

Willemin, S. (2005). Sur le chemin du monde adulte: un pont virtuel entre la maison et l'école. *Cahier de Psychologie (Université de Neuchâtel)*, 41, 5-16.

## **SUR LE CHEMIN DU MONDE ADULTE : UN PONT VIRTUEL ENTRE LA MAISON ET L'ÉCOLE**

*Sophie Willemin*

Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel  
sophie.willemin@unine.ch

avec la collaboration

*d'Anne-Nelly Perret-Clermont, co-auteure de cette recherche<sup>1</sup>*

et de *Dieter Schürch*, responsable du Laboratorio dell' Ingegneria della Formazione e dell'Innovazione de l'Università della Svizzera Italiana.

*Grazie - Danke - Grazcha - Merci  
aux parents, aux apprentis et aux enseignants pour leur collaboration*

*Je propose ici un regard d'observatrice extérieure, présente et distante, de la problématique soulevée dans le cadre du Progetto Muratori (un sous-projet du Progetto Bregaglia<sup>2</sup>): la formation professionnelle partiellement à distance aux Grisons. Ce projet fait partie d'une plus vaste réflexion menée dans le cadre d'un projet de développement économique et sociale de régions périphériques en Suisse soutenu par : la Fondation movingAlps ([www.movingalps.ch](http://www.movingalps.ch)), les Cantons des Grisons et du Tessin dans le cadre de l'Arrêté fédéral pour la création de Places d'Apprentissage 2 (APA 2). De Lugano aux différentes vallées du sud des Alpes grisonnes en passant par l'école professionnelle de Samedan, j'ai eu l'occasion de faire des entretiens et observations dans l'école mais aussi dans les familles des élèves concernés par le Progetto Muratori. Cet article propose avant tout un témoignage concernant le point de vue des familles et adopte leurs regards pour ouvrir la discussion sur quelques aspects du trajet emprunté par le projet : la distance, le cadre scolaire, l'autonomie et le rôle des parents, l'emballage technologique et le plurilinguisme.*

### **Introduction**

Dans le courant de l'année scolaire 2002-2003, l'Institut de Psychologie a été invité à suivre un projet pilote d'enseignement partiellement à distance proposé à des jeunes apprentis maçons grisons et du Tessin<sup>3</sup>. Ce projet a été conçu par une équipe, dirigée par

---

<sup>1</sup> Recherche de l'Institut de Psychologie de l'Université de Neuchâtel conduite avec le soutien de la Fondation movingAlps et de l'Arrêté fédéral pour la création de Places d'Apprentissage 2 (APA 2). La démarche de recherche entreprise ici est une démarche monographique qui adopte des méthodes de recherches qualitatives (Hayes, 2000; Silverman, 1998).

<sup>2</sup> Le projet Val Bregaglia poursuivait le but de relancer la formation professionnelle au Val Bregaglia pour assurer un futur aux jeunes de la vallée. Les données de l'année 2005 montrent qu'au Val Bregaglia il y a trois fois plus d'apprentis qu'en 2000.

<sup>3</sup> L'école professionnelle de Mendrisio a également participé au Progetto Muratori, nous avons toutefois centré nos observations dans le cadre de l'école professionnelle de Samedan.

Dieter Schürch<sup>4</sup>, sur un mandat qui lui avait été confié par Maurizio Michael (coordinateur du projet movingAlps au Valbregaglia) dans le cadre d'un projet APA 2. Il fait partie d'une plus vaste réflexion sur la problématique du développement économique et social des régions périphériques en Suisse.

En tant que psychologues, nous sommes entrées sur ce terrain pour comprendre les 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. Nous avons mené ceci au travers d'observations sur le terrain, de participation à des réunions concernant le projet et en observant, à différents moments du projet, la vie de la classe en présence à l'école professionnelle de Samedan. Nous avons eu l'occasion d'échanger avec les enseignants et les coordinateurs du projet, mais aussi de faire des entretiens dans les familles de la plupart des apprentis. Dans le cadre d'une collaboration à l'évaluation du projet<sup>5</sup> nous avons également rencontré la plupart des élèves en entretiens individuels dans le cadre de l'école. Nous proposons ici un retour concernant en particuliers les entretiens effectués auprès des parents.

## Le Progetto Muratori

La formation professionnelle duale<sup>6</sup> en Suisse prend habituellement place dans un cadre qui est celui d'une école. Les écoles sont constituées de classes, lieux privilégiés d'apprentissages occupés par des acteurs quotidiens : l'enseignant et ses élèves. Ces acteurs ont des habitudes de fonctionnement et des attentes plus ou moins conscientes vis-à-vis de l'apprentissage. Leurs habitudes sont rythmées par les programmes scolaires édictés par le canton, les horaires de la journée d'école, les possibilités de la communication en présence et dans un groupe classe, des contrats didactiques plus ou moins explicites (voir notamment, Amigues & Zerbato-Poudou, 1996).

Dans le cadre du Progetto Muratori, cette école est celle de Samedan<sup>7</sup>, la classe celle des apprentis maçons de 1<sup>ère</sup> année et leurs enseignants ceux de « culture générale » et de « connaissances professionnelles »<sup>8</sup>. Les habitudes scolaires et communicationnelles de ces acteurs ont été passablement renouvelées, voire bousculées, depuis la rentrée d'août 2002 avec la construction du projet de formation partiellement à distance. Les enseignants ont eu l'occasion de mettre sur pied des activités d'apprentissage que les apprentis ont dû faire à domicile via une plate-forme virtuelle accessible sur Internet.

---

<sup>4</sup> Dieter Schürch est actuellement Professeur à l'Università della Svizzera Italiana et Directeur du LIFI, Laboratorio di Ingegneria della Formazione e Innovazione [www.lifi.ch](http://www.lifi.ch). Les réflexions concernant le projet movingAlps se poursuivent dans ce cadre.

<sup>5</sup> Tous les projets APA 2 sont soumis à une évaluation.

<sup>6</sup> La formation professionnelle traditionnelle en Suisse est composée de quatre jours de travail en entreprise et d'environ une journée dans une école professionnelle.

<sup>7</sup> L'analyse ne prend pas en considération l'activité développée en même temps avec la même plateforme auprès de l'école professionnelle de Mendrisio.

<sup>8</sup> Quelques chiffres : il y a 12 apprentis maçons grisons impliqués dans le projet : 11 de l'école professionnelle de Samedan, 1 de l'école professionnelle de Santa Maria. Ils ont entre 15 et 18 ans. Ils viennent des différentes vallées du sud des Alpes : Val Bregaglia, Valle di Poschiavo, Val Müstair, Haute et Basse Engadine. Il n'y aucune fille impliquée dans le Projet. Les enseignants sont au nombre de 2, ils sont secondés par 2 précieux enseignants coordinateurs qui ont participé à un projet pilote du même type l'année précédente.

J'ai découvert cette école, d'abord au travers du projet Bregaglia (pour un aperçu des réflexions voir Schürch, 2001 ; 2002 ; 2003), ainsi qu'au travers des enseignants impliqués. Ce n'est que vers la fin de l'automne 2002 que j'ai fait la connaissance des apprentis, le jour où ils ont reçu un portable et découvert la plate-forme virtuelle. Vers la fin de cette journée, les apprentis ont emmené ces ordinateurs et sont rentrés chez eux. Je les ai regardés partir avec l'impression que le projet venait d'engendrer quelques fragiles ponts virtuels qui allaient suivre les apprentis de l'école à la maison, ouvrant les portes de la classe et déplaçant pour un temps le lieu où les élèves doivent apprendre. Ceci étant, une série de questions se sont posées :

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, durant 4 mois – avec une journée en présence toutes les 3 semaines. Ajoutés aux archives de la plate-forme sociale d'apprentissage conçue et réalisée par l'équipe de Dieter Schürch, et pour comprendre un peu comment se tisse le Progetto Muratori, des entretiens<sup>9</sup> ont été menés avec les apprentis, les enseignants, les assistants de pratiques (AP-CmC)<sup>10</sup> (pour l'exploitation de ces données voir également la thèse d'Alberto Cattaneo, 2005, le mémoire de licence d'Elena Boldrini, 2004, ainsi que le rapport final APA 2, Schürch, 2004). Pour ma part, suite à un certain nombre d'observations en classe<sup>11</sup> et de discussions avec les enseignants, j'ai souhaité pouvoir entendre également la plupart des parents<sup>12</sup> début mai 2003. Suivons donc les ponts esquissés et essayons de percevoir de quoi ils se sont revêtus et comment ils ont été perçus par les familles<sup>13</sup>.

Les perceptions des familles ouvrent sur différentes problématiques importantes dans le projet. Les parents se posent des questions par rapport au travail à distance : on peut

---

<sup>9</sup> dont une grande partie a été menée par l'Université de la Suisse italienne (Boldrini, 2004) et un collaborateur de l'ISPPF de Lugano (Cattaneo, 2005). 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.

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

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

<sup>13</sup> Les noms de lieux ont été modifiés et les situations familiales reconstruites ceci dans le but de garantir l'anonymat des familles. J'espère toutefois restituer le plus fidèlement possible les grandes lignes des problématiques discutées avec les parents.

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 (ICT). 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 celles-ci ne sont pas indépendantes du contexte géographique, social, et culturel dans lequel le Progetto Muratori a pris racine.

## Distance-s

*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 : 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).*

Aux Grisons, les jeunes des vallées du sud des Alpes doivent suivre leur formation professionnelle à Samedan, Poschiavo, Santa Maria ou Coire<sup>14</sup>. 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.

A l'évidence, un projet de formation partiellement à distance pourrait s'avérer pertinent dans un contexte comme celui des Grisons et aussi du Tessin. Le poids des trajets est reconnu par tous les parents des apprentis qui y sont confrontés. Les parents relèvent par ailleurs qu'une formation à distance pourrait s'adresser aussi à d'autres jeunes, par exemple aux élèves qui veulent faire une maturité à Coire ou suivre des études universitaires<sup>15</sup>. 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 ou Saint-Gall. Finalement en regard de déracinements comme ceux-ci, Samedan ne paraît pas si loin,

---

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> ou encore pour des jeunes qui pratiquent un sport au niveau semi-professionnel et qui doivent manquer l'école.

« 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.

Certains parents relèvent que partir est l'occasion d'aller voir ailleurs, trouver d'autres repères, construire d'autres représentations, ses propres représentations. Les parents ne souhaitent pas voir leur enfant 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, pour 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 commence à laisser entrevoir la possibilité de choisir, dans un futur proche, de faire un apprentissage dans la vallée d'origine, « si un jeune est motivé à rester ici... ».

Et puis ce projet 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. Par ailleurs, ceci donne aussi 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**

*« Pour l'instant il est la moitié d'un homme »*

Le rôle des parents est un rôle complexe, surprenant, parfois un peu obscur dont les repères éducatifs sont passablement mis en chantier à l'adolescence. Le jeune 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 ; Palmonari, 1993). Les parents ont encore un rôle à jouer, mais ce n'est pas toujours facile de savoir quelle place prendre par rapport à l'avenir de leur enfant. Par ailleurs, pour les parents, l'école professionnelle et l'apprentissage partagent clairement une partie de la responsabilité face à cet avenir. La formation n'est pas à prendre à la légère et en même temps, les parents sentent que ce n'est plus le moment d'être trop présents, trop visibles. 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 : « s'il y a tout le temps quelqu'un qui te lace les chaussures tu n'apprendras jamais... ». Mais entre trop de libertés et pas assez, l'équilibre n'est pas facile à trouver.

Il 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 ? Que faire aussi s'il part faire du ski ou si on ne le voit jamais travailler ? Il peut vraiment travailler quand il veut ?

Que leur fils vive encore à la maison ou ne rentre que le week-end, avant l'expérience d'enseignement à distance, le vendredi était un jour dont les parents n'étaient pas « responsables ». L'école et l'enseignant étaient garants du temps, du déroulement des activités. Le fait reconnu par tous est qu'ils 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 professionnel du jeune est en jeu. Que se passera-t-il aux examens ? Aura-t-il son certificat ?

*« J'aurais dû l'aider ? »*

Dans ce nouveau cadre, admettons que le jeune arrive à s'organiser, reste la matière à comprendre, à apprendre. Or, ce n'est pas parce qu'on sait qu'il faut travailler, qu'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 technologies de l'information et de la communication 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.

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 tout 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, observés au travers de certains devoirs, des notes du carnet, des commentaires de leur enfant.

Ce n'est donc pas simple de devoir lâcher prise, de faire confiance, lorsque son enfant arrive à un point crucial, car réussir son apprentissage est perçu comme un pas essentiel vers une intégration sociale, vers l'entrée dans le monde adulte.

## Emballage technologique

*« J'sais pas, je le voyais là derrière cet ordinateur, j'sais pas, je ne connais pas »*

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 en l'occurrence dans un emballage inhabituel dont il n'est ni facile ni tentant de défaire les nœuds : l'ordinateur et son cortège de nouvelles technologies. Ainsi, certains parents ont reconnu ne pas avoir « aidé » par manque de connaissances techniques ou parce qu'ils avaient 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 ne s'est pas vraiment donnée pour les parents.

Toutefois, faudrait-il qu'ils aient l'occasion d'aller y jeter un coup d'œil ? Certains apprentis nous ont confié avoir apprécié que leurs parents gardent leurs distances avec le projet.

## 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 en vacances ? »*

Pourtant les enseignants étaient bien « présents », derrière leur ordinateur. 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. Il peut se tourner vers lui, des rituels sont déjà en place. La plate-forme offre une nouvelle forme de double tutorat, celui de l'enseignant, celui de l'assistant 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, qu'on soit parents ou apprentis, même si ce n'est pas simple, c'est l'occasion de penser à l'idée d'autonomie.

## 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'aile. Les parents ont la lourde tâche de s'assurer en toile de fond que leur enfant 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 voire contraint. Tous n'ont pas toujours rêvé d'être maçons. Les filières scolaires, notamment la filière terminale, distille parfois à l'entonnoir 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 ».

On choisit parfois parce que le grand-père ou le père est maçon<sup>16</sup>, 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 place d'apprentissage, c'est tentant. Et puis « on peut continuer après, aller plus loin », se construire un avenir en étages.

L'investissement de l'apprentissage dépend aussi de l'engagement et de l'intérêt porté à la profession. Pourquoi s'intéresser à construire une brique, si devenir maçon donne l'impression de se tromper d'avenir ? La plate-forme m'a semblé parfois être aussi le miroir d'identité scolaire négative ou de projet de vie en impasses, dans ces cas-là la plate-forme est difficile à investir.

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. Je me permets donc de poser aussi la problématique essentielle du plurilinguisme 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 ». Donc se former à Samedan, chercher une place d'apprentissage en

---

<sup>16</sup> 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.

Engadine plutôt que dans les vallées italophones, est aussi un garant de l'avenir et vécu comme tels par les parents. Oui le futur est technologique, mais par ailleurs, pour les Grisons, il est aussi depuis des dizaines d'années 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)<sup>17</sup> et allemand (suisse allemand), scolarité bilingue à l'exception de la commune de Saint-Moritz où la scolarité est en allemand.*

Le Progetto Muratori s'inscrit ainsi 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 mais la scolarité est également en 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 la langue officielle d'enseignement est l'allemand.

La complexité pour l'école professionnelle de Samedan est qu'elle réunit donc des élèves qui ont pour une part suivi leur scolarité en italien et pour l'autre part en romanche et suisse allemand. Ainsi l'école professionnelle de Samedan est un joli carrefour du trilinguisme du canton. Et même si elle est officiellement germanophone, les élèves qui la fréquentent sont pour beaucoup italophones, bilingues, voir trilingues. Concernant les apprentis maçons, il reste à noter que la langue très majoritairement utilisée sur les chantiers est l'italien, lieux où ils croisent par ailleurs encore d'autres cultures frontalières et migrantes.

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. Ceci est particulièrement observable chez les jeunes apprentis maçons grisons. Prenons un exemple reconstruit : 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 installé 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

---

<sup>17</sup> Le Vallader et le Puter sont parfois regroupés sous l'appellation Ladin.

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 histoire 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.<sup>18</sup>

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. Les concepteurs du projet, avec l'introduction de la plate-forme et d'un nouveau mode d'apprentissage, souhaitent aussi rester particulièrement attentif aux identités régionales. Les ICT peuvent-ils trouver une place qui permette 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 ? Comment leur permettre d'apprendre en italien en leur donnant l'occasion de prendre conscience que l'allemand leur servira de moyen d'insertion dans le canton ? 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 une confrontation aux contacts des langues. Aussi les parents des jeunes italophones constatent leur manque de formation en allemand, mais se sentent passablement impuissants.

## Impressions générales

« *C'est le futur* »

Bien sûr on peut être *pour* le Projet, l'enseignement à distance, les technologies de l'information et de la communication, bien sûr on peut être *contre* ou *sans avis*, 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 ont accueilli et perçu ce projet avec des attentes, des regards et des questionnements différents.

---

<sup>18</sup> 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 d'aller consulter les documents en allemand et en italien. Les autres ont choisi en fonction de la langue dans laquelle ils avaient suivi l'école secondaire.

Un point de repère commun peut-être : « c'est le futur ». Ne privons pas qui que ce soit, apprenti maçon, boulanger ou coiffeur, élève de gymnase ou étudiant d'université, de la possibilité de s'approprier une partie des changements de notre société qui se dessinent avec les technologies multimédias. 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 est donc souvent perçue comme pertinente.

## Conclusion

Etre observateur dans un projet comme celui-ci, c'est aussi essayer de donner une place aux différents éléments du contexte (Perret-Clermont, 2001) qui entrent en jeu dans le trajet d'un projet de formation.

Il m'a paru essentiel de comprendre aussi en partie de quoi est fait le monde spécifique des apprentis maçons grisons. Les cadres interprétatifs sont soumis aux cadres culturels (Grossen & Perret-Clermont, 1992). Le regard que l'humain porte sur les choses est dépendant de l'environnement, de la culture dans laquelle il s'inscrit. Ses attentes, ses envies, ses interprétations, ce qu'il croit juste, dépendent d'où il habite ou voudrait habiter, des groupes auxquels il s'identifie.

Il y a bel et bien rencontre entre le cadre scolaire et familial. Ce n'est pas en soi un seul (la distance, la technologie,...) des éléments du Progetto Muratori qui suscite cette rencontre, mais bien ses différentes facettes. Dans ce projet, différents éléments amènent le jeune 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. La rencontre est probablement cristallisée là entre les attentes et objectifs de l'éducation parentale, scolaire et la formation professionnelle, 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 le Valbregaglia et conçu par le team Schürch 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 multimédias 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. Créer un pont virtuel, entre l'école et la maison, ne va pas sans ajustements. D'autant que le temps technique dépasse souvent le temps humain (Bougnoux, 1998), alors il faudra encore quelques saisons et de l'engagement pour que chacun ajuste son rôle et (re)trouve sa place.

- *En fait, l'apprentissage le plus difficile est celui des parents.*<sup>19</sup>
- *Alors on pourrait proposer une plate-forme pour les parents...*
- *Oui mais c'est qui qui ferait l'enseignant ?*

---

<sup>19</sup> Réflexion d'un père lors d'un entretien.

- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*, Paris : Dunod.
- Boldrini, E. (2004). *Formazione Professionale tra presenza e distanza : studio del caso Progetto Muratori. Memoria di licenza*, Università della Svizzera Italiana.
- Bougnoux, D. (1998). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : La découverte.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (1998), *L'adolescence aux milles visages*, Paris : Odile Jacob.
- Bruner, J. S. (1983), *Le Développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.
- Cattaneo, A. (2005). « Contesti senza spazio e spazi senza contesto? », thèse sous la dir. du Prof. F. Carugati, Université de Bologne.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*, Montreal (etc.) : McGraw-Hill.
- Grossen, M. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds) . (1992), *L'espace thérapeutique. Cadres et contextes*. Paris & Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hayes, N. (2000). *Doing psychological research. Gathering and analysing data*. Buckingham: Open University Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002, éd. revue), *Etre bilingue*, Bern : Peter Lang.
- Mannoni, P. (1989), *Adolescents, parents et troubles scolaires*, Paris : ESF.
- 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.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001), Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée, in J.-J. Ducret (Ed.), *Actes du colloque. Constructivisme : usages et perspectives en éducation, Vol I & II*, Genève : Département de l'instruction publique, service de la recherche en éducation, 65-82
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., Bruge, B. (2004). *Joining Society: social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (1998), *Qualitative research : theory, method and practice*, London (etc.) : Sage.
- 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 (Ed.). *Disadvantaged Teens and Computer Technologies*. Münster, New York : Waxmann, 137-154.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: ethnography for educational use*. London : Routledge.