre des fonctions différentes et celles-ci sont amplifiées par la photo qui s'offre comme « *objet malléable* » (Milner, 1979; Roussillon, 1991), que le groupe peut manipuler pour l'adapter aux représentations de chacun mais qui, en même temps, résiste aux attaques du groupe, car porteuse d'une dimension objective, qui donne une limite.

Procédures

Le dispositif de la recherche a prévu l'évaluation de 5 séances pour chaque groupe. Les groupes hebdomadaires étaient animés par un psychologue clinicien formé à l'utilisation de la méthode Photolangage® avec la présence d'un observateur. Chaque rencontre, de la durée d'une heure et 30 minutes chacune, a été menée avec tous les adolescents présents dans le foyer et avec tous les éducateurs qui composaient l'équipe,

en deux sessions séparées. Toutes les rencontres ont été enregistrées et retranscrites *verbatim*.

Les photos utilisées pour les groupes étaient les mêmes dans les groupes d'adolescents et d'opérateurs et, dans chaque séance il y avait des photos en noir et blanc ainsi que des photos en couleur. L'ensemble des photos a été choisis parmi les deux dossiers Photolangage® "*Des choix personnels aux choix professionnels*" e "*Corps, communication, violence a l'adolescence*" (par C. Belisle) et les photos qui apparaissent long de la thèse sont parmi celles les plus choisies par les participants aux groupes (un aperçu plus approfondi sur les associations sur les différentes photos est donné dans l'annexe 2).

La conduction des groupes a été non directive et finalisé exclusivement à porter les participants à réfléchir sur la question posée pour mieux expliciter les contenus évoqués par la photo en référence à la question spécifique de chaque séance.

Les rencontres s'ouvraient (comme prévu par la méthode) par 5 questions-stimuli dans le but d'introduire la thématique et de lancer la réflexion sur les contenus, manifestes et symboliques, évoqués par les photos.

Les 5 questions, pareilles dans tous les groupes, étaient:

- 1. Le foyer est le lieu où vous passez la plus grande partie de la journée. Choisissez une photo pour parler de la vie en foyer.*
- 2. Pensez à ce que représente l'éducateur dans la vie du foyer et choisissez deux photos pour en décrire les éléments positifs et les éléments négatifs.*
- 3. La famille, à-t-elle une influence sur la vie du mineur même quand il est placé en foyer ? Choisissez une photo pour parler du rapport entre foyer et famille.*

4. *Quel est le rôle des institutions dans la vie du foyer ? Choisissez une photo pour parler du rapport entre institutions et foyer.*
5. *Pendant le temps passé en foyer un projet est pensé pour chaque résident, projet qui prépare à la sortie du foyer. Choisissez une photo pour en parler.*

Je souligne ici que le Photolangage n'a pas été utilisé dans ces groupes en raison de sa fonction clinique et thérapeutique mais, plutôt, pour les caractéristiques spécifiques de la méthode et de l'objet médiateur, qui ont permis de mieux gérer les échanges discursifs pendant les séances de groupe. L'appui sur des stimuli visuels, en plus que la question cible de chaque séance, a permis de mieux centrer les argumentations des participants sur les thématiques objets de l'étude. Par ailleurs, la présence d'un objet concret de discussion (les photos, et leur connexion avec le foyer) a consenti d'aller au delà des résistances typiques des publics peu habitués à la recherche et qui pouvaient facilement considérer d'autres méthodes d'entretien comme trop intrusives, avec une conséquente perte d'informations utiles pour notre recherche.

La présence des chercheurs et l'invitation à discuter sur le foyer, finalisée à notre collecte de données est devenue ainsi un moment de réflexion des adolescents et des éducateurs qui ont eu la possibilité de construire un champ de discussion différent de ceux typiques de leur rôle.

Ceci a permis d'avoir un grand corpus de retranscriptions à travailler sans que le cadre de la recherche se confonde avec les différents dispositifs, de prise en charge pour les adolescents (qui sont souvent amenés à travailler en groupe) et de supervision pour les éducateurs. En même temps la particularité de la méthode et l'intérêt que celle-ci porte dans tout contexte d'utilisation ont permis un positionnement des

chercheurs/conducteurs des groupes, dans une dynamique différente à celle des autres psychologues présents dans les foyers, évitant ainsi une confusion de rôles peu productive pour l'objectif de l'étude même.

Méthodes d'analyse des données

Cette partie de l'analyse est développée avec le support de théories et de techniques spécifiquement développées par les chercheurs du LAPPS (Laboratoire Parisien de Psychologie Sociale) et c'est la formation spécifique suivie au sein du laboratoire qui a permis de réaliser ces traitements.

Les textes issus des retranscriptions des séances de groupe ont été soumis à deux analyses principales :

- 1) ***Analyses statistiques multidimensionnelles*** : la *Classification Hiérarchique Descendante (C.H.D.)* et l'*Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)*, sur le corpus global, qui ont permis de définir les principales classes thématiques présentes dans le discours des groupes et les rapports entre les différentes classes.
- 2) ***Analyse de la structure des représentations*** : menée grâce à une technique d'analyse prototypique (Vergès, 1992) adaptée aux retranscriptions d'entretiens individuels et de groupe (Salès-Wuillemin, 2005). En accord avec l'analyse proposée par Abric (2003), pour relever les éléments centraux des représentations, on a utilisé : la *fréquence de citation* (qui permet d'évaluer le niveau de partage de l'élément) et le *nombre d'occurrences* (qui permet d'en évaluer l'importance). Enfin, on a appliqué aux retranscriptions des différents groupes une technique d'analyse de similitude

(Pizzio, Lacassagne, Salès-Wuillemin, 2003) qui a permis d'identifier les éléments centraux des représentations et leur articulation dans les différents groupes.

Les analyses ont été menées avec le logiciel pour l'analyse des textes IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009-2012) qui a permis d'identifier les mots utilisés avec plus de fréquence et, parmi ceux-ci, ceux qui étaient communs à la majorité des groupes.

IRAMUTEQ est un logiciel freeware construit par Pierre Ratinaud et l'équipe du *Laboratoire LERASS* de l'Université Toulouse-Le Mirail. Il permet de faire des analyses de texte et utilise comme support l'interface R (www.r-project.com).

IRAMUTEQ utilise une méthode de classification semblable à celle définie par Reinert (1983, 1986, 1990, 2001) (Méthode ALCESTE), *Alceste*, comme l'acronyme (*Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte*) l'indique, se fonde sur la logique de la recherche de similitude, c'est-à-dire trouver dans le texte la présence de cooccurrences des mêmes formes graphiques (mots) (Kalampalikis, 2003 ; Kalampalikis & Moscovici, 2005).

L'objectif de cette méthode est d'organiser le discours en mettant en évidence les « classes lexicales » dans lesquelles reviennent, avec une fréquence majeure, certaines expressions qui sont identifiées comme « typiques » de cette partie de texte.

« Jusqu'à présent, nous n'avons guère évoqué, ni le « contenu », ni la « signification », ni « l'interprétation ». Nous sommes au stade – modeste, prudent, mais important – de focalisation des mondes lexicaux, de la topographie du discours [...] nous sommes en train de circonscrire l'espace de notre corpus lexical et de

regrouper des objets et des lieux usuels, avant de tenter d'en donner une description précise et une interprétation » (Kalampalikis, 2003).

IRAMUTEQ prend d'Alceste son *algorithme de classification hiérarchique descendant (CHD)* appliqué aux segments de texte (Ratinaud, 2009 ; Ratinaud & Dejean, 2009)

IRAMUTEQ travaille en « découpant » le corpus en fragments de différente grandeur ; on y peut distinguer les UCI (Unités de Contexte Initiales), c'est-à-dire donc chaque entretien, article, réponse, fragment présent dans le corpus. Les UCI sont, successivement, partagées en UCE (Unités de Contexte Élémentaires), qui indiquent une portion de texte de dimensions définies par le chercheur (de quelques mots à 2-3 lignes).

L'objectif de l'analyse est d'identifier les formes de classification des UCEs possibles, à partir de la fréquence des termes qui y reviennent (Ratinaud, 2009).

Les principales analyses possibles avec IRAMUTEQ sont :

- ***Statistiques textuelles de base (classiques)*** : une fois segmenté le corpus en UCE, le logiciel identifie les formes graphiques et en calcule la fréquence d'occurrence, les dictionnaires disponibles permettent, en plus, de catégoriser/lemmatiser les formes graphiques.
- ***Classification hiérarchique descendante*** : c'est un procès d'analyse qui, à partir de l'identification des cooccurrences de formes graphiques, crée une matrice de corrélations/oppositions entre variables. Les variables sont, ensuite, rassemblées en

classes de discours. Les classes ainsi obtenues sont représentées graphiquement à l'aide d'un *dendrogramme*.

Pour chaque classe, le logiciel fournit le *profil de la classe* qui en représente le contenu thématique, donc les formes graphiques les plus fréquentes (avec leur classification).

L'indication de la valeur de Chi^2 (χ^2) pour chaque forme indique l'appartenance plus ou moins forte (en termes de significativité) à la classe et, par conséquent, combien chaque forme contribue à différencier une classe de l'autre.

- ***Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)*** : elle permet d'extraire de nouvelles variables – facteurs – qui représentent de façon synthétique l'information obtenue avec l'analyse des classes. Les facteurs extraits, positionnés sur le plan factoriel, représentent, dans notre cas, les différentes classes avec leurs propriétés respectives (donc les mots qu'elles contiennent).

La deuxième phase d'analyse sur les retranscriptions de groupe a été conduite avec une adaptation de la technique de l'*analyse prototypique* (Verges, 1992), qui a permis d'appréhender la structure de la représentation en termes d'éléments centraux et périphériques.

Le *test binomial* a été utilisé pour définir les seuils statistiques de significativité. Le test binomial permet de calculer la probabilité, en tenant en considération le nombre d'entretiens et le nombre total d'occurrences proposées (Morlot & Salès-Wuillemin, 2008 ; Salès-Wuillemin, 2005), et permet de définir, pour chaque population, le seuil

minimum (k) nécessaire pour dépasser la probabilité P d'avoir une distribution casuelle des mots, selon la fonction :

$$p(k) = p(X = k) = \binom{n}{k} p^k q^{n-k}$$

Enfin, grâce à l'analyse des similitudes, on a déterminé les principales cooccurrences entre les mots présents, qui seront présentées sous forme d'*arbres maximums* (Abric, 2003 ; Flament, 1981 ; Doise, Clemence, Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002 ; Verges a&Bouriche, 2001). La cooccurrence entre les différents mots a été calculée grâce à l'indice Tau di Kendall (comme l'indiquent Verges et Bouriche, 2001, pp. 22, 23), qui a permis de construire pour chaque corpus un graphique de similitude.

Ce type de graphique se base sur le calcul de la distance d'agrégation, donc sur la force des liens qui unissent deux items et qui peuvent montrer la structure de la RS au niveau central.

2.3 Résultats

2.3.1 Les entretiens en groupe : statistiques descriptives de base

Le corpus analysé est composé de 6 sub-corpus qui réunissent les 5 entretiens hebdomadaires effectués dans chacun des 3 foyers, pour les deux groupes d'adolescents et d'éducateurs. Globalement, le corpus compte 120511 occurrences (*Token*), pour un total de 7685 formes actives (*Types*), il est donc possible de calculer une moyenne d'occurrences par forme de 15.40 ; le nombre d'hapax¹¹ présents dans le corpus global est de 3846. Les mots avec le plus grand nombre d'occurrences sont : ragazzo/ragazzi (798), comunità (656), famiglia (554), operatore/educatore (420), lavoro (330), minore/i (236), casa (162), sociale (121), servizi (116), difficoltà (98), percorso (90), giudice (78), bisogno (70), genitori (70), problemi (66).

La figure 3.1 représente les mots qui reviennent avec la fréquence la plus élevée, avec une grandeur différente en fonction du nombre d'occurrences.



Fig. 3.1 Word Tag des mots avec le nombre le plus élevé d'occurrences dans le corpus global

¹¹ On définit *hapax* les mots qui apparaissent une seule fois dans le texte.

A partir de ces premières statistiques textuelles, on peut calculer des indexes de richesse lexicale qui, tout en n'étant pas exhaustifs quant à la description du corpus considéré, nous donnent des indications lexicométriques utiles pour poursuivre notre analyse.

Les deux indices les plus utilisés en littérature (Bolasco, 1999 ; Tuzzi 2003) sont :

- 1) Le ***Type/token Ratio (TTR)*** calculé selon la formule $V/N * 100$, où V est le nombre de formes actives (paroles) et N le total des occurrences. Cet indice nous donne une mesure de la variation du vocabulaire et de la richesse du langage utilisé par les parlants. Un TTR élevé indique une grande variété lexicale alors qu'un indice peu élevé indique des variations lexicales limitées. Ceci implique qu'un texte « discursif » ou « divulgatif » aura un index de TTR plus élevé par rapport à un texte de caractère scientifique ou technique (où l'on utilise moins de synonymes).
- 2) Le ***Pourcentage d'hapax*** (mots qui apparaissent une seule fois), c'est-à-dire le rapport entre le nombre d'hapax et le total de formes actives présentes dans le texte.

Pour notre corpus, le ***type/token ratio*** a une valeur de 6,38 et les hapax représentent 50,04% des formes, on a donc un corpus de vulgarisation avec un nombre élevé de mots qui apparaissent une seule fois.

Un autre indicateur de richesse lexicale est obtenu par l'application de la *Loi de Zipf*, selon laquelle dans chaque vocabulaire il existe une relation fondamentale entre fréquence (f) et rang d'apparition (r)¹².

Selon cette loi, dans chaque texte (et dans chaque langue) les mots ne suivent pas une distribution normale mais il y a toujours peu de mots avec des fréquences très élevées.

La loi de Zipf prévoit un décrétement proportionnel de la fréquence de chaque mot en fonction du rang, la fin de la courbe de Zipf représente donc les mots hapax, qui ont fréquence 1.

La figure 6.1 représente la courbe de Zipf du corpus examiné qui suit les principes énoncés auparavant.

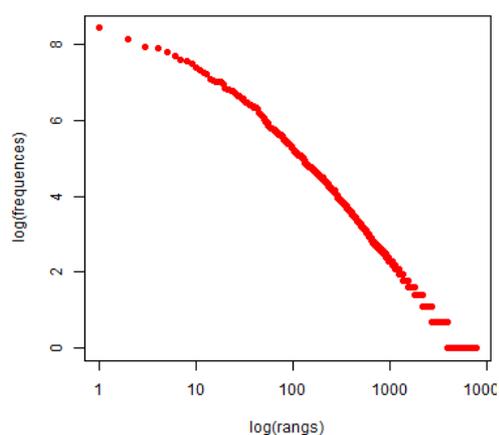


Fig. 3.2 Courbe de Zipf du corpus des entretiens

¹² La loi de Zipf s'exprime dans la formule mathématique : $f * r = c$ (où c est une valeur constante), ensuite modifiée dans la version : $\text{Log}(f) = \text{log } c + a \text{ log}(r)$ où a est le coefficient angulaire de la droite qui exprime la relation entre le logarithme du rang et celui de la fréquence.

2.3.2 Les classes thématiques

Grâce au logiciel IRAMUTEQ® les entretiens ont été soumis à une analyse conduite avec la méthode Alceste, qui avait comme objectif d'isoler différentes classes thématiques en fonction des similitudes dans le langage utilisé.

L'analyse Alceste a fait apparaître 6 classes lexicales distinctes, les six classes représentent de façon significative des parties du corpus examiné et, donc, certains des entretiens plus que d'autres qui apparaissent comme caractérisés par un langage spécifique et partiellement différents les uns des autres. Le *tableau 3.1* présente les six classes, avec l'indication du type d'entretien qui est mieux représenté par chaque classe et du niveau de représentativité de la classe, les mots avec la plus grande fréquence d'apparition et la valeur du χ^2 pour chaque classe.

CLASSE	ENTRETIEN	χ^2 (p)	MOTS
Classe 1	Adolescents F1	60,51 ($< 0,0001$)	Famiglia, sbagliare, litigando, futuro, insieme, strada, pensieri, persone percorso, passato, operatore, difficoltà, regola, possibilità, crescere
Classe 2	Adolescents F2	81,06 ($< 0,0001$)	Casa, problema, fiducia, amministrativo, regole, società, amico, amore, vita, lavorare, scuola, prospettiva, educatore
	Adolescents F3	67,24 ($< 0,0001$)	
Classe 3	Educateurs F1	220,9 ($< 0,0001$)	Cammino, persona, importante, solitudine, ascolto, condividere, presenza, operatore, ricordo, errore, sguardo, prospettive, dinamiche, contatto, istituzione
Classe 4	Educateurs F3	101,48 ($< 0,0001$)	Avvocato, giudice, udienza, reato, accettare, problemi, carcere, progetto, colloquio, relazione, esperienza
Classe 5	Educateurs F2	180,77 ($< 0,0001$)	Operatore, conflitto, équipe, minori, comunicare, gestire, turno, lavoro, ruolo, scontro, momento, rispetto, emozioni, fallimento, genitore, contatto, sintonia, insegnante, legame, ragazzi, personalità
Classe 6	Educateurs F2	73,39 ($< 0,0001$)	Servizi sociali, comune, tribunale, giudice, affidi, famiglie, minore, territorio, privato sociale, domiciliare, USSM, fascicoli, familiare, formazione, scuola, collaborare, relazione, competenze

Tab 3.1 Répartition en classes selon la fréquence d'apparition des mots dans chaque groupe

Il importe de noter, dans cette répartition, le cas particulier des classes 5 et 6, qui sont représentatives du même groupe d'entretiens (éducateurs F2). Cet indice nous laisse supposer qu'il y aura, dans le discours de ce groupe, une opposition entre les différentes thématiques prises en compte pendant les entretiens. La lecture des mots plus présents dans les deux classes (5 et 6) amène à croire que les éducateurs de ce foyer structurent leur travail en prêtant leur attention au foyer comme lieu de prise en charge affective et émotionnelle et au foyer comme part d'un réseau d'institutions.

Une autre observation possible concerne l'union, dans la même classe (n° 2), des textes de deux des trois groupes d'adolescents, on peut supposer que les adolescents de ces deux groupes aient une vision du foyer comme lieu punitif/rééducatif alors que les mots des adolescents du troisième foyer font penser plutôt à un foyer qui prend en charge le mineur dans sa complexité dans un projet de développement visant à la construction d'une vie "saine" après la sortie du foyer.

L'analyse du dendrogramme (fig. 3.3) et du poids de la classe lexicale vis-à-vis de l'ensemble du corpus (indiqué en termes de pourcentage dans la figure) nous ne donne pas encore d'indications sur les thèmes qui apparaissent dans le discours des groupes mais permet de tracer une première configuration des rapports entre les différentes classes.

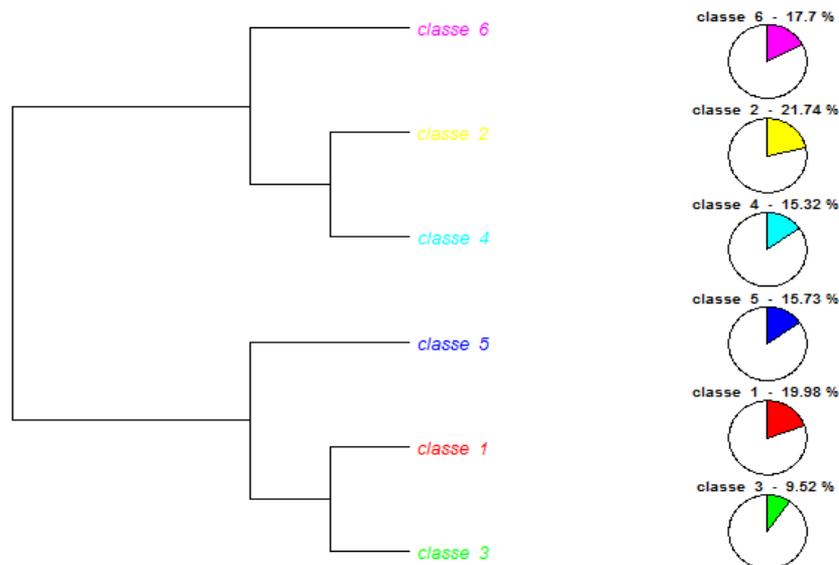


Fig. 3.3 Dendrogramme des classes lexicales issues de l'analyse Alceste

On peut observer la plus grande opposition entre les classes 3 (éducateurs F1) et 6 (éducateurs F2) et des traits de similitude plus évidents entre les classes 2 (adolescents F2 et F3) et 4 (éducateurs F 3) et entre les classes 1 (Adolescents F1) et 3 (Educateurs F1).

L'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) nous permet ensuite de voir comment se disposent les classes thématiques sur le plan factoriel (fig. 3.4) et les oppositions entre différents groupes à partir d'un tableau de contingence entre les groupes et les mots qui sont utilisés avec plus de fréquence.

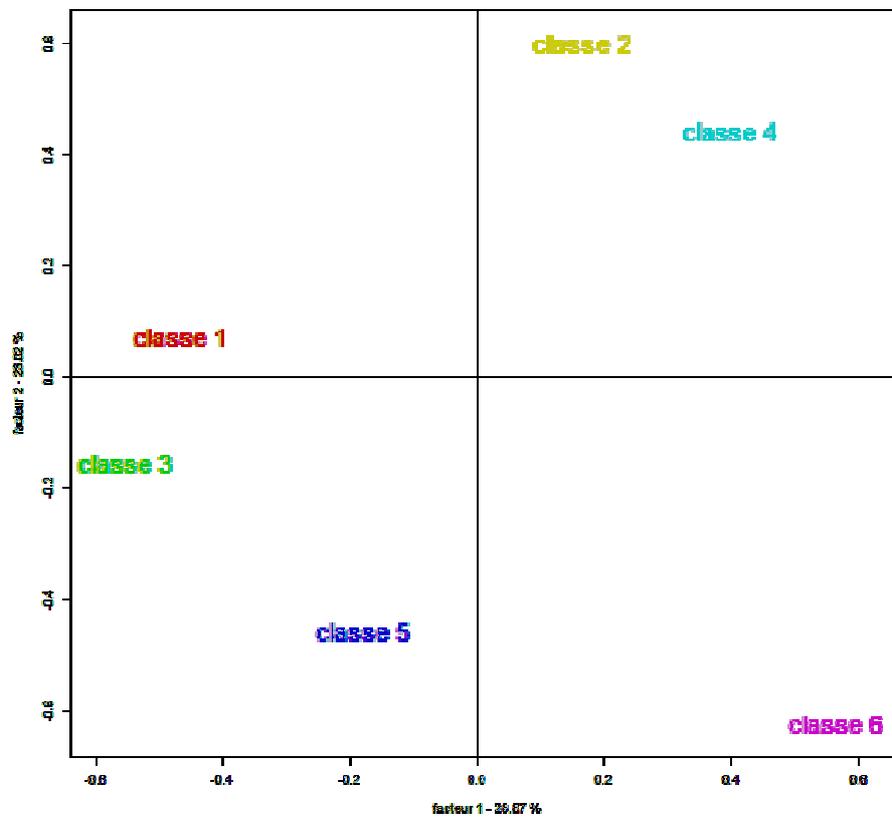


Fig. 6.3 Analyse Factorielle des Correspondances

Le facteur 1 explique 28,87% de la variance et le facteur 2 23,02%, la somme de ces deux taux étant supérieure à 50%, nous limitons l'analyse à ces deux facteurs (tab. 3.2). L'analyse de l'AFC nous amène à conclure que le facteur 1 est plus représentatif de l'effet du modèle d'intervention (type de foyer) et que le facteur 2 est plus représentatif de l'effet du groupe (adolescents vs éducateurs).

	Valeurs propres	%
facteur 1	0,136	28,872
facteur 2	0,108	23,025
facteur 3	0,082	17,525
facteur 4	0,078	16,628
facteur 5	0,065	13,950

Tab 3.2 Résultats de l'Analyse Factorielle

2.3.3 Analyse prototypique et structure des représentations

L'analyse prototypique (Verges, 1992) permet de mettre en évidence les mots qui ont plus de probabilité de se situer dans la zone du noyau de la représentation (éléments centraux) grâce à deux critères : la fréquence de citation (nombre d'individus ayant produit le mot) et le rang moyen d'apparition (ordre d'apparition dans la chaîne des mots associés). Les mots les plus fréquemment cités (fréquence élevée) et les plus précoces dans la chaîne associative (rang faible) sont retenus comme renvoyant à des éléments de la zone du noyau (éléments centraux). Cette méthode permet d'identifier les éléments les plus forts et les moins importants d'une représentation (Flament et Rouquette, 2003).

Dans le cas des *entretiens en groupe*, qui constituent notre matériel, on propose, en relation avec l'analyse proposée par Abric (2003), d'utiliser comme critères la **fréquence de citation** (dans combien d'entretiens est cité le mot), ce qui permet d'appréhender le partage de l'élément dans les différents groupes et la **fréquence d'occurrence** (combien de fois le mot apparaît dans le corpus), ce qui permet d'appréhender son importance pour les sujets concernés (Salès-Wuillemin (2005).

Le croisement de ces deux critères conduit à délimiter quatre zones dans lesquelles se regroupent les mots associés à notre thème d'analyse. Le tableau 3.3 schématise les répartitions des éléments ainsi relevés, la signification affectée à ces zones est reliée à la conception théorique du noyau central qui attribue une plus grande importance à certains groupes d'éléments qu'à d'autres.

La zone du noyau central regroupe les mots avec une forte fréquence de citation et un nombre élevé d'occurrences, les éléments avec un nombre faible d'occurrences et de

citations forment la deuxième périphérie. Les cases intermédiaires regroupent les éléments ayant soit une forte fréquence de citation et un faible nombre d'occurrences (zone de contraste), soit une fréquence de citation faible et un nombre élevé de citations (première périphérie).

Pour Vergès, ces deux zones sont à considérer comme « *zones potentiellement déséquilibrantes, source de changement* » (1994, p. 238), en ce sens où elles illustreraient une interaction se produisant entre le système central et le système périphérique.

	N ° CITATIONS ++	N ° CITATIONS --
N ° OCCURRENCES ++	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DU NOYAU CENTRAL</i>	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA 1^{ère} PERIPHERIE</i>
N° OCCURRENCES --	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA ZONE DE CONTRASTE</i>	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA 2^{ème} PERIPHERIE</i>

Tab 3.3 Modèle pour l'analyse prototypique appliquée aux entretiens

Grâce à cette méthode nous avons identifié, dans les matériaux textuels des différents groupes, les éléments qui se supposent centraux et ceux qui, à l'inverse, se situent en position périphérique dans les représentations que les différents sujets prenant part aux groupes ont du foyer même et de son fonctionnement.

Pour mettre en évidence les différences entre les groupes, l'analyse prototypique a été conduite, en un premier temps, en prenant en compte le corpus entier, donc

l'ensemble des entretiens, et puis l'analyse a été répétée, en séparant les textes en fonction de deux variables :

- 1) *Groupe de participants – donc une comparaison entre les textes issus de groupes d'adolescents et ceux issus de groupes d'éducateurs ;*
- 2) *Modèle d'intervention – donc une comparaison entre les 3 différents foyers, pour vérifier si des différences dans les modes de prise en charge entraîneraient des représentations différentes aussi bien chez les soignants que chez les soignés.*

Pour déterminer le nombre de mots à inclure dans chaque section, on a appliqué le **test binomial**, normalement utilisé sur les résultats d'association verbale et appliqué, dans ce cas, aux entretiens.

On a considéré le nombre d'entretiens total, le nombre moyen d'occurrences et le nombre total de mots. La loi binomiale permet de calculer avec précision, pour chaque population, l'effectif minimum permettant de dépasser la répartition au hasard des termes utilisés. Pour notre analyse nous avons retenu les seuils pour lesquels le test binomial affichait une probabilité de $p < .00$, n'ont ainsi été retenus que les termes pour lesquels le consensus était fort (Morlot & Salès-Wuillemin, 2008; Salès-Wuillemin, 2005).

Le foyer comme famille ou comme institution? Analyse du corpus entier

La première analyse prototypique prend en considération l'entier corpus à notre disposition, et identifie les mots susceptibles de faire part du noyau central de la représentation et des différents niveaux périphériques.

Ce niveau d'analyse nous donne des informations de base sur la structure des représentations et sur les différents thèmes qui sont abordés dans les groupes Photolangage® (tab. 3.4).

On peut observer qu'au niveau central sont représentés tous les thèmes que les sujets ont abordé dans les séances, sauf celui de la famille, auquel a été consacrée une séance mais qui n'apparaît pas comme fondamental dans l'organisation de la représentation, on le retrouve seulement en case 3 – dans la zone de contraste – où sont classés les mots qui ont une forte fréquence de citation mais un nombre limité d'occurrences, ce qui s'explique du fait que, même si dans le travail en foyer avec les adolescents la dimension familiale est toujours prise en compte, il n'y a pas de dispositifs spécifiques pour la prise en charge des familles des jeunes en traitement.

On remarque une forte présence de l'aspect « organisationnel » du foyer avec la présence des mots « travail » (lavoro) et « services » (servizi) qui font souvent référence aux services sociaux et aux organisations externes en collaboration avec le foyer, il apparaît néanmoins le terme « maison » (casa) qui renvoie à l'idée du foyer comme milieu familial, où construire une relation affective, où les adolescents peuvent retrouver une dimension privée et, en même temps, se « *re-construire* » des racines.

	N° CITATIONS ++	N° CITATIONS --		
N° OCCURRENCES ++	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DU NOYAU CENTRAL</i>	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA 1^{ere} PERIPHERIE</i>		
	Comunità Educatore/i + Operatore/i Lavoro Casa Servizi	Giudice Problema Scuola Radici Assistente sociale	Percorso Relazione Madre Problemi Esperienza	Progetto Padre Tribunale Penale USSM
N° OCCURRENCES --	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA ZONE DE CONTRASTE</i>	<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DE LA 2^{eme} PERIPHERIE</i>		
	Ragazzo/i Famiglia/e Persona	Figlio Difficoltà Lavorare Sociale Gruppo	Mamma Libertà Carcere Equipe Libero	Responsabilità Bambino Positiva Avvocati Punizione

Tab 3.4 Analyse prototypique sur le corpus global des retranscriptions des groupes.

Regards croisés sur le foyer : Adolescents vs éducateurs

Nous avons ensuite comparé les résultats de deux analyses prototypiques effectuées en partageant les textes en fonction du groupe de sujets qui participaient aux groupes, donc adolescents et éducateurs, respectivement des 3 foyers et pour les 5 séances de groupe (tab. 3.5).

On peut remarquer que le thème de la famille, qui semblait être en deuxième plan dans la complexité du corpus global, se retrouve parmi les éléments supposés centraux

dans les deux corpus des éducateurs et des adolescents, de même que les mots éducateurs/opérateurs, etc., qui indiquent la figure des soignants perçue donc comme centrale dans la figuration du foyer même.

L'analyse des mots centraux nous amène à supposer que, pour les éducateurs, c'est surtout la dimension du travail qui s'impose dans la représentation, alors que pour les adolescents la dimension du jugement et de la peine est au même niveau que la perception du foyer comme maison et, donc, comme contexte affectif où intégrer des relations efficaces et utiles pour le développement.

	<i>EDUCATEURS</i>	<i>ADOLESCENTS</i>
<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DU NOYAU CENTRAL</i>	Ragazzi Comunità Famiglia/e Educatore/i + Operatore/i Lavoro/Lavorare Servizi Problemi	Comunità Famiglia/e Educatore/i + Operatore/i Casa Giudice

Tab 3.5 Analyse prototypique sur le corpus des retranscriptions des groupes d'adolescents

Représentations différentes pour modèles d'interventions différents

Enfin, la comparaison entre les 3 foyers, donc entre 3 différents modèles d'intervention, nous amène à souligner certains termes qui donnent l'idée d'une différente implication, personnelle et organisationnelle, dans la prise en charge des mineurs et, en particulier, des mineurs ayant commis un délit (tab 3.6).

Conformément à ce qu'on avait déjà dit avec la lecture des classes thématiques, le foyer F1 (les représentations qu'adolescents et éducateurs de ce foyer ont des thèmes abordés) paraît être caractérisé par un niveau de complexité plus élevé ainsi que par la présence d'une attention particulière aux dimensions individuelles, groupales et sociales qui interagissent dans la vie du foyer et qui semblent faire l'objet d'attentions particulières dans ce foyer par rapport aux autres qui accordent davantage d'importance aux aspects institutionnels et organisationnels.

	<i>FOYER 1</i>	<i>FOYER 2</i>	<i>FOYER 3</i>
<i>ELEMENTS POTENTIELLEMENT CONSTITUTIFS DU NOYAU CENTRAL</i>	Comunità Ragazzo Educatore/i + Operatore/i Lavoro Persona Casa Figlio Gruppo Sociale	Comunità Educatore/i + Operatore/i Lavoro Rispetto Assistente sociale Giudice	Comunità Educatore/i + Operatore/i Vita Problema Scuola Casa Giudice

Tab 3.6 Analyse prototypique sur le corpus des retranscriptions des groupes d'opérateurs

2.3.4 Analyse des similitudes (ADS)

La dernière étape de cette démarche a été d'effectuer une analyse des similitudes à partir des cooccurrences entre les mots supposés centraux dans les différents corpus.

Comme nous le disent Marchan et Ratinaud (2012, p. 688) : *L'objectif de l'ADS est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous forme*

d'arbres maximum : le nombre de liens entre deux items évoluant « comme le carré du nombre de sommets » (Flament & Rouquette, 2003 p. 88), l'ADS cherche à réduire le nombre de ces liens pour aboutir à « un graphe connexe et sans cycle » (Degenne & Vergès, 1973, p. 473).

La cooccurrence entre les différents mots a été calculé à l'aide de l'indice Tau de Kendall (comme l'indiquent Verges et Bouriche, 2001, pp. 22, 23). L'indice de similitude a permis de construire, pour chaque corpus, un arbre maximum de similitude. Ces types de graphes reposent sur le calcul de la distance d'agrégation, c'est-à-dire sur la force des liens qui unit deux items en faisant ressortir le ou les pôle(s) de structuration des éléments en fonction de leur proximité. Dans la construction de l'arbre on privilégie les connections les plus fortes de façon à représenter les liens qui seraient plus susceptibles de montrer la structure au niveau central de la représentation.

Le corpus global

La figure 3.5 montre l'arbre maximum de similitude sur les mots du corpus global. On peut observer qu'il se compose de 3 arêtes pour les 5 mots et que le mot le plus connexe est celui de « comunità » qui indique le foyer même. Si on prend en compte l'ordre croissant des valences, ce mot est tout d'abord rattaché à un sommet isolé « educatore » (l'éducateur encadrant/soignant dans le foyer) (0,80). La seconde branche se compose de deux mots : « services » (les services sociaux mais en général toute institution externe aux foyers) qui est associé, avec une valence négative, à « casa » (maison) (-0,60), à son tour connecté, même si avec une valence plus faible (0,40), au mot foyer. Une troisième arête connecte le mot « lavoro » (travail) au mot foyer (0,50).

Ceci fait penser, en un premier lieu, à la centralité de la figure de l'éducateur, indispensable pour l'existence même du foyer en tant qu'organisation et ceci est d'autant plus vraisemblable, si l'on considère la dimension du travail comme extrêmement connectée à la vie dans le foyer.

D'autre part on pourrait penser que le foyer est vu comme « maison » dans l'idée d'une démarche quotidienne et d'une vie dans un contexte familial pour les adolescents pris en charge à laquelle, toutefois, semble s'opposer le contact avec les représentants institutionnels qui, probablement, mettent en jeu à la fois la dynamique interne du foyer mais aussi les relations externes avec d'autres maisons, celles des familles d'origines des adolescents, desquelles ils sont éloignés par une décision émanant souvent de ces services.

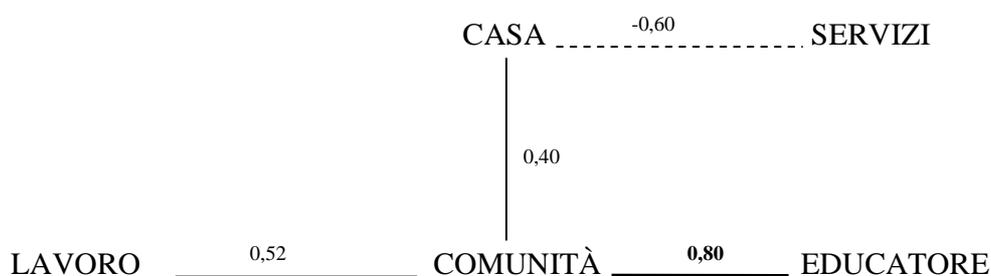


Fig. 3.5 Arbre Maximum sur les mots du corpus global¹³

¹³ Dans l'arbre maximum la ligne épaisse indique les cooccurrences significatives en termes statistiques ($p > .01$) alors que la ligne pointillée indique les corrélations négatives.

Adolescents et Educateurs en comparaison

L'analyse de l'arbre maximum concernant le corpus des adolescents (Fig. 3.6) voit, comme élément le plus connexe, le mot « famiglia » (famille), à partir duquel se détachent 3 arêtes. Le premier sommet, celui avec la plus forte valence, relie le mot « educatore » (éducateur) à celui de « comunità » (foyer) (0,73) qui est, à la fois, connecté au mot « famiglia » (famille) (0,52). Les deux autres arêtes sont composées d'un seul mot chacune, respectivement le « giudice » (juge) connecté de façon inverse au mot famille (-0,52), et au mot « casa » (maison) (0,40).

L'arbre construit sur le corpus des éducateurs (Fig. 3.7), par contre, se développe autour du mot « ragazzi » (qui indique les adolescents) auquel se connectent 4 arêtes, l'une, plus forte, le lie directement au mot « comunità » (foyer) (0,85), de même pour le mot « famiglia » (famille) (0,68), la troisième arête, plus complexe, part du mot « servizi » (institutions) qui est inversement connecté au mot « educatore » (éducateur) (-0,20), à son tour lié à « lavoro » (travail) (0,78) et adolescents (0,65). Enfin, avec la valence plus faible, le mot « problema » (problème) est connecté au mot adolescent (0,25).

On peut donc observer que si pour les adolescents s'impose une représentation du foyer comme nouvelle famille, dans la quelle le rôle de l'éducateur est fondamental, pour les soignants, le foyer est avant tout un lieu de travail et les dynamiques familiales et de communauté, tout en étant présentes, sont moins importantes que l'intervention sur l'adolescent.

On peut aussi noter que l'aspect lié au procès pénal, en charge à certains des adolescents en foyer, semble être un thème principal dans le discours des adolescents

mais n'apparaît pas dans celui des éducateurs où, plus que le juge, on évoque le rôle des institutions en termes plus généraux.

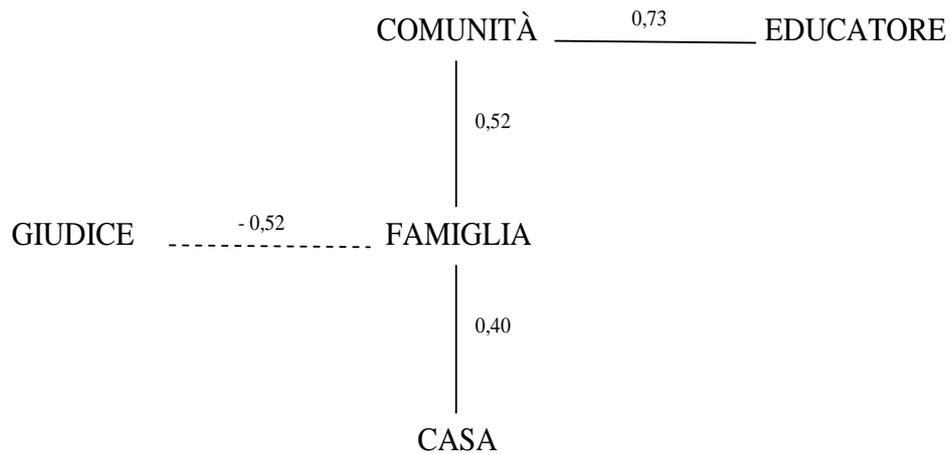


Fig. 3.6 Arbre Maximum sur le sub corpus des adolescents

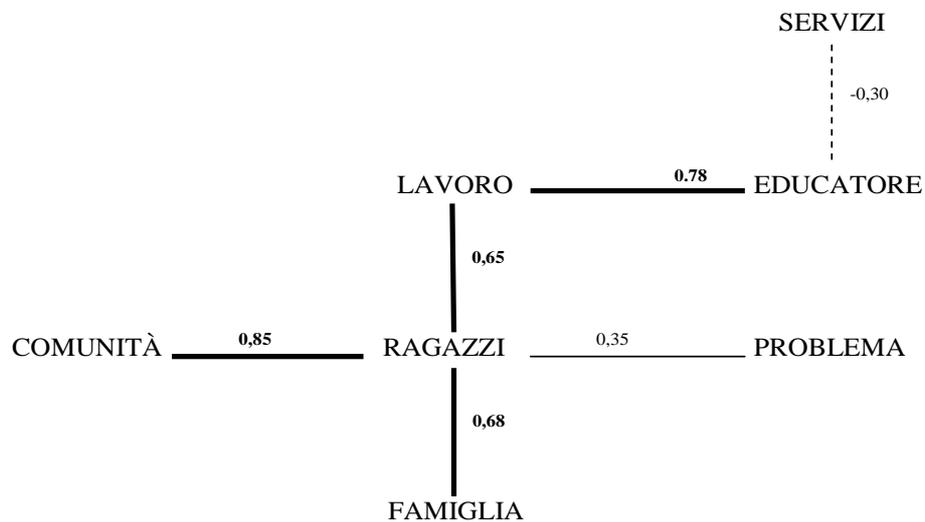


Fig. 3.7 Arbre Maximum sur le sub corpus des éducateurs

Comparaisons entre Foyers

La dernière étape de ces analyses a prévu la comparaison entre les arbres issus des corpus des 3 foyers. Pour ce qui concerne le foyer 1 (Fig. 3.8), on observe que le terme avec la plus grande connexité est celui de « comunità » (foyer), autour duquel se lient 5 arêtes, 3 simples et deux plus complexes. D'un côté c'est le mot « persona » (l'individu, l'être humain) qui est le terme le plus connecté à celui de foyer (0,82), une deuxième arête, de valence mineure mais toujours significative, est celle qui part du mot « casa » (maison) (0,32) qui est connecté à « lavoro » (travail) (0,66) et à « ragazzi » (adolescents) (0,70). Ce mot « ragazzi » est également en connexion avec les termes « gruppo » (groupe) (0,61) et « sociale » (social) (0,42). Enfin, le mot « figlio » (fils) (0,31) et « educatore » (éducateur) (0,62) forment une dernière branche de connexion avec le mot foyer. L'arbre issu de l'analyse de similitude sur le deuxième foyer (Fig 3.9), beaucoup plus simple, se compose de 2 arêtes reliées au mot « comunità » (foyer) qui est le plus connexe. D'un côté, on a le mot « rispetto » (respect) qui s'oppose au mot « giudice » (juge) (-0,59), à son tour lié au mot « lavoro » (travail) (0,29) et « comunità » (foyer) (0,74). D'autre part, c'est le mot « assistente sociale » (assistant social) qui se relie à « educatore » (0,42), mot ce dernier connecté à celui de foyer (0,64).

L'arbre qui représente le corpus du foyer 3 (Fig 3.10) est à son tour composé de 3 arêtes, celle avec la plus forte valence part du mot « giudice » (juge) qui est connecté au mot « problema » (problème) (0,26) , « educatore » (éducateur) (0,32) et, ce dernier, à son tour au mot « comunità » (foyer) (0,65). Une deuxième connexion est celle qui relie négativement le terme « casa » (maison) à « vita » (vie) (-0,24), qui se relie à foyer (0,37). Enfin, une dernière connexion est entre le mot « scuola » (école) et foyer (0,30).

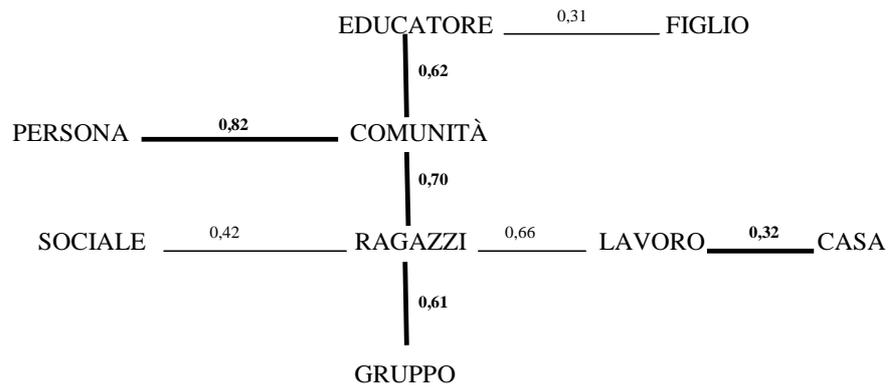


Fig. 3.8 Arbre Maximum sur le sub corpus du Foyer 1

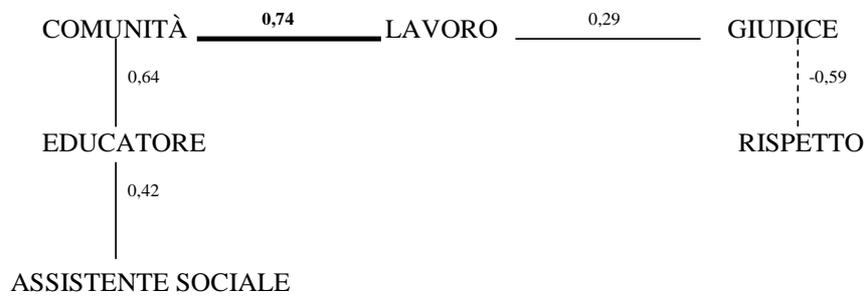


Fig. 3.9 Arbre Maximum sur le sub corpus du Foyer 2

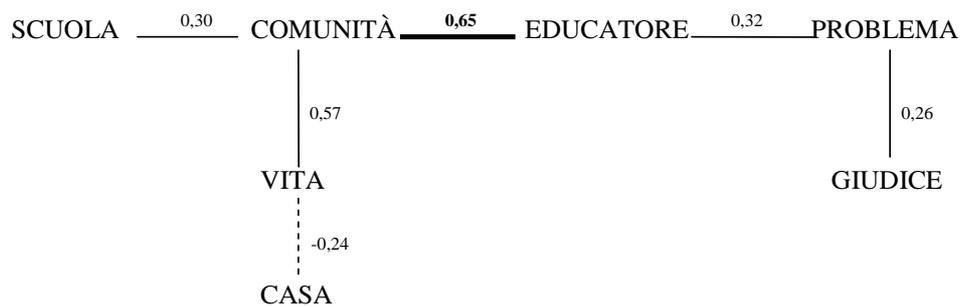


Fig. 3.10 Arbre Maximum sur le sub corpus du Foyer 3

2.4 Discussion

Les données et l'analyse faisant l'objet de cette étude sur les représentations nous permettent, en conclusion, de donner des indications sur l'importance, pour les foyers qui accueillent des mineurs, de devenir des "conteneurs de sens" qui, si partagés entre les différents acteurs impliqués dans le fonctionnement du foyer, permettent de construire des modes de prise en charge efficaces pour les adolescents.

Dans plusieurs parties de cette analyse, on a remarqué une opposition entre les foyers qui structurent leur action en fonction de procès de type "institutionnel-rééducatif" et d'autres qui prennent en charge l'adolescent non seulement comme un « cas » mais comme personne à soigner dans l'idée de donner un nouveau sens à son procès de développement.

Dans le déroulement des groupes Photolangage® on peut déjà remarquer des différences entre les foyers, ainsi qu'entre les différents thèmes, et ces différences sont d'autant plus mises en évidence par l'analyse des retranscriptions des séances de groupe. Il ya des cas où le moment du choix des photos est très rapide, les participants (les adolescents, mais aussi les éducateurs) qui ne s'impliquent pas dans la dynamiques du groupe, en proposant des images stéréotypées, des « clichés » sur le foyer (foyer comme une nouvelle famille et un nouveau contexte relationnel , les éducateurs comme substituts de parents peu fiables). Mais il ya aussi des cas où les images qu'un membre du groupe choisi et l'interprétation proposée « perturbent » l'imaginaire du groupe, c'est le cas par exemple d'un éducateur qui choisit l'image de deux garçons engagés dans un pas de danse, ce qui suggère l'image la communauté comme une «nouvelle harmonie, physique et mentale» pour les garçons.

Une autre différence entre les groupes peut être mis en évidence en ce qui concerne les moments de silence, passif ou de réflexion, qui dans certains groupes est vécu comme une occasion pour

«reconstruire un sens », tandis que, dans d'autres, est vécu comme un moment critiqué et d'opposition, mal toléré et rempli d'idées qui ne sont pas associées aux thèmes de la séance.

L'image du foyer «meilleur» et la centralité des « qualités personnelles » des éducateurs , éléments clés de certains récits , s'opposent partiellement à l'idée d'un foyer pas seulement « bon », mais aussi bien organisé , méthodique , rythmée dans les temps et les activités, avec une bonne atmosphère mais aussi un projet de travail solide, et dans lequel les éducateurs ne sont pas seulement des «amis» des garçons, mais ils représentent un nouveau modèle relationnel duquel les adolescents peuvent se rapprocher pour se mettre en jeu dans nouvelles expériences et, dans des nouvelles façons de s'impliquer dans la relation.

Dans tous les foyers émerge l'idée d'un contexte dans lequel la réussite des interventions dépend de l'implication personnelle et directe de tous les participants, mais il y a des fortes différences en rapport à l'investissement sur cette question, qui seulement dans certains cas est associé aux questions de la formation et de professionnalité des éducateurs. .

Plusieurs différences sont mises en évidence dans les groupes avec les éducateurs, mais encore plus, les différences sont saillantes dans les groupes d'adolescents. Ces jeunes, vivant le foyer non par choix mais par imposition, sont enclins à mettre l'accent sur les questions critiques et sur les problématiques.

Cet élément , toutefois, lorsqu'il est accompagné par une élaboration sur le parcours de réhabilitation dans le foyer, devient riche d'éléments de planification et de construction d'un projet et, le défi que le foyer propose (ou exige) aux mineurs, n'est plus considéré seulement comme une contrainte mais comme une chance de s'impliquer en première personne pour récupérer , tout comme dans les mots cités au début de ce travail, la liberté perdue, mais peut-être jamais connue , et certainement pas apprécié assez dans les modes de vie en dehors du foyer que ces garçons ont vécu .

Les thèmes de la famille et des relations avec les institutions s'avèrent extrêmement importants et, en contradiction avec l'idée du foyer comme un lieu fermé, certains groupes proposent image du réseau, qui réunit et relie les éléments avec des fonctions spécifiques, mais en même temps contient et protège.

Les groupes mettent aussi en évidence les contraintes et les limites dans le travail avec les enfants qui sont liés à la présence de familles très problématiques, mais si d'une part certains proposent l'idée de famille comme difficulté supplémentaire qui en quelque sorte «perturbe» le travail positif accompli dans le foyer, dans d'autres structures est renforcée le rôle de la famille d'origine, bien que problématique, qui doit être reconnue par le garçon comme un modèle, dans lequel de rechercher des ressources, mais aussi un modèle à partir duquel se désengager lorsque on reconnaît les éléments problématiques.

Le regard sur l'organisation à travers le prisme des représentations des éducateurs et des mineurs a fourni un modèle de la situation actuelle, qui permettra d'ouvrir des espaces de pensée et de réflexion pour un travail visant à améliorer la communication et les formes relationnelles dans l'institution.

La possibilité d'une confrontation entre ces "deux mondes", les groupes d'éducateurs et ceux des adolescents, qui représentent des espaces distincts mais étroitement liés les uns aux autres, a permis de passer en revue, sous un angle différent, l'organisation elle-même et elle représente donc une bonne base pour mettre en place des actions nécessaires pour repenser et améliorer sa qualité.

L'attention aux bonnes pratiques ne peut être faite indépendamment de l'expérience et des connaissances que tous les acteurs apportent dans le processus de réadaptation de l'institution à l'individu qui prend place dans le foyer. Il faut donc considérer le rôle de centralité des adolescents, que ce type d'étude met en position de « témoins privilégiés », qui deviennent essentiels dans le

processus d'évaluation et de connaissance des représentations qui, seulement si partagées, sont à la base de pratiques de travail et d'intervention efficaces.



CONCLUSIONI

La conclusione di questo lavoro di tesi, a fronte delle diverse parti presentate, vuole essere una riflessione sul valore della ricerca e sull'importanza di tenere in considerazione gli aspetti relazionali, dinamici e interattivi, che si sviluppano nei contesti di intervento clinico-sociali.

L'importanza di un approfondimento su questi temi è giustificato non soltanto dal mero interesse per la ricerca ma, ancor più, dalle implicazioni in ambito riabilitativo, nonché di prevenzione del rischio, in una prospettiva clinica e di comunità.

L'utilità del progetto si rintraccia nella possibilità di acquisire e diffondere conoscenze e competenze su cui fondare l'intervento con gli adolescenti antisociali, a partire dall'analisi di dati ottenuti attraverso attività di ricerca scientifica ed il confronto su tali dati con operatori ed istituzioni.

Approfondire la conoscenza di variabili importanti per la comprensione del funzionamento delle comunità residenziali, esplorare la problematica del trattamento dei minori coinvolti nel sistema della giustizia penale e guardare l'organizzazione mediante il *focus* sulle rappresentazioni che ne hanno minori ed operatori, diventano aspetti essenziali per un lavoro mirato al miglioramento delle forme di comunicazione e relazione, tra pari e nella struttura gerarchica.

Le comunità che accolgono minori disagiati (tra cui anche minori autori di reato) devono assolvere al duplice obiettivo della cura e della sanzione pertanto necessitano di una struttura complessa nella quale si intersecano competenze professionali e risorse emotive.

La complessità dei processi che si sviluppano tra le maglie della vita quotidiana delle comunità per minori tende a far riaffiorare temi e dinamiche relazionali appartenenti non soltanto al presente ma anche al passato dei diversi protagonisti, passato di cui si deve necessariamente tenere conto nella misura in cui le esperienze traumatiche vissute da alcuni dei minori ospiti delle comunità sembrano aver segnato in modo forte il loro percorso.

Livelli relazionali passati e presenti, relazioni orizzontali ma anche verticali che si intrecciano in un processo che vede, al vertice opposto rispetto agli adolescenti, gli operatori di comunità il cui lavoro può essere pensato esclusivamente nella relazione con il minore ma anche all'interno dell'equipe e nel rapporto con servizi e istituzioni esterne alla comunità.

È facile il rischio del riduzionismo, qui ben rappresentato dagli esempi di comunità in cui osserviamo una “scissione” tra dinamiche istituzionali, educative e, solo in pochi casi, terapeutiche.

Emerge quindi la necessità di “prendersi cura” non soltanto degli adolescenti ma anche dei contesti – organizzativi e strutturali – con un'attenzione alle buone prassi ed agli standard di qualità che si connota come attenzione al *setting* in quanto parte integrante del trattamento.

Le applicazioni di questo tipo di studi attengono all'area della formazione, della supervisione, dei processi di accreditamento e di valutazione (interni ed esterni) ma anche, semplicemente, alla quotidianità di ogni comunità in quanto riportano l'attenzione alla dimensione emotiva del “prendersi cura” che, se fondata su solide basi teoriche ed applicative, diventa base essenziale per ogni tipo di intervento efficace.

Concludo, chiudendo il cerchio aperto nell'introduzione di questo lavoro, con le parole che Andrea pronuncia nell'ultimo incontro di gruppo e che lo proiettano (dopo avermi aiutato ad entrare nel mondo della comunità osservandolo dal suo punto di vista) al di fuori di esso, in un futuro che, seppur lontano sembra non essere più avvolto dall'incertezza circa le modalità del proprio “essere nel mondo” che spesso caratterizzano i ragazzi delle comunità.

“io ho scelto questa foto perché per me la vita un giorno, quando sarò fuori di qui, sarà sempre in difficoltà come questi due nuotatori, hanno difficoltà, si vede nel loro viso la stanchezza e mi immagino fuori un giorno, ci saranno momenti in cui sarò stanco, momenti in cui starò bene, ci saranno difficoltà, mi prenderò le mie responsabilità. Però immagino già, anche da libero, farò la mia vita fuori anche da libero, libero dalle cose brutte, dalle brutte amicizie io con la mia famiglia.

Quello che penso del mio futuro è la continuazione di quello che sto facendo in questa comunità, le responsabilità che ci dobbiamo portare avanti: la responsabilità degli altri e di noi stessi, di lavorare e poi comunque di saper crescere un figlio, saper dargli l'affettività giusta che ... però se prima non lavoriamo su noi stessi e siamo completi, non possiamo dare, lasciamo sempre una cosa incompleta quando poi usciamo da qui. Quindi, quello che immagino è che uscirò completo e potrò crearmi una famiglia normale e tranquilla, saperla portare avanti con le giuste responsabilità. Il difficile è sapere, uscendo fuori da qua, coordinare il pensiero, quello che fai, sapendo anche il perché, il perché di un'azione che puoi fare, anche le conseguenze ... Io intendo questa come difficoltà di essere fuori un giorno, è quello che fanno loro in questo sport: essere coordinati in qualsiasi movimento, possono stancarsi, prima di arrivare fino alla fine, però sono coordinati, il coordinamento, c'è un allenamento prima. E io lo vedo come un allenamento qui in comunità, come una crescita e poi un giorno essere fuori, coordinato, preciso; magari non perfetti perché si può sbagliare però...”

BIBLIOGRAFIA

- Abric, J. C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales* (Doctoral dissertation).
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. DelVal.
- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*,2(2), 75-78.
- Abric, J. C. (1999). *Psychologie et Societe N° 1 1er Semestre 1999: Représentations Sociales* (No. 1). Editions L'Harmattan.
- Abric, J.C. (1994/2003), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.C. (eds) (1996), *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne: Erès.
- Achenbach, Thomas M. &Rescorla, Leslie A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont , Research Center for Children, Youth, & Families.
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality and the struggle for congruence: Reinterpreting residential care for children and youth*. Binghamton. NY: The Haworth Press.
- Anglin, J. P., & Knorth, E. J. (Eds.). (2004). *International perspectives on rethinking residential care [Special Issue]*. New York: Kluwer Academic/Human Sciences Press.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: teoria e pesquisa*,22(2), 211-226.
- Arata, C. M., Langhinrichsen-Rohling, J., Bowers, D., & O'Brien, N. (2007). Differential correlates of multi-type maltreatment among urban youth. *Child abuse & neglect*, 31(4), 393-415.
- Arbukle, J. (2011). AMOS Reference Guide. IBM ® SPSS ® Amos ™
- Baekeland, F., & Lundvall, L. (1975). Dropping out of treatment: A critical review. *Psychological Bulletin*, 82, 738–783.

- Bailleau, F., Cartuyvels, Y. (2007). *La justice pénale des mineurs en Europe. Entre modèle welfare et inflexions néo-libérales*. Paris : L'Harmattan.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263–284.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263–284.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. Milano: Led Edizioni.
- Barr, S. C., Hanson, R., Begle, A. M., Kilpatrick, D. G., Saunders, B., Resnick, H., et al. (2012). Examining the moderating role of family cohesion on the relationship between witnessed community violence and delinquency in a national sample of adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 239–262.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bastianoni P., Taurino A., (2009) *Le comunità per minori*, Carocci, Roma 2009.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Berridge, D. (2002). Residential care. In D. McNeish, T. Newman, & H. Roberts (Eds.), *What works for children. Effective services for children and families* (pp. 83–104). Buckingham, UK: Open University Press
- Bifulco A, Bernazzani O, Moran PM & Jacobs C (2005) Childhood Experience of Care and Abuse Questionnaire (CECA.Q) Validation in a community series. *British Journal of Clinical Psychology*, 44: 563-581.
- Bifulco A, Brown GW, Harris TO (1994). Childhood Experience of Care and Abuse (CECA): a retrospective interview measure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1419-1435.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. Parigi: Dunod.

- Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Hachette.
- Blotsky, M. J., Dimperio, T. L., & Gosset, J. T. (1984). Follow-up of children treated in psychiatric hospitals. *American Journal of Psychiatry*, 27, 634–639.
- Bolasco, S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*, Roma: Carocci, ISBN 8843014013 (3^a ristampa 2008).
- Braconier, A., Chilland, C., Choquet, M. (2002). *Traiter à l'adolescence*. Parigi: Masson.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen, J.S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA:Sage, pp.136-162.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and psychopathology*, 22(1), 177.
- Bruschetta, S., Giannone, F., Guarnaccia, C., Mingarelli, L., Barone, R., Vigorelli, M. (2012) Adattamento Italiano degli Standard di Servizio delle Comunità Terapeutiche per l'Infanzia e l'Adolescenza. *Plexus*. 9, 8-27 www.rivistaplexus.it
- Chouvier, B. (2002). *Les processus psychiques de la médiation: créativité et travail thérapeutique*. Parigi: Dunod.
- Crimmens, D., & Milligan, I. (2005). Residential child care: Becoming a positive choice. In D. Crimmens & I. Milligan (Eds.), *Facing forward. Residential child care in the 21st century* (pp. 19–28). Lyme Regis, UK: Russell House Publishing.
- Curry, J. F. (1991). Outcome research on residential treatment: Implications and suggested directions. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 348–357.
- D'Unrug, M. C. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Ed. Univ.
- De Leo G. (1998) *La devianza minorile: il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Carocci, Roma.
- De Leo G., Patrizi P. (1999) *La spiegazione del crimine. Un approccio psicosociale alla criminalità*, Il Mulino, Bologna.

- De Zulueta, F. (1999) *Dal dolore alla violenza: le origini traumatiche dell'aggressività*, Raffaello Cortina, Milano.
- Degenne, A., Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, 14 (4), 471-511.
- Denzin, N.K, (1978) *The research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd edition). New York: Mc Graw-Hill
- Di Nuovo, S., & Grasso, G. (1999). *Diritto e procedura penale minorile*. Profili giuridici, psicologici e sociali. Giuffrè, Milano.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, & J. F. Richard (Eds), *Traité de psychologie cognitive*. Paris: Dunod
- Doise, W., Clemence, A., Lorenzi-Cioldi, F. (1992) *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Doise, W., Palmonari, A., (eds) (1986), *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niesle.
- Emiliani F., Bastianoni P, (1993), *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*, in Bastianoni P., *Le comunità per minori*, Roma: Carocci, 2009.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1991), *Bambini senza famiglie: un quadro clinico, un problema sociale*, in Bastianoni P., *Le comunità per minori*, Roma: Carocci, 2009.
- Emiliani F., Bastianoni P., (1991), *Bambini senza famiglie: un quadro clinico, un problema sociale*, in Bastianoni P., *Le comunità per minori*, Carocci, Roma, 2009.
- Emiliani F., Bastianoni P., (1993), *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*, in Bastianoni P., *Le comunità per minori*, Carocci, 2009.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 90–98.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The Significance of Insecure Attachment and Disorganization in the Development

- of Children's Externalizing Behavior: A Meta-Analytic Study. *Child development*, 81(2), 435-456.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives* (pp. 128–152). New York: Guilford Press.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: the influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of Pediatrics*, 155, 904–908. e903.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2008). Exposure to childhood sexual and physical abuse and adjustment in early adulthood. *Child abuse & neglect*, 32(6), 607-619.
- Ferruta A., Foresti G., Pedriali E., Vigorelli M. (1998) *La comunità terapeutica. Tra mito e realtà*, Milano: Raffaello Cortina.
- Ferruta A., Foresti G., Pedriali E., Vigorelli M., (1998). *La comunità terapeutica. Tra mito e realtà*, Raffaello Cortina, Milano.
- Flament, C. (1981). L'Analyse de Similitude, une Technique pour les Recherches sur les Représentations Sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 375- 395.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales; In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J. C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF Presses Universitaires de France.
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 15-31.
- Flament, C., Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.

- Fonseca-Pedrero, E., Sierra-Baigrie, S., Lemos-Giráldez, S., Paino, M., & Muñiz, J. (2012). Dimensional structure and measurement invariance of the Youth Self-Report across gender and age. *Journal of Adolescent Health, 50*(2), 148-153.
- Fossati A., Feeney J. A., Donati D., Donini M., Novella L., Bagnato M., Acquarini E., Maffei C., (2003). On the dimensionality of the Attachment Style Questionnaire in Italian clinical and nonclinical participants. *Journal of Social and Personal Relationships, 20*,55.
- Frigerio, A., Cattaneo, C., Cataldo, M. G., Schiatti, A., Molteni, M., & Battaglia, M. (2001). Valutazione dei problemi comportamentali in un campione italiano di soggetti attraverso la CBCL/4-18, il TRF e il YSR. Seminario “*La valutazione multiassiale su base empirica di TM Achenbach.*” Università La Sapienza-Roma.
- Gabbard, G. O. (1994). *Psychodynamic psychiatry in clinical practice: The DSM-IV edition.* American Psychiatric Association. Trad It. Milano: Raffaello Cortina, 2007.
- Gaylord-Harden, N. K., Cunningham, J. A., & Zelencik, B. (2011). Effects of exposure to community violence on internalizing symptoms: does desensitization to violence occur in African American youth?. *Journal of abnormal child psychology, 39*(5), 711-719.
- Giannone F, Schimmenti A, Caretti V, Chiarenza A, Ferraro AM, Guarino S, Guarnaccia C, Lucarelli L, Mancuso L, Mulé A, Petrocchi M, Pruiti , Ragonese N, Bifulco A (2011). Validità, attendibilità e proprietà psicometriche della versione italiana dell'intervista CECA (Childhood Experience of Care and Abuse). *Psichiatria & Psicoterapia*, vol. XXX, 1, 3-21. Giovanni Fioriti Editore, Roma.
- Giannone F., Barone R., Bruschetta S., Guarnaccia C., Mingarelli L.,Vigorelli M. (2012) Standard di servizio per Comunità terapeutiche per l'infanzia e l'adolescenza (APPENDICE B). In Ferruta A., Foresti G., Vigorelli M. (a cura di) *Le comunità Terapeutiche. Psicotici, Borderline, Adolescenti, Minori.* Milano: Raffaello Cortina Editore pp. 565- 582.
- Gibson, C. L. (2012). An investigation of neighborhood disadvantage, low self-control, and violent victimization among youth. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10*, 41–63.

- Gray-Little, B., Williams, V. S., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 443–451. doi 10.1177/0146167297235001
- Grietens, H. A. N. S. (2002). Evaluating the effects of residential treatment for juvenile offenders: A review of meta-analytic studies. *International Journal of Child and Family Welfare*, 5(3), 129-140.
- Grietens, H., & Hellinckx, W. (2004). Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical metaanalysis: A review. *Aggression and violent behavior*, 9(4), 401-415.
- Groh, A. M., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Fearon, R. (2012). The Significance of Insecure and Disorganized Attachment for Children’s Internalizing Symptoms: A Meta-Analytic Study. *Child development*, 83(2), 591-610.
- Guimelli, C., Deschamps, J.C. (2000), Effets de contexte sur la production d’associations verbales : le cas des représentations sociales des Gitans. *Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 47-48, 44-54.
- Haas, V. & Vermande, C. (2010). Les enjeux mémoriels du passé colonial français : analyse psychosociale du discours de la presse lors des émeutes urbaines de novembre 2005. *Bulletin de Psychologie*, 63(2), 109-120.
- Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 77-88.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children’s peer victimization. *Social Development*, 14, 2–19.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511–524.
- Herrenkohl, T. I., & Herrenkohl, R. C. (2007). Examining the overlap and prediction of multiple forms of child maltreatment, stressors, and socioeconomic status: A longitudinal analysis of youth outcomes. *Journal of Family Violence*, 22(7), 553-562.

- Herrenkohl, T. I., Huang, B., Tajima, E. A., & Whitney, S. D. (2003). Examining the Link between Child Abuse and Youth Violence An Analysis of Mediating Mechanisms. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(10), 1189-1208.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. S. Moscovici (éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Larousse, 303-325.
- Hetzl, M. D., & McCanne, T. R. (2005). The roles of peritraumatic dissociation, child physical abuse, and child sexual abuse in the development of posttraumatic stress disorder and adult victimization. *Child Abuse & Neglect, 29*(8), 915-930.
- Hollin, C. R. (2001). To treat or not to treat? An historical perspective. In C. R. Hollin (Ed.), *Handbook of offender assessment and treatment* (pp. 3–15). Chichester: Wiley.
- Hopwood, C. J., & Grilo, C. M. (2010). Internalizing and externalizing personality dimensions and clinical problems in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 398–408.
- Horowitz, L.M., Alden, L.E., Wiggins, J.S., Pincus, A.L., (2000), *Inventory of interpersonal problems (IIP-32/IIP-64)*, Psychological Corporation, London.
- Huang, C., Dong, N. (2012). Factor Structures of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *European Journal of Psychological Assessment. 28*(2):132–138
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... & Verhulst, F. C. (2007). The generalizability of the Youth Self-Report syndrome structure in 23 societies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(5), 729.
- Izzo, R. L., & Ross, R. R. (1990). Meta-analysis of rehabilitation programs for juvenile delinquents. A brief report. *Criminal Justice and Behavior, 17*, 134–142.
- Jagers, R. J., Sydnor, K., Mouttapa, M., & Flay, B. R. (2007). Protective factors associated with preadolescent violence: preliminary work on a cultural model. *American Journal of Community Psychology, 40*, 138–145.
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S., & Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10*, 107–129.

- Jansen, M. G., Schuller, C. M. L., Oud, J. H. L., & Arends, C. (1996). Outcome research in residential child care: Behavioural changes of treatment completers and treatment non-completers. *International Journal of Child and Family Welfare*, 1, 40–56.
- Jodelet, D. (1991). Définition des représentations sociales. *Grand Dictionnaire de psychologie*, 667-672.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales de la maladie mentale et insertion des malades mentaux. *Hors collection*, 97-113.
- Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 38, 411–430.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France.
- Jodelet, D., (sous la direction de) (1984/2008). *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*. In Moscovici S. *Psychologie Sociale*. Paris Presses Universitaires de France.
- Jones, L., & Lansdverk, J. (2006). Residential education: Examining a new approach for improving outcomes for foster youth. *Children and Youth Services Review*, 28, 1152–1168.
- Joubert, C. and Belakhovsky, C. (2004) 'Photolangage©: un Espace de Jeu pour Remobiliser la Psyche', in *La Personne âgée en Art-thérapie. De l'Expression au Lien Social*, Sudres J. L., Paris: L'Harmattan. pp. 195–213.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Parigi : Dunod.
- Kaës, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. In Chouvier, B. (a cura di.) *Les processus psychiques de la médiation*. Parigi : Dunod.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Parigi: Dunod.
- Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 147-163.
- Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N°66, 15-24.

- Kaneklin, C., & Orsenigo, A. (1992). *Il lavoro di Comunità*. Roma: Nuova Italia Scientifica.
- Kelly, B. M., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Nakamoto, J. (2008). Violent victimization in the community and children's subsequent peer rejection: the mediating role of emotion dysregulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 175–185.
- Klingsporn, M., Force, R., & Burdsal, C. (1990). The effectiveness of various degrees and circumstances of program completion of young male offenders in a residential treatment center. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 491–500.
- Knorth, E. J., Harder, A. T., Zandberg, T., & Kendrick, A. J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review*, 30(2), 123-140.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1987). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (pp. 29-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Loeber, R., Kalb, L., & Huizinga, D. (2001). *Juvenile delinquency and serious injury victimization*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Logan-Greene, P. L., Nurius, P. S., Herting, J. R., Walsh, E., & Thompson, E. A. (2010). Violent victimization and perpetration: joint and distinctive implications for adolescent development. *Victims and offenders*, 5(4), 329-353.
- Logan-Greene, P. L., Nurius, P. S., Herting, J. R., Walsh, E., & Thompson, E. A. (2010). Violent victimization and perpetration: joint and distinctive implications for adolescent development. *Victims & Offenders*, 5, 329–353.
- Maffei C., 2008, *Bordeline. Struttura, categoria, dimensione*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Maggiolini A. (2002), *Adolescenti delinquenti. L'intervento psicologico nei Servizi della Giustizia minorile*. Milano: Franco Angeli.

- Maniglio, R. (2009). The impact of child sexual abuse on health: A systematic review of reviews. *Clinical psychology review*, 29(7), 647-657.
- Marchand, P., Ratinaud, P. (2012). *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française* (septembre-octobre 2011). (disponible <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>).
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Watermann, D. R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlowsky (Eds.), *Ego identity*. New York: Springer.
- Martin, K. M., & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44, 199–208.
- Mastropasqua, I. (1997). *I minori e la giustizia: operatori e servizi dell'area penale*. Liguori.
- Maxfield, M. G., & Widom, C. S. (1996). The cycle of violence: Revisited six years later. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 150, 390-395.
- McCord, J. (1992). *The Cambridge-Somerville Study: A pioneering longitudinal experimental study of delinquency prevention*.
- McCurdy, B. L., & McIntyre, E. K. (2004). 'And what about residential...?' Reconceptualizing residential treatment as a stop-gap service for youth with emotional and behavioral disorders. *Behavioural Interventions*, 19, 137–158.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole, *Revue française de psychanalyse*, n° 5-6.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations à l'étude des images sociales* (Vol. 12). Grenoble:PUG Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: PUG Presses Universitaires de Grenoble.

- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales: pratique des études de terrain*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Moos, R. H. (1980/2012). Evaluating the environments of residential care settings. *Therapeutic Communities: The International Journal of Therapeutic Communities*, 33(2/3), 80-89.
- Morhain, Y., Chouvier, B. De la destructivité contenue a la refondation subjective chez l'adolescent criminel. *Bulletin de psychologie* tome 61(1) n°493, fevrier 2008, pagg 41-49.
- Morin, E. (1962). *Lo spirito del tempo* (Vol. 11). Trad It. Meltemi Editore (2005).
- Morlot, R., Salès-Wuillemin, E. (2008). Effet des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet : application à l'hygiène hospitalière. *Revue Internationale de Psychologie sociale*, 21, 4, 89-114.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse : son Image et son Public*. Parigi : PUF Presses Universitaires de France
- Moscovici, S. (1984), The phenomena of social representation, in Farr, R., Moscovici, S. (eds) *Social representation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Moscovici, S., & Duveen, G. (2000). *Social representations*. Cambridge, UK: Polity.
- Nielsen, A.L. and Scarpitti, F.R., (1997) Changing the behavior of substance abusers: factors influencing the effectiveness of therapeutic communities. *Journal of Drug Issues* 27, 2, pp. 279-298.
- Osgood, D. W., Wilson, J. K., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Johnston, L. D. (1996). Routine activities and individual deviant behaviors. *American Sociological Review*, 61, 635–655.
- Pace, U., & Zappulla, C. (2011). Problem behaviors in adolescence: the opposite role played by insecure attachment and commitment strength. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 854-862.
- Palmonari A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Palomba F. (1991). *Il sistema del nuovo processo penale minorile*. Milano: Giuffré.

- Pedulla S., et al. Les groupes thérapeutiques. Réflexions après quatre ans de fonctionnement auprès de patients adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. n°55 (2007), pagg 160–167.
- Pinel, J. P. (2007). Le traitement institutionnel des adolescents violents. In *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 48, pagg 109-122.
- Pizzio, L., Lacassagne, M. F., & Salès-Wuillemin, E. (2003). La représentation du stage d'observation chez des étudiants de première année au travers de deux modes de recueil. *Pratiques psychologiques*, (1), 97-104.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110.
- Prezza M, Trombaccia L., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana. *Bollettino di psicologia applicata*, 223, 35-44.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, (2), 6-19. DOI: 10.3406/lgge.2004.943 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_2004_num_38_154_943
- Ratinaud, P. (2009). *Iramuteq : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. www.iramuteq.org
- Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales MASHS*, 8-9.
- Rawlings, B. (1998) *Research on Therapeutic Communities In Prisons: a review of the literature*. Produced to the prison service. (<http://www.dldocs.stir.ac.uk/documents/rawlings.pdf>)
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte, *Les cahiers de l'analyse des données*, VIII, n° 2, p 187-198.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : Alceste. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-484.

- Reinert, M. (1990). ALCESTE: Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : «Aurélia » de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux «Rêveries du promeneur solitaire ». *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, V (49), pp. 32-36.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75, 123–133.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E., & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579–588.
- Rouquette, M. L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: États des lieux et perspectives* (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Roussillon, R. (1991). *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Parigi : Presses Universitaires de France.
- Rutter M., Giller H., Hagell A., “*Antisocial behavior by young people*”, Cambridge University Press, 1998; in “*Un modello psicologico con gli adolescenti antisociali*” di Maggiolini A., *Minori giustizia*, fasc. 4, 2005;
- Rutter, M. (2007). Psychopathological development across adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 101–110

- Salès-Wuillemin, E. (2005). *Psychologie Sociale expérimentale de l'usage du langage. Représentations sociales, Catégorisation et attitudes : perspectives nouvelles*. Paris : L'Harmattan, collection Figures de l'interaction.
- Schaffer, M., Clark, S., & Jeglic, E. L. (2009). The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors. *Crime & Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Schlack, R., Hölling, H., & Petermann, F. (2009). Psychosocial risk and protective factors in children and adolescents with experiences of violence. *Psychologische Rundschau*, 60, 137–151.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89,623–642. Doi 10.1037/0022-3514.89.4.623
- Scholte, E. M. (1997). Criteria for residential and foster care. *International Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 38, 657–666.
- Scholte, E. M., & Van Der Ploeg, J. D. (2006). Residential treatment of adolescents with severe behavioural problems. *Journal of adolescence*, 29(4), 641-654.
- Schubert, C. A., Mulvey, E. P., Loughran, T. A., & Loyosa, S. H. (2012). Perceptions of institutional experience and community outcomes for serious adolescent offenders. *Criminal Justice and Behaviour*, 39, 71-93.
- Seca, J.M. (2010) *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin 2^e édition.
- Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1096–1109.
- Slade, T. (2007). The descriptive epidemiology of internalizing and externalizing psychiatric dimensions. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42, 554–560.
- Souverein, F.A., Van der Helm, G.H.P. & Stams, G.J.J.M., 'Nothing works' in secure residential youth care?, *Children and Youth Services Review* (2013), doi: 10.1016/j.childyouth.2013.09.010

- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*, 283–293.
- Steinberg, L. (2002). *Adolescence*. Singapore: McGraw Hill.
- Susman, E. J., Dorn, E. D., Inoff-Germain, G., Nottelman, E. D., & Chrousos, G. P. (1997). Cortisol reactivity, distress behavior, and behavioral and psychological problems in young adolescents: A longitudinal perspective. *Journal or Research on Adolescence, 7*, 81–105.
- Temcheff, C. E., Serbin, L. A., Martin-Storey, A., Stack, D. M., Hodgins, S., Ledingham, J., & Schwartzman, A. E. (2008). Continuity and pathways from aggression in childhood to family violence in adulthood: A 30-year longitudinal study. *Journal of family violence, 23*(4), 231-242.
- Underwood, L. A., Barretti, L., Storms, T. L., & Safonte-Strumolo, N. (2004). A review of clinical characteristics and residential treatments for adolescent delinquents with mental health disorders. A promising residential program. *Trauma, Violence and Abuse, 5*, 199–242.
- Vacheret C., Joubert C. (2008) Thinking about Synergy between the Group and the Mediating Object. *Group Analysis* 41, 265- 277.
- Vacheret, C. (2000), *Photo, groupe et soin psychique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, (tr. it. , *Foto, gruppo e cura psichica*, Liguori, Napoli, 2008).
- Vacheret, C. et Al. (2002). *Pratiquer les médiations en groupes thérapeutiques*. Parigi: Dunod. (trad it: *Praticare le mediazioni nei gruppi terapeutici*, Roma: Borla, 2005).
- van der Helm, P., Boekee, I., Stams, G. J., & van der Laan, P. (2011). ‘What works’ for juvenile prisoners: the role of group climate in a youth prison. *Journal of Children's Services, 6*(4), 248-263.
- van der Helm, P., Klapwijk, M., Stams, G., & van der Laan, P. (2009). ‘What works’ for juvenile prisoners: the role of group climate in a youth prison. *Journal of Children's Services, 4*(2), 36-48.
- van der Laan, A. M., Blom, M., & Kleemans, E. R. (2009). Exploring long-term and short-term risk factors for serious delinquency. *European Journal of Criminology, 6*, 419–438.

- Verges, P. (1992) L'évocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*. 1992, Vol. XLV, n° 405, p. 203-209.
- Vergès, P., Bouriche, R. (2001). L'analyse des données par les graphes de similitude. *Sciences Humaines*, pp. 1–90. (disp online <http://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>.)
- Voisin, D. R., & Neilands, T. B. (2010). Community violence and health risk factors among adolescents on Chicago's southside: does gender matter? *Journal of Adolescent Health*, 46(6), 600-602.
- Whittaker, J. K. (2001). Repenser la suppléance familiale en internats et en foyers de groupes: Enjeux scientifiques et professionnels [Rethinking the temporary family replacement in residential units and group homes: Scientific and professional stakes]. In M. Corbillon (Ed.), *Suppléance familiale: Nouvelles approches, nouvelles pratiques* (pp. 171–180). Paris/Vigneux sur Seine: Matrice.
- Whittaker, J. K., & Maluccio, A. N. (2002). Rethinking 'child placement': A reflective essay. *Social Service Review*, 76, 108–134.
- Widom, C. S., & Ames, M. A. (1994). Criminal consequences of childhood sexual victimization. *Child abuse & neglect*, 18(4), 303-318.
- Widom, C. S., & Maxfield, M. G. (2001). *An update on the "cycle of violence"*. (NCJ 184894). Washington, DC: National Institute of Justice, 200.
- Widom, CS. (1998). Child victims: Searching for opportunities to break the cycle of violence. *Applied and Preventive Psychology*, 7(4), 225-234.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Wekerle, C., & Pittman, A. L. (2001). Child maltreatment: Risk of adjustment problems and dating violence in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(3), 282-289.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimisation and internalising difficulties: the moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence*, 32, 293–308.

Zingraff, M. T., Leiter, J., Johnsen, M. C., & Myers, K. A. (1994). The mediating effect of good school performance on the maltreatment-delinquency relationship. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 31(1), 62-91.

Zurlo, M. C. (1999). L'utilizzazione della fotografia come facilitatore della comunicazione nella mediazione familiare. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 66, 503-510.

APPENDICE 1

IL COLLOCAMENTO IN COMUNITÀ COME PROVVEDIMENTO GIUDIZIARIO: CENNI SULLA GIUSTIZIA MINORILE IN ITALIA

A un rapido confronto tra i sistemi della giustizia penale minorile europei (Bailleau, Cartuyveles, 2007) è possibile rintracciare, nonostante le differenze nelle singole legislazioni, 8 principi di base che orientano le azioni giuridiche sui minori:

- 1) definizione rigida di un'età che corrisponde alla "minore età" indipendentemente dal tipo di reato
- 2) creazione di una magistratura specializzata
- 3) importanza del ruolo degli esperti qualificati
- 4) considerazione preliminare e sistematica, prima di ogni giudizio, delle condizioni di vita del minore, della sua educazione della sua personalità
- 5) disgiunzione tra natura dell'atto commesso e misure/sanzioni previste
- 6) concetto di responsabilità condivisa di fronte al reato e non abbandono del minore solo di fronte al suo atto delinquente
- 7) primato delle misure "protettive - educative" e limitazione nell'uso di pene, sanzioni e misure di restrizione della libertà
- 8) scelta di misure protettive - educative a tempo indeterminato piuttosto che procedure rapide di intervento

Tuttavia, anche il campo penale minorile è investito dal generale clima di insicurezza e dalle mutazioni socio-economiche del mondo attuale che fanno prevalere il paradigma del controllo e della riduzione dei rischi su quello educativo/riabilitativo tipico dello stato sociale (Garland, 2001).

Tipico esempio di tale condizione è la Francia, il cui sistema è fondato sul concetto di *education surveillée*: se il minore ha la responsabilità del suo atto, la società e la giustizia minorile cui è

delegato questo compito, hanno la responsabilità di correggere le condizioni che hanno portato il giovane a non poter beneficiare di condizioni di socializzazione, educazione e accudimento ottimali. Su questo presupposto si fonda il distacco tra atto commesso (reato) e sanzione, che diventa in questo caso misura educativa che ha, a partire dagli anni '80, progressivamente perso il suo ruolo sperimentale nelle modalità di presa in carico ed il suo ruolo esclusivo di protezione oltre che sanzione nei confronti dei minori arrivando a nuovi codici minorili che sempre più si ispirano alle norme previste per gli adulti.

Si delinea un quadro caratterizzato da misure differenziate:

- 1) Minori al 1 episodio delinquente / minori autori di reati meno gravi: reazione in tempo reale mediante l'applicazione delle misure alternative (definite misure di "3 via" ovvero mediazione, riparazione sociale, ingiunzione terapeutica ecc);
- 2) Per minori recidivi o autori di reati gravi: coinvolgimento della magistratura che dispone le adeguate sanzioni e misure educative finalizzate a *“adapter l'ordonnance aux nouvelles caractéristiques de cette délinquance. Il est prévu de développer, d'une part, un dispositif de prise en charge fortement renforcé pour les mineurs récidivistes, dans un double souci de protection de l'ordre public et de traitement des difficultés des mineurs concernés et, d'autre part, des actions de prévention et de réinsertion”* [adattare l'ordinanza alle nuove caratteristiche di questa delinquenza. È previsto di sviluppare, da un canto un dispositivo di presa in carico fortemente rinforzato per i minori recidivi, nel doppio interesse del mantenimento dell'ordine pubblico e del trattamento delle difficoltà dei minori coinvolti e, d'altra parte, azioni di prevenzione e reinserimento] (*Loi d'orientation et programmation 2002 chapitre III “prévenir et traiter plus efficacement la délinquance des mineurs”*).

Il sistema italiano, al contrario, pur sembrando caratterizzato da una *“relativa indulgenza”* (Muncie, 2005) è considerato da imitare in molti paesi europei per le notevoli dimostrazioni di efficacia in termini di giustizia penale minorile. Ad esempio, se paragonata alla Gran Bretagna, in

Italia ci sono meno rinvii a giudizio e seguiti giudiziari sui minori (circa 3000 giovani tra 14 e 18 anni condannati a pene detentive ogni anno contro i circa 10.000 della stessa età in GB).

Questi dati sono comprensibili alla luce di un'analisi del codice penale minorile la cui riforma datata 1989 indica la prigione come ultimo rimedio, da evitare il più spesso possibile cercando misure alternative che possano non interrompere la normale crescita del giovane. Dal momento della notizia di reato al procuratore e dalla segnalazione del minore autore di reato, sono ipotizzabili diversi tipi di azioni e decisioni che possono modificare il tipo di intervento prima di arrivare al processo vero e proprio.

Entriamo dunque, nel dettaglio del sistema della giustizia minorile italiana per capire quali principi fanno sì che esso sia considerato uno dei sistemi legislativi minorili più avanzati.

Il DPR 448/88 (*Decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448 - Approvazione delle disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni*), entrato in vigore nel 1989, è il frutto di un intenso lavoro di confronto tra esperti delle aree giuridica e psicosociale, dal quale è emersa una nuova cultura sulla giustizia penale minorile (Palomba, 1991).

I principi ispiratori di tale modello si possono rintracciare in diversi documenti sia nazionali che internazionali, la tutela delle esigenze di sviluppo del minore risponde, infatti, ad un diritto garantito dalla Costituzione (artt. 30 e 31) e riconosciuto a livello internazionale dalla *Convenzione sui diritti del fanciullo* (New York, 1989) nonché dalle *Regole di Pechino* (1985) e da *La Raccomandazione n.20 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa circa le reazioni sociali alla delinquenza minorile* (1987), all'interno dei quali vengono evidenziati tre aspetti salienti:

- il diritto del minore alle garanzie processuali;
- la riduzione al minimo dei rischi derivanti dal contatto con il sistema giudiziario e carcerario;
- la specializzazione degli operatori della giustizia minorile.

L'obiettivo primario del processo minorile in Italia è quello di coniugare la tutela del minore con la necessità di intervento sul reato commesso, “*per il fatto che il minorenne diventa anche imputato*”

entrando nel sistema penale, egli non cessa di essere minorenne e cioè soggetto tutelato nel diritto allo sviluppo della personalità in quanto di interesse sociale” (Palomba, 1991, p.89).

Per tali ragioni il processo penale minorile deve essere adeguato alle esigenze di una personalità in fase evolutiva. Se da un lato, allora, si configura quale processo penale con tutte le garanzie di legge del processo ordinario, dall’altro si tendono a limitare, per quanto possibile, gli esiti dannosi che il contatto con la giustizia può provocare (Mastropasqua, 1997).

In ogni fase del percorso ed in tutte le modalità di contatto del minore con il sistema della giustizia si mantiene l’attenzione ai processi di sviluppo e di cura piuttosto che a quelli punitivi. L’obiettivo principale è che l’adolescente transiti il meno possibile all’interno del circuito penale e che possa, durante questo percorso, non soltanto acquisire consapevolezza delle conseguenze giudiziarie determinate dal reato commesso ma anche sviluppare o incrementare competenze e risorse utili al reinserimento.

È in questa prospettiva che si colloca il concetto di *diritto penale minimo* che permea il processo a carico di imputati minorenni e che va inteso come esigenza, laddove ciò sia possibile, di ridurre al minimo la durata di questa esperienza e comunque tenendo in considerazione alcune specifiche attenzioni (Sabatello, 2010).

L’adolescente cui fa riferimento la norma è un soggetto dalle ampie risorse, che ha necessità di tutela e protezione ma ancor più ha l’esigenza di uno spazio in cui sperimentare percorsi alternativi a quelli che lo hanno condotto nel circuito delinquenziale.

È una *posizione affermativa* (Di Nuovo & Grasso, 1999) quella che la legge riconosce al minore, identificandolo non più soltanto come oggetto di protezione e tutela, ma soggetto titolare di diritti, pur tenendo sempre conto della fase evolutiva, garantendo, ad esempio, *assistenza affettiva e psicologica in ogni stato e grado del procedimento* (art. 12, DPR 448/88).

La posizione affermativa prevede che il minore venga messo nelle condizioni di comprendere la vicenda processuale nella quale è coinvolto e di agire, rispetto a questa, assumendo un ruolo attivo e da protagonista, in quanto soggetto titolare del diritto, tra i tanti, all’informazione; ed è proprio

questo il senso dell'art. 1, comma 2 secondo cui “*il giudice illustra all'imputato il significato delle attività processuali che si svolgono in sua presenza nonché il contenuto e le ragioni anche etico - sociali delle decisioni*”.

Infatti, perché l'adolescente possa utilizzare in senso “responsabilizzante” le azioni giudiziarie a lui rivolte, è necessario che queste siano da lui comprensibili e quindi postegli nelle forme e nei modi adeguati alla sua fase evolutiva (De Leo & Patrizi, 1999).

L'“evento critico” - reato e l'inevitabile iter giudiziario che ne consegue diventano condizioni da cui il minore deve trarre una spinta all'attivazione del proprio senso di responsabilità, condizione possibile solo qualora il processo tenga conto delle capacità di ogni singolo minore/imputato di inserirlo tra le proprie sfide evolutive (Palmonari, 1993), comprenderlo e superarlo in termini di sviluppo di competenze.

Il processo minorile, per come strutturato dal DPR 448/88 è quindi, in ogni sua fase, immagine di un sistema penale che integra le finalità retributive della pena con le risposte pedagogiche e le opportunità educative per il minore (Mastropasqua, 1997).

Esso è pensato quale risposta sociale che, lavorando nella direzione della riattivazione, nell'adolescente, delle proprie risorse, possa proteggerlo dall'etichettamento di “deviante” e sostenerlo a rintracciare una propria posizione nel più ampio contesto sociale (Sabatello, 2010).

In questa direzione si collocano i diversi provvedimenti a carico del minore che andremo adesso a specificare (*Misura cautelare in comunità* e *Messa alla prova in comunità*) come anche i percorsi della *Mediazione Penale Minorile*, interventi di tipo giuridico ma ancor prima (e ancor più) di natura psicologico-sociale il cui obiettivo specifico è quello dell'attenuazione o se è possibile, della risoluzione dei conflitti tra il minore - reo e la vittima che ha subito il reato.

L'idea è quella di consentire al soggetto autore di reato di acquisire competenze personali e sociali alternative alle “competenze della devianza” agite attraverso il reato.

L'organizzazione e la gestione delle comunità per i minorenni sono stabilite, a norma di legge, dall' art 10/ D. Lgs. 272/89¹⁴. I punti su cui si sofferma il decreto sono molteplici, tra i più rilevanti, le indicazioni relative a numerosità e tipologia di utenza al fine di consentire la creazione di un ambiente familiare e non di tipo carcerario.

Un'ulteriore indicazione riguarda le competenze professionali degli operatori che devono essere presenti all'interno dell'equipe che devono rappresentare il binomio interdisciplinarietà/specializzazione sovente richiamato nelle direttive gestionali dei diversi servizi dell'area penale.

I minori che fanno ingresso in comunità possono essere, rispetto alle normative, di due tipi: giovani provenienti dal circuito penale, oppure minori con provvedimenti legati alle competenze civili del tribunale per i minorenni; gravi difficoltà familiari, ad esempio, possono implicare l'allontanamento del minore dal nucleo familiare di origine e l'attuazione di un programma di affidamento temporaneo (Legge 4 maggio 1983, n. 184) che in questo caso avviene in comunità.

Per quanto riguarda i minori dell'area penale, nello specifico, l'utenza è costituita da:

- minori che su provvedimento del giudice vengono collocati in comunità, come misura cautelare (art. 22, comma 1 DPR 448/88);
- minori che hanno gravemente e ripetutamente violato la misura cautelare della permanenza in casa (art. 21, comma 5 DPR 448/88);
- minori messi alla prova per i quali sia stato approntato un progetto educativo, in caso di assenza o di inidoneità dell'ambiente familiare (art. 28 DPR 448/88);
- minori sottoposti a misura di sicurezza detentiva (riformatorio giudiziario) da eseguire in regime di comunità (art. 33 DPR 448/88).

Ogni struttura potrà ospitare non più di dieci unità per garantire la possibilità di progetti personalizzati.

¹⁴ Decreto Legislativo 28 luglio 1989, n. 272- Norme di attuazione, di coordinamento e transitorie del decreto del Presidente della Repubblica 22 settembre 1988, n. 448, recante disposizioni sul processo penale a carico di minorenni.

L'inserimento del minore in comunità deve essere preceduto dall'individuazione di un progetto individualizzato, alla cui stesura abbiano contribuito gli operatori della giustizia, la comunità e gli Enti Locali.

Le dimensioni ridotte e l'invito a creare un ambiente che sia il più possibile "familiare", costituiscono condizioni imprescindibili per la costruzione di legami e relazioni che siano intensi ed equilibrati, così come l'invito a costituirsi come istituzione "parte di una rete" che coinvolga gli altri servizi che, a vario titolo, prendono in carico il minore.

La comunità, infatti, non va pensata come sganciata né dal sistema dei servizi minorili né dal territorio in cui è inserita, ma al contrario essa deve garantire, per statuto, un'effettiva integrazione con la comunità esterna.

" I centri per la Giustizia Minorile stipulano convenzioni con comunità pubbliche e private, associazioni e cooperative che operano in campo adolescenziale e che siano riconosciute o autorizzate dalla regione competente per territorio. Possono altresì organizzare proprie comunità, anche in gestione mista con enti locali" (D. Lgs. 272/89 art. 10, comma 1).

Una nota a sé merita, per la particolarità dell'intervento, l'istituto della **messa alla prova** (art. 28 DPR 448/88)¹⁵ che si muove esattamente nella direzione fin qui descritta, con il suo "obbligo al fare" come alternativa alle sanzioni limitative e afflittive (De Leo & Patrizi, 1999).

A partire da questa visione "processuale e interattiva della responsabilità", ci si auspica di promuovere un'interazione reo – sistema della giustizia che porti alla strutturazione di percorsi alternativi e sostitutivi della pena detentiva attraverso il raggiungimento di alcuni micro - obiettivi:

– sollecitare l'autore di reato ad un confronto attivo con le conseguenze delle proprie azioni;

¹⁵ L'art. 28 DPR 448/88 "*Sospensione del processo e messa alla prova*" prevede la possibilità di sospendere in udienza preliminare o in dibattimento, l'iter processuale per un periodo non superiore ad un anno (fino a tre anni per i reati più gravi).

- richiedere impegni comportamentali che siano riparativi del danno causato (alla vittima e al sociale allargato), ma anche utili alla prevenzione; volti ad evitare cioè che l'individuo commetta nuovamente reati;
- attivare nel reo, proprio attraverso i suddetti impegni comportamentali, competenze sociali positive e capacità di agire responsabile (ibidem).

L'obiettivo di fondo è sempre quello di ridurre la necessità del carcere, considerato, all'interno della giustizia minorile, l'ultima *ratio* e, la comunità, che tra le misure cautelari non detentive è senza dubbio quella più restrittiva delle libertà del minore, è da intendersi come uno spazio sperimentale, strumento di intervento per la tutela del minore e dell'adolescente (De Leo & Patrizi, 1999).

APPENDICE 2 - ANNEXE 2

I GRUPPI PHOTOLANGAGE, ALCUNI MATERIALI ESPLICATIVI PER UNA MIGLIORE COMPRENSIONE DEL DISPOSITIVO DI GRUPPO

LES GROUPES PHOTOLANGAGE, MATERIAUX EXPLICATIFS POUR UNE MEILLEURE COMPREHENSION DU DISPOSITIF GROUPEL

Saranno presentate a seguire alcune fotografie tra quelle proposte (e scelte) dai partecipanti ai gruppi con alcuni frammenti di trascrizione degli incontri di gruppo che consentiranno di comprendere ulteriori sfumature della dinamica di gruppo sviluppata durante gli incontri di Photolangage e dei contenuti delle trascrizioni oggetto di analisi del contenuto nella seconda parte di quest'elaborato.

Je présenterai maintenant certaines d'entre les photos proposées (et choisies) par les participants aux groupes avec des extrait des retranscriptions des séances de groupe. Ceci permettra au lecteur de comprendre d'ultérieures nuances de la dynamique de groupe développée lors des séances de Photolangage ® et des contenus des retranscriptions objet d'analyse dans la deuxième partie de ce manuscrit.



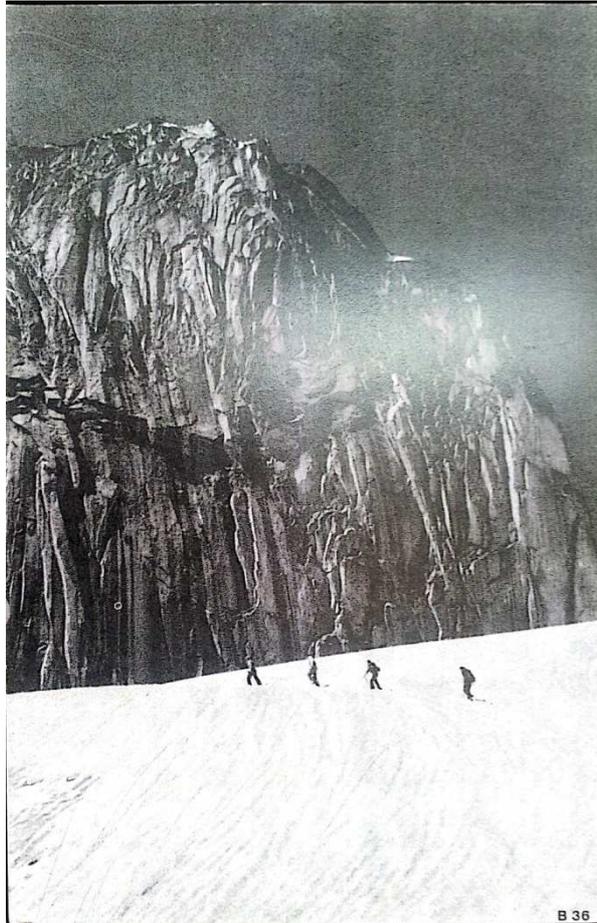
Ho scelto questa fotografia perché magari, di solito, queste scene si vedono prima di cominciare la partita, no? Si incoraggiano tra di loro prima di iniziare la partita. Quindi è come i gruppi che facciamo noi di auto aiuto, è un incoraggiamento tutti insieme, è mettersi in gioco, in discussione.

J'ai choisi cette photo parce que, normalement, ces images sont typiques au début d'un match, les joueurs s'encouragent entre eux avant de commencer. C'est comme nous, les groupes de support qu'on fait ici, c'est comme s'encourager tous ensemble, se mettre en jeu, se mettre en discussion.



È un operatore, quindi un po' rappresenta quello che facciamo noi: fermarsi a parlare con qualcuno, un operatore e qualche ragazzo. Più di un bisogno, è un rispecchiarsi in questa foto, perché è quello che facciamo sempre, se c'è qualche problema: posso fermarmi anch'io con qualcuno che mi può dare un consiglio, un ascolto.

C'est un éducateur, donc ça représente un peu ce que nous on fait : s'arrêter pour pouvoir parler avec quelqu'un, un éducateur et un garçon. C'est un besoin mais c'est aussi la possibilité de revoir soi même dans cette photo, parce c'est ce qu'on fait toujours quand on a un problème : je peux m'arrêter moi aussi avec quelqu'un qui me donne un conseil, qui m'écoute.



Io ho scelto questa, perché c'è una montagna, una grande scalata e ci sono quattro persone all'inizio di questa scalata...vedo che devono scalare questa grande montagna ed è molto difficile, però poi, arrivati in cima, c'è la discesa. È un sapersi gestire una volta fuori, stare in piedi solo. per questo mi ha colpito questa foto. Io credo che la scalata di questa montagna sia difficile ma non impossibile. È difficile perché è alta nella foto, però penso che non è impossibile. Magari insieme, quattro persone, come in comunità.

J'ai choisi cette photo, parce que il y a une montagne, il faut l'escalader et il y a quatre personnes au début de cette escalade...je vois qu'ils doivent escalader une montagne très haute et c'est difficile, mais une fois arrivés au sommet, il y a la descente. C'est la nécessité de savoir se gérer une fois dehors, de rester sur se pieds. Pour ca cette photo m'a touche. Je pense qu'escalader une montagne soit difficile mais pas impossible, c'est difficile parce que la montagne est haute, mais je pense que ce n'est pas impossible. Si l'on est ensemble, il y a quatre personnes, comme dans le foyer.

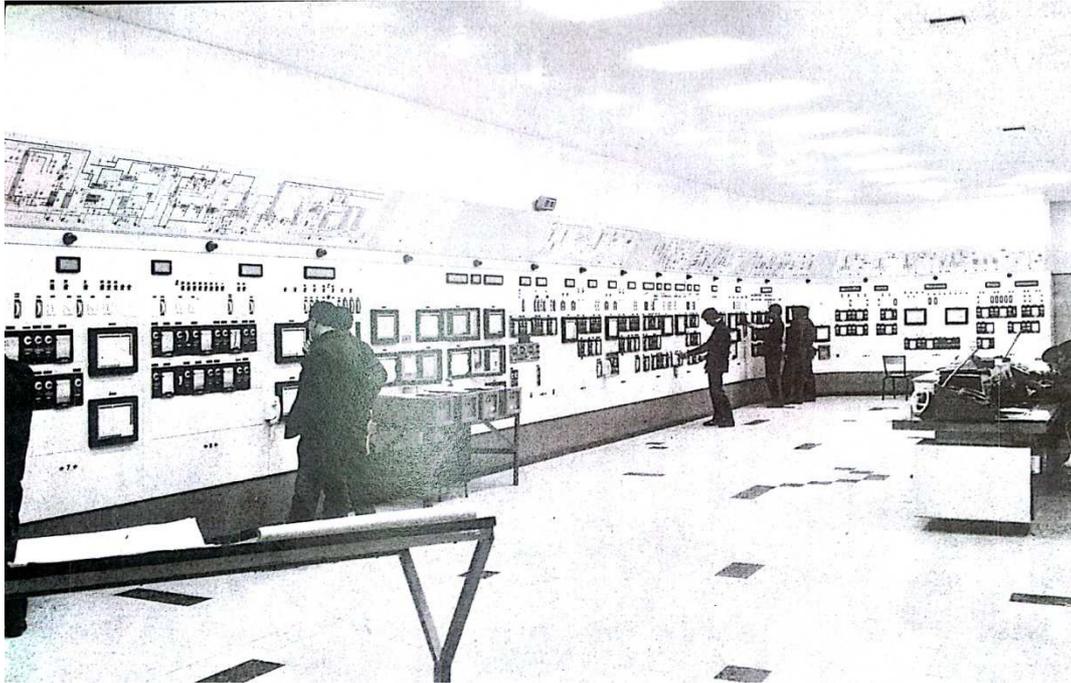


Io ho scelto questa: sarebbero le radici che, alla lunga, per chi li sperimenta, servono per un domani, per affrontare la vita fuori. È il senso della vita: dalle piccole cose tu ti crei il tuo percorso. Sei come l'albero: puoi sbocciare positivamente; cioè, l'educazione è parte delle cose base che prima non avevamo.

J'ai choisi cette photo, c'est des racines qui, a la fin, pour ceux qui en ont l'expérience, servent pour le futur, pour faire face a la vie dehors. C'est le sens de la vie : des petites choses sur les quelles tu crée ton parcours de vie. Tu est comme l'arbre : tu peut fleurir positivement, l'éducation est part des éléments de base qu'avant on n'avais pas.

Io l'ho scelta perché mi ricorda la mia famiglia le radici la generazione dalla più vecchia radice a tutta la storia che c'è dietro la mia famiglia mio padre e il padre di mio padre alle radici più giovani che sono io e pure per il colore che è opaco come la mia famiglia che c'è tanta rabbia è scura tante cose e poi non c'è verde non c'è natura vedo solo rami

Je l'ai choisie parce que elle me fait penser a ma famille, les racines, les générations a partir de la plus vieille, toute l'histoire qu'il y a derrière ma famille, mon père et le père de mon père, jusqu'aux racines plus jeunes comme moi, et il y a aussi la couleur, qui est sombre comme dans ma famille ou il y a beaucoup de colère, c'est sombre, je ne voit pas le vert il n'y a pas de nature je vois seulement les branches.



È una centrale elettronica con tutti i circuiti, più o meno è questo. Il centro del discorso è recuperare il ragazzo, che è la centrale; poi ci sono tutti i vari circuiti che possono essere dalla comunità e i servizi sociali, al discorso rieducativo, scuola, lavoro, medici. Per questo tutto ha un collegamento. E comunque ci sono molti generatori molte volte non...questi circuiti possono essere anche a sé...

C'est une centrale électrique avec tout les circuits, c'est plus ou moins ça. Le centre de mon discours est qu'il faut récupérer le garçon, qui est la centrale, et on peut avoir différents circuits, qui sont le foyer, les services sociaux, le projet rééducatif, école, travail, médecins. Pour cela tout a une connexion. Il y a aussi beaucoup de générateurs d'énergie, parfois ces circuits peuvent aussi être autonomes...



Io ho scelto questa foto perché mi fa pensare ad una cosa, A. ha detto perché pensa che questa foto rappresenta lui che va dalla sua famiglia ma c'è anche una cosa in più per me perché l'uccello non può volare se non ha tutte e due le ali e la comunità deve dare le ali al ragazzo per volare perché altrimenti il ragazzo non raggiunge di certo la sua famiglia.

J'ai choisi cette photo parce que j'ai pensé a une chose, A. a dit qu'il la choisit parce que il pense que cette photo représente lui-même qui va vers sa famille mais, selon moi, il y a aussi un élément de plus parce que l'oiseau ne peut pas voler s'il n'a pas les deux ailes et le foyer a la mission de donner des ailes pour voler au garçon qui autrement ne peut pas arriver a sa famille.



Io ho scelto questa foto perché dal mio punto di vista la comunità deve essere uno spazio enorme grande bello deve essere accogliente luminoso adatto a proiettare a proiettare verso l'esterno delle esigenze e a riflettere su alcuni punti fondamentali dei ragazzi e delle ragazze ... in comunità coesistono e persistono i corpi dei ragazzi e i corpi degli operatori che si sincronizzano sui contenuti sui valori sui messaggi sulla continuità dei pensieri quindi è un modo per fare vedere che se gli operatori sono vicini i ragazzi acquisiscono la stessa funzionalità penso che sia un interscambio un mezzo per tirar fuori il bello in questo caso la danza.

Immagino la comunità un po' come ho detto un gruppo di persone che la gestiscono che hanno un'idea e tutti insieme la portano avanti, ognuno con caratteristiche diverse, ognuno con lo stesso modo di danzare usando lo stesso tempo lo stesso spazio gli stessi obiettivi gli stessi valori il confronto per arrivare tutti agli stessi obiettivi e nel tempo giusto mi immagino e in questa contemporaneità tutti guardarsi allo specchio che sembra quasi la metafora, guardarsi allo specchio significa guardarsi apprendere comprendersi e farsi capire.

J'ai choisi cette photo parce que, selon mon point de vue le foyer doit être un lieu énorme, grand et beau, il doit être accueillant, lumineux, et apte à projeter vers l'extérieur des exigences, à réfléchir sur des points fondamentaux des garçons et des filles ... dans le foyer, coexistent et vivent les corps des garçons mais aussi ceux des éducateurs qui se synchronisent sur les contenus, sur les valeurs, sur les messages, sur la continuité des pensées, c'est un moyen pour faire voir que si les éducateurs sont proches les garçons arrivent à avoir la même fonctionnalité, dans un échange pour faire émerger ce qu'il y a de beau, dans ce cas la danse. J'imagine le foyer comme un groupe de personnes qui le gèrent et qui ont une idée et la développent, chacun avec ses caractéristiques, chacun avec sa façon de danser mais avec le même temps, le même espace, les mêmes objectifs, les mêmes valeurs, se confronter pour arriver au même but dans le même temps et, dans cette synchronie se regarder tous dans le miroir, qui est une métaphore, se regarder signifie apprendre, comprendre et se faire comprendre.



Io ho scelto questa foto ho scelto questa foto perché rappresenta un ragazzo cosa che magari non riusciva a esprimersi, e poi in qualche modo anche questa idea del writers qua che è sempre un artista di strada e noi lavoriamo sempre molto con quello che è la strada e con quello che sono gli atteggiamenti della strada. Quindi magari trasformare quello che c'è in quel ragazzo in qualcosa di positivo il writer è un artista, fa delle cose che sono anche abbastanza in contro tendenza rispetto a quella che è l'arte canonica, l'idea mi è piaciuta perché questo questa voglia anche di voler trovare e di voler cercare qualcosa e di volerla far vedere a tutti quindi anche l'idea di una comunità che lascia una traccia nel ragazzo che poi la porta fuori.

J'ai choisi cette photo parce que elle représente un garçon qui, peut être, n'arrivais pas à s'exprimer et, aussi, cette idée des artistes de rue, nous on travaille beaucoup avec la rue avec les comportements issus d'avoir vécu dans la rue. Donc on peut aussi transformer ce qu'il y a dans le garçon en quelque chose de positif, c'est tout de même un artiste même s'il fait des éléments qui sont en contre-tendance en rapport à l'idée canonique d'art, l'idée m'a plu parce que ceci veut dire trouver et vouloir chercher quelque chose qu'on veut montrer à tout le monde et donc il y a aussi l'idée d'un foyer qui laisse une marque sur le garçon qu'il la porte dehors.



Quell'operaia lì è addetta a confezionare dei giocattoli e quindi questa cosa dei giocattoli che ha una connotazione affettiva una che confeziona giocattoli pensa chissà quale bambino giocherà con questo gioco chissà cosa inventerà con quello che a me può sembrare una serie di giocattoli tutti uguali uno all'altro quindi mi faceva pensare un po' al fatto che l'operatore vero ha comunque un contenitore strutturale all'interno del quale si muove il suo lavoro ha una sua competenza specifica quindi a seconda del ruolo che è chiamato a svolgere quindi comunque ha in qualche modo una serie di competenze che orientano le sue azioni all'interno della comunità ed è chiamato a seguirle anche una serie di regole se pur non così stereotipate meccaniche però anche nel momento in cui sta facendo qualcosa di più statico monotono ripetitivo sempre deve mantenere in mente la l'esito a lungo termine e la possibilità di trovare un riscontro del lavoro che sta facendo.

Il y a une ouvrière qui confectionne des boites avec des jeux pour enfants, cette image des jeux a une connotation affective, si on a une boite a jeux on pense qu'un enfant va jouer, qui sait ce qu'il pourra inventer avec ce que je vois comme une série de jeux tous pareils. Ceci me fait penser a l'éducateur qui a un conteneur structurel, a l'intérieur du quel se déroule son travail, donc selon le rôle qu'il est appelé a accomplir il a une série de compétences qui orientent ses actions. Il a une série de règles mais ces règles ne sont pas mécaniques, même dans le moment ou il fait une action monotone, qu'on pourra penser comme toujours pareille, il doit toujours avoir dans sa tête l'idée de l'objectif a long terme, la possibilité de trouver un effet du travail qu'on fait.