

ADOLESCENCE ET DISTANCES

Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à
des apprentis maçons grisons :

le " Progetto Muratori "
Rapport final, Mars 2006

Sophie Willemin
sous la direction de Mme la Professeure Anne-Nelly Perret-Clermont
et en collaboration avec M. le Professeur Dieter Schürch

Institut de Psychologie
Faculté des lettres et des Sciences Humaines
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2001 Neuchâtel
+41 32 718 18 56
www.unine.ch/psy

Grazie Danke Angratzg Merci

A Anne-Nelly Perret-Clermont pour la confiance accordée et la supervision très formatrice,

A Dieter Schürch de (m')avoir ouvert un terrain de recherche aussi riche,

Aux enseignants et coordinateurs du Progetto Muratori pour leur disponibilité et leur accueil toujours chaleureux,

Aux parents des élèves d'avoir ouvert leur porte à la recherche,

Aux élèves d'avoir joué le jeu des entretiens et observations avec un brin courage, beaucoup de spontanéité et une bonne dose d'authenticité...

La Val

*Ma chara valletta, tü lö dale,
da munts circundada cun pizz'e vadrets !
Il zefir là sflada, rinfras-ch am portand,
la pasch là chamina cun tschera d'infant.
A tai ma valletta eu mai nun invlüid
a tai ma valletta meis ultim salüid.*

*Da mia valletta i'l verd riaintà,
da groffels garnida, là sta mia chà.
Avant sias fneistras immez il sulai
sentiv'eu, da pitschen furtüna da rai.
A tai ma valletta eu mai nun invlüid,
a tai ma valletta meis ultim salüid.*

*Da mia valletta seis char pled sonor,
seraina ma fatscha, surlevgia meis cour.
Tü chara favella, tü dutsch pled ladin,
O vusch da ma mamma, eu t'od da cuntin !
A tai ma valletta eu mai nun invlüid,
a tai ma valletta meis ultim salüid.*

*E cur i vain saira e plan va meis pass,
festin eu vers chasa, sch'eir stanguel e lass.
In mia valletta be là vögl posar
e suot tias rösas da tai m'insömgiar.
A tai ma valletta eu mai nun invlüid,
a tai ma valletta meis ultim salüid.*

*Poésie en Ladin du Révérend Rudolf Filli (1876-1962), Santa Maria, Val Mustair
(tiré de D. Gross “ Nossa Valletta, la Val Mustair”)*

Table des matières

I.	Avant-propos	5
II.	Introduction	8
III.	Des projets pour les régions périphériques grisonnes	12
1.	Espace et avenir entre deux montagnes	12
2.	MovingAlps	13
3.	Progetto Muratori	15
IV.	Questions de recherche et options méthodologiques	24
1.	Questions	24
2.	Demande, attentes et doutes	26
3.	Sources d'informations	33
V.	Illustrations et analyse	40
1.	Du côté de l'enseignant	40
2.	Du côté des élèves	43
3.	Du côté des parents	50
VI.	Mise en perspective et discussion	65
1.	Les habitudes scolaires	65
2.	Réflexions autour du triangle didactique à distance et en présence	66
3.	A distance, un cadre de libertés ou un cadre de contraintes ?	70
4.	Des apprentis en transition entre deux mondes	72
VII.	Conclusion-s	76
VIII.	Bibliographie	80
IX.	Annexes	86

I. Avant-propos

Ce rapport de recherche rend compte des observations et réflexions que nous avons pu mener, en tant que psychologues sociaux, concernant un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des jeunes apprentis maçons grisons : le Progetto Muratori.

Les objectifs du projet, ainsi que son élaboration effective sur le terrain, sont le fruit de la collaboration entre les concepteurs, Dieter Schürch et son équipe, et des acteurs du terrain, des enseignants d'écoles professionnelles grisonnes, mais aussi tessinoises.

L'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel a été invité à participer comme observateurs extérieurs. Ce projet est un projet d'envergure, qui a mobilisé de nombreuses personnes, issues du milieu de l'ingénierie de la formation, de l'enseignement dans les écoles professionnelles, de la recherche en sciences sociales et de la communication,....

Nous y avons trouvé notre place, en tant que psychologues, et nous avons pris l'optique de choisir, au fil des observations sur le terrain, différents points qui nous paraissent importants à penser lors de l'élaboration d'un nouveau dispositif de formation tel que celui-ci. Notre contribution est donc partielle, mais nous espérons qu'elle sera complémentaire à celles déjà faites jusque-là.

Nous nous devons de commencer par présenter le projet ainsi que le contexte général dans lequel il a vu le jour, un vaste projet de formation et de développement économique et social de vallées périphériques en Suisse : movingAlps. Dans un deuxième temps, nous prendrons le temps de quelques réflexions méthodologiques pour expliciter au lecteur la place possible d'un psychologue dans l'observation et la compréhension des enjeux nés d'un nouveau dispositif de formation. Le corps du travail sera consacré à présenter la façon dont nous avons perçu l'enseignement en présence à l'école de Samedan. Les observations sur le terrain nous ont entre autres permis d'apprendre à connaître les enseignants, les élèves, les savoirs en jeu et le cadre dans lequel ceux-ci prennent place habituellement à l'école professionnelle. Dans une partie "illustration", nous avons choisi délibérément de présenter ceci sur un mode le plus souvent narratif, mode d'écriture qui nous a paru le plus apte à donner au lecteur une perception humanisée du projet.

Nous avons également mis l'accent sur certaines scènes qui nous ont parus plus parlantes que d'autres, sur certains événements clés. Pour garantir l'anonymat des personnes observées et pour illustrer notre propos, nous avons composé les personnages de deux élèves, au profil scolaire et personnel contrasté, permettant de

voir les limites et potentialités d'un projet de ce type. Nous avons de la même manière essayer de rendre compte, le plus fidèlement possible, des commentaires que les parents nous ont faits lors d'entretiens. Ce projet d'enseignement à distance, intéressant en lui-même, l'est en fait doublement car il permet de mettre en évidence une série de problématiques plus générales : le plurilinguisme, la prise de distance à l'adolescence, le rôle de l'école et de l'enseignant, le rôle des parents.

Finalement ces observations convergent vers la mise en perspective de quelques enjeux psychologiques sociaux, affectifs et cognitifs que nous avons vu émerger lors de ce projet. Le passage d'un enseignement en présence, familier pour les enseignants et les élèves, à un enseignement à distance "nouveau" fait apparaître quelques-uns des aspects essentiels du cadre scolaire à l'adolescence, et en formation professionnel en particulier. Nous proposons alors une réflexion autour des notions de "cadre" et de "triangle didactique" où nous mettrons en évidence l'importance des différentes composantes (enseignant, élève, savoir) et sur le rôle particulier de la relation enseignant-élève dans cette période de transition essentielle de la vie qui est celle de la formation professionnelle, celle de l'entrée dans le monde adulte.

*Poschiavo (1014 m) – col du Bernina (2330 m) – Samedan (1721 m) :
38 km, 1h40 de trajet en train (changement à Pontresina).*

*Promontogno (790 m) – col du Maloja (1815 m) - Samedan :
41 km, 1h30 de trajet en car postal (changement à Silvaplana).*

Scuol (1287 m) – Samedan (1721 m) : 55 km, 1h10 de trajet en train.

Müstair (1600 m)- col de l'Ofen (2149 m) - Samedan : 66 km, 2h00 de trajet en car postal et en train (changement à Zernez)



*Octobre 2002, vue depuis le bord de route, col du Fluela, en direction de Davos,
peu avant la fermeture annuelle*

II. Introduction

En tant qu’assistante de recherche de l’Institut de psychologie de l’Université de Neuchâtel, j’ai eu l’occasion de suivre le déroulement d’un projet pilote d’enseignement partiellement à distance proposé à des jeunes apprentis maçons d’une école professionnelle suisse : le Progetto Muratori.

Ce projet d’enseignement à distance a été élaboré par Dieter Schürch, actuellement directeur du LIFI (laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione) de l’USI (Università della Svizzera Italiana) et fait partie d’un plus vaste projet de développement social et économique de vallées périphériques suisses : movingAlps, projet notamment soutenu par la Fondation Johann Jacobs. Les élèves de l’école professionnelle impliquée avaient entre 15 et 18 ans au moment du projet et sont tous issus de vallées du sud des Alpes grisonnes, lieux de vie de différentes minorités linguistiques et culturelles, qui vivent une dépopulation et un risque important de marginalisation sociale. Ces élèves, accompagnés de leurs enseignants, ont travaillé quelques semaines à distance via une plate-forme d’enseignement et de communication (email, “chat”, forum, SMS) accessible sur Internet.

Il s’agit ici de comprendre certains des enjeux d’un projet d’enseignement à distance - au-delà des exploits technologiques et des ambitions didactiques - pour une région et pour des acteurs qu’ils soient concepteurs, enseignants, élèves ou parents. Sur la base d’observations sur le terrain, d’entretiens avec les jeunes et leurs familles et de contacts avec les enseignants, mon regard s’est porté sur les dynamiques identitaires, cognitives, sociales et en particulier affectives actualisées par ce nouveau dispositif de formation. L’enseignement à distance offre en effet des perspectives encourageantes, mais tend également de nombreux pièges aux enseignants, chargés de repenser les contenus didactiques et un nouveau mode de relation pédagogique, et aux élèves qui découvrent un nouveau contexte d’apprentissage où une plus grande autonomie est attendue d’eux.

Apprendre ailleurs, autrement, apprendre “ séparément ” les uns des autres, apprendre dans d’autres espaces, d’autres temps, qu’est-ce que cela suppose au niveau cognitif, social, identitaire, mais surtout aussi au niveau affectif et relationnel? Les nouvelles technologies de l’information et de la communication ont

aujourd’hui une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne, dans les écoles (Perriault, 2002). Les écoles professionnelles suisses suivent également ce mouvement comme en témoigne le projet ICT.SIBP-ISPFP (Perret & Grossen, 2003). Le projet d’enseignement partiellement à distance que nous avons suivi s’inscrit également dans ce contexte.

Il est utile de relever aujourd’hui la nature et les enjeux des nouveaux dispositifs de formation mis en place car certains de ceux-ci modifient considérablement le cadre d’apprentissage. Les élèves et leurs enseignants doivent faire face à des changements, quels sont-ils ?

Par ailleurs, ce projet s’inscrit dans le cadre du projet movingAlps, projet d’envergure, complexe, mais également riche de créativité et de problématiques car il s’attaque à un problème de taille : l’avenir des populations de régions périphériques. Le regard porté sur les enjeux du projet d’enseignement à distance suppose de rester attentif au contexte de naissance de l’expérience.

Le Progetto Muratori que nous allons parcourir ici est étudié par un réseau de chercheurs et sous différents angles. Mon rôle dans ce projet est limité ici à l’examen de la transformation du cadre d’apprentissage et par là même oblige à une réflexion sur les rôles d’élève et d’enseignant et sur les enjeux des nouveaux dispositifs de formation que les TIC (Technologies de l’Information et de la Communication) engendrent. D’autres chercheurs ont été en charge de questions qui touchent directement au dispositif didactique (une plate-forme logicielle entre autres) (voir par exemple, Cattaneo, 2005).

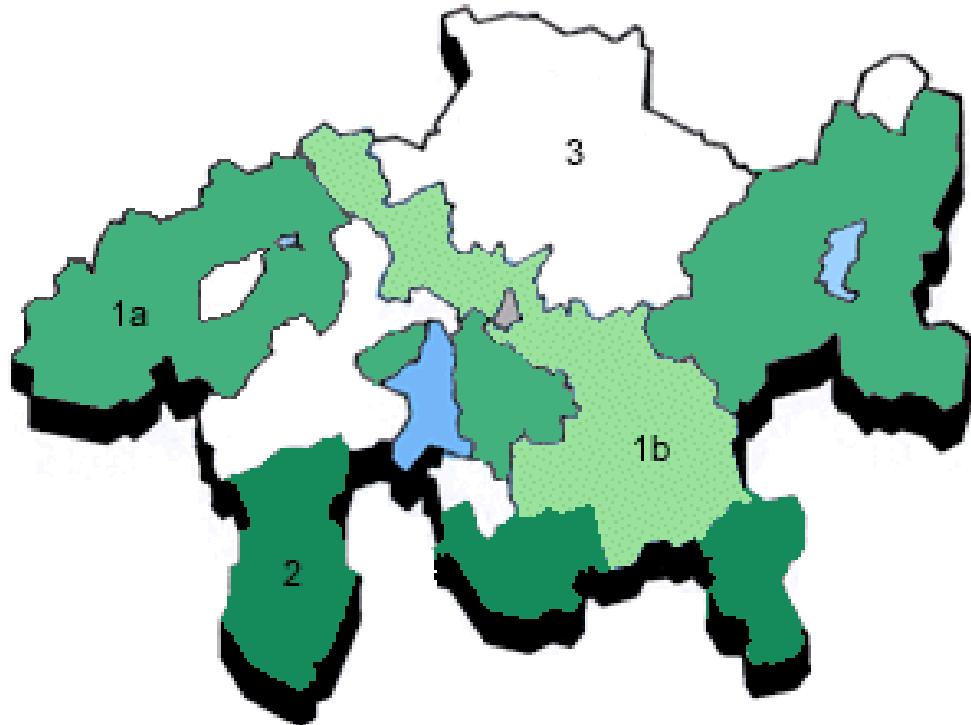
Il ne s’agit donc pas d’évaluer cette expérience mais de contribuer à dégager des dimensions croisées, à la fois identitaires, cognitives, sociales et affectives, afin de progresser dans les connaissances de ce dont il faut tenir compte lors de la construction de dispositifs pédagogiques. Pour ce faire, je vais essayer ici d’esquisser ce que cette expérience pilote m’a permis d’observer au travers de la présentation d’incidents critiques et d’extraits d’entretiens.

J’illustrerai ainsi mon propos avec notamment des énoncés-clés dits par les acteurs du projet (enseignants, élèves et parents) aux cours de discussions informelles, d’entretiens ou en classe. Ces énoncés ont été traduits, de l’italien ou du suisse

allemand. Les prénoms utilisés, les compositions familiales (nombre de frères et soeurs, origine des parents) et les lieux évoqués sont fictifs pour préserver au mieux l'anonymat des familles.

Mais tout d'abord et afin de comprendre où s'inscrivent ces observations, il nous faut présenter le projet d'enseignement à distance, le Progetto Muratori (littéralement “Projet Maçons”), et le contexte qui l'a vu naître.

LES GRISONS¹



7106 km² – un sixième du territoire suisse

187'000 habitants – 26 personnes par km²

171'000 lits pour l'hébergement touristique

trois langues : allemand 68% - romanche 15% - italien 10% - autres 7%

*150 vallées - 615 lacs - 937 sommets de montagne – 208 communes – 346 lifts de
ski*

44% de la population grisonne vit au-dessus de 1000 mètres

*La commune la plus haute est Avers à 1963 mètres et la plus basse San Vittore à
279 mètres*

Le point culminant est le Piz Bernina à 4049 mètres

*Secteur tertiaire : 66% (maj. tourisme) - Secteur secondaire : 24% - Secteur
 primaire : 10%*

¹ Données de 2005, pour une actualisation, consulter le site officiel du canton des Grisons : www.gr.ch. La carte (www.liarumantscha.ch) montre la répartition des langues selon leur domination : 1. romanche, 2. italien.

III. Des projets pour les régions périphériques grisonnes

J'ai donc eu l'opportunité de suivre un projet d'enseignement partiellement à distance, le Progetto Muratori, expérience découlant en partie du projet movingAlps. Je vais évoquer ici brièvement l'origine de ces deux expériences.

1. Espace et avenir entre deux montagnes

Les Grisons sont en particulier connus pour leurs montagnes qui abritent des vallées souvent considérées comme des paradis touristiques. Le tourisme représente d'ailleurs jusqu'à 66% de l'activité économique de ces régions². Les touristes y cherchent la nature, l'espace, le dépaysement, l'air. Mais derrière le tourisme, les vallées sont aussi des lieux de vie. Les habitants des Grisons ont d'ailleurs dû se battre de génération en génération pour rester accrochés à des pans de montagne souvent peu fertiles et pour supporter des changements climatiques et des conditions de vie parfois rudes. Et même si à l'instar des vacanciers, les Grisons ne nient pas aujourd'hui profiter des avantages de leurs terres, il faut reconnaître qu'aujourd'hui encore, au-delà des effets "cartes postales", vivre au quotidien aux Grisons peut tourner au manque d'oxygène.

En effet, les montagnes, malgré l'avantage d'offrir les joies des sports d'hiver - et les apprentis maçons ne nous contrediront pas sur ce point - , dressent aussi des barrières et augmentent les distances. Ainsi en raison de leur isolement et de leur tissu économique, certaines vallées se dépeuplent. Pour certains apprentis, l'école professionnelle est à plus de deux heures de route de leur domicile et cela peut se péjorer selon les conditions météorologiques. La plupart des habitants sont depuis toujours contraints de quitter leur région pour suivre une formation professionnelle ou pour poursuivre leurs études. Ils doivent donc se distancer tôt - dès la fin de la scolarité obligatoire³ - de leurs ressources affectives et identitaires ; quitter leur entourage familial, les amis, parfois changer de langue et de culture (nous reviendrons sur ce point). Par ailleurs, les perspectives professionnelles dans les

² Voir www.gr.ch.

³ Vers l'âge de 15 ou 16 ans.

vallées périphériques laissent à désirer et certains jeunes n'y trouveront pas de travail, ce qui ne favorise pas les retours dans la vallée d'origine. Les conséquences économiques et sociales sont ainsi de plus en plus inquiétantes. En perdant leurs habitants, les vallées - berceaux de minorités linguistiques et culturelles - perdent leur âme.

Par ailleurs, les Grisons sont une région historiquement pluriculturelle qui abrite trois langues officielles (romanche, allemand et italien) et un enchaînement de variétés et de dialectes d'une vallée à l'autre. Ces langues sont, à l'exception de l'allemand et du suisse allemand, le reflet de cultures latines tour à tour déclarées en voie d'extinction ou en regain de vie. Ainsi, les jeunes grisons qui se retrouvent en Engadine ou à Coire pour suivre leur formation professionnelle ne partagent pas tous la même langue, la même culture⁴.

2. MovingAlps

Comment promouvoir le développement social et économique de vallées périphériques, offrir des perspectives à leurs habitants, jeunes y compris, tout en respectant leur patrimoine culturel ?

C'est ce questionnement qui sous-tend, depuis quelques années, les réflexions de Dieter Schürch et de son équipe (voir notamment, Schürch, 2001, 2002, 2003) dans le cadre d'un projet appelé movingAlps. Ce projet est la continuation d'un projet similaire, le Progetto Poschiavo (voir par exemple : Schürch & Del Don, 1998)⁵.

Le projet movingAlps⁶ se définit comme le résultat d'échanges entre les apports scientifiques et des expériences concrètes ayant le but de "promouvoir le développement social et la croissance économique des régions de l'arc alpin qui

⁴ Pour une description plus complète voir Marro, Poglia Miletta & Perret-Clermont (en préparation).

⁵ Des membres de l'Institut de psychologie de l'Université de Neuchâtel avaient également participé en tant que chercheur accompagnant dans ce projet (voir par exemple : Marro, 2002 ; Marro, Poglia Miletta & Perret-Clermont, en préparation).

⁶ Voir en annexes le document « identità e sviluppo dei villaggi e delle regioni dell'arco sud alpino » ainsi que le site www.movingalps.ch

courrent le risque d'une émargination socioculturelle”⁷. Ce projet a reçu notamment le soutien de la Fondation Johan Jacobs⁸ et du canton des Grisons.

A l'instar de la Valle di Poschiavo, le projet movingAlps propose à deux autres vallées grisonnes : le Val Bregaglia et la Val Mustair⁹ de :

- “ réaliser un écosystème au sein duquel les régions peuvent mettre en valeur leur environnement et leur identité ;
- promouvoir l'acquisition de nouvelles compétences par la formation ;
- revitaliser l'économie et offrir aux jeunes générations un avenir riche de perspectives ;
- implémenter un réseau de communication médiatisée par ordinateur qui associe les centres de l'économie, de la culture et du savoir ;
- disposer d'un modèle à proposer également dans d'autres régions périphériques ”¹⁰.

Nous voyons dans la liste des objectifs cités que l'avenir des jeunes est également au centre des préoccupations des concepteurs du projet movingAlps. Par ailleurs, et comme évoqué en introduction, les écoles professionnelles suisses ont bénéficié ces dernières années de l'élan occasionné par le projet ICT.SIBP-ISPFP qui a pour objectif de penser la place et les apports possibles des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans les écoles professionnelles. Ainsi, Dieter Schürch a approché l'école professionnelle de Samedan, en Engadine ainsi que l'école professionnelle de Mendrisio au Tessin¹¹, pour faire converger les objectifs du projet movingAlps et ceux du projet ICT.SIBP-ISPFP. De ce fait est donc née l'idée d'une expérience pilote d'enseignement à distance, qui, après quelques mois de mise en place et une première expérience exploratoire¹², est devenue le Progetto Muratori que je garderai désormais au centre de mon propos.

⁷ Notre traduction.

⁸ www.jacobsfoundation.org

⁹ Ainsi qu'une vallée du Valais et du Tessin.

¹⁰ Voir en annexes la plaquette de présentation du projet movingAlps.

¹¹ Nous centrerons nos observations uniquement sur l'école professionnelle de Samedan.

¹² Un premier projet, le Progetto SPIA (sviluppo piattaforma) avait permis de tester une plate-forme virtuelle auprès de 25 apprentis grisons venant de différentes vallées, ce projet a fait l'objet de différents travaux d'étudiant-e-s de l'USI, (voir notamment Sosio, 2002 ; Calabro, 2002 ; Boldrini, 2002 ; Fiorilli, 2002).

3. Progetto Muratori

Le Progetto Muratori a donc été coordonné par une équipe dirigée par Dieter Schürch¹³ sur un mandat qui lui avait été confié par Maurizio Michael (coordinateur du projet movingAlps au Val Bregaglia) et dans le cadre d'un projet APA 2¹⁴. Le Progetto Muratori s'insère donc dans une réflexion qui dépasse les questions didactiques de l'enseignement à distance pour rejoindre la problématique du développement économique et social des régions périphériques en Suisse que nous venons de décrire.

Dans ce contexte Dieter Schürch et son équipe ont souhaité tester les apports possibles de l'enseignement à distance pour les jeunes en formation professionnelle. Ils ont ainsi élaboré une plate-forme logicielle et fait prendre vie au Progetto Muratori. Dans un premier temps, nous proposons quelques informations concernant les principaux acteurs du Progetto Muratori, à savoir les concepteurs initiaux et les différents acteurs de l'école professionnelle de Samedan, nous développerons ensuite les éléments-clés de l'élaboration et du déroulement du projet.

Les concepteurs

A l'origine des réflexions autour de l'avenir des régions périphériques grisonnes et l'utilisation des TIC et de la CmC (communication médiatisée par ordinateur), Dieter Schürch a encouragé son équipe à penser et tester les possibilités de l'enseignement à distance. L'équipe, pluridisciplinaire, regroupe des techniciens informatiques, notamment spécialistes multimédias et des chercheurs porteurs de licences en sciences humaines (sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, sciences de la communication).

¹³ Au départ des Progetto Poschiavo et movingAlps, Dieter Schürch était directeur de l'ISPPF de section italienne à Lugano (Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle). Il est actuellement Professeur à l'Università della Svizzera Italiana où il est Directeur du LIFI (Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione) : www.lifi.ch et les réflexions se poursuivent dans ce cadre.

¹⁴ Arrêté fédéral pour la création de places d'apprentissage 2 : www.bbt.admin.ch et www.apa2.ch

L'équipe de recherche a collaboré avec l'équipe multimédia pour penser le cadre général d'un projet d'enseignement partiellement à distance et rapidement, la collaboration a pu se mettre en place avec les enseignants de l'école professionnelle de Samedan. L'objectif était de donner les moyens et outils nécessaires au projet sans toutefois le définir entièrement. En effet, parmi les objectifs des concepteurs figurait le souhait que l'école professionnelle soit libre de s'approprier le projet d'enseignement à distance et notamment de choisir ses propres objectifs didactiques et le déroulement effectif de l'expérience à distance.

Les coordinateurs de terrain

Afin de favoriser la collaboration entre les différents acteurs provenant du Tessin et des Grisons, les concepteurs ont sollicité la présence de coordinateurs. Un enseignant de culture générale de l'école professionnelle de Samedan et un enseignant de culture générale de l'école professionnelle de Poschiavo avaient déjà participé à une expérience pilote organisée par la section italienne de l'ISPF basée à Lugano. A la demande de Dieter Schürch, ils ont donc accepté le rôle de coordinateurs entre les concepteurs et les enseignants des élèves apprentis maçons. Ils ont ainsi accompagné les enseignants sur le terrain dans l'élaboration des contenus et objectifs du projet.

L'école professionnelle de Samedan



La formation professionnelle classique en Suisse est duale¹⁵ et commence généralement dès l'âge de 15 ou 16 ans ; à savoir, un apprenti passe 3 ou 4 jours en

¹⁵ Voir notamment le site de la formation professionnelle en Suisse : www.bbt.admin.ch

entreprise et 1 à 2 journées dans une école professionnelle. La classe d'apprentis maçons de 1^{ère} année que nous avons rencontrée est celle de l'école professionnelle de Samedan.

Les élèves

Les élèves sont au nombre de douze¹⁶ et ont entre 16 et 18 ans. Ils ont l'habitude d'effectuer pratiquement 4 jours de travail sur les chantiers et 1 journée en présence, le vendredi, à l'école professionnelle. Comme nous l'avons évoqué, l'école étant souvent trop éloignée du domicile familial, la plupart choisissent d'effectuer leur apprentissage dans une entreprise proche de l'école et dorment ainsi, soit dans le cadre de locaux fournis par l'entreprise, soit dans une "maison des apprentis" (voir photo) affiliée à l'école, soit louent un studio ou une chambre chez l'habitant. Ils ne retournent chez eux que le vendredi soir. Donc en plus des difficultés habituelles de l'adolescence, ils doivent entrer seuls dans le monde du travail, loin de leurs repères, de leur famille, de leurs camarades.



Maison des apprentis à Samedan

Par ailleurs, les élèves italophones doivent aussi se confronter à un monde linguistique – l'école de Samedan est officiellement germanophone – parfois peu familier. Les apprentis que nous avons rencontrés parlent en effet diverses langues

¹⁶ Un de ces élèves vient de l'école professionnelle de Santa Maria, dans le Val Mustair (la plus petite école professionnelle de Suisse qui comptait, en 2002, 16 élèves). Il a été associé au projet car son enseignant de connaissances professionnelles est également enseignant des élèves apprentis maçons de l'école de Samedan.

et/ou dialectes¹⁷. Autant dire que les élèves de cette école ne sont pas monolingues, mais cela ne veut pas dire pour autant qu'ils maîtrisent tous la (les) langue(s) des autres. Dans cette région, l'école professionnelle est donc officiellement germanophone, mais officieusement aussi plurilingue que les degrés de maîtrise des uns et des autres le permettent. Pour les apprentis italophones, la situation d'enseignement en allemand est parfois très difficile car leur degré de maîtrise et/ou d'investissement de cette langue n'est pas suffisant. Des cours de soutien leur sont offerts mais cela ne semble pas toujours suffire. Certains enseignants et élèves eux-mêmes nous disent qu'il est parfois difficile d'apprendre dans la langue de l'autre lorsque celle-ci est perçue comme menaçante¹⁸.

Il est à noter aussi que ces élèves ont choisi le domaine de la construction selon différents facteurs, plus ou moins conscients et/ou volontaires. Pour certains, il s'agit d'un choix par exclusion, puisqu'ils sont souvent issus d'une filière scolaire déconsidérée (suite à des difficultés d'apprentissage scolaires), les choix d'apprentissages qui s'offrent à eux sont ainsi restreints ; le domaine de la construction est un de ceux qui leur reste ouvert. La moitié d'entre eux a un membre de la famille proche, le père ou un oncle, qui travaille déjà dans ce domaine et qui a suscité une vocation ou orienté le choix. Finalement, pour beaucoup, l'attrait du salaire a été déterminant puisqu'un apprenti maçon gagne parfois plus du double des autres apprentis.

¹⁷ Plus précisément : 6 apprentis ont comme langue première l'italien, ils parlent aussi des dialectes italiens de leurs vallées respectives à savoir le Pusciavin et le Bregaliot. 4 apprentis ont comme langue première le romanche (tous ne parlant pas la même variété) et parlent également le suisse allemand comme la très grande majorité des romanches. Un apprenti a comme première langue le suisse allemand et a suivi une scolarité romanche, un a comme premières langues l'italien et le suisse allemand et a suivi une scolarité en partie en romanche. Donc même si l'école est officiellement germanophone, les élèves communiquent tous - avec des degrés de maîtrise divers - régulièrement en italien (qui est par ailleurs la langue dominante sur les chantiers de construction).

¹⁸ Il est clair que dans un contexte de contacts de langues, les porteurs de langues minoritaires se sentent parfois menacés par des langues majoritaires qui empiètent petit à petit sur leurs territoires. Dans le cas des Grisons, cette « incursion » germanophone avance depuis plusieurs siècles déjà (voir Marro, Poglia Milette & Perret-Clermont, en préparation) et les collaborations comme les conflits entre germaniques et latins sont continuellement mis en scène tant dans la vie quotidienne qu'au travers des médias et dans les institutions publiques.

Les enseignants

Ce sont l'enseignant de culture générale et l'enseignant de connaissances professionnelles qui ont participé au projet. Accompagnés par l'équipe de Dieter Schürch, ils ont participé à la mise sur pied du projet d'enseignement à distance et ont contribué à l'élaboration des contenus didactiques de la plate-forme. L'enseignant de culture générale a comme première langue le suisse allemand, parle français et espagnol mais peu l'italien ; l'enseignant de connaissances professionnelles a grandi en Suisse Allemande, mais maîtrise l'italien et le romanche.

Les assistants de pratique

Les assistants de pratique sont formés dans le cadre de l'ISPFP à accompagner des élèves et/ou des adultes dans le cadre de projets incluant les technologies d'information et communication (TIC). Ces assistants peuvent " dépanner " les élèves dont ils sont responsables à distance mais aussi en se rendant à leur domicile. Il s'agit donc de personnes domiciliées dans les régions où se déroule le projet (voir par exemple : Schürch, 2002 ; Bausch, 2001 ; Bausch & Perret-Clermont, 2002). Dans le cadre du Progetto Muratori et pour l'école professionnelle de Samedan, 4 assistants de pratique ont été nommés, ils devaient chacun être à la disposition de 2 ou 3 élèves.

La plate-forme



Vue de la place principale

Le projet s'est construit autour d'une plate-forme d'enseignement à distance. Cette plate-forme, pensée en particulier durant le Progetto SPIA (voir note 12), représente un village virtuel. Accessible via l'Internet, le village est constitué d'une place principale, de maisons (chaque participant du projet possède la sienne), de rues principales et secondaires qui donnent accès d'une semaine à l'autre aux contenus didactiques.

Les enseignants et les élèves sont représentés au moyen d'avatars (personnages) qui leur permettent de se déplacer d'une activité à l'autre. Entrer dans une maison permet d'accéder aux activités de la semaine présentées sous formes de documents multimédias (en général texte et image ou texte et courts extraits vidéos). Selon les modalités choisies par les enseignants eux-mêmes, l'élève est invité à faire l'activité et ensuite à l'envoyer à son enseignant via email ou en enregistrant le résultat de son activité dans sa maison afin que l'enseignant puisse y accéder. Le projet étant bilingue, les élèves peuvent accéder aux activités en italien ou en allemand.

Pour communiquer avec les autres élèves ou avec les enseignants, l'élève peut utiliser différents moyens comme le courriel, les SMS (une cabine téléphonique sur la place du village permet d'envoyer des messages gratuitement à toute personne qui possède un téléphone mobile). Il est possible aussi d'initier un “chat” (depuis n'importe quelle maison), de même que d'accéder à un forum de discussion (dans ce projet, ils ont été initiés par un enseignant).

Déroulement et activités pédagogiques

Dans le courant de l'été 2002, les enseignants et les coordinateurs de terrain ont été réunis à plusieurs reprises, notamment dans le cadre de l'ISPFP à Lugano pour prendre connaissance des objectifs généraux du projet, du fonctionnement et des potentialités de la plate-forme et afin d'élaborer les contenus didactiques et le déroulement de l'expérience à distance.

Déroulement

Les élèves ont reçu, le temps du projet, un ordinateur portable configuré pour l'occasion (accès Internet, logiciels de bureautique, ...) et une connexion Internet ADSL à haut débit installée à leur domicile. Les ordinateurs portables ont été équipés d'une application permettant à l'équipe de recherche de Dieter Schürch d'enregistrer les heures et temps de connexion des élèves, ainsi que leurs activités et échanges à partir de la plate-forme¹⁹.

Ensuite, par périodes de 3 semaines²⁰, les élèves ont travaillé à la maison pour les enseignements de culture générale et de connaissances professionnelles. Une fois par mois durant les 4 mois de durée du projet, ils ont retrouvé leurs enseignants et leur école pour une journée en présence ; occasion de revivre une journée d'école “classique” et de faire le point sur les expériences respectives des uns et des autres.

¹⁹ Les élèves ont bien sûr été informés de ce système.

²⁰ Voir en annexe le plan du déroulement du projet.

Ce dispositif de formation a donc été pensé pour permettre un enseignement à distance. Le temps de quelques semaines, les élèves et les enseignants sont donc sortis du cadre traditionnel de l'enseignement en classe.

Activités pédagogiques²¹

L'école professionnelle de Samedan bénéficie traditionnellement des contenus de cours élaborés par le canton des Grisons et en ce qui concerne les cours de connaissances professionnelles par ce qui est recommandé par la Société suisse des entrepreneurs²². Ainsi, les enseignants ont un canevas de contenus de cours déjà proposés. Le Progetto Muratori a été l'occasion pour eux d'une réflexion plus approfondie sur ces contenus et sur leur pertinence, de même que sur la manière d'aborder tel ou tel thème. Ainsi, sur la base des contenus officiels, les enseignants ont réélaboré des activités avec pour objectif de profiter des nouvelles technologies pour rendre la matière plus attractive (nous reviendrons sur ce point) et d'enrichir les contenus classiques par une expérience d'utilisation des TIC. Ainsi, par exemple, le thème de l'argent a été abordé en culture générale, les élèves ont pu mener à distance une réflexion sur la notion d'argent en cherchant des proverbes ou images sur internet se rapportant à cette notion, mais également élaborer un budget à partir du logiciel Excell et ouvrir un compte bancaire via Internet.

En ce qui concerne les cours de connaissances professionnelles, les élèves ont eu pour tâche entre autres de fabriquer eux-mêmes une brique en prenant les informations données sur la plate-forme.

Nous reviendrons plus loin sur les activités proposées, dans un premier temps je vais revenir plus précisément sur l'objet de cette recherche et avant d'approfondir les problématiques rencontrées, parler des options méthodologiques choisies.

²¹ Deux exemples, non exhaustifs, sont insérés en annexe à titre d'illustration.

²² www.sse-sbv-ssic.ch



Col du Julier, 2200 mètres d'altitude, un vendredi matin en route vers l'école professionnelle de Samedan, fin de l'hiver, 7h30

IV. Questions de recherche et options méthodologiques

"Prendre la réalité et sa complexité comme point de départ et d'arrivée"

T. Garduno Rubio (1994, 343)

1. Questions

Reprenons, nous avons donc évoqué le fait que le Progetto Muratori s'est trouvé au croisement de deux ambitions complémentaires, à savoir :

1. trouver, dans le cadre du projet movingAlps, des perspectives pour les jeunes en formation professionnelle, notamment en imaginant des scénarios novateurs pour leur permettre, dans un futur proche, de pouvoir envisager un apprentissage dans leur vallée d'origine ;
2. promouvoir, dans le cadre du projet ICT.SIBP-ISPF, une réflexion sur la place possible et les potentialités des TIC dans le cadre de la formation professionnelle en Suisse.

Il est évident qu'une expérience d'enseignement partiellement à distance permet de penser et mettre à l'épreuve ces deux objectifs au cœur des préoccupations de l'équipe de Dieter Schürch et de l'école professionnelle de Samedan. Et au-delà de ces objectifs, pertinents et actuels, que nous donnent-ils à voir de la problématique des adolescents en formation professionnelle, des adolescents grisons en particulier ?

Je ne vais pas axer mon propos sur les potentialités didactiques des TIC, ni sur l'outil plate-forme proprement dit ou le choix de déroulement et d'organisation du projet (pour des analyses complémentaires voir notamment la thèse d'Alberto Cattaneo, 2005 et le mémoire de licence d'Elena Boldrini, 2004). J'ai opté pour deux questionnements qui me paraissent primordiaux :

1. quelles sont les conséquences des modifications, par un tel dispositif, du cadre scolaire traditionnel ?

- que nous donne à voir et à penser l'enseignement à distance lors d'une période de transition particulière comme celle de l'adolescence ?

Nous allons ici essayer, au travers d'illustrations d'événements (parfois réécrits et reconstruits sur un mode narratif pour en faciliter la compréhension) et d'extraits d'entretiens (traduits de l'italien ou du suisse allemand) de donner à voir en quoi ces deux points, le cadre scolaire et l'adolescence, renferment des problématiques et fonctions qui sont probablement peu conscientes et dont on parle peu et qui tendent de nombreux pièges à l'enseignement à distance.

En effet, si les portes de la classe “ s’ouvrent”, si l’enseignant rentre chez lui, les élèves vont-ils encore apprendre ? Si l’ordinateur prend place dans la maison familiale, que l’école se fait au salon, dans la chambre ou dans un couloir, comment les parents vont-ils percevoir le projet et leur rôle ?

L’école se déplace, le cadre scolaire rencontre ici le cadre familial. Bien, mais le cadre scolaire peut-il supporter que certaines frontières spatiales, organisationnelles et temporelles s’estompent ? Le cadre scolaire déborde-t-il, se perd-il en route, se réorganise-t-il et comment? Ce “ nouveau ” cadre saura-t-il devenir suffisamment sécurisant, motivant, pour permettre de mobiliser l’énergie nécessaire pour apprendre ?

Début janvier 2003, le projet a commencé et les apprentis ont travaillé, à la maison, 3 fois 3 semaines d'affilée (voir plan en annexe). Ajoutés aux archives de la plate-forme récoltées par l'équipe de Dieter Schürch, et pour comprendre un peu comment se tisse le Progetto Muratori, des entretiens²³ ont été menés avec les apprentis, les enseignants et les assistants de pratiques (AP-CmC)²⁴.

²³ dont une grande partie a été menée par des chercheurs de l'ISPFP de Lugano. J'ai participé à une partie des entretiens avec les apprentis qui ont d'abord été interviewés deux par deux au mois de mars puis en individuel au mois de juin. Pour des raisons pratiques et notamment de langues (5 apprentis ont été interviewés en allemand, 7 en italien), les entretiens ont été menés en parallèle par trois chercheurs, dont je faisais partie.

²⁴ il s'agit de l'abréviation pour « assistente di pratica in comunicazione mediata da computer » qui sont les personnes à disposition des apprentis pour les accompagner dans leur parcours de formation et les aider à gérer les outils informatiques. L'apprenti se tourne toujours vers le même assistant de pratique.

Comment avoir accès aux événements/éléments-clés du projet et au sens que les élèves, les enseignants, mais aussi les concepteurs et les parents, construisent du projet ? Je vais présenter dans la section suivante, les questions méthodologiques qui se sont posées.

2. Demande, attentes et doutes

Dieter Schürch a constitué une équipe de recherche basée à Lugano, mais il a également souhaité avoir un regard “ extérieur” sur le déroulement du projet. Une collaboration avec l’Institut de psychologie de l’Université de Neuchâtel avait déjà eu lieu lors des années précédentes concernant un autre projet de formation en lien avec le développement économique et social : le Progetto Poschiavo²⁵. Dieter Schürch a donc demandé à Anne-Nelly Perret-Clermont si un membre de l’Institut de psychologie pouvait participer comme observateur du projet movingAlps. Nous l’avons vu, le projet se déroule dans un contexte particulier, il fallait donc trouver une personne qui puisse comprendre au mieux les échanges à la fois du point linguistique mais aussi culturel. Etant de culture en partie romanche et comprenant le suisse allemand et l’italien, et ayant une formation en logopédie et en psychologie sociale, c’est ainsi que j’ai eu l’opportunité de collaborer au projet. Le projet movingAlps étant très vaste, nous avons choisi de centrer nos observations sur le déroulement du Progetto Muratori. Ce projet croisait pour nous les intérêts de l’Institut de psychologie - concernant la psychologie sociale de l’apprentissage et des technologies de l’information et de la communication (TIC)- et la problématique de la formation professionnelle comme période de transition à l’adolescence (voir à ce propos Zittoun, 1996 ; Zittoun & Perret-Clermont, 2002 ; Perret-Clermont & al., 2004, Zittoun, 2006).

Le cadre dessiné par la collaboration avec Dieter Schürch et son équipe a souvent suscité chez moi des interrogations quant à ma place dans le projet. Comment répondre aux demandes et attentes d’une équipe qui organise un projet de ce type ?

²⁵ Pour un aperçu des travaux de l’Institut de psychologie, voir Marro (2002), Padiglia & Marro (2002), Padiglia (2002), Poglia Miletta (2002), Bausch & Perret-Clermont (2002).

Quelle est la place qui est donnée ou quelle est la place à prendre ? Comment travailler de manière complémentaire à une équipe de recherche déjà en place ? En filigrane de ces questions de rôle, il a fallu également définir le mode d'observation du projet qui paraissait le plus approprié. C'est ce que nous allons aborder maintenant.

Qui fait quoi, comment et pourquoi...

Il s'agissait dans un premier temps, pour moi, d'arriver à comprendre qui étaient les acteurs du projet, leurs différents rôles dans cette expérience et leur perception de celle-ci. J'ai eu dans un premier temps l'occasion de rencontrer Dieter Schürch et son équipe dès le printemps 2002. Ces rencontres m'ont permis de prendre connaissance des objectifs généraux du projet, que je décris au point II. Dès la fin de l'été, j'ai fait la connaissance des enseignants et coordinateurs de terrain. Participer aux différentes réunions concernant l'élaboration du projet m'a permis de prendre conscience de qui faisait quoi et comment.

Notes de terrain

6 septembre 2002, ISPFP de Lugano, réunion entre les concepteurs et les enseignants

Un des coordinateurs de terrain me présente : “ Sophie Willemin est chercheur en psychologie à l'Université de Neuchâtel, elle vient ici en tant qu'observatrice du projet et je crois que ta mère (s'adressant à moi) est grisonne, c'est juste ?”

Un des enseignants qui était en retrait s'avance et s'exclame “ Bravo !”

Moins menaçante comme grisonne que comme “ psy”...

*Ciel, le chercheur “ psy” manquerait-il d'humanité ?!*²⁶

La présence de chercheurs n'est pas familière pour les écoles professionnelles. Nous étions plusieurs, mandatés par Dieter Schürch pour l'observation et/ou l'élaboration du projet. Les enseignants ont ainsi eu à gérer une collaboration avec des

²⁶ Les encarts en italique illustrent des événements clés ou « incidents critiques » consignés dans mon journal de bord, notes réécrites afin d'être accessibles pour le lecteur.

partenaires qui leur étaient, jusque-là, étrangers ; à savoir les chercheurs mais également les techniciens en informatique²⁷. La création d'un nouveau projet didactique (voir par exemple, Gather Thurler, 2000 ; Bronckart & Gather Thurler, 2004) nécessite des compétences diversifiées et la mise en commun de ces compétences suppose une collaboration mutuelle qui entraîne des attentes à ajuster et des conflits à résoudre.

Pour ma part, j'avais un statut de chercheur en psychologie et j'ai été régulièrement présentée par les coordinateurs comme “observatrice extérieure”. La première rencontre officielle avec les enseignants de Samedan, m'a permis de prendre conscience de l'importance de créer et ajuster ma place, en particulier car mon statut de chercheur en psychologie ne leur était pas familier... Par ailleurs, accepter de transformer radicalement son mode d'enseignement – même si ce n'est que l'espace de quelques mois – suscite une importante charge de travail, tant affective que cognitive. Les enseignants étaient, à juste titre, soucieux de tous ces nouveaux ajustements en perspective et pas forcément enthousiastes à l'idée d'être “observés” à ce moment-là.

*4 octobre 2002, cafétéria de l'école professionnelle de Samedan,
discussion avec FdS, enseignant de connaissance professionnelle et KK,
coordinateur de terrain, enseignant de culture générale :
“tu es la première à venir jusqu'ici, c'est important pour nous que tu
connaisses notre école et nos élèves...»*

Je me suis rendue pour la première fois à Samedan, en demandant aux enseignants une rencontre informelle. Je souhaitais avant tout prendre connaissance des lieux et comprendre leurs premières impressions concernant le projet, prendre aussi l'occasion de me présenter un peu mieux. Mon objectif était dans un premier temps de me familiariser avec le terrain de recherche, les lieux comme l'école professionnelle de Samedan ou celle de Santa Maria et les enseignants et élèves en particulier. Une première période de prise de contact et d'observation a donc commencé durant la phase d'élaboration du projet. Je souhaitais pouvoir prendre

²⁷ Ces nouvelles formes de collaboration et leurs enjeux ont été observées dans d'autres projets impliquant l'utilisation de TIC (voir notamment Lambolez & Perret-Clermont, 2003 ; Pochon et al., 2004).

notes d’observations dans des conditions les moins intrusives possibles pour l’école, les enseignants et les élèves.

Il semblait très important pour les enseignants de comprendre si je faisais partie des “concepteurs” du projet et quelle était ma “liberté de pensée” dans ce projet. Rapidement rassurés par le fait que je n’étais ni juge ni partie, nous avons pu commencer un partenariat basé sur une confiance réciproque.

Passées les premières rencontres et les informations que j’ai pu recueillir concernant le projet, je me suis demandé de quel type de donnée j’avais besoin pour rendre compte en tant que chercheur en psychologie des enjeux psychosociaux de ce projet. J’ai réalisé que mes attentes de chercheur allaient peut-être devoir être revues, il ne serait peut-être pas possible ou peu souhaitable que je recueille des données enregistrées.

Vidéo ou crayon ?

Aujourd’hui, l’attirail du chercheur-psychologue se constitue souvent de matériel technique d’enregistrement: enregistreur audio, caméra, ordinateur... Naturellement, j’avais imaginé emmener lors de tous mes déplacements un enregistreur, me permettant de recueillir-retenir des informations orales échangées à propos et autour du projet. Il est apparu lors de la première rencontre officielle du 6 septembre 2002 entre les enseignants, les coordinateurs et l’équipe de Dieter Schürch que cette dernière avait déjà pour objectif de constituer un ensemble d’informations enregistrées, notamment les échanges emails de tous les participants du projet, filmer les réunions, enregistrer toutes formes d’entretiens et d’échanges à propos du projet²⁸. Lorsque ceci a été annoncé la première séance de rencontre quelques indices non-verbaux, notamment des regards échangés, m’ont fait penser que les enseignants et les coordinateurs du projet étaient “surpris” voire un peu gênés par cette annonce. Les enseignants étaient face à une situation nouvelle où leurs années d’expérience, de savoir-faire professionnel, allaient être remis sur le tapis. Allaient-ils pouvoir rester des “bons enseignants” ?

²⁸ Je remercie d’ailleurs vivement Dieter Schürch de nous avoir donné accès à des informations riches et bien organisées concernant le projet.

Tout enregistrer ? ça me laisse perplexe... de toute façon, il n'est pas possible de tout retenir. Enregistrer les pensées. Faut-il y accéder ? Et pourquoi ? Et moi ? Caméra ou papier/crayon ?

Partant du principe que dans ce contexte où les enseignants se trouvaient en forte visibilité, il n'était pas souhaitable de les rendre plus visibles encore, j'ai choisi de renoncer à enregistrer nos échanges pour que ces derniers puissent être des lieux d'expression plus " libres ", tant pour moi que pour eux.

Ce choix était également motivé par le fait que je ne souhaitais, en aucun cas, entraver au bon déroulement du projet en surajoutant des attentes de chercheur à la longue liste de toutes les obligations que supposaient un tel projet pour les enseignants et les élèves (réunions, entretiens, temps de préparation, etc.).

Il était essentiel pour les concepteurs de pouvoir garder des traces du déroulement du projet afin de pouvoir continuer à élaborer et améliorer le dispositif de formation à distance. Par contre, il ne m'était pas demandé, en tant qu'observatrice extérieure, de contribuer au recueil d'informations enregistrées organisé par l'équipe de recherche de Lugano. Le choix du mode de recueil d'informations était, pour ma part, laissé à mon libre arbitre, compte tenu du fait que mes déplacements sur le terrain étaient sous la supervision d'Anne-Nelly Perret-Clermont.

Encouragée par une certaine " liberté " d'action, il m'a semblé judicieux – et cela s'est confirmé par la suite – de me départir d'une couche de " technicité ". C'est donc munie d'un bloc papier et d'un crayon que je me suis rendue à plusieurs reprises à l'école professionnelle de Samedan²⁹.

Je reviendrai sur la prise de notes et son utilisation comme donnée de recherche.

²⁹ J'ai passé (avant, pendant et après le projet) une dizaine de journées à l'école professionnelle de Samedan (voir en annexe la liste des rencontres).

Observation “passive” ou “active” ? “neutre” ou “impliquée” ?

Passé le soulagement d'un premier choix méthodologique qui me paraissait adéquat, je me suis heurtée à quelques doutes une fois confrontée aux observations sur le terrain. La recherche en psychologie recourt fréquemment à l'observation comme mode de recueil de données (Matalon, 1998 ; Reuchlin, 1998 ; Hayes, 2000), l'observation peut être participante ou non participante, selon le degré d'implication/participation du chercheur. J'ai eu pour ma part le sentiment de passer d'une présence tour à tour “passive” ou plutôt “discrète” - lorsque par exemple je faisais des observations en restant au fond de la classe -, à une présence plus “participante” en aidant par exemple les élèves lors de leurs devoirs lorsque se posaient des problèmes de traductions pour les italophones ou pour une aide technique et pédagogique lors de l'utilisation de l'ordinateur.

6 décembre 2002, classe des apprentis maçons, l'enseignant : “je vous présente Madame Willemin qui vient de l'Université de Neuchâtel pour observer le projet”

27 juin 2003, l'enseignant : “je salue notre Sophie qui vient de passer le col du Julier pour venir nous voir”

Rapidement, j'ai fait partie du décor du Progetto Muratori tant pour les enseignants que pour la plupart des élèves pour qui ma présence est vite devenue familière. Puis d'une rencontre à l'autre, j'ai aussi fait la connaissance d'autres enseignants et collaborateurs de l'école que le projet ne laissait pas indifférents ; chacun y allant de son avis et me sollicitant sur mon avis personnel concernant l'enseignement à distance et la manière dont était conduite la réflexion de la part de “ceux de Lugano”.

Comment, sur les pas de portes ou à la cafétéria, expliquer les errances naturelles à une expérience pilote - comme certains retards dans les délais du projet - sans prendre parti pour ou contre le Progetto Muratori ? Comment entendre, malgré tout, que les ajustements et réajustements d'un projet, notamment dû à la

coordination avec les concepteurs, peuvent être très angoissants et pénibles à vivre pour les enseignants déjà submergés par l'ampleur de la tâche ?

Beaucoup d'enjeux de ce projet, des tensions perceptibles. Que dois-je en faire ? Le chercheur doit-il être “neutre” ? Et c'est quoi, “être neutre” ? Ni trop lisse, ni trop rugueux...

Bref, comment “observer”, et “participer” sans dénaturer ou nuire au bon déroulement du projet ? Je me suis posé la question de la “neutralité” du chercheur. La neutralité ne constitue-t-elle pas un risque de devenir “inhumain”, “froid” et donc un interlocuteur qui ne favorise pas une communication ? Trop “neutre”, j'aurais été comme trop lisse et les enseignants n'auraient pas pu trouver de point d'appui pour pouvoir se confier et profiter d'une présence extérieure pour prendre un peu de recul. A l'inverse, si, par identification avec les enseignants, j'avais pris parti pour ou contre le projet, j'aurais probablement perdu mon libre arbitre et ma propre capacité de prise de distance.

L'observation du déroulement, du “voyage” d'un projet (Muller, 2005) et des enjeux psycho-sociaux qui le tissent est visiblement proche de l'art de funambule, en constant équilibre d'une observation à l'autre, d'une conversation formelle ou informelle à l'autre. Quelque chose comme se rappeler la nécessité d'être “externe”, de ne pas juger les personnes, de vouloir comprendre pour “prendre avec” soi, au mieux, des informations permettant témoigner des processus psychologiques en jeu. Sans juger et sans être toutefois imperméable, intouchable. Fragile équilibre...

Mettre de l'ordre dans le désordre...³⁰

Les journées à Samedan étaient donc “chargées” d'observations, de rencontres, de discussions, d'événements. J'ai pris le temps d'en prendre quelques notes sur le

³⁰ Emprunt d'une expression de Latour & Woolgar (1988) en référence au rôle du chercheur.

moment puis de les réorganiser et réécrire en fin de journée une fois rentrée un col plus loin dans la maison qui appartenait à mes grands-parents et qui me servait de point de chute pendant mes séjours aux Grisons.

Prendre le temps de partager les observations consignées sur le terrain est également une étape qui prend tout son sens ; rédiger un email pour faire un point de la situation avec Anne-Nelly Perret-Clermont, de même que les retours à Neuchâtel étaient l'occasion de “ raconter ” aux autres membres de l'équipe ce qui s'était passé. “ Rendre compte ”, raconter l'expérience, les impressions, les observations, m'est rapidement apparu comme incontournable pour arriver à mettre un minimum d'ordre dans le désordre foisonnant de mes observations mais aussi des incertitudes qui y étaient liées.

Mettre de l'ordre sert donc aussi à faire un tri parmi la masse d'informations recueillie afin d'identifier ce qui peut être retenu comme “ donnée ” de recherche. Ainsi, petit à petit, au travers de mes questionnements et de mes expériences sur le terrain j'ai appris à me situer dans une option méthodologique de type qualitative (Hayes, 2000 ; Silverman, 1997)

3. Sources d'informations

Observations sur le terrain et prise de notes

J'ai donc participé sur le terrain aux différentes réunions d'organisation du projet. J'ai également eu l'opportunité de participer à des cours de connaissances professionnelles et de culture générale en présence à l'école professionnelle de Samedan³¹. Les observations en classe m'ont permis de prendre connaissance de la dynamique des échanges en présence entre les enseignants et les élèves. Par ailleurs, c'était également une précieuse occasion d'apprendre à connaître un peu les apprentis maçons, leur identité d'élève, leur attitude face aux enseignements de l'école professionnelle.

³¹ Voir en annexe la liste des dates des réunions sur le terrain.

Je participais en étant généralement au fond de la classe. Pendant les moments où les apprentis devaient travailler seuls, certains me sollicitaient pour une traduction d'allemand en italien ou me demandaient de l'aide pour comprendre une consigne ou leur souffler une réponse... Pendant les moments en salle d'informatique, où ils ont pu expérimenter la plate-forme à différentes reprises lors du projet, j'étais appelée à aider les élèves pour résoudre des problèmes techniques. En fait, peu étaient familiers des TIC, parfois même ils n'avaient pas eu l'occasion d'utiliser un ordinateur qu'à une ou deux occasions en dehors de l'école.

Après chaque journée ou observation en classe, j'ai consigné les événements ou impressions-clés dans un journal de bord. Ce double travail d'écriture permettait une première prise de notes "descriptives" : *FdS rend des contrôles, A. a fait un 3, FdS lui pose la main sur l'épaule "tu feras mieux la prochaine fois"* ; et une seconde d'avantage "interprétative" : *impression de chaleur humaine dans les échanges entre FdS et ses élèves*. Ces interprétations à "chaud" ont pu être repensées, critiquées et/ou confortées par la suite en relisant les notes ou en recueillant des informations supplémentaires venant confirmer ou infirmer mes observations.

Les observations ne se sont par ailleurs pas arrêtées aux abords de la classe, l'école professionnelle comme institution ainsi que les autres enseignants et élèves y travaillant, l'ambiance "locale" ont également été des éléments à prendre en compte pour comprendre où le Progetto Muratori a pris racines.

Pour compléter les observations en classe³² et les discussions avec les enseignants, j'ai souhaité pouvoir entendre également la plupart des parents³³ début mai 2003. Je reviendrai sur ce que ces entretiens ont permis de mettre en évidence³⁴.

³² J'ai eu l'occasion d'assister aux cours de connaissances professionnelles et de culture générale des journées en présence qui clôturaient chaque phase du projet. En effet, de janvier à fin avril, après des phases de 3 semaines de travail à distance, les apprentis retrouvaient leurs enseignants pour une journée de travail en présence.

³³ 10 des 12 familles ont participé aux entretiens. Les entretiens ont duré entre 45 minutes et 1h30 selon la disponibilité des familles.

³⁴ Les noms de lieux ont été modifiés et les situations familiales reconstruites ceci dans le but de garantir l'anonymat des familles.

Attention flottante

Le Progetto Muratori allait, avec ou sans l’Institut de Psychologie l’Université de Neuchâtel, se dérouler. J’avais donc à observer un projet qui avait sa propre vie, sa propre histoire et dont les objectifs étaient définis par Dieter Schürch et son équipe et par les enseignants des écoles professionnelles concernées. Au départ, il se trouve que nous ne connaissions, à l’avance, que peu de choses de cette histoire, hormis le contexte de naissance de movingAlps (voir point II). Bien sûr, nous aurions pu anticiper des thématiques qui entraient dans nos intérêts, mais dans un projet novateur comme celui-ci, nous avons été intéressées à ne pas trop anticiper les problématiques que nous allions rencontrer.

Freud a défini le concept d’ “attention flottante” en référence à l’attitude psychique du psychanalyste en séance. Il soulève que pour recueillir du matériel le psychanalyste doit éviter de le sélectionner à l’avance (Houzel, 1999). Même si mon rôle n’était pas celui d’un psychothérapeute, j’emprunte ce concept d’attention flottante car il rend compte de la manière dont je suis entrée dans l’école professionnelle, dans la classe, dans les différents lieux de réunion ; c’est-à-dire sans grille d’analyse préalable – hormis la grille implicite forgée par ma sensibilité aux interactions, aux difficultés de communication et d’expression cultivée par mes années d’études en psychologie et mon expérience professionnelle comme orthophoniste clinicienne. C’est ainsi que que j’ai pris notes d’événements, d’attitudes ou de bribes d’échanges qui me paraissaient significatives. Beaucoup de ces observations se sont avérées par la suite anodines ou peu consistantes, d’autres au contraire le symptôme d’une problématique ou d’un phénomène psychologique digne d’être retenu et analysé afin de comprendre une partie des enjeux psychosociaux d’un tel dispositif de formation.

Conversations occasionnelles et entretiens

Le recueil des impressions des différents acteurs du projet s’est fait tant au travers d’entretiens, déclarés comme tels et suivant le jeu “ interviewer-interviewé ”, que lors de différentes conversations occasionnelles et informelles suscitée par ma

présence au moment des entretiens ou des observations en classe mais aussi parce que j'étais présente avant, pendant et après certains moments-clés du projet. Ces moments de transition entre deux parties officielles se sont révélés importants pour accompagner les enseignants à une certaine prise de distance par rapport aux différents évènements. Il a parfois été utile d'écouter pour “réconforter”, encourager, aider à prendre de la distance. Les enseignants et coordinateurs, parfois stressés, voire dépassées par l'ampleur de la tâche, avaient besoin de pouvoir s'exprimer et être pris au sérieux quant à la crainte de se tromper de chemin et d'amener les élèves dans une impasse. “*Tu es notre soutien psychologique*” m'a dit un jour un des enseignants à la fin d'une journée d'organisation du projet. Un autre dira, à l'issue du projet, “*tu seras restée notre âme fidèle*” en référence au fait que j'étais présente lors des moments-clés et disponible pour écouter et échanger à propos des événements.

Les entretiens ont été de deux types :

- des entretiens menés en collaboration avec l'équipe de Dieter Schürch avec les élèves germanophones (un entretien où nous étions deux chercheurs avec deux apprentis) et une série d'entretiens individuels (où j'étais seule avec un élève).
- des entretiens que j'ai effectués seule : une série d'entretiens dans les familles des apprentis (10 des 12 familles ont accepté de jouer le jeu d'un entretien, l'apprenti était présent) et des entretiens une année après le projet avec les deux enseignants des apprentis maçons, ainsi qu'un des coordinateurs.

A ces entretiens s'ajoutent aussi une série de discussions informelles qui ont été riches d'informations diverses, tant pour comprendre les étapes du déroulement du projet que pour recueillir et confirmer le sens que les différents acteurs ont donné au projet.

Les entretiens permettent, bien entendu, un retour plus précis sur des formulations ou des associations d'idées concernant le projet, mais ils ne sont qu'une photographie instantanée, un arrêt sur idées. Or les idées, les opinions sont en mouvement et dépendent en partie des étapes franchies ou non. Le fait d'avoir pu évoquer le projet avec les élèves et les enseignants à différents moments permet de

donner plus de consistance et un peu de nuance à ce qui a été dit lors des entretiens. Par ailleurs, il faut noter, en particulier lors des entretiens en famille, que deux moments se distinguent : le moment formel d'enregistrement et celui, plus informel, une fois l'enregistreur éteint où le dialogue trouve un second souffle et se poursuit parfois pour une durée plus longue que celle de l'entretien lui-même.

D'autres sources d'informations

Comme déjà évoqué, l'équipe de Dieter Schürch a recueilli les différents échanges emails qui ont eu cours durant le Progetto Muratori. En complément des observations, j'ai donc également retenu les échanges emails où j'étais mentionnée en copie et les échanges dont j'étais partie prenante. L'accès direct aux échanges emails m'a permis, entre deux réunions sur le terrain, de suivre l'élaboration et le déroulement du projet.

Prendre connaissance des sites Internet (www.movingalps.ch en particulier) et des documents écrits circulant à propos du projet (plaquette de présentation, lettre d'information, documents de synthèse, etc.) s'est également avéré essentiel car ces documents donnent à voir les objectifs du projet tels que définis par les concepteurs mais aussi tels que réajusté par les enseignants et coordinateurs.

Une année après la fin du projet et en collaboration avec l'enseignant de connaissances professionnelles, j'ai eu l'opportunité de filmer deux après-midi de cours en présence lorsque les apprentis maçons étaient en deuxième année. Ces vidéos ont permis de confirmer certaines observations faites l'année précédente, et revenir plus finement sur le mode de communication entre l'enseignant de connaissances professionnelles et les élèves, et notamment la place du plurilinguisme. Par ailleurs, ce retour sur le terrain a permis de voir l'évolution des élèves une année après l'expérience d'enseignement à distance. J'ai également été invitée, l'année suivant le projet, par un des coordinateurs du projet à venir suivre un de ses cours de culture générale avec la nouvelle volée d'apprentis maçons “pour que tu puisses comparer”.

En définitive, ces différentes sources m'ont apporté des informations diversifiées, parfois redondantes, quelques fois contradictoires, pour pouvoir esquisser quelques-unes des phénomènes psychologiques qui semblent importants à relever. Ainsi, nous souhaitons proposer ici les problématiques, non exhaustives, qui me paraissent les plus marquantes et utiliser des extraits des données pour les illustrer.

“ON LES A JETES DANS L’EAU FROIDE ET ON A SAUTE APRES”

Un enseignant, quelques mois après le projet.

“YOUHOU SKIFAHREN, FREITAG FREI !!”

Un élève avant la phase d’enseignement à distance

“YOUHOU SCHULE !”

Le même élève 4 mois après...

V. Illustrations et analyse

Je passerai successivement du côté d'un des enseignants et de deux élèves pour tenter de faire sentir le passage de l'enseignement en présence et à distance. Ensuite je m'arrêterai plus longuement du côté de la famille pour pouvoir reprendre plus en détails différents enjeux de l'enseignement à distance.

1. Du côté de l'enseignant

J'ai choisi ici d'illustrer une partie des problématiques soulevées par le passage de l'enseignement en présence à l'enseignement à distance en reprenant quelques éléments des échanges enseignant-élève que j'ai pu observer dans le cadre des enseignements de connaissances professionnelles à la fois en classe et à distance. Cet enseignement est à cheval entre la théorie et la pratique, il aborde des connaissances qui portent sur les matériaux, leur formation. Il s'agit pour l'enseignant de familiariser notamment ses élèves aux matériaux qui servent à construire les maisons, en particulier les briques. Cet enseignant parcourt entre autres la formation des roches, les matériaux utilisés pour la création des briques, leurs propriétés (par exemple leur pouvoir isolant), leurs caractéristiques (forme, taille, poids). Cet enseignement aborde donc des notions de géologie, de maçonnerie. Par ailleurs, cet enseignant est lui-même au bénéfice d'un apprentissage dans le secteur du bâtiment. J'ai pu constater à plusieurs reprises qu'il se montre sensible à la fois à la réalité des chantiers, mais aussi à la condition de l'apprenti. Le programme des cours de connaissances professionnelles est édité par le Canton des Grisons sous forme de manuels, notamment des manuels d'exercices imprimés en noir et blanc et avec des illustrations très schématiques. Cet enseignant a une certaine liberté dans la manière de présenter cette matière, mais dans l'ensemble il doit suivre les manuels officiels.

Participer au projet d'enseignement à distance lui a donné l'occasion de repenser ces contenus. Il a eu plus de liberté et a pu présenter à ses élèves une matière qu'il estimait moins "sèche" que celle des manuels officiels.

Pour comprendre ce sur quoi reposait en partie l'enseignement à distance, j'ai choisi d'assister à plusieurs reprises au déroulement du cours de connaissances professionnelles. Je vais décrire ici un moment de la vie de ce cours pour restituer le plus concrètement possible le cadre d'apprentissage des apprentis maçons. Je me permets donc d'ouvrir la porte de cette classe, le temps de quelques paragraphes, pour montrer les grandes lignes du déroulement d'un cours en présence de connaissances professionnelles. Ceci nous donnera un appui pour la compréhension de ce qui s'est joué par la suite à distance.

Vendredi, 8h05 : Ecole professionnelle, 1^{er} étage, salle du cours de connaissances professionnelles, début du cours...

Peu de temps avant d'entrer dans sa classe, cet enseignant m'a dit : “*Je vois tout de suite à la tête qu'ils font comment ça va aller*”.

La porte de la classe est ouverte, les onze élèves arrivent les uns après les autres, énergiques, ils sortent du cours de sport³⁵. Ils s'installent, chacun a un bureau séparé, ils s'interpellent. Il est 8h05, la classe est encore agitée. L'enseignant entre, il marche d'un pas décidé, pose bruyamment des documents sur son bureau. Il s'arrête et regarde sa classe.

“*Bonjour !*” Il les salue, sa voix est forte, convaincue. Il interpelle nommément certains de ses élèves “*comment ça va Alessandro ce matin ?*”, “*et toi Gianni ?*”. Il se déplace dans la classe, pose la main sur l'épaule de celui qui lui paraît le plus dissipé “*t'es avec nous, là ?*”, c'est aussi apparemment celui qui a souvent besoin de soutien. Les cours, comme une conversation, ont une ouverture. Il faut rassembler les attentions, créer le groupe, s'assurer de la “présence” de tous.

“*Bon, ce matin, je voudrais reprendre avec vous la formation des roches*”, il allume un rétroprojecteur, le document apparaît en face des élèves, il pointe du doigt le titre “formation des roches”. Il s'agit d'un schéma représentant des montagnes, en coupe. Il en montre un autre, “le cycle des roches”, en pointant quelques mots-clés, en mettant le doigt sur quelques éléments du schéma. L'enseignant quitte le document, fait référence aux montagnes de l'Engadine que

³⁵ La journée d'école commence à 7h15.

l'on aperçoit au dehors. Il fait beau, c'est l'automne, la chaîne des Alpes est bien visible. Pour venir enseigner dans cette école professionnelle, cet enseignant fait pratiquement 2 heures de route, il habite une des vallées latérales. Il raconte à ses élèves, qu'en chemin, en passant le col qui le sépare de l'Engadine, il peut voir des morceaux de roches sur la route que les ouvriers responsables de l'entretien doivent récupérer chaque matin. Ensuite, il ramène l'attention de ses élèves sur des pierres qu'il a sur son bureau. Il parle beaucoup en suisse allemand, mais régulièrement à la fin d'un propos ou d'une consigne, reformule en italien. Il lui arrive aussi de solliciter un élève ou l'autre, il le fait alors dans la langue première de l'élève, romanche, italien ou suisse allemand.

Il montre une page d'un manuel de cours, il s'agit d'un exercice. Il commente rapidement la consigne. Il pointe du doigt sur son transparent des mots-clés "*c'est ça qui est important*". De temps en temps, il quitte le document qu'il regarde avec ses élèves pour parler, reformuler, donner des exemples, leur montrer des pierres, des matières qui sont dans la classe. Il se déplace pour aller chercher une brique posée au sommet d'une armoire, en passant, il demande à un de ses élèves italophones, Fabio : "*ça va ? tu as compris ou tu veux que je traduise ?*". L'élève marmonne quelque chose comme "*oui oui ça va*", sourit, peut-être gêné, baisse les yeux. L'enseignant reprend en italien. Il doit penser que l'élève n'a pas compris. Il revient au transparent, reprend les mots-clés, les traduit, sollicite l'aide des autres élèves pour contribuer à la traduction. Ensemble, en allemand, puis en italien, ils donnent l'impression de se mettre d'accord sur ce qui est important, pour eux, dans ce thème "*formation des roches*". Il revient à la page du manuel, qu'il tient maintenant dans sa main gauche, dans l'autre il prend son deuxième schéma, fait des liens entre les deux. Il forme des petits groupes d'élèves et leur propose de faire cet exercice.

L'enseignant décide du rythme de l'activité, de son début, de son milieu, de sa clôture. Bien sûr, il est lui-même soumis au temps qui lui est imparti par l'école pour donner son cours et il doit organiser sa répétition en fonction. Quand le cours se termine, l'enseignant salue ses élèves et leur rappelle que pour la semaine suivante il faudrait penser à revoir tels ou tels éléments qui pourraient faire l'objet d'une interrogation.

Pour les enseignants, il n'a pas été aisé, bien entendu, de changer de modes de travail, de passer d'un enseignement familier à un enseignement novateur. Il a fallu, non seulement repenser les activités pédagogiques et les ajuster aux potentialités technologiques, mais aussi s'adapter à cette classe " virtuelle " :

" Tu vois, j'attendais là des heures derrière mon ordi et tout d'un coup : oh joie ! un email ! Mais je ne peux pas passer des heures derrière mon ordi... ".

" Moi, j'aime travailler en présence. J'ai besoin de voir des êtres humains... toute cette technologie c'est bien, mais dans le fond je crois que les contacts me manqueraient trop, c'est plus le même métier".

2. Du côté des élèves

Faisons un demi-tour, asseyons-nous du côté des élèves. En particulier à côté d'un d'entre eux, appelons-le Gianni. Un élève au passé scolaire douloureux, chaotique, entré dans ce projet comme tombé de la lune. Il m'a dit quelques mois plus tard être soulagé que le projet se termine, non qu'il l'ait trouvé inintéressant, mais il s'est paradoxalement rendu compte que l'école le rassure... Son avis est partagé, convergent à l'avis de certains des élèves ayant participé au projet.

" L'école, c'est une période de récupération, récupération de ma semaine de travail, tu t'assieds, t'écoutes le prof..."

A l'école, il peut voir l'enseignant, l'entendre parler, il a le manuel sous les yeux et c'est l'enseignant qui montre ce qui est important. C'est l'école qui définit des tranches horaires et c'est l'enseignant qui les rythme. Il annonce quand ça commence. Il souligne par la voix, par les gestes, par des mimiques quand il faut être attentif et à quoi. Que l'élève soit motivé ou non, il connaît ce système, il peut, dans le moment présent de l'échange, y prendre des repères. Il sait qu'il y a des moments où il peut regarder par la fenêtre, penser à autre chose, il entend à la voix de l'enseignant quand ce n'est plus le moment de rêver... S'il ne comprend pas, il lève la main, il râle ou parfois il suffit qu'il soupire ou se mette à faire autre chose et l'enseignant arrive... il ne comprend pas forcément ce que dit l'enseignant mais

identifie quelques repères. Il a pointé du doigt un passage sur la feuille, il a dit “ *c'est ça qui est important tu vois ?* ”. L'élève ne sait peut-être pas encore pourquoi c'est important, mais il sait que c'est là, dans ce petit passage, c'est déjà mieux que quand il regarde le défilé des mots sur la feuille sans avoir l'impression de voir quoi que ce soit.

“ *Je n'aime pas trop lire. Enfin... ce n'est pas que je n'arrive pas, c'est que ça me fatigue...* ”

L'élève peut aussi observer un bon moment ce qui se passe autour de lui, regarder les autres travailler. “ *Eh, t'as trouvé quoi pour cette question ?* ”. Les autres peuvent lui donner un coup de main, bien sûr tous ne sont pas serviables, mais la réponse de l'exercice il sait qu'il pourra l'obtenir à gauche, à droite ou devant. Il peut regarder les briques au-dessus de l'armoire, s'il faut les mesurer il peut tendre sa règle et tenter à distance de deviner à peu près la taille qu'elles ont. Il peut aussi se lever, aller vers le bureau de l'enseignant, jeter un coup d'œil à son classeur. Il y a beaucoup de lignes d'explications, un peu trop pour que l'élève arrive à en retirer grand chose. D'ailleurs l'enseignant ferme le classeur “ *c'est dans ta tête que tu dois trouver la réponse, pas sur ma feuille* ” ; facile à dire, difficile à mettre en pratique. Il peut passer le temps, tailler un crayon, refaire ses lacets, regarder par la fenêtre, espérer qu'il neige pour aller faire du ski le lendemain, un coup d'œil à la montre, il trouve souvent que le temps passe lentement, mais il passe. L'élève peut se laisser porter par les horaires qui décident pour lui. Il glisse d'une activité à l'autre, d'une rêverie à l'autre jusqu'à être déposé à la fin de la journée d'école.

A l'instar des autres élèves de sa classe, Gianni a pu travailler à la maison durant quelques semaines. Qu'est-ce qui a changé ou manqué pour lui ?

Jeudi soir, quelque part à quelques dizaines de kilomètres de l'école professionnelle³⁶, chambre de Gianni, cours de connaissances professionnelles à distance

“ *A la maison, on perd tellement de temps* ”.

³⁶ Il s'agit d'un élève qui peut faire les trajets entre l'école et la maison.

Après l'avoir observé en classe, se rendant sur la plate-forme pour des essais, et puis après lui avoir rendu visite chez lui et discuté avec lui, nous l'imaginons assis devant son ordinateur portable, fiché sur un minuscule bureau, coincé entre une collection de bouteilles de bières, une chaîne hi-fi qui joue un dernier morceau de Rap, des posters de ses idoles, de voitures, de sport. Gianni allume l'ordinateur portable remis par l'école, il lui reste quelques heures pour faire le devoir demandé par l'enseignant de connaissances professionnelles, demain il faudra retourner à l'école pour une journée en présence. L'ordinateur est trop lent à son goût.... Il doit ouvrir l'application qui lui permettra d'accéder à l'Internet. Il écrit l'adresse du site qui abrite la plate-forme.

C'est à lui d'ouvrir la porte de la classe, le jour et l'heure qu'il a choisi :

m-u-r-a-t-o-r-i point i-s-f-p- ah non i-s-p-f-p- point c-h

Il cherche les lettres sur le clavier. Il n'a pas encore remarqué que l'adresse s'affiche automatiquement en dessous de la barre où il écrit. Il attend que la page d'accueil du site s'affiche :

*login g-i-a-n-n-i mot de passe ******

Il apparaît sur la plate-forme, il est souvent seul, les autres ne se connectent pas aux mêmes heures. Ça ne le dérange pas, de toute façon il est juste venu faire le devoir. Il aime bien la plate-forme, il trouve que ça ressemble à un jeu, mais il ne s'y attarde pas trop quand même. Cela fait trois semaines qu'il travaille à distance et demain il retourne à l'école pour une journée en présence. “ *Je fais un peu toujours tout à la dernière minute* ”.

Il n'y a pas d'enseignant pour l'accueillir, pour lui annoncer le programme de vive voix. Il doit guider son personnage vers la maison qui contient l'activité de connaissance professionnelle de la semaine. Il entre, là il trouve la liste des activités proposées, il identifie le document, l'ouvre. “ *Il y a trop à lire* ”. Il essaie de comprendre entre les lignes. Il n'a pas envie de demander de l'aide, et puis ça prend aussi trop de temps d'écrire un email au clavier. Il remplit un document un peu rapidement, avec ce qu'il avait compris de ce qu'il fallait faire. Il ouvre sa messagerie, envoie le document à l'enseignant. Quitte l'application, éteint l'ordinateur...

Son père ne l'a pas aidé, “*Pourquoi, il aurait fallu ?*” m'a-t-il demandé. De toute façon, Gianni n'aime pas trop que ses parents viennent regarder ce qu'il fait, il trouve que c'est bien qu'ils gardent leurs distances par rapport au projet. Et puis quand son père se met à s'intéresser à la maçonnerie, Gianni a l'impression de faire des heures scolaires supplémentaires, alors autant se débrouiller directement avec l'enseignant le lendemain, à l'école.

Père: tu vois / chauffer la matière c'est essentiel / c'est comme ça que tu obtiens la dureté (tape sur une assiette en porcelaine) et / les trous qui sont créés / c'est pour assurer la / capacité à

Gianni : hey ! ho ! c'est bon là / on est pas à l'école / j'suis en vacances...

Les périodes de travail à distance n'ont pas été vécues comme des périodes de détente, enfin si... mais parce que cet élève est allé faire du ski. Il a bien essayé de s'y mettre, par moments, vite avortés. À distance, le temps, l'espace, la matière sont peu gérés par l'enseignant et beaucoup par l'élève. La matière est livrée sans pointage, bien sûr elle a été pensée pour apporter des explications qui réunissent à la fois le type de consignes d'un manuel mais aussi des explications supplémentaires visant à suppléer à l'absence de l'enseignant, mais les échanges enseignant-élève ne se réduisent pas à une juxtaposition de consignes, d'activités. Nous y reviendrons, plus loin, pour l'instant nous quittons Gianni pour observer un autre élève, Flurin, qui a lui adoré le projet...

Du côté de Flurin

Flurin est discret, secret. En classe, il est parfaitement silencieux, sauf si l'enseignant le sollicite nommément. Alors il répond de façon elliptique, par mots souvent isolés. Sa mère dit de lui qu'il est perfectionniste, parfois trop orgueilleux. “*Il a besoin de faire juste*” me dira-t-elle. Dans ce silence, presque figé, Flurin donne l'impression d'écouter, à peine parfois distrait par l'agitation de la classe. Les autres sont derrière lui, il voit surtout l'enseignant, il le suit du regard quand il se déplace dans la classe, regarde par la fenêtre quand l'enseignant parle des montagnes, mais parfois aussi son regard se perd dans le vide.

Il a hâte de rentrer chez lui, pour aller pêcher. Mais il est conscient que quand il s'agit de faire des exercices. Il semble lire plusieurs fois la consigne, ne manifeste pas avoir besoin d'aide. Il est penché sur sa feuille, écrit, il s'arrête pour écouter quand un autre élève demande de l'aide à l'enseignant. Il est souvent le dernier à avoir fini. Pourtant, on l'oublierait presque, tellement il semble d'extérieur mimétique, il regarde où regarde l'enseignant, sort son manuel quand l'enseignant y fait référence, prend son crayon quand il faut écrire, se fond dans le décor.

Son apprentissage compte pour lui, il dit qu'il a envie d'apprendre. Son père a une entreprise de construction. Il parle de voir Flurin reprendre l'affaire familiale, mais pour ceci, après son apprentissage de maçon, il faudrait encore faire des études. Alors Flurin s'applique, mais il a tout juste 16 ans et semble être un peu perdu dans cette classe. La semaine, il vit dans une chambre en dehors de l'école, il doit se débrouiller seul. “*Au début c'était un peu difficile, maintenant ça va*”.

Qu'en est-il à distance ? Flurin a-t-il profité de l'expérience et comment ?

Jeudi soir, quelque part à quelques dizaines de kilomètres de l'école professionnelle, maison de Flurin, cours de connaissances professionnelles à distance

Lors d'un trajet en voiture que nous avons fait ensemble entre Samedan et son village natal, Flurin m'a spontanément dit : “*Moi j'aime beaucoup le projet, ça va continuer l'année prochaine ? Ce serait vraiment bien*”.

Le jeudi soir, Flurin a hâte de rentrer chez lui, de retrouver sa famille. Il en a pour 2 heures de train ou 1h30 de voiture s'il trouve quelqu'un qui l'emmène. En chemin, il regarde et voit des chamois dans un champ, à certains endroits de la plaine d'Engadine on est déjà à 1800 mètres d'altitude. Il projette d'aller pêcher ce week-end, à l'instar de la plupart de ses camarades de classe. Il a aussi prévu de travailler pour l'école.

Une des activités proposée par l'enseignant de connaissances professionnelles était de construire une brique à la maison. Il a donné du matériel aux élèves et puis chacun a dû prendre connaissance des instructions sur la plate-forme pour mener cette activité à bien. Chacun pouvait essayer de trouver près de chez lui une

personne pour l'aider. Flurin a construit cette brique avec son père et sous le regard attentif de sa mère qui dira : “ *On était tous tellement enthousiastes de faire cette brique dans la cuisine, c'était super* ”.



Briques réalisées à domicile par les apprentis maçons

Ecrire et lire à l'ordinateur ne dérange pas cet élève au contraire, il a l'impression qu'il comprend mieux ce qu'il faut faire. “ *Je peux revenir en arrière quand je veux, relire ce que le prof veut que je fasse. C'est plus facile, à l'école ça va trop vite* ”. Il semble gêné de demander de l'aide à l'enseignant, il préfère faire “ seul ”. En quoi est-ce différent de travailler avec ses manuels de cours où il peut parfaitement aussi revenir en arrière et relire ? “ *Ben là c'est mon prof qui raconte et il en dit plus que le livre* ”.

Flurin s'asseye à l'ordinateur avec plaisir, il aime la plate-forme, il l'a trouvée bien organisée. Sa mère passe le voir de temps en temps, regarde par-dessus son épaule et pose quelques questions, elle s'intéresse, même si elle déclare en riant “ *moi j'y comprend vraiment rien à l'informatique, mais j'aime beaucoup la plate-forme, je trouve ça impressionnant* ”.

La petite soeur de Flurin passe parfois, elle s'est déjà promenée sur la plate-forme dans la “ peau ” de son frère. Mais celui qui participe le plus fidèlement au travail de Flurin est son chien qui vient poser sa tête sur la jambe de son maître quand celui-ci est assis à son bureau. Est-ce qu'il l'aide à travailler ? Nous aurons comme unique réponse un très large sourire.

Flurin revêt à l'école l'apparence d'un solitaire, très attaché à sa région, à sa langue première, le romanche, à sa famille. Il aimerait apprendre mais il donne l'impression d'être un peu lent en classe. Il semble qu'il pourrait peut-être se passer

du contact direct avec les autres élèves, avec les enseignants. Est-ce un choix délibéré ? Est-ce un choix contraint par une trop grande timidité, un mal-être lié à l'adolescence ? Peut-être, mais peut-être aussi que Flurin n'a pas besoin d'être dans une classe pour avoir envie d'apprendre. Il peut s'organiser à distance, faire les activités demandées et dans les temps demandés. Il sait faire appel à des ressources, comme son père ou son assistant de pratique, voire même un camarade de classe. Alors qu'il ne trouve parfois pas le courage de demander de l'aide en présence, de dialoguer avec les autres, il peut le faire à distance. Il est plus anonyme, peut préparer sa question, y réfléchir à son rythme. Là où son regard se dérobe en face à face, il peut regarder l'écran sans détourner les yeux.

Les explications écrites des enseignants lui conviennent. Il apprécie l'écrit sur lequel il peut opérer autant qu'il le veut des retours en arrière. Par ailleurs, comme ici la cloche ne sonne pas, il n'est pas stressé par le temps, il ne se voit plus non plus comme le dernier à avoir fini. Il a aussi apprécié d'avoir accès à des documents en allemand et en italien. Au vu de sa situation familiale, l'italien lui est presque plus familier que l'allemand.

Le père de Flurin est enthousiaste à l'idée d'un tel projet. Il ne voulait pas que son fils fasse un apprentissage chez lui, il voulait qu'il aille voir ailleurs, pour pouvoir revenir grandi puisque pour l'instant il est encore "*la moitié d'un homme*". L'entreprise où Flurin fait son apprentissage étant bien loin de sa vallée d'origine, ce point est réussi. Cependant, c'est une séparation tout de même un peu difficile. Voir revenir son fils un jour plus tôt que prévu et surtout pouvoir avoir accès à ce qu'il apprend à l'école, sont pour lui des points très positifs. Il n'est pas complètement exclu de la formation de son fils. Avec ce nouveau dispositif, il peut en complémentarité avec l'école, transmettre des connaissances à son fils. Il peut même mettre les mains dans l'argile avec lui pour construire une brique. Par ailleurs, il reconnaît aussi l'intérêt de voir son fils formé à l'utilisation de technologie de l'information et de la communication. Il ressent lui-même ce manque dans son travail quotidien. Il dit avec fierté que son fils en saura un peu plus que lui.

Le projet d'enseignement à distance permet à Flurin d'ouvrir la porte de la classe à ses parents, son père en particulier. Cela lui permet aussi d'avoir l'occasion d'apprendre dans un environnement qui lui convient, celui de sa maison, de sa

vallée d'origine. Le silence de sa chambre, les échanges sans son et sans regard, être dans un environnement familial lui correspond et l'aide à apprendre.

Gianni et Flurin ne sont que deux exemples, loin d'être exhaustifs, deux regards sur l'adolescence et l'enseignement à distance.

Il s'agit avant tout d'une manière de montrer qu'un même dispositif proposé à une classe peut susciter en son sein des réactions fort diverses... Chaque élève a bien entendu sa manière d'aborder cette expérience pédagogique. Nous avons également souhaité prendre connaissance du point de vue des familles, se donner une possibilité d'entrevoir au travers d'entretiens comment avait été perçu l'expérience, en particulier par les parents. Ces entretiens mettent sur le devant de la scène différents aspects que nous avons soulevé jusque là. Nous allons donc faire un tour également du côté des parents et profiter des thèmes abordés lors des discussions pour nous arrêter et/ou revenir plus précisément sur certains points.

3. Du côté des parents

(...)

P (père) : l'apprentissage le plus difficile est celui des parents (...) / il faut suivre une certaine ligne / mais il faudrait aussi tolérer / ils sont jeunes / ils n'ont pas / ils ne pensent pas comme nous

S (chercheur) : peut-être qu'on doit ouvrir une école professionnelle pour les parents...

P : pour les parents (rit)

S : on fait une plate-forme...

P : et c'est qui qui fait l'enseignant ?! (rit)

Les entretiens effectués dans les familles permettent de mettre l'accent sur différentes problématiques importantes qui croisent parfois certains des éléments que nous avons soulevés jusqu'ici. Nous profitons donc de la fenêtre ouverte sur le point de vue des parents pour développer certaines analyses.

Les parents se posent des questions par rapport au travail à distance : on peut appréhender une partie importante des technologies multimédias à l'école, en présence. Alors “ *pourquoi travailler à distance ?* ” Par ailleurs, “ *pourquoi maintenant ? Ne sont-ils pas trop jeunes ?* ” “ *Est-ce qu'il n'aurait pas fallu les préparer avant, à l'école secondaire ?* ” D'autre part, il n'est pas toujours facile de percevoir ce qu'est le projet, de nombreux parents ne connaissent pas ou peu les technologies de l'information et de la communication (TIC). Je vais revenir, étape par étape, sur différents objets : la distance, le cadre scolaire, l'autonomie et le rôle des parents, l'emballage technologique et le plurilinguisme.

Le Progetto Muratori suscite des rencontres entre le cadre familial et scolaire. Il est essentiel pour la suite de notre réflexion de reconnaître que les modalités de ces rencontres ne sont pas indépendantes du contexte géographique, social, et culturel dans lequel le projet a pris racine, commençons donc par un court voyage.

Histoires de trajets

Aux Grisons, les jeunes des vallées du sud des Alpes doivent suivre leur formation professionnelle à Samedan, Poschiavo, Santa Maria ou Coire³⁷. L'orientation dépend de leur domicile, mais aussi fortement de la profession qu'ils choisissent. Ainsi, un jeune apprenti maçon du Val Bregaglia, de Scuol ou de Poschiavo doit se former à l'école professionnelle de Samedan. De nombreux apprentis font le choix d'une place d'apprentissage en Haute Engadine afin de réduire les trajets et de vivre sur place (les plus jeunes ont 15 ans). Rares sont ceux qui font les trajets quotidiennement, dans ce cas généralement ils profitent d'élèves plus âgés, d'enseignants, d'autres habitants de leur vallée qui font le trajet en voiture.

Sur le principe de chercher des solutions au problème des trajets, pour les parents, un projet de formation partiellement à distance s'avère pertinent dans un contexte comme celui des Grisons. Le poids des trajets et les problèmes financiers parfois rencontrés est reconnu par tous les parents des apprentis qui y sont confrontés. Les

³⁷ Pour les jeunes italophones, la formation professionnelle pourrait se faire au Tessin, mais les trajets, dû à des mauvaises correspondances, ne rendent pas les choses faciles: pour aller du Val Bregaglia à Mendrisio, au mieux et une fois dans la journée le trajet prend 3h40, les autres horaires impliquent des trajets de 5, 6 voire 8 heures.

parents relèvent par ailleurs qu'une formation à distance pourrait s'adresser aussi à d'autres jeunes, par exemple aux lycéens qui veulent faire une maturité à Coire ou suivre des études universitaires³⁸. Les trajets de leurs enfants leur rappellent parfois leur propre formation professionnelle, il y a 20 ou 25 ans, car certains ont dû aller jusqu'à Berne, Aarau, Saint-Gall, Olten... Finalement au regard de déracinements comme ceux-ci, Samedan ne paraît pas si loin, " il peut rentrer le week-end ". Il s'avère que le problème est surtout celui de ne pas avoir le choix : ne pas pouvoir choisir entre rester ou partir, faire un apprentissage dans la vallée d'origine plutôt qu'en Engadine. Partir est souvent une obligation, donc jusque là il a bien fallu apprendre à faire avec.

S(chercheur) : vous avez fait votre apprentissage ici ?

P (père) : non pour ma profession / boucher/ j'ai dû aller jusque dans le canton d'Argovie

S : alors à 15 ans vous avez dû partir d'ici ?

P : 16 ans oui / 3 ans à Aarau

S : et c'était difficile ?

P : ah ben oui / c'est dur !

Ce père racontera après l'entretien qu'il avait été placé dans une famille, il se rappelle du jour où il a pris le train, seul, avec une pancarte à la main disant la destination et qui il était puisqu'il ne parlait que très peu l'allemand. Arrivé à Aarau, assis devant la gare, il a vu arriver une mère de famille avec 3 enfants, elle lui parlé en suisse allemand il n'a rien compris. Il dit avoir eu de la chance car cette famille s'est bien occupé de lui...

Certains parents relèvent que partir est une occasion d'aller voir ailleurs, trouver d'autres repères, construire d'autres représentations, ses propres représentations. Les parents ne souhaitent pas voir leur fils quitter définitivement la vallée ou du moins désinvestir leur région, mais voir partir son fils ou sa fille à l'adolescence c'est aussi une occasion de le laisser trouver son autonomie, une occasion de le voir revenir presque adulte, capable par exemple de reprendre une entreprise familiale. Alors le Progetto Muratori questionne, sans avoir besoin d'être *pour* ou *contre*, il

³⁸ ou encore pour des jeunes qui pratiquent un sport au niveau semi-professionnel et qui doivent manquer l'école régulièrement, ce qui est par exemple le cas aux Grisons pour certains jeunes espoirs du ski suisse.

commence à laisser entrevoir la possibilité d'avoir un choix, “ *si un jeune est motivé à rester ici* ”.

M (mère) : au début c'était dur de savoir qu'il devait dormir seul dans une chambre à Samedan

P (Père) : oui pour moi aussi / en même temps je voulais l'avoir en apprentissage chez moi / en même temps je me disais qu'il devait aller voir ailleurs / faire ses propres expériences / c'est important pour qu'il grandisse

Ce projet d'enseignement à distance donne aussi l'occasion d'adoucir un peu un départ nécessaire, une séparation. Certains apprentis réintègrent pratiquement chaque semaine le domicile familial un jour plus tôt que prévu, ce qui a été vécu comme un grand avantage par certaines familles ; faire son apprentissage ailleurs, mais l'école à la maison. Ceci donne aux parents l'occasion de pouvoir entrer dans une partie du monde de l'apprentissage qui était jusque-là peu accessible. Les “ devoirs ”, les activités proposées par les enseignants au travers de la plate-forme, sont une porte ouverte sur le monde de la formation professionnelle. Les parents peuvent prendre l'occasion, en participant à une activité, en donnant des conseils ou en observant de loin, de voir ce que leur fils doit faire, doit apprendre. Qu'ils approuvent ou non les activités proposées, ils ont l'occasion de se forger un avis, de percevoir un peu de quoi est fait le quotidien de leur enfant, quotidien qui commence à leur échapper de plus en plus, puisque l’“ enfant ” n'en est déjà plus un...

Autonomie et rôle des parents

Le rôle des parents est un rôle complexe, souvent déstabilisant, parfois un peu obscur. Les repères éducatifs que les parents doivent construire dès la naissance de leurs enfants sont passablement remis en chantier à l'adolescence. L'enfant échappe ou s'échappe, il change... Il cherche à s'imposer et à se faire oublier, il s'oppose et s'efface, s'exprime haut et fort ou se mure dans le silence (Braconnier & Marcelli, 1998 ; Mannoni, 1989).

Cette position parentale souvent peu confortable a été largement évoquée lors des entretiens. Les parents se demandent quel rôle tenir, quelle place prendre par

rapport à l'avenir de leur enfant. Par ailleurs, l'école professionnelle et l'apprentissage portent une partie de l'avenir des jeunes. D'une part, les parents sentent que ce n'est plus le moment d'être trop présents, trop visibles, d'autre part, la formation professionnelle est leur plus grand souci "*il faut qu'il ait son diplôme, c'est le plus important*". Dans le projet de formation à distance, les parents découvrent l'espace laissé à leur fils : liberté de temps, d'organisation, responsabilité face à son avenir. C'est bien ce qu'ils entendent eux-mêmes lui donner, mais entre trop de liberté et pas assez, l'équilibre n'est pas facile à trouver.

P (père) : dès la plus petite difficulté / beaucoup de jeunes se ferment "j'arrête, j'y arrive pas" / "comment tu n'y arrives pas?!/ essaie encore une fois si tu n'y arrives pas la première fois, la seconde tu réussiras" / non? / peut-être que ça vient un peu des parents? / ils ne faudraient pas les aider trop / s'ils n'arrivent pas / ce ne doit pas être les parents / qui fait le devoir / c'est la même chose pour attacher les chaussures / essaie une fois / si tu n'y arrives pas tu y arriveras la seconde fois / si c'est toujours ta mère qui t'attache les chaussures / tu n'apprendras jamais

M (qui porte la cadette sur ses genoux) : c'est difficile...

S : difficile de savoir entre trop et trop peu

C'est vrai que partir pour faire son apprentissage, c'est apprendre à prendre ses responsabilités, mais apprendre à gérer la distance virtuelle aussi. En effet, là où le cadre scolaire dicte l'horaire, là où l'enseignant met le doigt sur ce qu'il faut apprendre, le projet et la plate-forme ont laissé souffler un vent de liberté, de responsabilité. Les moments de travail ont été laissés au choix des jeunes : travailler le soir, le week-end, répartir le temps sur les trois semaines ou tout faire à la dernière minute, travailler efficacement ou nonchalamment. Ce changement de rapport au temps, à la responsabilité face aux apprentissages, a bien sûr interrogé les parents.

Que faire s'il ne se lève pas le vendredi matin, jour classique de l'école ?³⁹ Que faire aussi s'il part faire du ski ou si on ne le voit jamais travailler? "*Il peut vraiment travailler quand il veut ?*"

³⁹ L'école avait bien informé les parents par un courrier que les élèves pouvaient choisir quand travailler (semaine ou week-end, soir ou matin) mais certains parents n'avaient pas compris ou retenu cette information.

A la fin d'un entretien, sur le pas de porte, un mère me dit : " vous savez je crois que j'avais bien compris qu'il pouvait travailler quand il voulait, mais bon franchement c'est difficile... le vendredi matin s'il dort jusqu'à midi... c'est pas facile de ne rien dire".

Que leur fils vive encore à la maison ou ne rentre que le week-end, traditionnellement le vendredi est un jour dont les parents ne sont pas " responsables ". L'école et l'enseignant sont garants du temps, du déroulement des activités. Qu'en est-il lors de l'enseignement à distance ? Le fait reconnu tant par les enseignants que par les parents est que les adolescents n'ont plus l'âge d'être surveillés, par ailleurs ce n'est peut-être pas non plus le rôle des parents que de surveiller ce qui a trait à l'école professionnelle. Mais en même temps, l'avenir des jeunes est au centre des préoccupations. Que se passera-t-il aux examens ? Aura-t-il son certificat ?

" J'aurais dû l'aider ?" (un père)

Dans ce nouveau cadre, admettons que le jeune arrive à s'organiser, reste la matière de comprendre, d'apprendre. Or, ce n'est pas parce qu'on sait qu'il faut travailler, que l'on sait comment. Les parents sont souvent restés en retrait, mais disponibles : "*S'il a des questions, il sait qu'il peut venir demander*". Parfois c'est aussi un frère ou une sœur, connaissant l'école professionnelle ou intéressé par les TIC qui a donné un coup de main. Bien sûr, il y a les enseignants et les assistants de pratique qui sont reconnus comme des ressources précieuses, mais le changement de rôle des premiers n'est pas encore facile à comprendre et le rôle des deuxièmes est encore peu connu.

Père : nous avons parlé clairement / je lui ai dit " écoute Claudio / maintenant moi mon poste de travail je l'ai / mon salaire je l'ai / ma famille j'arrive à la tirer en avant / si tu as besoin / nous sommes ouverts / toujours vraiment attentifs / mais rappelle toi que ta vie est ta vie / c'est à toi de la construire / si tu as besoin appelle / mais ne pense pas que je viens à tous moments voir / tu sais que tu dois faire tes devoirs / je demandais / parfois elle (la mère) demandait " tu as fait tes devoirs ? " / " oui oui " / parfois on regardait mais moi je ne veux pas être sur son dos toute la journée / ce n'est pas que je veux me décharger de mes devoirs mais c'est à lui d'assumer les siens (...)

L'école professionnelle n'est plus une école aussi familière que l'était celle du village, les enseignants sont loin, les parents ne connaissent souvent pas l'école, le regard qu'ils peuvent porter sur les activités scolaires est parfois minime. Quoiqu'il en soit, le jeune a-t-il encore besoin d'aide au niveau scolaire ? De tous temps, la scolarité est vécue comme une chance, accordée ou non, d'apprendre et par là même de trouver sa place dans la société, de se construire une identité. L'école professionnelle est probablement le lieu où ceci se concrétise particulièrement. Ainsi pour les parents, l'apprentissage est important, le travail sur le chantier et la scolarité le sont également.

Ce n'est donc pas simple de devoir lâcher prise quand son fils arrive à un point crucial, car réussir son apprentissage est une occasion importante d'entrer dans la vie adulte.

Emballage technologique

“ J’sais pas, je le voyais là derrière cet ordinateur, j’sais pas, je ne connais pas”
(une mère)

Ce n'est pas parce que l'école entre symboliquement dans la maison qu'elle devient forcément accessible. En effet, elle peut rester hermétique puisqu'elle se propose dans un emballage inhabituel dont il n'est parfois ni facile ni tentant de défaire les noeuds : l'ordinateur et son cortège de nouvelles technologies. Ainsi, des parents ont reconnu parfois ne pas avoir “ aidé ” par manque de connaissances techniques ou avec l'impression d'être dépassés. Pourtant la matière est parfois connue, mais il ne faut pas négliger que l'ordinateur peut la maintenir à distance. Par ailleurs, l'occasion de se familiariser avec la plate-forme n'a pas vraiment été donnée aux parents.

Toutefois, faudrait-il qu'ils aient l'occasion d'aller jeter un coup d'œil à ce qui se passe sur cette plate-forme ? Ou au contraire est-ce une bonne chose à cette étape de la vie de pouvoir faire des choses à distance de ses parents ?

S : aurais-tu un conseil pour tes parents par rapport au projet ?

Elève : à mon avis / au moins mes parents se sont bien débrouillés / enfin qu'ils restent en retrait et qu'ils ne soient pas trop curieux

L'enseignant invisible

L'enseignant semble manquer, tant aux apprentis qu'à leurs parents. Où est-il ?
“*Qu'est-ce qu'il fait pendant ces 3 semaines, il ne travaille pas ?*” “*Il est parti en vacances ?*” “*Ils vont vérifier à la fin avec un examen si les élèves ont appris quelque chose ?*”

Pourtant les enseignants étaient bien présents. Pourquoi manquent-ils ? Quelques apprentis relèvent que c'est plus facile avec un enseignant en présence. Il dit ce qu'il faut faire, il est maître du temps, il fixe des délais. Il identifie aussi la matière importante, ce qu'il faut savoir, ce qu'il faut retenir des manuels scolaires. A la maison, avec la plate-forme, c'est différent, c'est nouveau, les activités ne sont plus tout à fait celles des manuels. Les délais ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils sont moins palpables.

Dans le cadre scolaire traditionnel, l'enseignant est garant d'un étayage (Bruner, 1983; Nonnon, 1999) que l'élève apprend à connaître au cours de sa scolarité. L'élève apprend à s'appuyer sur des rituels scolaires, à suivre un contrat didactique majoritairement implicite (nous y reviendrons dans le chapitre suivant). La plate-forme offre une nouvelle forme de tutorat, de relation enseignant-enseigné (sans compter la présence des assistants de pratique). Cette génération d'élèves n'a pas encore eu l'occasion de se familiariser avec ce système et certains ont vécu comme un soulagement le retour dans la classe. Pour d'autres jeunes, plus rares, les attentes de l'enseignant semblent plus accessibles à distance, car “*elles sont expliquées dans le devoir et on peut les relire si on n'a pas compris*”.

Ce n'est pas simple de se situer en tant que parent dans un projet qui bouscule l'organisation de l'apprentissage. Normalement, on apprend à l'école et c'est l'enseignant qui est le garant du respect des délais, des horaires, de la quantité et de la qualité du travail. Or, ici, ce garant de même que la répartition du temps sont “ invisibles ” aux yeux des parents. Ils doivent faire confiance, à l'organisation du Progetto Muratori, à leur fils, pour se dire que si, en janvier, il part faire du ski le

vendredi matin c'est en connaissance de cause... Ceci dit, que l'on soit parents ou apprentis, même si l'exercice n'est pas simple, il s'agit d'une occasion de regarder l'autonomie en face.

Choisir une profession

Les parents d'adolescents font l'expérience de devoir laisser partir leurs enfants. Mais un enfant d'homme n'est pas un oiseau, il ne s'envole pas de quelques coups d'ailes. Les parents ont la lourde tâche de s'assurer en toile de fond que leur fils/fille se soit approprié "une ligne de vie" qui lui permette de s'engager en citoyen responsable dans la vie active.

A 15, 16 ou 18 ans, l'envol se prépare lentement et parfois de manière chaotique, le choix d'une profession pour les jeunes qui entrent en apprentissage est alors un choix difficile et angoissant. Sait-on à 15 ans ce que l'on voudra être à 30 ? Le choix de l'apprentissage est parfois volontaire et motivé, parfois hésitant voir constraint. Tous n'ont pas toujours rêvé d'être maçons. Les filières scolaires, notamment la filière terminale, distille parfois à l'entonoir l'avenir des jeunes : "*je ne pouvais pas vraiment choisir, j'ai fait la terminale*". Pour d'autres, maçon était presque une évidence d'enfant, à peine gommée par quelques hésitations de dernières minutes "*j'hésitais, j'savais pas très bien, menuisier peut-être ou cuisinier*".

On choisit parfois parce que le grand-père ou le père est maçon⁴⁰, dans ces cas, l'école professionnelle et l'entreprise sont observées au travers de repères déjà existants. "Au début j'aimais pas trop, fallait faire tout ce que les autres ne veulent pas faire". Entre les souvenirs d'enfants et la réalité des chantiers, la distance est parfois déstabilisante. Mais ces jeunes savent tout de même anticiper vers quoi ils vont "je sais qu'après ce sera mieux". Rentrer le week-end et parler au père devient alors important pour investir des étapes clés sans perdre trop ce qui a fait une partie de la motivation de départ. Parfois le choix se prétend né de raisons partielles. "*C'est bien payé*". C'est vrai que plus de 1000 frs pour une première

⁴⁰ Sur les 10 familles rencontrées, 4 pères travaillent dans les métiers du bâtiment, c'est également le cas de membres de la famille (grand-père, oncle) pour 3 autres familles.

place d'apprentissage, c'est tentant. Et puis “*on peut continuer après, aller plus loin*”, penser l'avenir en étapes.

La plate-forme a proposé un enseignement bilingue (italien-allemand). Là aussi, on retrouve un jeu de miroirs entre les identités individuelles et collectives aux Grisons. Qui vient de quelle vallée et parle quelle langue ? Qui veut et/ou peut maîtriser ou non la langue de l'autre ? Dans quelle langue apprendre et pour quel avenir ? Les entretiens avec les familles, mais également les observations faites à l'école professionnelle de Samedan et dans les réunions entre concepteurs et enseignants, ont souvent mis au devant de la scène la problématique de la diversité des langues aux Grisons.

Plurilinguisme et identités

Pour les parents, comme pour les enseignants, l'avenir aux Grisons semble également en partie entre les mains de la langue germanique (allemand écrit et suisse allemand) ; la “langue du pain”. “*Si quelqu'un veut arriver à faire quelque chose ici, il doit savoir l'allemand (...) le plus grand problème c'est celui-là ici*” Donc se former à Samedan, chercher une place d'apprentissage en Engadine plutôt que dans les vallées italophones, est aussi un garant de l'avenir et vécu comme tels par les parents. On peut chercher des solutions pour le futur des régions périphériques dans les TIC, mais par ailleurs, dans les Grisons, depuis des dizaines d'années l'avenir, professionnel, est germanophone (formation professionnelle en particulier).

Ceci dit, les langues latines prennent malgré tout un bel espace aux Grisons, faisons un bref parcours linguistique dans les vallées des apprentis maçon.

Valle di Poschiavo : dialecte (“Pus’ciavin”) et italien standard, scolarité en italien, présence de l'allemand et du suisse allemand en particulier dans l'industrie touristique et dans les contacts professionnels.

Val Bregaglia : dialecte (“Bregaliot”) et italien standard, scolarité en italien, présence de l'allemand et du suisse allemand en particulier dans l'industrie touristique et dans les contacts professionnels.

Val Müstair : prédominance du romanche (variété du Vallader : “Jauer”), allemand et dialectes (essentiellement tirolien, mais aussi suisse allemand), scolarité bilingue (romanche - allemand).

Basse-Engadine : romanche (Vallader), allemand (suisse allemand), scolarité bilingue.

Haute-Engadine : romanche (Puter)⁴¹ et allemand (suisse allemand), scolarité bilingue à l’exception de la commune de Saint-Moritz où la scolarité est en allemand.

Nous l'avons évoqué, le Progetto Muratori s'inscrit dans un contexte particulier, celui des Grisons, canton officiellement trilingue (romanche, italien, suisse allemand). Dans ces vallées, les habitants sont confrontés depuis des décennies à des situations plurilingues. Chaque vallée a des langues dominantes ou minoritaires dont les usages se reflètent aussi au cours de la scolarité. Vivre à Poschiavo nécessite d'apprendre l'italien, vivre à Samedan suppose d'apprendre le suisse allemand et éventuellement le romanche. La scolarité a en conséquence été soit italophone, soit germanophone, soit romanche et germanophone. Les jeunes apprentis maçons viennent de ces différentes régions grisonnes pour suivre leur formation professionnelle à l'école de Samedan où, nous l'avons dit, la langue officielle d'enseignement est l'allemand⁴².

Ce qui devient complexe à l'école professionnelle de Samedan, c'est que des élèves qui auparavant suivaient à l'école secondaire un enseignement à prédominance italophone ou germanophone se retrouvent mélangés au sein d'une même classe. Ainsi l'école professionnelle de Samedan est de fait un joli carrefour du trilinguisme du canton. Et même si l'école de Samedan est officiellement germanophone, les élèves qui la fréquentent sont pour beaucoup italophones, bilingues, voir trilingues. Il reste à rappeler que la langue très majoritairement utilisée sur les chantiers est l'italien, lieux où ils croisent par ailleurs encore d'autres

⁴¹ Le Vallader et le Puter sont parfois regroupés sous l'appellation Ladin.

⁴² Seule une partie des écoles primaires offrent aux Grisons un enseignement bilingue romanche-allemand et quelques heures de cours en romanche subsistent à l'école secondaire. Dans les régions italophones l'enseignement est quasi exclusivement en italien et l'allemand apparaît surtout au niveau de l'école secondaire, comme apprentissage langue seconde. Par contre, dès la scolarité professionnelle la langue d'enseignement officielle dépend du lieu, c'est-à-dire soit l'allemand, soit l'italien.

cultures frontalières comme les travailleurs venant de l'Italie ou de l'Autriche ainsi que des ouvriers issus de la migration (portugais, espagnol, résidants de l'ex-Yougoslavie,...).

Il n'est toutefois pas évident de dire quels sont les apprentis italophones. Comme le relèvent Lüdi et Py (2002), la "langue maternelle" est une notion qui porte souvent à confusion. C'est particulièrement observable chez les jeunes apprentis maçons grisons. Prenons un exemple : celui d'un jeune né à Davos qui a fait une scolarité bilingue (romanche et allemand), dont la mère est originaire de Bergame, le père originaire du Val Bregaglia mais installée à Davos depuis des années. Quelle est donc la langue maternelle de ce jeune qui parle suisse allemand avec ses amis, son frère et son père, qui a eu une scolarité primaire en romanche et qui parle italien quand il est seul avec sa mère ? Question ouverte qui montre bien que le plurilinguisme aux Grisons est une affaire à la fois collective et individuelle. En définitive, il s'avère que la majorité des élèves de la classe de Samedan ont des connaissances en italien grâce à des constellations familiales et des rencontres plurilingues.

Apprendre à composer avec d'autres langues, c'est s'ouvrir à d'autres cultures, d'autres manières de penser. Evidemment, ne soyons pas trop idéalistes, le mélange de langues et cultures n'est pas sans poser un certains nombres de problèmes au niveau de l'enseignement. Les élèves italophones doivent s'adapter à un enseignement germanophone alors qu'ils ne maîtrisent souvent pas ou peu l'allemand et le suisse allemand. La transition pour eux, de l'école secondaire italophone à l'école professionnelle de Samedan, est parfois trop rude et leurs connaissances linguistiques trop faibles. Des solutions sont proposées, cherchées, par l'école : des cours d'allemand sont offerts, certains enseignants bilingues, voire trilingues, adaptent leurs cours en fonction de ces élèves. Pour certains élèves, des cours sont proposés en romanche. Toutefois, les élèves romanches ont généralement une maîtrise suffisante de l'allemand et ont profité depuis déjà plusieurs années d'une scolarité bilingue. Il peut cependant arriver qu'un élève vienne d'une famille bilingue romanche – italien, dans ce cas là, l'allemand n'est pas si évident. Sur la plate-forme, un apprenti a d'ailleurs profité de la possibilité qu'elle offre d'aller consulter les documents dans les deux langues (allemand et italien). Les autres ont choisi en fonction de la langue dans laquelle ils avaient suivi l'école secondaire.

A ce titre, la plate-forme a offert aux adolescents une possibilité nouvelle d'accéder aux documents scolaires en italien et en allemand et donc d'augmenter les chances des élèves italophones de comprendre et s'approprier les savoirs dispensés par l'école professionnelle de Samedan.

La langue est à la fois un médiateur et un objet d'apprentissage, elle est aussi porteuse de l'identité culturelle de ces apprentis. La langue est aussi le ciment de leurs relations sociales. Dieter Schürch et son équipe avec l'introduction de la plate-forme et d'un nouveau mode d'apprentissage souhaite aussi rester particulièrement attentif aux identités régionales. Les concepteurs de nouveaux dispositifs de formation incluant les TIC peuvent-ils permettre ainsi de maintenir les particularités régionales, d'en faire un atout plutôt qu'un frein dans l'avenir de ces jeunes ? Comment renforcer les compétences en allemand des jeunes italophones pour leur donner toutes les chances d'intégration dans un canton où la langue germanique est la “langue du pain”? Et comment leur permettre d'apprendre en italien afin que leurs compétences dans leur langue d'origine se solidifient ? Ces deux aspects sont évoqués dans les familles avec en complément aussi l'idée que la prise de conscience devrait être cantonale. C'est probablement avant l'école professionnelle qu'il faudrait commencer à solidifier et encourager des enseignements bilingues. Aussi les parents des jeunes italophones constatent leur manque de formation en allemand, mais se sentent passablement impuissants.

Impressions générales

“*C'est le futur*”

J'ai rencontrés des parents, des adolescents et enseignants qui se définissaient parfois *pour* le Projet, bien sûr parfois *contre ou d'avis changeant ou hésitant* mais là n'est sans doute pas la question. Un projet comme celui-ci ne répond pas qu'à un seul besoin, une seule interrogation fermée. C'est un projet à multiples facettes. Du scepticisme à l'enthousiasme en passant par l'ambivalence, les familles, les enseignants ont accueilli et perçu ce projet avec des attentes, des regards et des questionnements différents.

Un point de repère commun entre les enseignants, les élèves et les parents : “ *c'est le futur* ”. Les technologies font partie du paysage actuels et nous devons apprendre à vivre avec. Que l'on soit enseignant, apprenti, parent ou chercheur, nous percevons que l'ordinateur s'immisce dans nos vies, parfois à notre insu d'ailleurs, et qu'il va falloir, “ pour aller plus loin ”, apprendre à vivre avec. Au delà de certaines hésitations, l'idée même de l'enseignement à distance ou d'une réelle confrontations aux TIC est perçue comme tout à fait pertinente pour tous.

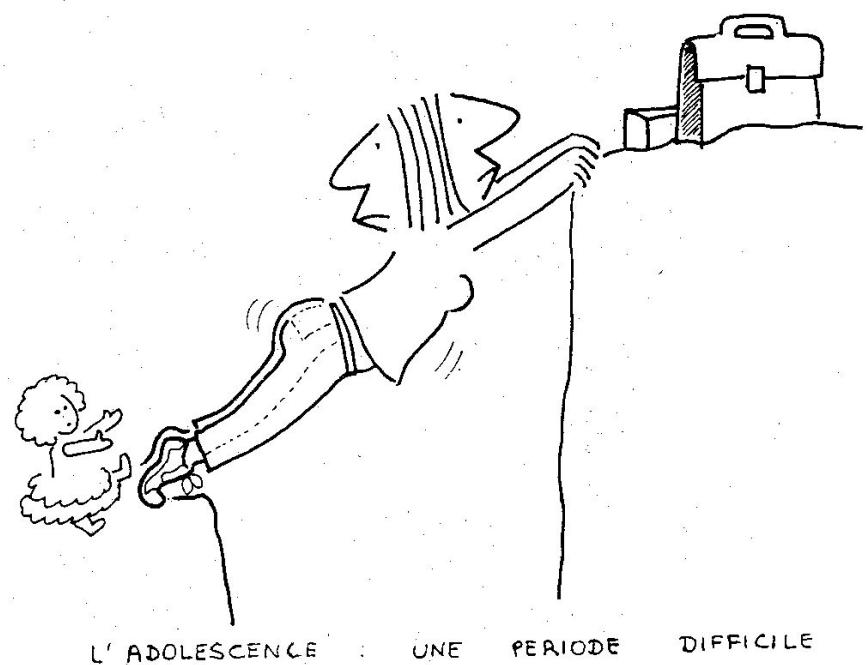


Illustration de Francesco Tonucci in: A. Palmonari (1987) « Notes sur l'adolescence » Cousset: Delval

VI. Mise en perspective et discussion

Les élèves du Progetto Muratori et leurs enseignants ont eu à faire face à un nouveau dispositif de formation que les enseignants ont d'ailleurs partiellement construit. En quoi ce dispositif est-il différent de ce qu'ils ont connu jusque-là ? Nous avons constaté que cette expérience ravivait de part et d'autres des réflexions sur l'enseignement/apprentissage en présence, faisait émerger le souvenir des habitudes passées, parfois teinté d'une certaine nostalgie.

Nous avons aussi observé que la “ distance ” mettait en évidence des éléments importants des échanges pédagogiques entre ces enseignants et leurs élèves. Quels sont ces éléments et pourquoi sont-ils mis en avant ? Par ailleurs, les ordinateurs portables et la connexion Internet ont aussi bousculé la vie des familles ; certains parents relevant l'envie de voir leur fils retourner à l'école le vendredi plutôt que de le voir perdu dans les méandres d'Internet ou faisant l'école buissonnière.

Bien sûr, le fait d'être plongés dans une expérience pilote conséquente éveille des craintes et des envies de “ retour au connu ” qui sont naturelles. Cette nostalgie ambiante est donc à observer avec circonspection. Elle n'est pas le signe que le projet était inadéquat, mais plus simplement qu'il ne laisse personne indifférent, probablement parce qu'il réveille des fonctions essentielles et peut-être oubliées du cadre scolaire traditionnel et de la relation enseignant-élève pendant la formation professionnelle.

1. Les habitudes scolaires

L'enseignement “ traditionnel ” en présence est fait d'habitudes, de rituels, d'implicites, d'échanges globalement coordonnés et depuis longtemps familiers (voir entre autres Amigues & Zerbato-Poudou, 1996 ; Nonnon, 1990), tant pour l'enseignant qui a derrière lui des années de pratique que pour les élèves qui ont déjà derrière eux plus de dix ans d'expérience scolaire. Être en présence, entre quatre murs, dans une école, donne un cadre, une couleur, à des échanges

enseignant-élèves prévus pour apprendre, pour s'approprier des connaissances et pouvoir les exploiter dans la vie quotidienne, la vie citoyenne. Ce cadre⁴³, même s'il est parfois conflictuel ou teinté de réticences et de démotivation, est un cadre “familier”.

En l'occurrence, même si les élèves du Progetto Muratori ne sont que dans leur première année de formation, ils ont derrière eux des années de scolarité, qui leur ont donné, une identité d'élève et des connaissances, souvent implicites, sur les rites de l'école ; comment se comporter et à quoi s'attendre une fois poussée la porte d'entrée principale.

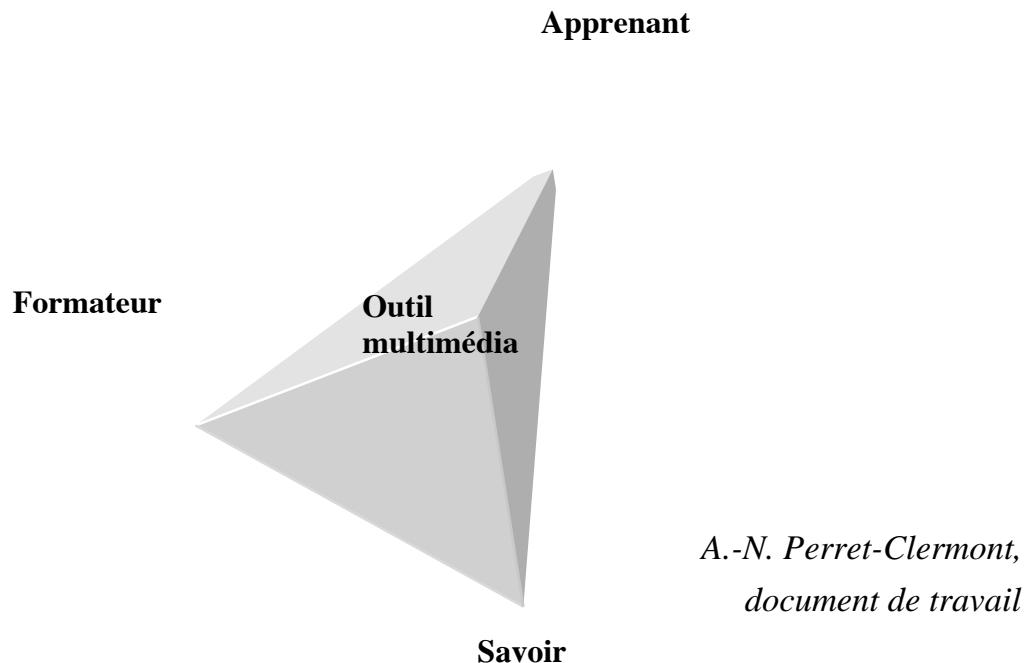
Cette “connaissance” préalable, cette familiarité avec les rites de l'école, permet aux élèves d'anticiper leur journée, le déroulement d'un cours, leur permet de se laisser porter. Ceci leur permet aussi de garder de l'énergie pour apprendre et/ou pour rêver un peu. Le cadre institutionnel est par ailleurs également porteur d'histoire, en Suisse cela fait des années que la formation traditionnelle duale suit dans les grandes lignes le même modèle. La plupart des parents des apprentis ont eux-mêmes bénéficié de ce modèle de formation où l'école occupe une journée par semaine environ et la formation en entreprise le reste de la semaine.

L'école en tant qu'institution décide du début des cours et de leur fin, planifie les pauses. Elle rythme la journée par les horaires du programme. Par ailleurs, elle décide aussi des contenus à enseigner. Institution officielle et publique, elle est responsable de dispenser aux élèves les savoirs définis par le canton. Par ailleurs, les enseignants doivent répondre au cahier des charges que l'école leur assigne. A l'intérieur de leurs cours, ils ont une certaine marge de manœuvre mais restent au service des objectifs de l'institution. Ils sont les garants du cadre dessiné par l'institution.

2. Réflexions autour du triangle didactique à distance et en présence

⁴³ Voir Grossen (2001), la notion de « cadre » est ici empruntée à la psychologie clinique, le cadre permet de donner un sens à une situation donnée, il a une fonction à la fois cognitive et pragmatique.

Dans un projet d'enseignement à distance, le cadre est discuté, mis en jeu, modifié, déguisé. Eloigner l'enseignant et l'élève l'un de l'autre, renégocier la présentation du savoir, suppose que l'on attende de l'élasticité de la part du triangle didactique (Houssaye, 1988)⁴⁴ et une renégociation claire des contrats qui sous-tendent la relation enseignant-élève. Sans compter que l'introduction d'un outil comme l'ordinateur, en particulier la plate-forme, complique l'aspect de ce triangle que l'on pourrait peut-être alors imaginer comme ceci :



Au fil des interactions, les enseignants et les élèves connaissent les attentes qu'ils ont les uns envers les autres, on parlera de “ contrat didactique ” (voir par exemple Astolfi et al., 1997). Ce contrat, souvent implicite, permet de gagner du temps et de ne pas renégocier les termes des échanges. Ceci ne permet pas toujours d'être d'accord, d'éviter les conflits, les indécisions ou le manque de motivation, mais il

⁴⁴ Houssaye (1988) a proposé un modèle, le “ triangle pédagogique ”, pour représenter les composants et processus de la situation d'enseignement/apprentissage. Ces trois composants sont l'enseignant, le savoir et l'élève, les processus : enseigner, former, apprendre. Suivant le modèle pédagogique qu'il suit, l'enseignant va axer son travail en insistant plus sur un processus où l'autre. Il cherche un équilibre. Il peut alors se centrer soit plus sur les contenus à transmettre, sur sa relation avec ses élèves, ou encore sur le fait d'aider l'élève à s'approprier le savoir. C'est dans ce triangle que les élèves vont tenter, sous le guidage de l'enseignant, médiateur, de s'approprier des savoirs. L'enseignant et le cadre dans lequel la situation pédagogique s'inscrit devraient permettre la rencontre entre l'élève et le savoir.

est là, plus ou moins explicite, comme un ensemble de règles qui ne sont pas à négocier à chaque détour. Ceci permet de gagner en fluidité et d'économiser l'énergie nécessaire pour apprendre. La relation enseignant-élève est ainsi un contenant⁴⁵.

Dans le Progetto Muratori, le contrat a été passablement questionné et modifié. Les enseignants ont pu à différents niveaux, revenir sur les objectifs de leurs enseignements, la modalité de présentation des savoirs et sur la place de l'élève face aux apprentissages.

En effet, nous l'avons vu, durant la phase de préparation du projet, les enseignants ont pu, avec le concours de Dieter Schürch et de son équipe, élaborer le programme qui allait être suivi par les élèves durant les 4 mois de l'expérience proprement dite. Tant pour les cours de culture générale, que pour les cours de connaissances professionnelles, les enseignants ont pu définir des thématiques et objectifs à suivre durant les semaines de travail à domicile. Dans un premier temps, il est clair que c'est l'impression de liberté et l'intérêt pour la nouveauté qui ont prévalu. Les savoirs, dont la présentation officielle est considérée comme trop " froide " et peu attractive⁴⁶, ont eu l'occasion d'être présentés autrement. Les enseignants ont pu imaginer leur propre mode de présentation de ces savoirs – ce qu'ils s'étaient bien sûr déjà donné l'occasion de faire en utilisant les supports officiels comme base mais en les modifiant pour les rendre plus attractifs.

Il y a eu dans l'ensemble un changement conséquent du cadre scolaire et le contrat didactique a été en partie rompu, en partie renégocié. Nous avons constaté que les TIC demandent une grande adaptation et que parfois, l'énergie dépensée à cette adaptation est au dépend de la redéfinition des attentes de l'école. En effet, les enseignants n'ont probablement pas eu suffisamment le temps, ni le recul nécessaire, pour expliciter leurs attentes et les règles de bases à retenir.

⁴⁵ Au sens mis en évidence par certains psychanalystes comme W. R. Bion (1979) qui définit la relation mère-enfant comme une relation contenant-contenu permettant à l'enfant de développer sa capacité à penser. Nous pourrions également faire un parallèle avec la notion d'espace de pensée tel que suggéré par A.-N. Perret-Clermont (2001).

⁴⁶ Le matériel proposé par le canton est fait de fiches noir/blanc et de schéma en 2 dimensions.

Par ailleurs, en présentiel, les processus que nous évoquons ici sont essentiellement tissés sur la base des échanges oraux (verbaux et non verbaux) (pour une description de ces échanges voir par exemple : Nonnon, 1990; Perraudeau, 2001 ; Amigues & Zerbato-Poudou, 1996), or dans ce projet d'enseignement partiellement à distance ce n'est plus l'oral qui prédomine mais l'écrit. Les outils sémiotiques qui permettent de représenter les savoirs, tel que le langage oral, écrit, les dessins, les schémas ne sont pas utilisés de la manière dans l'enseignement présentiel ou à distance. L'outil multimédia vient donner une autre consistance aux échanges enseignant-élève.

Le triangle didactique dans le cadre scolaire “traditionnel”

A la fin du projet, l'enseignant de connaissance professionnelle a fait le tour de la classe pour recueillir les impressions des uns et des autres. Un des élèves, qui à l'instar de Gianni était content de retrouver son enseignant en face à face, a dit : “*à l'école il y a toi (l'enseignant), il y a moi (l'élève) et il y a ça (un livre), la chimie fonctionne comme ça*”⁴⁷. En présence, il se construit un échange entre l'enseignant, l'élève et l'objet de savoir. Il y a ces trois éléments, indissociables aux dires de cet élève. En disant ceci il a pointé l'enseignant, le livre qui était sur sa table et lui-même. Pour cet élève, quelque chose ne prend pas à distance, ou du moins pas de la même manière. Ces élèves et ces enseignants ont besoin de leur relation en présence. Elle sert de filet qui porte, filtre la connaissance, structure les échanges. La conversation, le dialogue qui se tisse entre l'enseignant et ses élèves permet dans l'idéal de présenter, enrichir, reconstruire les objets de connaissance qui dans les seuls manuels resteraient hermétiques pour l'élève. Le face à face, dans la classe, est un moment, un espace où un objet de connaissance est donc accessible parce qu'il a été rendu saisissable par le guidage de l'enseignant et parce que l'enseignant a suffisamment laissé entendre à l'élève qu'il avait le droit de se l'approprier.

Ceci dit, la présence ne prévient pas ni le conflit, ni les résistances, ni les défenses, ni les malentendus. Un élève, mais aussi un enseignant peut se murer, tendre des perches qui n'en sont pas, poser des questions qui n'attendent pas de réponses, feindre l'intérêt pour faire illusion, feindre le désintérêt pour mieux se protéger d'un

⁴⁷ traduit littéralement du suisse allemand « i de Schuel bisch du, bin i, s'isch dass do, Chemie muesse stimme ».

manque de reconnaissance. On peut convaincre un élève qu'il n'a pas sa place dans un cours, on peut persuader un enseignant qu'on ne s'intéresse pas à la matière qu'il enseigne. On peut se sentir porter par la confiance d'un enseignant et décupler ses capacités, on peut se sentir reconnu en tant qu'enseignant quand un élève visiblement nous écoute.

Dans ce projet de formation à distance, les enseignants ont choisi d'utiliser beaucoup l'écrit et de ne pas fixer d'horaires et peu de délais. Ceci, nous l'avons vu est un avantage pour certains élèves qui apprécient l'écrit car il permet les retours en arrière, qui apprécient de travailler à leur rythme et "seuls". La visibilité dont certains souffrent en classe se trouve en partie gommée. Je peux entrer sur la plate-forme en étant seul, ce que je ne peux faire en classe où je ne peux échapper au groupe, à l'enseignant qui m'observe, au bruit et à l'agitation. Quand l'enseignant sollicite en présence, il faut répondre dans le flot de l'échange oral, on n'a pas le temps de construire sa réponse comme on le ferait par email ou dans une discussion sur un forum. La communication en classe est synchrone alors que dans ce projet de formation à distance elle était majoritairement asynchrone. Le choix de ce mode de communication est aussi lié aux possibilités technologiques, il aurait fallu beaucoup plus de temps pour élaborer des enseignements sur la base de fichiers vidéos qui par ailleurs ne sont pas encore faciles à gérer lorsqu'il s'agit de longues séquences. Malheureusement la majorité des élèves ont un manque d'aisance, d'habitude, parfois de réelles difficultés, avec la lecture et l'écriture ce qui n'a pas facilité les échanges avec les enseignants. La plate-forme a renvoyé certains élèves à leurs fragilités, notamment au niveau de la littéracie, ce qui n'était pas facile à assumer.

3. A distance, un cadre de libertés ou un cadre de contraintes ?

Nous l'avons vu, à distance, la matière est transmise sans face à face, sans regards, sans mimiques, sans sous-entendus, sans son, sans main sur l'épaule. L'élève doit se passer de ces points de repère familiers pour pouvoir apprendre à gérer de manière plus autonome ses apprentissages. Il est plus qu'à l'habitude "seul" face à la connaissance, face au savoir que l'école veut lui transmettre, que son métier attend de lui. Bien sûr il peut communiquer, il peut travailler avec les autres, il peut solliciter son enseignant, par mail, par téléphone, par SMS, peut appeler son

assistant de pratique, lui demander de passer le voir à la maison. Bien sûr, il peut puisque les moyens sont à portée de main, mais ce n'est pas parce qu'on a une boîte à outils qu'on sait quoi en faire...

Dans le tour de classe que l'enseignant de connaissances professionnelles a fait à la fin du projet pour recueillir les impressions des différents élèves, Gianni a justifié sa "passivité" dans le projet en disant "*Jusque-là on était habitués à être nourris à la cuillère*".

Il aurait pu travailler, il savait qu'il fallait travailler, il aurait pu même trouver comment s'y prendre, mais quelque chose l'a retenu. On pourrait penser qu'il a été retenu par un manque d'implication personnelle, par un manque de motivation. En même temps, ce qu'il transmet ici montre bien que jusque-là, l'école ne lui a pas appris à travailler par et pour lui-même. Il a été habitué à être nourri à la cuillère. Il n'a pas acquis l'habitude, du moins c'est l'expérience qu'il en a, de s'auto-gérer, de faire des choix. La nourriture a été choisie pour lui, la quantité qu'il était sensé assimiler, et les gestes qu'il fallait faire pour se nourrir. Etre assis dans sa chambre à 16 ou 17 ans, face à un ordinateur, face à une ouverture sur le monde, face à une nouvelle "classe", demande une certaine expérience, qui en l'occurrence lui fait défaut. Cette expérience est celle de pouvoir prendre, par soi-même, de pouvoir sélectionner, porter un regard critique sur la matière enseignée, faire l'effort d'assimiler, de faire des liens, de retenir, de s'approprier. Etre capable aussi de savoir où sont les ressources et quand les mobiliser. On sait aujourd'hui, à quel point une identité scolaire dévalorisée, une étiquette de mauvais élève peut porter préjudice à l'implication visible des élèves dans leur apprentissage (Martinot & Monteil, 1996; Bell & Perret-Clermont, 1985 ; Harter, 1998, Renick & Harter, 1988).

Comment choisir de manière appropriée quand et où mettre son énergie? Combien de temps faut-il travailler, chercher la solution, avant de demander de l'aide? La cloche ne sonne pas à la maison, le temps n'est pas rythmé par l'enseignant, par la classe. Les élèves ont pu choisir les moments où ils souhaitaient travailler, librement. On peut penser que cet élève manque de maturité... on peut aussi se demander si le cadre scolaire lui a donné sur ces points-là l'occasion de devenir mature.

Les premiers jours de travail à distance cet élève s'est abstenu d'entrer dans les apprentissages proposés, il est allé faire du ski. Il faisait beau, les conditions étaient idéales et de plus, la coupe du monde de ski alpin se déroulait à deux pas de chez lui. Et puis quelques heures avant les journées de retrouvailles en présence, quelques heures avant de faire le bilan avec ses enseignants, cet élève s'est dépêché, à l'instar d'un certain nombre de ses camarades de classe, de faire quelque chose pour ses devoirs. Car s'il ne savait pas s'y prendre, il savait néanmoins qu'un rituel classique de l'école est qu'un devoir à rendre est un devoir à rendre. Connaissant ses enseignants, il savait aussi qu'il ne pouvait pas leur dire simplement qu'il n'avait pas su s'organiser ou qu'il n'était pas motivé.

A l'école, il est clair que cet élève peut ne pas écouter, mais l'enseignant peut au moins observer si l'élève lui paraît présent. A distance, ce face à face n'est pas possible et chacun doit apprendre à composer sans. L'enseignant doit anticiper dans la façon de formuler les activités didactiques pour les rendre les plus perméables, attractives et explicites possibles. Son seul pouvoir de séduction pour attirer l'élève vers ce qu'il souhaite lui enseigner passe par le document multimédia. La différence entre celui-ci et le travail en présence reste l'instant présent. En présence, on est au présent. A distance, on travaille sur des documents qui ont été pensés pour travailler de manière asynchrone. Le face à face est brouillé, filtré, codé. L'oral fait place à l'écrit. Ce n'est sans doute pas simple de s'y retrouver.

4. Des apprentis en transition entre deux mondes

Les apprentis ont entre 15 et 18 ans, ce sont des adolescents. Or, l'adolescence est une période souvent difficile, un moment de transition entre deux mondes : celui de l'enfance et celui du monde adulte (Palmonari, 1984 ; 1993 ; Erikson, 1972 ; Jeammet, 1994). Dans ce mouvement de changement, la société, par les parents et les enseignants notamment, renvoie les adolescents à leurs responsabilités : "tu es grand maintenant, tu peux faire ça tout seul" tout en les mettant en garde de ne pas faire d'excès, de rester raisonnables. L'adolescent est donc pris entre deux feux : celui de la contrainte et celui de l'autonomie.

Dans le Progetto Muratori, un des objectifs qui a rapidement fait son chemin était celui d'encourager les élèves à davantage d'"autonomie". Apprendre à devenir autonome, cela pourrait-il être le rôle de l'apprentissage à distance ? Ce n'est probablement pas le cas pour les apprentis maçons. Bien sûr, on pourrait parler d'un bénéfice secondaire, mais avant tout l'apprentissage à distance pourrait leur permettre de faire quelques pas de plus vers une certaine prise de responsabilité face à leur avenir. Cependant il ne faut pas oublier que les élèves apprentis maçons travaillent toute la semaine sur les chantiers, depuis quelques mois quand le projet a commencé. C'est un travail difficile, physique, éprouvant, c'est un monde d'adultes. Sur les chantiers, les jeunes ont comme point de repères leur maître d'apprentissage qui se charge de penser certaines étapes et de faire quelques liens avec les matières enseignées à l'école. Mais les apprentis sont aussi et avant tout entourés de collègues adultes et sous l'égide d'un patron qui, pour certains, est vécu comme très autoritaire. Les collègues sont des hommes, parfois étrangers ne parlant pas la même langue. Les contacts ne semblent pas toujours faciles, en particulier si en plus les apprentis doivent dormir pendant la semaine dans le cadre de l'entreprise, au milieu des travailleurs saisonniers.

Le travail est éprouvant parfois aussi car certains apprentis ont l'impression dans cette première année de travail de faire le "sale boulot", celui que les autres ne veulent pas faire. Ils sont les "petits". Arrivés le jeudi soir, ils sont fatigués, les mains encore pleines de terre, d'argile, de sable. Il leur reste alors une journée d'école, finalement une journée où les repères oscillent entre ceux du monde adulte et ceux de l'enfance.

Les discours des enseignants les encouragent à travailler pour eux-mêmes, leur rappellent qu'ils sont là pour apprendre leur métier, que c'est à eux de savoir ce qu'ils veulent, de décrocher leur certificat pour aller gagner leur vie... "*on n'est plus à l'école primaire*". Les élèves sentent aussi dans le rapport avec les enseignants qu'ils ne sont plus à l'école "obligatoire". Certains élèves apprécient l'impression d'être presque des collègues de leur enseignant. Ces repères sont ceux du monde adulte, on les responsabilise. Mais par ailleurs, responsabilisés dans les discours, ils retrouvent ici dans les faits, pour quelques heures des occasions de se laisser guider. L'école continue de faire sonner une cloche pour décréter des horaires, l'enseignant continue d'être celui qui décide si la pause est bien de 10h00 à 10h20 où si pour une fois, il faut la raccourcir ou la déplacer. L'enseignant reste

celui qui accueille, qui rappelle qu'il faut s'installer, qui annonce le déroulement de l'heure qui suit. C'est celui qui dit où porter son attention et combien de temps. Il y a un cadre. Un cadre dont les limites sont prédéfinies, en partie négociables, mais déjà existantes. L'enseignant parle, on peut écouter, passivement, rester assis. Attendre que le temps passe. On peut aussi se payer le luxe de s'ennuyer, de regarder par la fenêtre, de dessiner sur un coin de feuille. Ce monde-là a bien un tout petit quelque chose de l'enfance, un tout petit quelque chose parce qu'on peut en partie se laisser porter. On peut se tromper, on peut essayer, on peut rester passif, l'enseignant veille. Il nous dira bien assez tôt si nous exagérons, s'il est temps de tendre l'oreille.

Est-ce là l'origine de la nostalgie des élèves face à l'école ? Et pour l'enseignant, le sentiment de " perte" de son rôle de " guide", de main tendue pour aider les adolescents à franchir le col de l'entrée dans le monde adulte ? A l'adolescence, les figures adultes, les enseignants en particulier, mais c'est probablement aussi le cas pour les maîtres d'apprentissage, ont un rôle visiblement essentiel à jouer ; tant pour transmettre des savoirs scolaires et professionnels que pour apprendre à s'approprier les codes sociaux qui permettront aux adolescents de devenir des citoyens de la vie active. Cette transmission passe par la transmission de savoir mais aussi par la relation, la main posée sur l'épaule de la part d'un enseignant qui a lui même fait un apprentissage, qui est aussi " passé par là".

.



Inscriptions sur une maison à Vicosoprano, village où se trouve un des sièges de movingAlps, il s'agit d'une carte du Val Bregaglia.

VII. Conclusion-s

Dans cette expérience d'enseignement à distance, il y a eu des rencontres, des confrontations, des discussions: entre le cadre scolaire et familial; entre la découverte de la communication asynchrone et la nostalgie du face à face; entre les objectifs des concepteurs et les réappropriations de la part des enseignants; entre l'envie adolescente de prendre son envol et celui de rentrer chez soi... Ce n'est pas en soi un seul des éléments (la distance, la technologie,...) du Progetto Muratori qui suscite ces rencontres, mais bien ses différentes facettes. Dans ce projet, plusieurs éléments amènent l'adolescent à devoir s'organiser dans le temps, l'espace, se projeter dans l'avenir, s'investir dans son futur métier. Il doit apprendre à se gérer, à gérer ses apprentissages, à faire des choix pour lui. Apprendre pour sa vie, apprendre comme le ferait, dans l'idéal, un adulte. Il se trouve aussi au centre d'un projet qui met en avant la nécessité de sauvegarder sa culture, sa vallée d'origine. Les rencontres sont probablement cristallisées là entre les attentes et objectifs croisés des concepteurs de movingAlps, des parents et des acteurs de la formation professionnelle, et probablement aussi dans la belle pluralité de l'identité grisonne.

Proposer une formation à distance est l'occasion de bousculer des habitudes, de réveiller des attentes. Le projet proposé par Dieter Schürch et son équipe vient probablement d'ouvrir les portes de la classe, de l'école, de franchir quelques cols, de permettre à certains acteurs de prendre conscience de quelques automatismes, de réveiller des demandes. Proposer une formation à distance va au-delà de la simple maîtrise de l'innovation, il faut allier le développement aux propositions didactiques, les possibilités des TIC aux compétences supposées des acteurs. Ce travail est une adaptation continue entre les avancées des auteurs du projet et les pratiques des enseignants et des élèves.

A distance, au travers de ce nouveau dispositif de formation, la chorégraphie des échanges enseignant-élèves est modifiée, il faudrait probablement la réécrire en partie. En partie seulement, car il ne s'agit pas d'effacer les bases sur lesquelles elle se fonde en présence. Les élèves et les enseignants ont chacun des années d'expériences des échanges scolaires et dans la situation que nous avons présentée

ici, ils avaient en commun déjà 6 mois de cours en face à face. Cette pratique commune pourrait être mise en avant et servir de base à leur relation à distance. L'enseignant connaît ses élèves, il sait, plus ou moins consciemment sur quelle épaule mettre sa main et à quel moment. A distance, il serait essentiel d'apprendre à trouver des modalités de "rester en contact" avec ses élèves. Le comportement des élèves au cours de cette expérience pilote peut visiblement nous apprendre beaucoup de ce que l'on pourrait anticiper, essayer à nouveau afin de proposer petit à petit des dispositifs d'enseignement partiellement à distance qui répondent à la fois aux besoins des régions périphériques et aux besoins des adolescents en formation professionnelle.

Nous l'avons vu, le “ triangle didactique” a été tiraillé, notamment par le fait que les enseignants ont dû accorder une grande part de leur énergie à repenser les modalités d'enseignement des contenus didactiques, comment présenter les activités, sous quelle forme, comment formuler les consignes, etc. Cette centration sur l'objet de savoir leur a fait perdre de vue dans un premier temps le mode d'interaction avec leurs élèves, leur relation. En face, les élèves ont été contraints de rencontrer les contenus didactiques d'un côté au travers d'un emballage technologique pas toujours facile d'accès qui a pour certain mis le savoir à distance, de l'autre, les élèves ont eu l'impression de perdre leur enseignant, de ne plus savoir où il était. L'enseignant leur a manqué.

Il est vrai qu'il n'est probablement pas aisé de trouver rapidement comment présenter les savoirs à distance, comment pointer du doigt les montagnes qui sont au-dehors, vérifier l'intercompréhension d'un regard, requérir l'attention en haussant la voix... L'enseignant sait d'ailleurs aussi que les savoirs à distance ne doivent pas rester “ hors sol ”, décontextualisés. Par ailleurs, l'enseignement à distance peut être l'occasion d'apprendre à s'approprier de nouvelles modalités de présentation des savoirs offertes par les TIC.

L'adolescent de son côté (re)découvre son métier d'élève. Il se trouve face à la nécessité de trouver le moyen d'aller à la rencontre des connaissances dans un environnement qui lui paraît soudain étranger. Nous l'avons vu pour certains ceci est déstabilisant, mais avant d'entendre dire que ces élèves manquent d'autonomie, nous pourrions insister sur le fait qu'auparavant on ne leur a peut-être pas donné accès au moyen de prendre cette autonomie. Dans un dispositif de formation comme

celui-là, il s'agit peut-être de prendre soin en particulier de ces élèves car ils ont une occasion de (re)découvrir ce qu'est une rencontre avec une certaine envie d'apprendre pour soi. Il serait important pour cela d'être attentif à la place de l'écrit à distance et essayer, autant que la technique le permet, de trouver des modalités orales de présentation des savoirs. En somme, continuer à leur "parler", à hausser la voix pour attirer leur attention, à leur mettre la main sur l'épaule... Ceci pourrait sans doute devenir en partie le rôle de l'assistant de pratique qui dans le contexte du Progetto Muratori ont eu des rôles contrastés, la plupart des élèves ayant eu peu recours à leurs services.

Le cadre est aussi à repenser : les horaires, fixer des rendez-vous à distance, essayer de proposer une pédagogie différenciée selon les besoins que les élèves expriment en cours de route. Gianni a fini par dire qu'il aurait voulu être accueilli par son enseignant sur la plate-forme et qu'il lui dise ce qu'il devait faire et en combien de temps. Flurin, quant à lui, n'a pas vraiment senti le besoin d'avoir de rendez-vous avec les autres, puisque lui avait rendez-vous avec la connaissance. Un équilibre reste à trouver, tenant compte le plus possible des attentes et possibilités de chacun. En effet, les élèves ont besoin de temps pour se familiariser avec les nouveaux dispositifs de formation, mais aussi avec les modalités d'interaction qui les soutiennent. Tenant compte aussi du fait que même si les portes de la classe s'ouvrent, le triangle qui permet la rencontre entre l'enseignant, l'élève et le savoir doit pouvoir maintenir son élasticité pour éviter qu'un des liens ne se rompe.

Pour les concepteurs et acteurs du projet movingAlps, il est primordial de continuer à penser à l'avenir des régions périphériques en Suisse et d'exploiter encore et au mieux les potentialités des TIC. Le Progetto Muratori est à ce titre une expérience essentielle. Des centres multimédias tentent de voir le jour dans les vallées, des initiatives sont prises, l'avenir des jeunes reste au centre des préoccupations. Il y a eu un paradoxe, pour certains adolescents, dans le fait de devoir être "plus autonome", mais à la maison au moment de leur vie ou ce qui a du sens est de quitter la maison familiale. Une alternative serait peut-être de proposer aux élèves de suivre la formation partiellement à distance dans des centres multimédias, sous la supervision d'un adulte, qui pourrait par exemple être un assistant de pratique.

Finalement, le Progetto Muratori a joliment mis en scène, d'un côté la problématique des régions périphériques, notamment le problème des distances géographiques, et de l'autre, la problématique bien moins "locale" de la nécessaire prise de distance à l'adolescence; période de transition où les parents doivent guider vers la sortie de l'enfance et l'enseignant de l'école professionnelle accueillir à l'entrée du monde adulte.

P (père) : l'enseignement à distance ce sera le futur / aussi pour faciliter les trajets / je ne sais pas / tu peux aussi suivre l'université ici à la maison / et tu peux passer l'examen à la fin et réussir aussi bien que celui qui est à Zürich (...) le problème / maintenant on verra cet hiver avec Chiara (la soeur) / un peu de // comment on peut dire /// un peu d'anxiété de reste sur le dos /// savoir qu'elle est à Coire / à 16 ans... (soupir)

S (chercheur): bien sûr / c'est un problème

P: nous espérons que nous leur avons donné une certaine ligne de vie mais s'ils ont de la malchance / peut-être qu'il leur arrivera des problèmes / qui sait?

VIII. Bibliographie

- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. repères, définitions, bibliographies.* Bruxelles: de Boeck, 61-65
- Amigues, R.. & Zerbato-Poudou M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation.* Paris: Dunod.
- Bausch, L. (2001). Accompagnamento trasversale (tutoring): L'assistente di pratica in comunicazione mediata dal computer (Ap-CmC). Lugano-Massagno : ISPFP.
- Bausch, L. & Perret-Clermont, A.-N. (2002). *Ruolo e processi di costruzione identitaria degli APFD nell'esperienza del Progetto Poschiavo.* (Rapport de recherche "FNS-Programme Prioritaire Demain la Suisse" n° 5004-4796: "Psychosocial process of learning within distance education"). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Bell, N. & Perret-Clermont A.N. (1985) The socio-psychological impact of school selection and failure, *International review of applied psychology*, vol. 34, 149-160.
- Bion, W. R. (1979). Aux sources de l'expérience. Paris : PUF :
- Boldrini, E. (2002). Travail d'étudiant de l'Université de Suisse Italienne dans le cadre du séminaire de recherche de l'IceF (Istituto di Comunicazione e Formazione) et de l'ISPFP (Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale).
- Boldrini, E. (2004). *Formazione Professionale tra presenza e distanza : studio del caso Progetto Muratori.* Memoria di licenza, Università della Svizzera Italiana.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Transformer l'école.* Bruxelles : de Boeck.
- Calabro, A. (2002). *Progetto SPIA, piattaforma virtuale per l'apprendimento.* Travail d'étudiant de l'Université de Suisse Italienne dans le cadre du séminaire de recherche de l'IceF (Istituto di Comunicazione e Formazione) et de l'ISPFP (Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale).
- Cattaneo, A. (2005). *Contesti senza spazio e spazi senza contesto?*, thèse sous la dir. du Prof. F. Carugati, Université de Bologne.

- Fiorilli, B. (2002). Travail d'étudiant de l'Université de Suisse Italienne dans le cadre du séminaire de recherche de l'IceF (Istituto di Comunicazione e Formazione) et de l'ISPFP (Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale).
- Garduno Rubio, T. (1994). *Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'école Paidòs à Mexico*. Thèse, Université de Neuchâtel.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF éditeurs.
- Grossen, M., Perret-Clermont, A.-N. (Eds) (1992). L'espace thérapeutique. Lausanne et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Grossen, M. (2001). la notion de contexte ; quelle définition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. In Bernié, J.-P. (Ed.) Apprentissage, développement et significations. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques, in *Estime de soi. Perspectives développementales*, Bolognini, M. & Prêteur, Y. (Eds.), Delachaux et Niestlé, Paris, p. 57-81.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Houzel, D. (1999). Le concept d'attention. *AGORA, Bulletin de la Société Luxembourgeoise de Psychiatrie, Neurologie et Psychothérapie*, numéro IV, pp. 65-74.
- Jeammet, Ph. (ss la dir. de). *Adolescences, repères pour les parents et les professionnels*. Paris : La Découverte.
- Jeammet, Ph. (1994). Adolescence et processus de changement. In : *Traité de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : PUF.
- Lambolez, S., Perret-Clermont, A.N. (2003). Un exemple de coopération interprofessionnelle: SUMUME – projet d'enseignement avec supports multimédias. Actes du 12e Congrès de Psychologie du Travail et des Organisations (A.I.P.T.L.F.), Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, vol. 3, 475-480.
- Lambolez, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2003). “ From the back of the classroom I understand my students much better ! “ Secondary school Teachers’ Experimenting corporating ICT into their Teaching. Studies in Communication Sciences, SpecialIssue: New Media in Education, 117-133.

- Latour, B. & Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Marro, P. (2002). Les processus de négociation au moment du lancement du projet Poschiavo. *Document de travail du projet FNRS “ Demain la Suisse ”, annexe I*.
- Marro, P., Poglia Miletta, F. & Perret-Clermont, A.-N. (en préparation). *Il était une fois le Progetto Poschiavo*.
- Marro Clément, P., & Perret-Clermont, A.-N. (2000). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner & K. Littleton & D. Faulkner & D. Miel (Eds.). *Rethinking collaborative Learning*. London : Free Association Books, 229-247.
- Martinot, D. & Monteil, J.M. (1996), Insertions scolaires et représentations de soi : étude expérimentale, in : Beauvois, J.L., Joule, R.V. & Monteil, J.M., *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 49-65.
- Matalon, B. (1998, 3^{ème} éd.). L'expérimentation et l'observation. In : R. Ghiglione & J.-F. Richard (ss la dir. de), *Cours de psychologie*. Paris : Dunod.
- Monteil, J.-M. (1990). *Eduquer et former*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Muller, N. (2003). *La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociation des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes à Madagascar*. Université de Neuchâtel, à paraître : l'Harmattan.
- Nonnon, E. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant? Un exemple d'interaction maître-élève en section spécialisée. In F. François, *La communication inégale*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Padiglia, S. (2002). *Apprendre les NTIC en tant qu'entrepreneur dans sept groupes de projet de développement régional, doc. de travail du projet FNRS “ Demain la Suisse ”, annexe II*
- Padiglia, S. & Marro, P. (2002). *Dynamiques psychosociales au sein des groupes de projet de développement régional, doc. de travail du projet FNRS “ Demain la Suisse ”, annexe III*
- Palmonari, A. (1984). *Notes sur l'adolescence*. Fribourg : DelVal.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna : Il Mulino.
- Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre. L'entretien critique*. Paris: Armand Colin.

- Perret, J.-F. & Grossen, M. (2003). *Evaluation des écoles pilotes, projet ICT.SIBP-ISPFP 2002-2003*. Rapport Intermédiaire, Università della Svizzera Italiana & Université de Lausanne.
- Perriault, J (2002). *Education et nouvelles technologies : Théories et pratiques*. Paris : Nathan Université.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (2004). Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). La psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In : SRED, *Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : service de la recherche en éducation.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick,, L. B., Zittoun, T. & Burge ; B. (Eds.) (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pochon, L.-O., Lambolez, S., Perret-Clermont, A.-N., Ghobbane, I. & Maréchal, A. (2004). Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage, *Cahiers de psychologie*, n° 40, Université de Neuchâtel, 11-16.
- Poglia Milette, F. (2002). Apprendre pour apprendre ou pour construire l'avenir ?, doc. de travail du projet FNRS " Demain la Suisse ", annexe V
- Harter, S., & Renick, M. J. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for learning disabled students*. Denver, CO: University of Denver.
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. London : Psychology Press, Erlbaum.
- Hayes, N. (2000). *Doing Psychological Research: Gathering and Analyzing Data*. Buckingham : Open University Press.
- Reuchlin, M. (1998). Les méthodes en psychologie. Paris : PUF.
- Schürch, D. (1999). Communication virtuelle pour qui ?. *Psychoscope*, 10, 10-13.
- Schürch, D. (2001). L'intégration des Technologies de l'Information et de la communication (TIC) dans les projets de développement des régions enclavées. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVII, n°2, 435-458.
- Schürch, D. (2002). Bildung im Netz, ein Paradigmenwechsel?. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, n°3, 46-54.
- Schürch, D. (2003). Communication technologies and new prospects for rural youth. In : P. Attewell & N. Seel. *Bridging th digital divide : disadvantaged teens & computer technologies*. Münster : Waxmann Verlag.

- Schürch, D. (2004). Nouvelles technologies et valeurs de l'éducation. In : J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler. *Transformer l'école*. Bruxelles : de Boeck.
- Schürch, D. & Del Don, C. (1998). Vers une identité alpine par la voie de la communication virtuelle, Actes du congrès “*Les sciences de la culture face à l'espace alpin*”. Château de Hüningen, 27-28 novembre 1998.
- Silverman, D., (1997). *Qualitative Research: Theory, method and practices*. London: Sage.
- Sosio, L. (2002). *La piattaforma virtuale di apprendimento nel progetto SPIA*. Travail d'étudiant de l'Université de Suisse Italienne dans le cadre du séminaire de recherche de l'IceF (Istituto di Comunicazione e Formazione) et de l'ISPFP (Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale).
- Willemain, S., Perret-Clermont, A.-N. & Schürch, D. (2005). Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. *Cahiers de Psychologie*, n° 41, Université de Neuchâtel
- Willemain, S. & Perret-Clermont, A.-N. (in coll. with D. Schürch) (2004). *Adolescents between two worlds and multiple frames*. Poster presented at the 18th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD), Ghent, Belgique, 11-15 juillet. Disponible dans le Cahier de Psychologie, n°40 : www.unine.ch/psy
- Willemain, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Adolescenza ed apprendimento a distanza*. Présentation dans le cadre des réunions de recherche du LIFI, Università della Svizzera Italiana, Lugano, 12 mai.
- Willemain, S. & Perret-Clermont, A.-N. (2005). *Adolescence et apprentissage “à distance”*. Présentation dans le cadre du colloque de recherche de l'Institut de Psychologie, Université de Neuchâtel, 26 mai.
- Willemain, S. (à paraître). Une expérience d'E-learning pour des adolescents grisons : le progetto muratori. *Actes du colloque Didapro, 29 et 30 septembre 2005, Neuchâtel*.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching : ethnography for use*. Londres : Routledge University Press
- Zittoun, T. (1996). L'envie devant soi : Etude monographique du secteur de préapprentissage du Centre professionnel du Littoral Neuchâtelois. *Dossiers de Psychologie*, 46, Institut de psychologie, Université de Neuchâtel
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-14.

Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne:
Peter Lang

IX. Annexes

Liste des sites Internet

Site officiel du Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione dont Dieter Schürch est directeur :
www.lifi.ch

Site officiel de l’Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle :
www.ispfp.ch

Site officiel de l’Institut de Psychologie de l’Université de Neuchâtel :
www.unine.ch/psy

Site de la Fondation Jacobs, lien qui présente le projet movingAlps :
www.jacobsfoundation.org/program/p1.htm

Site du Progetto Poschiavo :
www.progetto-poschiavo.ch

Site du projet movingAlps :
www.movingalps.ch

Arrêté en faveur de la création de places d’apprentissages :
www.apa2.ch

Site de la revue Panorama (orientation et formation professionnelle) :
www.panorama.ch

Société Suisse des Entrepreneurs (informations concernant la formation des maçons et autres métiers de la construction) :
www.sse-sbv-ssic.ch

Site de l’école professionnelle de Samedan :
www.berufsschule-samedan.ch

Site officiel du canton des Grisons :

www.gr.ch

Site de l'office de la formation professionnelle des Grisons :

<http://lena.gr.ch/index.asp>

Site de la Ligue de promotion du romanche :

www.liarumantscha.ch

Site de la ligue de promotion de l'italien aux Grisons :

www.pgi.ch

Dates des déplacements sur le terrain

6 septembre 2002, Lugano : rencontre réunissant les enseignants et divers autres acteurs de projets de l'ISPFP.

27 septembre, Samedan : rencontre avec deux enseignants de l'école professionnelle de Samedan, discussion sur leur vision du projet et information concernant la formation professionnelle et l'école professionnelle de Samedan.

30 septembre 2002, Santa Maria : visite de l'école professionnelle de Santa Maria (Val Müstair) et rencontre avec les apprentis maçons et participation au cours de connaissances professionnelles.

4 octobre 2002, Samedan : Rencontre à Samedan organisée par des collaborateurs de l'ISPFP avec les enseignants de Samedan et de Mendrisio et les coordinateurs du projet.

2 décembre 2002, Lugano : rencontre ISPFP et enseignants pour les derniers ajustements avant l'expérience d'enseignement à distance.

6 décembre 2002, Samedan : journée à l'école professionnelle, je participe au cours de connaissances professionnelles et au cours de culture générale. Les élèves font leurs premiers pas sur la plate-forme.

7 mars 2003, Samedan : journée à l'école professionnelle, observation du cours de professionnelles, de culture générale et entretiens avec les apprentis maçons en collaboration avec des chercheurs de l'ISPFP.

4 avril 2003, Samedan : journée à l'école professionnelle, observation des cours de connaissances professionnelles et de culture générale.

8 avril 2003, Vicosoprano : rencontre avec deux responsables du projet MovingAlps Bregaglia.

2 mai 2003, Samedan : journée à l'école professionnelle, observation du cours de professionnelles et de culture générale.

Du 2 au 17 mai 2003, Grisons : entretiens avec 10 des 12 familles des apprentis maçons à leur domicile.

27 juin 2003, Samedan : journée à l'école professionnelle de Samedan, observation du cours de professionnelles, de culture générale et entretiens avec les apprentis maçons en collaboration avec des chercheurs de l'ISPFP.

19 septembre 2003 : Réunion à l'école professionnelle de Samedan entre les coordinateurs du projet, les enseignants et les assistants de pratique pour préparer une phase d'évaluation et visite dans la classe d'un des coordinateurs, enseignant de culture général.

13 février 2003 : entretiens avec les enseignants et un des coordinateurs.

26 mars et 2 avril 2003 : observations du cours de connaissances professionnelles, une année après la fin du projet, observations filmées d'entente avec l'enseignant.

4 Juin 2004 : une demi-journée à l'école professionnelle de Samedan pour assister les enseignants et un des coordinateurs qui tentaient une expérience pédagogique avec la plate-forme mais cette fois-ci en présence.

Il y a également eu de nombreuses réunions avec l'équipe de recherche à Lugano.



Identità e sviluppo dei villaggi e delle regioni dell'arco sud alpino

Il Progetto *movingAlps* è l'esito della sinergia tra ricerca scientifica ed esperienze concrete, aventi lo scopo di **promuovere lo sviluppo sociale e la crescita economica di quelle regioni dell'arco alpino che corrono il rischio dell'emarginazione socio-culturale**.

Si tratta di un'esperienza volta a dimostrare che di fronte ai rischi dell'estinzione di culture specifiche, dell'emigrazione di gran parte della popolazione giovanile dalle valli, della demotivazione professionale, esiste una reale possibilità per un'inversione di tendenza, a favore della salvaguardia di identità fondamentali per la sopravvivenza dell'umanità stessa.

È sulla base delle esperienze positive del **Progetto Poschiavo** e di quello sviluppato dall'**Istituto di Economia Agraria del Politecnico di Zurigo (ETH)** per il villaggio di Vrin che la **Fondazione Johann Jacobs** ha avanzato la proposta di far convergere i due approcci in un unico modello di formazione e sviluppo, che fa capo alla Comunicazione mediata da Computer (**CmC**), una dimensione comunicativa che fa largo uso di tutte le forme di relazione interpersonale che si realizzano attraverso il WEB, la videoconferenza e la posta elettronica, lo streamingmedia. La CmC permette non semplicemente di passare informazioni all'interno di un canale, bensì di creare, diffondere, ricevere e condividere quantità di significati, di conoscenza, di cultura.

movingAlps

Istituto Svizzero di Pedagogia
per la Formazione Professionale
Via Besso 84
6900 Lugano-Massagno

E info@movingalps.ch
T +41 91 960 77 55
I www.movingalps.ch

In questo senso la nuova natura della comunicazione digitale non abolisce l'esistenza dei luoghi: piuttosto li trasforma, conferendo a tali spazi una nuova identità e una nuova funzione. Diviene fondamentale l'idea di **territorio** nella sua ampia accezione spazio-temporale, come luogo fisicamente e storicamente determinato dalla presenza umana, come ambito in cui si realizzano particolari dinamiche socio-culturali che originano un "ecosistema" nel quale gli uomini tendono alla realizzazione del proprio ambiente e della propria identità.

Gli obiettivi che tale progetto si propone di centrare sono molteplici e complessi.

Una prima finalità contempla l'identificazione di un insieme di regioni situate in un territorio che comprende il sud delle Alpi Svizzere e che si trovano in una condizione di crescente perdita di identità e di emarginazione, e la conseguente analisi delle condizioni sociali, economiche e strutturali, per poter tracciare un quadro d'insieme dei fattori costitutivi di tali comunità. Valore prezioso assumono in tal senso le figure dei **testimoni locali**, veri e propri interfaccia tra le popolazioni locali e le istituzioni responsabili del progetto.

Identità e sviluppo dei villaggi e delle regioni dell'arco sud alpino

Parallelamente si persegue un obiettivo di sviluppo di ipotesi e scenari alternativi in vista di un ridimensionamento della già citata perdita di identità anche attraverso l'avvio di un processo di **implementazione sociale delle tecnologie della Comunicazione mediata da Computer e di una formazione che ne fa largo utilizzo**. Sono i medesimi "testimoni della cultura regionale", rivestiti anche del nuovo ruolo professionale di Assistenti di Pratica in Comunicazione mediata da Computer (**AP - CmC**), a guidare le popolazioni locali nella produzione di CmC in tutti i settori della vita attiva ed ad accompagnare nei percorsi formativi i giovani apprendisti e coloro i quali scelgono la strada della Formazione Permanente (FP), sia in vista di un continuo aggiornamento e riqualificazione professionale, che di percorsi culturali capaci di soddisfare l'insaziabile desiderio umano di conoscere. In ogni caso un tipo di approccio che considera il territorio come referente formativo.

Si vogliono poi promuovere e sostenere scenari di sviluppo in regioni disposte ad assumere un ruolo attivo, nonché formare **nuove persone di riferimento** (nuovi AP - CmC) in grado di creare una rete di comunicazione interna ed esterna al territorio.

La direzione verso cui ci si muove è quella di individuare le aspirazioni e le potenzialità per l'ideazione, la realizzazione e l'incremento di attività che sappiano conciliare storia, cultura, economia e sviluppo.

Ulteriore finalità del progetto è quella di provocare il raggiungimento di condizioni di **autonomia finanziaria** parziale o totale.

Infine, in vista di un trasferimento di tale progetto ad altre regioni e comunità del mondo, risulta fondamentale una sua **valutazione in itinere** ed un approfondimento accurato di aspetti particolari, affinché si renda possibile un perpetuo perfezionamento del prototipo (Modello Poschiavo).

Principio cardine è dunque la **comunità locale**, affinché possa recuperare dinamicamente e promuovere la propria identità, riscoprendo da una parte il processo di democratizzazione ed il valore della partecipazione e comprendendo dall'altra il senso dell'autonomia.

Il progetto, ideato dall'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale (ISPFP) di Lugano in stretta collaborazione con l'ETH e sostenuto dalla Fondazione Progetto Poschiavo, dai Cantoni Ticino, Grigioni e Vallese, ha avuto effettivo inizio sul territorio il giorno 11 settembre 2000 in Val Bregaglia.

Attualmente si stanno creando le basi per lanciare la **formazione professionale in valle** e l'attenzione è principalmente rivolta, oltre che alla formazione professionale e continua, alla **formazione di maestri di tirocinio** e alla **creazione di posti di apprendistato in valle**.

Molte sono le aziende che hanno già raccolto la sfida a ribaltare il processo di progressiva marginalizzazione che l'introduzione delle stesse tecnologie potrebbe indurre.

Il progetto *movingAlps*, concepito per svolgersi lungo un arco temporale quinquennale, si articolerà in **quattro fasi** e prevede il progressivo assorbimento di altre regioni dell'arco sud alpino.

La prima fase - già in atto - vede l'implementazione del progetto in Val Bregaglia, e persegue l'obiettivo di collaudare la collaborazione ETH-ISPFP, di verificare alcune ipotesi sorte con il Progetto Poschiavo, di portare a termine alcuni progetti di sviluppo pure già in atto, nonché di dare una forma teorica e scientifica compiuta al progetto Bregaglia.

La seconda fase avrà l'obiettivo di dare inizio ad uno o due progetti al di fuori delle Valli del Grigioni italiano. Essi avranno come modello il Progetto Poschiavo ed il Progetto Bregaglia si avvaranno di persone che hanno operato sia in esso che nel Progetto Bregaglia. In questo periodo saranno anche facilitate forme di autofinanziamento locale di ulteriori progetti e sarà disponibile una piattaforma virtuale condivisa.

La terza fase saluterà l'implementazione della CmC in altre due-tre regioni. Contemporaneamente si opererà per permettere la nascita di gruppi di progetto, di un nuovo nucleo di AP - CmC, e di una rete globale tra le regioni fino ad allora coinvolte da *movingAlps*.

A quest'ultima si sovrapporrà, almeno parzialmente, la quarta fase, che si propone di valutare il progetto e diffonderne i risultati.